Παιδί και Πληροφορία

Αναζητήσεις ιστορίας, δικαίου, δεοντολογίας και πολιτισμού

Επιστημονική επιμέλεια-Συντονισμός έργου:
Μαρία Κανελλοπούλου-Μπότη

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ
Ιστορία, Ρύθμιση και Πολιτισμός

Rotary
2484 ΠΔΡ

ΡΟΤΑΡΙΑΝΟΣ
ΟΜΙΛΟΣ
ΚΕΡΚΥΡΑΣ
13424

ΤΙΤΛΟΣ
Παιδί και Πληροφορία
Αναζητήσεις ιστορίας, δικαίου, δεοντολογίας και πολιτισμού

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ - ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ ΕΡΓΟΥ
Μαρία Κανελλοπούλου-Μπότη

LAYOUT - DESIGN
Myrtilo, Λένα Παντοπούλου

COPYRIGHT© 2018
Μαρία Κανελλοπούλου-Μπότη

ΠΡΩΤΗ ΕΚΔΟΣΗ
Αθήνα, Φεβρουάριος 2018

ISBN 978-960-564-609-7

Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται κατά τις διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας, (Ν. 2121/1993, όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) καθώς και από τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται η καθ' οιονδήποτε τρόπο ή μέσο (ηλεκτρονικό, μηχανικό ή άλλο) αντιγραφή, φωτοανατύπωση και γενικώς αναπαραγωγή, μετάφραση, διασκευή, αναμετάδοση στο κοινό σε οποιαδήποτε μορφή και η εν γένει εκμετάλλευση του συνόλου ή μέρους του έργου χωρίς τη γραπτή άδεια του δικαιούχου συγγραφέα.

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ:
Βατάτζη 55, 114 73 Αθήνα
ΤΗΛ.: 210 6431108
ocelotos@ocelotos.gr
www.ocelotos.gr

Ο ανά χείρας τόμος είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το συνέδριο ’Παιδί και Πληροφορία’ του Απριλίου 2017 στην Αναγνωστική Εταιρία Κερκύρας. Οι ευχαριστίες αναφέρονται, επομένως, και στο συνέδριο και στον τόμο. Θερμές ευχαριστίες οφείλονται στα μέλη της ερευνητικής ομάδας “Πληροφορία: Ιστορία, Ρύθμιση, Πολιτισμός” (IHRC) που οργάνωσαν το συνέδριο από το οποίο προέκυψε ο τόμος αυτός. Ευχαριστούμε όλα τα μέλη της οργανωτικής επιτροπής του συνεδρίου. Ευχαριστούμε θερμά την εξαιρετική Ρουμπίνη Οικονομίδου, MSc., για την κατασκευή και ενημέρωση της ιστοσελίδας του συνεδρίου και για τη συμβολή της στον τόμο αυτόν. Ευχαριστούμε την Κορίνα Μαυρικίδου για τη βοήθειά της στον τόμο. Ευχαριστούμε θερμότατα την Κατερίνα Τζάλη, MSc., για τη συμβολή της στο συνέδριο και στον τόμο. Ευχαριστούμε τον Οργανισμό Πνευματικής Ιδιοκτησίας, τον Συνήγορο του Παιδιού, το Χαμόγελο του Παιδιού, τα Γενικά Αρχεία του Κράτους, την Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, τον Ιατρικό Σύλλογο Κερκύρας, την Ιατροχειρουργική Εταιρεία Κερκύρας και τον Δικηγορικό Σύλλογο Κερκύρας που έστειλαν εκπροσώπους τους είτε για χαιρετισμό είτε ως ομιλητές στο συνέδριο. Ευχαριστούμε τον Ομότιμο Καθηγητή και Αντεπιστέλλον Μέλος της Ακαδημίας Αθηνών Λάμπρο Κοτσίρη για τη συμβολή του. Ευχαριστούμε την Ομότιμη Καθηγήτρια Θεοφανώ Παπαζήση και και Πρόεδρο ΔΣ Ορφανοτροφείου Μέλισσα για τη στήριξή της. Ευχαριστούμε τον Αναπληρωτή Πρύτανη και Καθηγητή Θεόδωρο Παππά και τον Αναπληρωτή Καθηγητή ΤΑΒΜ Μάριο Πούλο. Ευχαριστούμε τον Αναπληρωτή Καθηγητή ΤΞΓΜΔ και μέλος του Συμβουλίου Διοίκησης Μιχάλη Πολίτη. Ευχαριστούμε την Αλεξάνδρα Βοβολίνη-Λασκαρίδη, εκδότη, για την παρουσία της στο συνέδριο και τη στήριξή της. Ευχαριστούμε τον Πρόεδρο της Αναγνωστικής Εταιρείας Κερκύρας Ιωάννη Πιέρρη και τον Αντιπρόεδρο της Αναγνωστικής Εταιρείας Σπυρίδωνα Γερακάρη για τη συμβολή τους στο συνέδριο. Ευχαριστούμε την οικονομολόγο Κατερίνα Πλασκασοβίτη για τη συμβολή της στο συνέδριο. Ευχαριστούμε θερμά όλους τους προέδρους συνεδριών και τους ομιλητές του συνεδρίου. Ευχαριστούμε τον Ροταριανό Όμιλο Κερκύρας για την ηθική και υλική μεγάλη στήριξή του και την αιγίδα του, ευχαριστούμε τον κατά το συνέδριο Πρόεδρο του Ομίλου Γεώργιο Πανδή, όπως και τον νυν Πρόεδρο του Ροταριανού Ομίλου Κερκύρας, Γεώργιο Μπούζα, για τη στήριξη του ανά χείρας τόμου και το μέλος του Ροταριανού Ομίλου Κερκύρας και Καθηγητή Ιονίου Πανεπιστημίου Νίκο Παπαδημητρίου για τη συμβολή του στο συνέδριο. Ευχαριστούμε θερμότατα τον Οργανισμό Πνευματικής Ιδιοκτησίας για την υλική συμβολή του στο συνέδριο και στον τόμο αυτόν. Ευχαριστούμε ειδικά τη Διευθύντρια του ΟΠΙ Δρ Ειρήνη Σταματούδη για την πολύτιμη βοήθειά της στο συνέδριο και στον τόμο αυτόν. Ευχαριστούμε τον Επίκουρο Καθηγητή του ΤΤΗΕ Ιωάννη Δεληγιάννη για τη βοήθειά του στο συνέδριο. Μας βοήθησαν πολλοί φίλοι μας, τους ευχαριστούμε όλους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Για τον Ροταριανό Όμιλο Κερκύρας, Γεώργιος Μπούζας xxiii
Για το Διεθνές Ρόταρυ, Χρύσα Τσελέπη xxv
Παιδί και Πληροφορία - Εισαγωγή, Μαρία Κανελλοπούλου-Μπότη xxvii
Η μάθηση στον δρόμο, Λάμπρος Κοτσίρης xxxvi
Η πληροφόρηση και η γνώμη του παιδιού στο δικαστήριο ως κριτήριο του συμφέροντός του, Θεοφανώ Παπαζήση xxxvii

1. ΠΑΙΔΙ, ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟ1

1.1 ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑ

1.1.1. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΟΠΙ για την πνευματική ιδιοκτησία και τα συγγενικά δικαιώματα, *Μαρία-Δάφνη Παπαδοπούλου, Μαρία Γ. Σινανίδου* *1*
1.1.2. Ένα παιδί σερφάρει στο διαδίκτυο... ερωτήματα και απαντήσεις σχετικά με τα πνευματικά δικαιώματα, *Μαρία Γ. Σινανίδου, Μαρία-Δάφνη Παπαδοπούλου* *5*
1.1.3. Η διδασκαλία του σεβασμού στην Πνευματική Ιδιοκτησία σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Κωνσταντίνος Καλέμης, Νικόλαος Γενούζης, Λυδία Λουκά* *30*
1.1.4. Το παιδί – καλλιτέχνης, *Κωνσταντίνα Κυπρούλη* *43*
1.1.5. Ανήλικοι αστέρες κατά γονέων για παράνομη οικειοποίηση αμοιβών τους από καλλιτεχνική δραστηριότητα: η περίπτωση του California Child Actor's Bill, *Θεόδωρος Χίου* *50*
1.1.6. Παιδιά – ηθοποιοί: Συνάδει η εργασία με την εκπαίδευση τους; *Δρούγα Μαρίνα, Κατσαρδή Στέλλα* *60*

1.2. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ, ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ, ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΘΕΜΑΤΑ

1.2.1. Η ενίσχυση της προστασίας των δικαιωμάτων των παιδιών βάσει του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων 679/2016 (ΓΚΠΔ), *Φερενίκη Παναγοπούλου-Κουτνατζή* *72*
1.2.2. Προστασία προσωπικών δεδομένων των παιδιών στην κοινωνία της πληροφορίας , *Παναγιώτα Κέλαλη* *78*
1.2.3. Ποιες οι αλλαγές που επιφέρει ο νέος Ευρωπαϊκός Κανονισμός στην προστασία των προσωπικών δεδομένων των παιδιών. Η περίπτωση της διεξαγωγής βιοϊατρικής έρευνας, *Όλγα Τζωρτζάτου* *92*
1.2.4. Η δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων ανηλίκων από τα ΜΜΕ με έμφαση στην προβολή της εικόνας τους, *Χριστίνα Ι. Κατσογιάννου* *102*
1.2.5. Το δικαίωμα των παιδιών στην πληροφόρηση και την ελεύθερη έκφραση σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο, *Σωτήριος Στ. Λίβας* *116*
1.2.6. Ο ανήλικος καταναλωτής ιδίως ως αποδέκτης διαφημιστικού μηνύματος, *Ανθούλα Παπαδοπούλου* *120*

2. ΠΑΙΔΙ, ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

2.1. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

2.1.1. Εικονογραφικές μαρτυρίες για τη ζωή των παιδιών από την αρχαία ελληνική τέχνη, *Ελένη Βουλιγέα, Μαρία Σιταρά* 140
2.1.2. Το παιδί και η ανατροφή του στην αρχαία Ελλάδα, *Σοφία Μπρισένιου, Χαρίκλεια Παππά* 163
2.1.3. Δάσκαλοι, μαθητές και μάθηση στο σχολείο των Αγίων Αποστόλων της Κωνσταντινούπολης, *Ηλίας Γιαρένης* 171
2.1.4. Παιδί και πληροφορία στην κοινωνία του Μεσαίωνα. Διδάγματα και προβληματισμοί, *Ζάχου Βιχελμίνα* 183
2.1.5. Η ιστορική ύλη του περιοδικού «Εθνική Αγωγή» (1898-1904), *Ευστάθιος Πουλιάσης* 192
2.1.6. Ο έμφυλος καταμερισμός στη διδασκαλία των κοριτσιών στην Ελλάδα, *Μαρία Κάλφα* 202

2.2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

2.2.1. Αναπαραστάσεις παιδικής ηλικίας σε υπαίθρια γλυπτά της Θεσσαλονίκης, διδακτική πρόταση ιστορικής δράσης, *Βασιλειάδης Γερμανός, Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Ορφανίδης Δωρόθεος* 212
2.2.2. Αναλυτικά Προγράμματα: η άρνηση της διδασκαλίας της Ιστορίας, *Νικολέττα Ε. Ρούσσου* 221
2.2.3. Διδάσκοντας τους εφήβους Ιστορία: το ιστορικό ερώτημα στο μάθημα της Ιστορίας, *Κουσερή Γεωργία* 242
2.2.4. Η προσέγγιση της ιστορίας σαν αντικείμενο διδασκαλίας μέσα από τον πολιτισμό: Αναφορά στην περίπτωση της Κέρκυρας με έμφαση στη σύγχρονη ιστορία, *Θωμάς Θεοχάρης* 254
2.2.5. Παιδί, διδακτική της ιστορίας και της φιλοσοφίας. Εναλλακτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις, *Ρόζη Αγγελάκη, Γιώργος Χατζηβασιλείου* ..... 262.
2.2.6. Η αγγλική σχολή Διδακτικής της Ιστορίας και η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, *Μαρία Κοντογιώργη* 267
2.2.7. Το μάθημα της Ιστορίας στο Νηπιαγωγείο. Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές στρατηγικές, *Ανδριώτη Ευθυμία* 275
2.2.8. Πώς η διαμάχη για τις Εικόνες κατέληξε σε μάχη για τη γνώση, *Αναστάσιος Παπάς* 285

3. ΠΑΙΔΙ, ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

3.1. Παιδιά και εφαρμογές της επαυξημένης πραγματικότητας. Το φαινόμενο Pokémon Go, *Νατάσα Μιχαηλάκη* 297
3.2. Η «εμπλοκή» των παιδιών στη μάθηση και η πρόσληψη της πληροφορίας σε περιβάλλοντα τεχνολογικά διαμεσολαβημένης επικοινωνίας, *Κατερίνα Κανελλοπούλου, Ανδρέας Γιαννακουλόπουλος* 305
3.3. Διαδραστικά πολυμέσα και ψηφιακά παιχνίδια στο πλευρό της συνεκπαίδευσης, *Πολυξένη Καϊμάρα, Ιωάννης Δεληγιάννης, Ανδρέας Οικονόμου, Κωνσταντίνος Αγγελάκος* 310
3.4. Το πρόγραμμα "One laptop per child": Επιτυχία ή αποτυχία; *Μαρία Κοκοτού* 323

4. ΠΑΙΔΙ, ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΜΝΗΜΗΣ

4.1. ΑΡΧΕΙΑ

4.1.1. Το παιδί μέσα από τα αρχεία και τις συλλογές της Κεντρικής Υπηρεσίας των Γενικών Αρχείων του Κράτους, *Άννα Κουλικούρδη* 332
4.1.2. Παιδί και Ιστορικά Αρχεία: Προβληματισμοί, Μεθοδολογία, Μελέτη περίπτωσης, *Λεωνίδας Κ. Πλατανιώτης* 345
4.1.3. Παιδί, αρχειακή συνείδηση και εκπαιδευτική πολιτική. Σκέψεις και προοπτικές, *Χρήστος Ζαμπακόλας* 356

4.2. ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΕΣ

4.2.1. Αναζητώντας την ιστορία των Παιδικών Βιβλιοθηκών: το παρελθόν ως παρόν, *Χριστίνα Μπάνου* *360*
4.2.2. Πνευματική ιδιοκτησία, βιβλιοθήκες και εξαιρέσεις υπέρ της εκπαίδευσης, *Βασιλική Στρακαντούνα* *367*
4.2.3. Το παιδί ως αναγνώστης: τα στάδια της ανάπτυξης της ανάγνωσης και η σημασία της στην ευρύτερη καλλιέργεια του παιδιού, *Σπυροπούλου Χριστίνα-Μαργαρίτα* *378*
4.2.4. Παιδί και Προεδρικές Βιβλιοθήκες ΗΠΑ: Μια σχέση διαρκούς αλληλεπίδρασης, *Αντωνία Αράχωβα* *388*

4.3. ΜΟΥΣΕΙΑ

4.3.1. Το παιδί στο μουσείο. Από τη χειραγώγηση στη χειραφέτηση ή μήπως το αντίθετο; *Νάσια Χουρμουζιάδη* .. *409*
4.3.2. Σκιαγραφώντας το κίνημα των Παιδικών Μουσείων στον χώρο και τον χρόνο *Δέσποινα Καλεσοπούλου* *415*
4.3.3. Παιδί, πολιτιστικά δικαιώματα, πολιτιστική κληρονομιά και πολιτιστική πολυμορφία: ο ρόλος των μουσείων (δικαιϊκή προσέγγιση), *Γαλάτεια Γ. Καπελλάκου* *428*
4.3.4. Πληροφορία, σχολείο και μουσείο. Μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου, *Μαρία Παπαγιάννη* *440*

5. ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ

5.1. Πρώτη επαφή με την αναπηρία: Πώς η πρώτη πληροφορία επιδρά στο παιδί και καθορίζει στάσεις ζωής, *Αλέξανδρος Αργυριάδης, Μαρία Αθανασέκου* *452*
5.2. Το δικαίωμα του παιδιού με αναπηρία στην πρόσβαση στην πληροφορία και εκπαιδευτική πολιτική, *Αγγελική Τοτόλου* *463*
5.3. Πληροφορία, γονεϊκή ερμηνεία και δεοντολογία στην αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, *Κωνσταντίνα Μουστάκα, Μαρία Κουλιανού, Δήμητρα Λινάρδου* *470*
5.4. Αναπτύσσοντας ένα διαδραστικό πολυαισθητηριακό σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας και παιχνιδικό σενάριο για την παρουσίαση ιστορικού περιεχομένου σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, *Πολυξένη Καϊμάρα, Μαρία Σδρόλια, Ελένη Κοκκινομηλιώτη, Ιωάννης Δεληγιάννης, Κωνσταντίνος Αγγελάκος και Ανδρέας Οικονόμου* *484*

6. ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ-ΕΙΔΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

6.1. Παιδί και γεωγραφική πληροφορία, *Μιχάλης Πολίτης* *498*
6.2. Μιλώντας στα παιδιά για τους πρόσφυγες μέσα από την τέχνη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, *Μαρία Αθανασέκου, Αλέξανδρος Αργυριάδης* *509*
6.3. Πρόσληψη και διαχείριση της διαπολιτισμικής πληροφορίας από το παιδί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Επικοινωνία ή ισοπέδωση; *Παρασκευή Γκανάτσιου* *516*
6.4. Από τη διαχείριση της πληροφορίας στη διαμόρφωση της αθλητικής συνείδησης του παιδιού, *Ονούφριος Παυλογιάννης* *528*
6.5. Πρόταση για μια δημιουργική εκπαιδευτική επίσκεψη: εξερευνώντας τον ναό/μουσείο της Αντιβουνιώτισσας Κέρκυρας, *Αδαμαντία Αλμπάνη, Μαρία Κρίγκα* *540*

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΝΟΜΑΤΩΝ

Αγγελάκη Ρόζη vi, xiv, 262
Αγγελάκος Κωνσταντίνος vi, vii, xvi, xx, 256, 258, 310, 484
Αθανασέκου Μαρία vii, xix, xx, 452
Αλμπάνη Αδαμαντία vii, xxxv, xxi, 540
Ανδριώτη Ευθυμία vi, xv, 275
Αράχωβα Αντωνία vii, xvii, 388
Αργυριάδης Αλέξανδρος vii, xix, xx, 452
Βαμβακίδου Ιφιγένεια vi, xiv, 212
Βασιλειάδης Γερμανός vi, xiv, 212
Βουλιγέα Ελένη vi, xiii, 140
Γενούζης Νικόλαος v, x, 30
Γιαννακουλόπουλος Ανδρέας vi, xvi, xxxvii, 305
Γιαρένης Ηλίας vi, xiii, 171, 174
Γκανάτσιου Παρασκευή vii, xx, 516
Δεληγιάννης Ιωάννης vi, vii, xvi, xx, 310, 484, 495
Δρούγα Μαρίνα v, xi, 60
Ζαμπακόλας Χρήστος vii, xvii, 356
Ζάχου Βιχελμίνα vi, xiii, 183
Θεοχάρης Θωμάς vi, xiv, 254
Καϊμάρα Πολυξένη vi, vii, xvi, xx, 310, 484, 495
Καλέμης Κωνσταντίνος v, x, 30
Καλεσοπούλου Δέσποινα vii, xviii, 415
Κάλφα Μαρία vi, xiii, 202
Κανελλοπούλου Κατερίνα vi, xvi, 305
Κανελλοπούλου-Μπότη Μαρία v, ix, xxvii, xIi, 103, 106, 152, 153, 154, 371, 373, 440, 459, 463, 465, 489
Καπελλάκου Γαλάτεια Γ. vii, xviii, 428
Κατσαρδή Στέλλα v, xi, 60
Κατσογιάννου Χριστίνα Ι. v, xii, 102
Κέλαλη Παναγιώτα v, xi, 78
Κοκκινομηλιώτη Ελένη vii, xx, 484, 495
Κοκοτού Μαρία vi, xvi, 323
Κοντογιώργη Μαρία vi, xv, 267
Κοτσίρης Λάμπρος v, ix, xxxvi
Κουλιανού Μαρία, vii, xix, 470
Κουλικούρδη Άννα vi, xvi, 332
Κουσερή Γεωργία xiv, 242
Κρίγκα Μαρία vii, xxxv, xxi, 540
Κυπρούλη Κωνσταντίνα v, x, 43
Λίβας Σωτήριος Στ. v, xii, 116
Λινάρδου Δήμητρα vii, xix, 470
Λουκά Λυδία v, x, xxx, 30
Μουστάκα Κωνσταντίνα vii, xix, 470
Μπάνου Χριστίνα vii, xvii, 360, 362
Μπλιάτη Μαρία xii, 134
Μπρισένιου Σοφία vi, xiii, 163
Οικονόμου Ανδρέας vi, vii, xvi, xx, 310, 484
Ορφανίδης Δωρόθεος vi, xiv, 212
Παναγοπούλου-Κουτνατζή Φερενίκη v, xi, 72
Παπαγιάννη Μαρία vii, xviii, 440
Παπαδοπούλου Ανθούλα v, xii, 120
Παπαδοπούλου Μαρία-Δάφνη v, ix, x, 1, 5
Παπαζήση Θεοφανώ v, ix, xxxvii
Παπάς Αναστάσιος vi, xv, 285
Παππά Χαρίκλεια vi, xiii, 163
Παυλογιάννης Ονούφριος vii, xx, 528
Πλατανιώτης Λεωνίδας Κ. vi, xvi, 345
Πολίτης Μιχάλης vii, xx, 498
Πουλιάσης Ευστάθιος vi, xiii, 192
Ρούσσου Νικολέττα Ε. vi, xiv, 221
Σδρόλια Μαρία vii, xx, 484, 495
Σινανίδου Μαρία Γ. v, ix, x, 1, 5
Σιταρά Μαρία vi, xiii, 140
Σπυροπούλου Χριστίνα- Μαργαρίτα vii, xvii, 378
Στρακαντούνα Βασιλική vii, xvii, 367
Τζωρτζάτου Όλγα v, xi, 92
Τοτόλου Αγγελική vii, xix, 463
Χατζηβασιλείου Γιώργος vi, xiv, 262
Χίου Θεόδωρος v, x, 50
Χουρμουζιάδη Νάσια vii, xviii, 409

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Για τον Ροταριανό Όμιλο Κερκύρας, *Γεώργιος Μπούζας* xxiii

Για το Διεθνές Ρόταρυ, *Χρύσα Τσελέπη* xxv

Παιδί και πληροφορία - Εισαγωγή, *Μαρία Κανελλοπούλου-Μπότη* xxvii

Η μάθηση στον δρόμο, *Λάμπρος Κοτσίρης* xxxvi

Η πληροφόρηση και η γνώμη του παιδιού στο δικαστήριο ως κριτήριο του συμφέροντός του ..... *xxxvii*

Θεοφανώ Παπαζήση ..... *xxxvii*

1. Εισαγωγή xxxvii
2. Παιδί ικανό να λάβει πληροφόρηση xxxviii
   2.1. Πληροφόρηση με σκοπό τη διατύπωση δικαιοπρακτικής βούλησης xxxviii
   2.2. Πληροφόρηση για διατύπωση γνώμης xxxix
3. Αστική κατάσταση xl
   3.1. Η πληροφόρηση ως αυτοσκοπός/καταγωγή xl
   3.2. Η πληροφόρηση ως στοιχείο ανατροπής της καταγωγής xli
   3.3. Η πληροφόρηση με σκοπό τη συναίνεση/υιοθεσία xliii
4. Πληροφόρηση για τη σωματική κατάσταση xliii
   4.1. Μορφή και περιεχόμενο ενημέρωσης xliii
   4.2. Συναίνεση ως σκοπός της ενημέρωσης για ιατρική πράξη xliv
   4.3. Συναίνεση με σκοπό τη λήψη θεραπείας για οροθετικότητα xliv
5. Γνώμη του παιδιού xlv
   5.1. Γονική μέριμνα και γνώμη του παιδιού xlv
   5.2. Διεθνής απαγωγή. Προϋποθέσεις για τη λήψη υπόψη της γνώμης του παιδιού xlvi
6. Σχέση συμφέροντος και γνώμης του παιδιού xlvii
   6.1. Συμφέρον του παιδιού ως κεντρικός άξονας ερμηνείας και αξιών xlvii
   6.2. Η εκτίμηση της γνώμης του παιδιού xlvii
7. Επίλογος xlviii

1. ΠΑΙΔΙ, ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟ

1.1 ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑ

1.1.1. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΟΠΙ για την πνευματική ιδιοκτησία και τα συγγενικά δικαιώματα,

Μαρία-Δάφνη Παπαδοπούλου, Μαρία Γ. Σινανίδου **1**

1.1.1.1. Εισαγωγή 1

1.1.1.2. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την πνευματική ιδιοκτησία 2

1.1.1.3. 'Greek Copyright School' 2

1.1.1.4. Επίλογος 4

1.1.2. Ένα παιδί σερφάρει στο διαδίκτυο... ερωτήματα και απαντήσεις σχετικά με τα πνευματικά δικαιώματα, *Μαρία Γ. Σινανίδου, Μαρία-Δάφνη Παπαδοπούλου* **5**
1.1.2.1. Εισαγωγή 5
1.1.2.2. Βασικές Αρχές 5
1.1.2.2.1. Τι περιλαμβάνει το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας; 6
1.1.2.2.2. Το συγγενικό δικαίωμα 7
1.1.2.2. 3. Τί προστατεύει η πνευματική ιδιοκτησία; 7
1.1.2.2.4. Ποιος είναι ο δικαιούχος της πνευματικής ιδιοκτησίας; 8
1.1.2.2.5. Περιορισμοί / εξαιρέσεις περιουσιακού δικαιώματος 9
1.1.2.2.6. Προσβολή δικαιώματος πνευματικής ιδιοκτησίας 11
1.1.2.2. 7. Αστικές και ποινικές κυρώσεις 12
1. 1.2.2. 8. Δικαστικά και διοικητικά μέτρα 13
1. 1.2.2. 9. Τεχνολογικά μέτρα και πληροφορίες διαχείρισης δικαιωμάτων 13
1.1.2.2.10. Σύστημα ειδοποίησης και απόσυρσης περιεχομένου 14
1.1.2.3. Ερωτήματα και Απαντήσεις 15
1.1.2.4. Επίλογος 29

1.1.3. Η διδασκαλία του σεβασμού στην Πνευματική Ιδιοκτησία σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Κωνσταντίνος Καλέμης, Νικόλαος Γενούζης, Λυδία Λουκά* **30**
1.1.3.1. Εισαγωγή 30
1.1.3.2. Προϋποθέσεις διεξαγωγής του προγράμματος 31
1.1.3.3. Σκοπός και στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος 33
1.1.3.4. Διεξαγωγή του Προγράμματος 34
1.1.3.5. Έννοιες που αναδύθηκαν και προβλημάτισαν τους μαθητές 36
1.1.3.6. Ερωτήσεις που επιλέχθηκαν και τι τελικά κατάφεραν να ανακαλύψουν οι μαθητές; 37
1.1.3.7. Απαντήσεις των μαθητών και σχολιασμός 38
1.1.3.8. Η πρότασή μας 41
1.1.3.9. Επίλογος 42
11.3.10. Ευχαριστίες 42

1.1.4. Το παιδί – καλλιτέχνης, *Κωνσταντίνα Κυπρούλη* **43**
1.1.4.1. Η ελληνική νομοθετική ρύθμιση 43
1.1.4.2. Παραδείγματα άλλων χωρών 47
1.1.4.2.1. Γαλλία 47
1.1.4.2.2. Ισπανία 48
1.1.4.3. Από την πλευρά του δικαίου πνευματικής ιδιοκτησίας 48
1.1.4.4. Νομολογιακό παράδειγμα 49

1.1.5. Ανήλικοι αστέρες κατά γονέων για παράνομη οικειοποίηση αμοιβών τους από καλλιτεχνική δραστηριότητα: η περίπτωση του California Child Actor's Bill, *Θεόδωρος Χίου* **50**
1.1.5.1. Εισαγωγή 50
1. 1.5.2. Το ιστορικό του Coogan Act 51
1. 1.5.3. Περιγραφή του νομικού πλαισίου 52
1.1.5.3.1. Πεδίο εφαρμογής 53
1.1.5.3. 2. Περιεχόμενο ρυθμίσεων 54

1.1.5.4. Συμπερασματικές σκέψεις: Η αποτελεσματικότητα του νομικού πλαισίου 58
1.1.5.4.1. Προβλήματα από τοποθέτηση γονέων ως καταπιστευματοδόχους 58
1.1.5.4.2. Ανυπαρξία προστασίας του 85% των απολαβών 59
1.1.5.4.3. Χρονικά περιορισμένη προστασία καταπιστεύματος 59
1.1.6. Παιδιά ηθοποιοί: Συνάδει η εργασία με την εκπαίδευση τους; *Δρούγα Μαρίνα, Κατσαρδή Στέλλα* **..... 60**
1.1.6.1. Εισαγωγή 60
1.1.6.2. Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού 60
1. 1.6.3. Ειδικές κατηγορίες παιδιών 60
1.1.6.4. Ορισμός 61
1.1.6.5. Νομοθεσίες σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών ηθοποιών 62
Πολιτεία της Νέας Υόρκης των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής 62
Πολιτεία της Καλιφόρνιας των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής 64
Ελλάδα 67
1.1.6.5. Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων 68
1.1.6.6. Φορείς 70
1.1.6.7. Συμπέρασμα 71

1.2. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ, ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ, ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΘΕΜΑΤΑ

1.2.1. Η ενίσχυση της προστασίας των δικαιωμάτων των παιδιών βάσει του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων 679/2016 (ΓΚΠΔ), *Φερενίκη Παναγοπούλου-Κουντατζή* **..... 72**
1.2.1.1. Εισαγωγή 72
1.2.1.2. Η θεσμική κατοχύρωση 72
1.2.1.3. Η προβληματική 74
1.2.1.4. Η αντίκρουση της προβληματικής 76
1.2.1.5. Επίλογος 77

1.2.2. Προστασία προσωπικών δεδομένων των παιδιών στην κοινωνία της πληροφορίας, *Παναγιώτα Κέλαλη* **..... 78**
1.2.2.1. Παιδιά και νέα μέσα- νέοι κίνδυνοι 78
1.2.2.2. Διεθνές νομικό περιβάλλον 80
i. Γενικές αρχές 80
ii. Θεμελιώδεις Αρχές 81
iii. Ορισμοί 83
1.2.2.3. Γονική συγκατάθεση 86
1.2.2.4. Πρακτική εφαρμογή 88
1.2.2.5. Τελικές παρατηρήσεις 90
i. Προβληματισμοί 90
ii. Προτάσεις 91

1.2.3. Ποιες οι αλλαγές που επιφέρει ο νέος Ευρωπαϊκός Κανονισμός στην προστασία των προσωπικών δεδομένων των παιδιών. Η περίπτωση της διεξαγωγής βιοϊατρικής έρευνας, *Όλγα Τζωρτζάτου* **..... 92**
1.2.3.1. Γενικά περί του Κανονισμού 679/2016 92

1.2.3.2. Το παιδί και τα δικαιώματα του βάσει του Κανονισμού 679/2016 93
Βιοϊατρική έρευνα *97*

1.2.4. Η δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων ανηλίκων από τα ΜΜΕ με έμφαση στην προβολή της εικόνας τους, *Χριστίνα Ι. Κατσογιάννου* **102**
1.2.4.1. Η ανηλικότητα σε ένα «πεδίο μάχης» αντιτιθέμενων συμφερόντων 102
1.2.4.2. Βασικές προϋποθέσεις νομιμότητας της δημοσιοποίησης της εικόνας και λοιπών προσωπικών δεδομένων ανηλίκων από τα ΜΜΕ 103
1.2.4.3. Ανήλικα τέκνα δημοσίων προσώπων 107
1.2.4.4. Ανήλικοι δράστες, θύματα και ευρισκόμενοι σε δύσκολη κατάσταση 108
1.2.4.4.1. Ανήλικοι δράστες εγκληματικών ενεργειών ή υπαίτιοι δυστυχήματος 108
1.2.4.4.2. Ανήλικα θύματα εγκληματικών ενεργειών ή δυστυχημάτων 110
1.2.4.4.3. Ανήλικοι ευρισκόμενοι σε δύσκολη κατάσταση 111
1.2.4.5. Ανήλικα θύματα πολέμου 113
1.2.4.6. Ανήλικοι συμμετέχοντες σε ψυχαγωγικά προγράμματα 113
1.2.4.7. Εν κατακλείδι 115

1.2.5. Το δικαίωμα των παιδιών στην πληροφόρηση και την ελεύθερη έκφραση σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο, *Σωτήριος Στ. Λίβας* **116**

1.2.6. Ο ανήλικος καταναλωτής ιδίως ως αποδέκτης διαφημιστικού μηνύματος, *Ανθούλα Παπαδοπούλου* **120**
1.2.6.1. Η προστατευτική αντίληψη για τον ανήλικο καταναλωτή 120
1.2.6.2. Η σχέση του ανήλικου καταναλωτή με το διαφημιστικό μήνυμα 121
1.2.6.3. Το γενικό προστατευτικό πλαίσιο της προστασίας του ανήλικου καταναλωτή 122
1.2.6.4. Η προστασία του ανήλικου καταναλωτή με βάση το Ν. 2251/1994 για την προστασία του καταναλωτή. 123
1.2.6.4.1. Η έννοια του ανήλικου καταναλωτή 123
1.2.6.4.2. Προστασία με βάση τις διατάξεις των άρθρων 9α επ. ν. 2251/1994 για τις αθέμιτες εμπορικές πρακτικές – Ο μέσος καταναλωτής 124
1.2.6.4.3. Η ειδική ρύθμιση του α. 9γ παρ. 3 ν. 2251/1994 για τις ευάλωτες ομάδες καταναλωτών – Το πρότυπο του μέσου ανήλικου καταναλωτή 125
1.2.6.4.4. Η τηλεοπτική διαφήμιση και ο ανήλικος 127
1.2.6.4.5. Η διαδικτυακή διαφήμιση και ο ανήλικος 128
1.2.6.4.6. Κανόνες καλής πρακτικής για την προστασία των ανηλίκων από διαφημιστικά μηνύματα (Κώδικες Δεοντολογίας) 130
1.2.6.5. Αντί επιλόγου 133

1.2.7. Ο ρόλος του Συνηγόρου του Πολίτη, *Μαρία Μπλιάτη* **134**
1.2.7.1. Εισαγωγή – παρουσίαση της Αρχής 134
1.2.7.2. Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού 134
1.2.7.3. Η προστασία του παιδιού κατά την αναζήτηση-λήψη-διάδοση της πληροφορίας 135
α. προστασία στο διαδίκτυο 135
β. προστασία από τα ΜΜΕ 136

1.2.7.4. Η ενίσχυση της αυτονομίας του ανηλίκου στην αναζήτηση-λήψη-διάδοση της πληροφορίας 137
α) δράσεις προαγωγής 137
β) δράσεις προάσπισης 138

2. ΠΑΙΔΙ, ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

2.1. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

2.1.1. Εικονογραφικές μαρτυρίες για τη ζωή των παιδιών από την αρχαία ελληνική τέχνη, *Ελένη Βουλιγέα και Μαρία Σιταρά* **..... 140**
2.1.1.1. Η γέννηση 142
2.1.1.2. Παιχνίδια 143
2.1.1.3. Η εκπαίδευση 145
2.1.1.4. Ο θάνατος 149

2.1.2. Το παιδί και η ανατροφή του στην αρχαία Ελλάδα, *Σοφία Μπρισένιου – Χαρίκλεια Παππά* **..... 163**
2.1.2.1. Σπαρτιατική αγωγή και εκπαίδευση 163
2.1.2.2. Αθηναϊκή εκπαίδευση 165
2.1.2.2.1. Στοιχειώδης εκπαίδευση: το διδασκαλείον 166
2.1.2.2.2. Φυσική αγωγή: γυμνάσιο-παλαίστρα 168
2.1.2.2.3. Μουσική παιδεία 168
2.1.2.2.4. Μέση Εκπαίδευση 169

2.1.3. Δάσκαλοι, μαθητές και μάθηση στο σχολείο των Αγίων Αποστόλων της Κωνσταντινούπολης, *Ηλίας Γιαρένης* **..... 171**
2.1.3.1. Ο συγγραφέας, το κείμενο, και η εκπαιδευτική πραγματικότητα 171
2.1.3.2. Το σχολείο βασικής εκπαίδευσης 174
2.1.3.3. Τα δάκτυλα των μαθητών, τα χέρια των δασκάλων, και οι χειρίσοφοι 177
2.1.3.4. Το σχολείο ανώτερης εκπαίδευσης: Ορισμένες πρώτες παρατηρήσεις 179
2.1.3.5. Συμπεράσματα και αιτούμενα 181

2.1.4. Παιδί και πληροφορία στην κοινωνία του Μεσαίωνα. Διδάγματα και προβληματισμοί, *Ζάχου Βιχελμίνα* **..... 183**
Τελικές παρατηρήσεις 190

2.1.5. Η ιστορική ύλη του περιοδικού «Εθνική Αγωγή» (1898-1904), *Ευστάθιος Πουλιάσης* **..... 192**

2.1.6. Ο έμφυλος καταμερισμός στην διδασκαλία των κοριτσιών στην Ελλάδα, *Μαρία Κάλφα* **..... 202**
2.1.6.1. Εισαγωγή 202
2.1.6.2. Παράγοντες που επηρέασαν την εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα 202
2.1.6.3. Αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων: το παράδειγμα των Μαθηματικών 205
2.1.6.4. Το πρόγραμμα σπουδών και ο έμφυλος Λόγος στην εκπαίδευση 206
2.1.6.5. Προτάσεις 209

2.2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

2.2.1. Αναπαραστάσεις παιδικής ηλικίας σε υπαίθρια γλυπτά της Θεσσαλονίκης, διδακτική πρόταση ιστορικής δράσης, *Βασιλειάδης Γερμανός, Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Ορφανίδης Δωρόθεος* **212**

2.2.1.1. Εισαγωγή 212

2.2.1.2. Αναπαράσταση Παιδικής Ηλικίας 213

2.2.1.3. Για τη διδακτική πρόταση 214

2.2.1.4. Ερευνητικό και διδακτικό υλικό 215

2.2.1.5. Μεθοδολογία- ανάλυση 217

2.2.1.6. Αποτελέσματα-Συζήτηση 218

Παράρτημα 220

2.2.2. Αναλυτικά Προγράμματα: η άρνηση της διδασκαλίας της Ιστορίας, *Νικολέττα Ε. Ρούσσου* **221**

2.2.2.1. Εισαγωγή 221

2.2.2.2. Επισκόπηση Ελληνικών Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας 1974-2016 224

Α' Περίοδος, 1974-1981 *225*

Β' Περίοδος, 1982-1997 *225*

Γ' Περίοδος: 1997-2011 *226*

2.2.2.3. Κριτική αποτίμηση 228

2.2.2.4. Πιλοτική έρευνα πεδίου 232

2.2.2.4. Συμπερασματικά 239

2.2.2.5. Επίλογος 241

2.2.3. Διδάσκοντας τους εφήβους Ιστορία: το ιστορικό ερώτημα στο μάθημα της Ιστορίας, *Κουσερή Γεωργία* **242**

2.2.3.1. Θεωρητικό πλαίσιο 242

2.2.3.2. Παρουσιάζοντας ένα παράδειγμα 247

• Η φωτογραφία ως μαρτυρία του παρελθόντος *249*

• Η έννοια της σημασίας/ σημαντικότητας *249*

• Οι έννοιες της συνέχειας και της αλλαγής *250*

• Αίτια και συνέπειες *251*

• Η έννοια της ιστορικής προοπτικής *251*

• Η έννοια της ηθικής διάστασης των ιστορικών ερμηνειών *252*

2.2.3.3. Συμπεράσματα/Συζήτηση 252

2.2.4. Η προσέγγιση της ιστορίας σαν αντικείμενο διδασκαλίας μέσα από τον πολιτισμό: Αναφορά στην περίπτωση της Κέρκυρας με έμφαση στη σύγχρονη ιστορία, *Θωμάς Θεοχάρης* **254**

2.2.5. Παιδί, διδακτική της Ιστορίας και της Φιλοσοφίας. Εναλλακτικές Μέθοδοι και Προσεγγίσεις *Ρόζη Αγγελάκη, Γιώργος Χατζηβασιλείου* **262**

2.2.6. Η αγγλική σχολή Διδακτικής της Ιστορίας και η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, *Μαρία Κοντογιώργη* **267**

2.2.6.1. Εισαγωγή ... 267
2.2.6.2. Λίγα λόγια για την ταυτότητα του ιστορικού ... 267
2.2.6.3. Διδάσκοντας Ιστορία στα παιδιά 5 έως 16 ετών - Μεθοδολογία ... 268
2.2.6.4. Το πρότυπο της αγγλικής σχολής ... 269
2.2.6.4.1. Γνώση και κατανόηση της ιστορίας ... 270
2.2.6.4.2. Ιστορικές ερμηνείες ... 271
2.2.6.4.3. Ιστορικά τεκμήρια ... 271
2.2.6.5. Πτυχές προβληματισμού ... 273

2.2.7. Το μάθημα της Ιστορίας στο Νηπιαγωγείο. Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές στρατηγικές, *Ανδριώτη Ευθυμία* ... **275**
2.2.7.1. Σύγχρονες απόψεις για το μάθημα της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο ... 275
2.2.7.2. Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ιστορική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο ... 276
2.2.7.2.1 Βιωματική, ενεργητική, διερευνητική μάθηση ... 277
2.2.7.2.2. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης ... 277
2.2.7.2.3. Εργασία σε ομάδες/Συνεργασία με την οικογένεια ... 278
2.2.7.2.4. Διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση ... 278
2.2.7.2.5. Διαπολιτισμικότητα και ιστορική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο ... 279
2.2.7.3. Εκπαιδευτικές στρατηγικές για την εισαγωγή στον ιστορικό γραμματισμό στο νηπιαγωγείο ... 280
2.2.7. 3.1. Οι πηγές ως βάση του ιστορικού γραμματισμού ... 280
2.2.7. 3.2. Γραπτές πηγές στο νηπιαγωγείο ... 281
2.2.7.3.3. Πολυτροπικές πηγές στο νηπιαγωγείο ... 282
2.2.7.3.4. Πηγές του τοπίου ... 283
2.2.7.3.5. Πηγές του μουσείου ... 283
2.2.7.4. Συμπεράσματα ... 284

2.2.8. Πώς η διαμάχη για τις Εικόνες κατέληξε σε μάχη για τη γνώση, *Αναστάσιος Παπάς* ... **285**
2.2.8.1. Εισαγωγή ... 285
2.2.8.2. Προβληματισμοί για το μάθημα της Ιστορίας ... 285
2.2.8.3. Η συμβολή των νέων τεχνολογιών ... 287
2.2.8.4. Η Διδακτική πρόταση ... 288
2.2.8.4.1. Εισαγωγικά ... 288
2.2.8.4.2. Τίτλος – διάρκεια – γνωστικές περιοχές - συμβατότητα ... 289
2.2.8.5. Συμπέρασμα ... 296

3. ΠΑΙΔΙ, ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

3.1. Παιδιά και εφαρμογές της επαυξημένης πραγματικότητας. Το φαινόμενο Pokémon Go, *Νατάσα Μιχαηλάκη* ... **297**
3.1.1. Εισαγωγή ... 297
3.1.2. Επαυξημένη πραγματικότητα και Pokémon Go ... 299
3.1.3. Θέματα ασφάλειας δεδομένων που προκύπτουν κατά τη χρήση νέων τεχνολογιών και ψηφιακών εφαρμογών ... 300
3.1.4. Οφέλη, κίνδυνοι κι ερωτηματικά από τη χρήση της εφαρμογής Pokémon Go ... 301
3.1.5. Επίλογος ... 304

3.2. Η «εμπλοκή» των παιδιών στη μάθηση και η πρόσληψη της πληροφορίας σε περιβάλλοντα τεχνολογικά διαμεσολαβημένης επικοινωνίας, *Κατερίνα Κανελλοπούλου, Ανδρέας Γιαννακουλόπουλος* **305**
3.2.1. Τι είναι μάθηση; 305
3.2.2. Ταξινόμηση Bloom: Επίπεδα Μάθησης 306
3.2.3. Οι γνωστικές διεργασίες ως βάση της μάθησης 307
3.2.4. Κώδικας και τροπικότητα 307
3.2.4.1. Πώς Υποστηρίζει η Τεχνολογία τη Μάθηση; *308*

3.3. Διαδραστικά πολυμέσα και ψηφιακά παιχνίδια στο πλευρό της συνεκπαίδευσης, *Πολυξένη Καϊμάρα, Ιωάννης Δεληγιάννης, Ανδρέας Οικονόμου, Κωνσταντίνος Αγγελάκος* **310**
3.3.1. Εισαγωγή 310
3.3.2. Θεωρίες Μάθησης 311
3.3.3. Ο εγκέφαλος του παιδιού, οι γνωστικές λειτουργίες και η πολυαισθητηριακή προσέγγιση 313
3.3.4. Καθολικός Σχεδιασμός - Διαφοροποιημένη Διδασκαλία - Συνεκπαίδευση 316
3.3.5. Η συμβολή των ΤΠΕ στη (συν)Εκπαίδευση 317
3.3.6. Τα Διαδραστικά πολυμέσα, η επαυξημένη πραγματικότητα και τα ψηφιακά παιχνίδια ως απάντηση στις νέες προκλήσεις; 319
3.3.7. Επίλογος 321

3.4. Το πρόγραμμα "One laptop per child": Επιτυχία ή αποτυχία; *Μαρία Κοκοτού* **323**
3.4.I. Το πρόγραμμα One Laptop Per Child 323
3.4.2. Η αποστολή της οργάνωσης OLPC 323
3.4.3. Οι πέντε βασικές αρχές του προγράμματος 324
3.4.4. Η εξελικτική πορεία του προγράμματος OLPC 325
3.4.5. Η εφαρμογή του προγράμματος OLPC στην Ελλάδα. 326
3.4.6. Παράγοντες που οδήγησαν στη φθίνουσα πορεία του προγράμματος 328
3.4.7. Συμπεράσματα 330

4. ΠΑΙΔΙ, ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΜΝΗΜΗΣ

4.1. ΑΡΧΕΙΑ

4.1.1. Το παιδί μέσα από τα αρχεία και τις συλλογές της Κεντρικής Υπηρεσίας των Γενικών Αρχείων του Κράτους *Άννα Κουλικούρδη* **332**
4.1.1.1. Η εκπαίδευση του παιδιού 332
4.1.1.2. Συλλογή Γιάννη Βλαχογιάννη 334
4.1.1.3. Ζητήματα Πρόνοιας και Παιδικής Προστασίας 337
4.1.1.4. Σωφρονιστική Αγωγή Ανηλίκων 343
4.1.1.5. Υιοθεσίες παιδιών 343

4.1.2. Παιδί και Ιστορικά Αρχεία: Προβληματισμοί, Μεθοδολογία, Μελέτη περίπτωσης, *Λεωνίδας Κ. Πλατανιώτης* **345**
4.1.2.1. Εισαγωγή 345
4.1.2.2. Μεθοδολογική προσέγγιση 346
4.1.2.2.1. Ιστορικά αρχεία και εκπαιδευτική πραγματικότητα *346*

4.1.2.2.2. Προβληματισμοί ... *347*
4.1.2.2.3. Μεθοδολογία ... *349*
4.1.2.2.4. Μελέτη περίπτωσης ... *351*
4.1.2.3. Αποτίμηση-Προτάσεις ... *354*

4.1.3. Παιδί, αρχειακή συνείδηση και εκπαιδευτική πολιτική. Σκέψεις και προοπτικές
Χρήστος Ζαμπακόλας ... **356**

4.2. ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΕΣ

4.2.1. Αναζητώντας την Ιστορία των Παιδικών Βιβλιοθηκών: το παρελθόν ως παρόν,
Χριστίνα Μπάνου ... **360**
4.2.1.1. Η εφεύρεση της τυπογραφίας: Αλλαγές στην ανάγνωση και τις βιβλιοθήκες ... 360
4.2.1.2. Η «επανάσταση της ανάγνωσης» κατά τον 19ο αιώνα και οι παιδικές βιβλιοθήκες: Η βιβλιοθήκη ως τόπος γνώσης και δημοκρατίας ... 362
4.2.1.3. Επαν-ανακαλύπτοντας το παρελθόν: Η ιστορία των βιβλιοθηκών στη σημερινή υβριδική εποχή 364
4.2.1.4. Οι βιβλιοθήκες ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν. Ένα σχόλιο ... 365

4.2.2. Πνευματική ιδιοκτησία, βιβλιοθήκες και εξαιρέσεις υπέρ της εκπαίδευσης,
Βασιλική Στρακαντούνα ... **367**
4.2.2.1. Βιβλιοθήκες, εκπαίδευση και Πνευματική Ιδιοκτησία ... 367
4.2.2.2. Το διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό πλαίσιο εξαιρέσεων ή περιορισμών ... 369
4.2.2.2.1. Οι διεθνείς συμβάσεις ... *369*
4.2.2.2.2. Οι Οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ... *371*
4.2.2.3. Η εθνική νομοθεσία: Ν. 2121/1993 «Πνευματική Ιδιοκτησία Πνευματική Ιδιοκτησία, Συγγενικά Δικαιώματα και Πολιτιστικά θέματα» ... 373
4.2.2.4. Πρόταση Συνθήκης για περιορισμούς και εξαιρέσεις σε Βιβλιοθήκες και Αρχεία ... 375
4.2.2.5. Αντί επιλόγου ... 377

4.2.3. Το παιδί ως αναγνώστης: τα στάδια της ανάπτυξης της ανάγνωσης και η σημασία της στην ευρύτερη καλλιέργεια του παιδιού, *Σπυροπούλου Χριστίνα-Μαργαρίτα* ... **378**
4.2.3.1. Εισαγωγή ... 378
4.2.3.2. Τα στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης, οι λειτουργίες και τα συστατικά της ... 379
4.2.3.3. Η ανάπτυξη της ανάγνωσης μέσα από τους ρόλους του αναγνώστη-παιδιού κατά τον Appleyard ... 384
4.2.3.4. Η σημασία της ανάγνωσης ... 385
4.2.3.5. Επίλογος ... 387

4.2.4. Παιδί και Προεδρικές Βιβλιοθήκες ΗΠΑ: Μια σχέση διαρκούς αλληλεπίδρασης,
Αντωνία Αράχωβα ... **388**
4.2.4.1. Εισαγωγή ... 388
Εκπαιδευτικά Προγράμματα – Εκπαιδευτική Δικτύωση ... *389*
4.2.4.2. Προεδρικές βιβλιοθήκες και εκπαιδευτικά προγράμματα ... 391
4.2.4.2.1. Προεδρική Βιβλιοθήκη Χέρμπερτ Χούβερ ... *391*

4.2.4.2.2. Προεδρική Βιβλιοθήκη Φράνκλιν Ντ. Ρούζβελτ
Εκπαιδευτικά Προγράμματα στην Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Ρούζβελτ ... 391
4.2.4.2.3. Βιβλιοθήκη και Μουσείο Χάρυ Σ. Τρούμαν ... 393
4.2.4.2.4. Προεδρική Βιβλιοθήκη Ντουάιτ Ντ. Αϊζενχάουερ ... 396
4.2.4.2.5. Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Τζον Φ. Κένεντι ... 397
4.2.4.2.6. Προεδρική Βιβλιοθήκη Λύντον Μπ. Τζόνσον ... 401
4.2.4.2.7. Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Ρίτσαρντ Νίξον ... 403
4.2.4.2.8. Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Τζέραλντ Ρ. Φορντ ... 404
4.2.4.2.9. Προεδρική Βιβλιοθήκη Τζίμι Κάρτερ ... 404
4.2.4.2.10. Προεδρική Βιβλιοθήκη Ρόναλντ Ρήγκαν ... 405
4.2.4.2.11. Κέντρο Προεδρικής Βιβλιοθήκης Τζώρτζ Χ. Ουώκερ Μπους ... 406
4.2.4.2.12. Προεδρική Βιβλιοθήκη Ουίλιαμ Τζ. Κλίντον ... 406
4.2.4.2.13. Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Τζώρτζ Ουώκερ Μπους ... 406
4.2.4.3. Ανταπόκριση γονέων ... 407
4.2.4.4. Επίλογος ... 408

4.3. ΜΟΥΣΕΙΑ

4.3.1. Το παιδί στο μουσείο. Από τη χειραγώγηση στη χειραφέτηση ή μήπως το αντίθετο;
Νάσια Χουρμουζιάδη ... **409**

4.3.2. Σκιαγραφώντας το κίνημα των Παιδικών Μουσείων στον χώρο και τον χρόνο,
Δέσποινα Καλεσοπούλου ... **415**
4.3.2.1. Ορίζοντας το πεδίο ... 415
4.3.2.2. Οι απαρχές: δημιουργώντας έναν μουσειακό θεσμό που ενσαρκώνει τη μάθηση μέσω της πράξης με επίκεντρο το παιδί και όχι τις συλλογές ... 416
4.3.2.3. Η δεύτερη άνθηση (1946-1989): εισάγοντας επαναστατικές μεθόδους για τη μάθηση των παιδιών και την υποστήριξη της κοινότητας ... 420
4.3.2.4. Η επέκταση (1990-σήμερα): δημιουργώντας ένα παγκόσμιο παιδοκεντρικό κίνημα ... 423
4.3.2.5 Περιμένοντας το επόμενο βήμα ... 427

4.3.3. Παιδί, πολιτιστικά δικαιώματα, πολιτιστική κληρονομιά και πολιτιστική πολυμορφία: ο ρόλος των μουσείων (δικαιϊκή προσέγγιση), *Γαλάτεια Γ. Καπελλάκου* ... **428**
4.3.3.1. Πολιτισμός και Πολιτιστικά Δικαιώματα ... 429
4.3.3.2. Παιδί και πολιτιστικά δικαιώματα ... 431
4.3.3.3. Πολιτιστική Πολυμορφία και Κληρονομιά ... 433
4.3.3.3.1 Πολιτιστική πολυμορφία (παγκοσμιοποίηση και φονταμενταλισμός) ... 433
4.3.3.3.2 Πολιτιστική Κληρονομιά ... 435
4.3.3.4. Ο ρόλος του Μουσείου στην πολιτιστική ανάπτυξη του παιδιού ... 438
4.3.3.5. Εν κατακλείδι ... 439

4.3.4. Πληροφορία, σχολείο και μουσείο. Μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου, *Μαρία Παπαγιάννη* ... **440**
4.3.4.1.Εισαγωγή ... 440
4.3.4.2. Εικονο-γραφήματα: Μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα στο παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης

στην Κάτω Κορακιάνα Κέρκυρας ... 441
4.3.4.2.1. Σκεπτικό μουσειοπαιδαγωγικού σχεδιασμού ... 441
4.3.4.2.2. Ομάδα εφαρμογής ... 442
4.3.4.2.3. Περιγραφή της διδακτικής πρότασης ... 442
4.3.4.2.4. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης ... 448
4.3.4.2.2. Συμπεράσματα ... 451

5. ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ

5.1. Πρώτη επαφή με την αναπηρία: Πώς η πρώτη πληροφορία επιδρά στο παιδί και καθορίζει στάσεις ζωής, *Αλέξανδρος Αργυριάδης, Μαρία Αθανασέκου* ... **452**
5.1.1. Εισαγωγή ... 452
5.1.2. Μέθοδος ... 454
5.1.3. Περιορισμοί ... 458
5.1.4. Αποτελέσματα – Συζήτηση ... 458
5.1.4.1. Οικογένεια ... 458
5.1.4.2. Σχολείο ... 460
5.1.4.3. Κοινωνία ... 461
5.1.5. Συμπεράσματα ... 462

5.2. Το δικαίωμα του παιδιού με αναπηρία στην πρόσβαση στην πληροφορία και εκπαιδευτική πολιτική, *Αγγελική Τοτόλου* ... **463**
5.2.1. Εισαγωγή ... 463
5.2.2. Η κοινωνία της πληροφορίας ... 464
5.2.3. Η πρόσβαση στην πληροφορία: Δικαίωμα του παιδιού με αναπηρία ... 464
5.2.4. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ... 466
5.2.5. Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής ... 467
5.2.6. Συμπεράσματα ... 469

5.3. Πληροφορία, γονεϊκή ερμηνεία και δεοντολογία στην αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, *Κωνσταντίνα Μουστάκα, Μαρία Κουλιανού, Δήμητρα Λινάρδου* ... **470**
5.3.1. Από τα ΚΔΑΥ στα ΚΕΔΔΥ ... 470
5.3.2. Διαδικασία παραπομπής στο ΚΕΔΔΥ ... 471
5.3.3. Διαδικασία αξιολόγησης από το ΚΕΔΔΥ ... 472
5.3.4. Συμπλήρωση κοινωνικού ιστορικού ... 472
5.3.5. Άρρητες θεωρίες απόδοσης ευθυνών ... 473
5.3.6. Διαδικασία απόδοσης ευθυνών και θεμελιώδες σφάλμα ... 474
5.3.7. Η έρευνα ... 475
5.3.8. Μέθοδος ... 475
5.3.9. Συζήτηση ... 481
5.3.10. Ερμηνεία της πληροφορίας από τους γονείς ... 481
5.3.11. Επίρριψη ευθυνών ... 482
5.3.12. Διαχείριση ... 482
5.3.13. Διαδραστική επικοινωνία κοινωνικού λειτουργού – γονέων ... 483
Συμπεράσματα ... 483

5.4. Αναπτύσσοντας ένα διαδραστικό πολυαισθητηριακό σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας και παιχνιδικό σενάριο για την παρουσίαση ιστορικού περιεχομένου σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
Πολυξένη Καϊμάρα, Μαρία Σδρόλια, Ελένη Κοκκινομηλιώτη, Ιωάννης Δεληγιάννης, Κωνσταντίνος Αγγελάκος και Ανδρέας Οικονόμου **484**
5.4.1. Εισαγωγή 484
5.4.2. Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες 486
5.4.3. Η πλαστικότητα του εγκεφάλου και οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες 487
5.4.4. Πολυαισθητηριακή προσέγγιση και Τεχνολογία στην Εκπαίδευση 489
5.4.5. Ανάπτυξη διαδραστικών συστημάτων για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες 491
5.4.6. Η Επαυξημένη Πραγματικότητα στην εκπαίδευση παιδιών με δυσλεξία 493
5.4.7. Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Ιστορικού Περιεχομένου 495
5.4.8. Επίλογος 497

6. ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ-ΕΙΔΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

6.1. Παιδί και γεωγραφική πληροφορία, *Μιχάλης Πολίτης* **498**
6.1.1. Εισαγωγή 498
6.1.2. Η δόμηση του χώρου, θεμέλιο για την πρόσληψη της γεωγραφικής πληροφορίας 499
6.1.3. Η αντίληψη και η πρόσληψη του «γεωγραφικού χώρου» κατά την προσχολική ηλικία 500
6.1.4. Αντίληψη του γεωγραφικού χώρου κατά τη σχολική ηλικία (6-11) 502
6.1.5. Το παιδί και ο χάρτης ως εκπαιδευτικό μέσο 503
6.1.6. Ο χάρτης ως υπόβαθρο στο πλαίσιο εξωσχολικών δραστηριοτήτων 508

6.2. Μιλώντας στα παιδιά για τους πρόσφυγες μέσα από την τέχνη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση,
Μαρία Αθανασέκου, Αλέξανδρος Αργυριάδης **509**

6.3. Πρόσληψη και διαχείριση της διαπολιτισμικής πληροφορίας από το παιδί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Επικοινωνία ή ισοπέδωση; *Παρασκευή Γκανάτσιου* **516**
6.3.1. Εισαγωγή 516
6.3.2. Όροι και θεωρίες 517
6.3.2.1. Πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και διαπολιτισμική πληροφορία 517
6.3.2.2 Πολιτισμική νοημοσύνη, διαπολιτισμικές δεξιότητες και ο ρόλος της αγωγής στον πολιτισμό 518
6.3.2.3 Αναζητώντας χώρο στο «μεταξύ» των πολιτισμών (cross-cultural communication) 520
6.3.2.4. Μαζική κουλτούρα και διαφήμιση. Ο καθημερινός ρόλος της τέχνης και η διαπολιτισμική πληροφορία 520
6.3.3. Διαπολιτισμική πολιτική και προγράμματα σπουδών 521
6.3.4. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εφαρμοσμένα παραδείγματα 523
6.3.6. Προτάσεις και συμπεράσματα 525

6.4. Από τη διαχείριση της πληροφορίας στη διαμόρφωση της αθλητικής συνείδησης του παιδιού,
Ονούφριος Παυλογιάννης **528**
6.4.1. Εισαγωγή 528
6.4.2. Η σύγχρονη αθλητική πραγματικότητα: οι αντιφάσεις και η επίδραση τους στην παιδαγωγική του αθλητισμού 529

6.4.3. Η εσφαλμένη διαχείριση των πληροφοριών ως προς τη διαμόρφωση αθλητικής συνείδησης των παιδιών: τα μεγάλα διλήμματα 531
6.4.4. Συμπέρασμα: Η φιλοσοφία μιας νέας προσέγγισης 538

6.5. Πρόταση για μια δημιουργική εκπαιδευτική επίσκεψη: εξερευνώντας το ναό/μουσείο της Αντιβουνιώτισσας Κέρκυρας, *Αδαμαντία Αλμπάνη, Μαρία Κρίγκα* **540**

Για τον Ροταριανό Όμιλο Κερκύρας

Γεώργιος Μπούζας, Πρόεδρος Ροταριανού Ομίλου Κερκύρας, 2017-2018

Ο Ροταριανός Όμιλος Κέρκυρας είναι ένας μη κερδοσκοπικός Όμιλος επαγγελματιών με σκοπό τη διάδοση του ιδανικού της εξυπηρέτησης αλλήλων με ταυτόχρονους στόχους την προσφορά ανθρωπιστικής βοήθειας και τη συμβολή στη διεθνή κατανόηση και ειρήνη. Ειδικότερα, ο όμιλος ενθαρρύνει και προάγει τις υψηλές ηθικές αρχές στις επιχειρήσεις και τα επαγγέλματα, ώστε η εφαρμογή αυτών να αποτελέσει παράγοντα προσφοράς στην κοινωνία.

Ο Ροταριανός Όμιλος Κέρκυρας έχει σαφώς διοικητική αυτοτέλεια, αλλά ανήκει στη μεγάλη οικογένεια του Διεθνούς Ρόταρυ (Rotary International). Το Διεθνές Ρόταρυ είναι ένας παγκόσμιος οργανισμός επιχειρηματικών και επαγγελματικών στελεχών με στόχους και επιδιώξεις ίδιες με τις προαναφερθείσες του Ροταριανού Ομίλου Κέρκυρας, αλλά εφαρμοζόμενες σε παγκόσμια κλίμακα. Αριθμεί άνω των 1.200.000 μελών ανήκοντα σε 34.000 ομίλους ανά την υφήλιο.

Το Ρόταρυ ιδρύθηκε στις 23 Φεβρουαρίου 1905 στο Σικάγο από τον δικηγόρο Paul Harris και τρεις φίλους του με τους οποίους είχαν τακτικές συναντήσεις εκ περιτροπής στα γραφεία τους ('rotation', εξ ου και η ονομασία Rotary), συζητούσαν επαγγελματικά θέματα και προβληματίζονταν για το πώς μέσα από τις εργασιακές τους δυνατότητες θα προσέφεραν στην τοπική κοινωνία. Τελικά, η ιδέα της οργανωμένης προσφοράς ευδοκίμησε και αναπτύχθηκε διεθνώς.

Ο πρώτος Ελληνικός Ροταριανός Όμιλος, ο Ροταριανός Όμιλος Αθηνών, ιδρύθηκε στις 14 Δεκεμβρίου 1928, ενώ ο δικός μας Όμιλος στην Κέρκυρα έλαβε τη χάρτα του, όπως λέμε στη ροταριανή ορολογία, στις 24 Απριλίου 1962, έχοντας ως μέλη διακεκριμένα στελέχη της Κερκυραϊκής κοινωνίας.

Πέραν όμως των αρχικών διακηρύξεων, κάθε όμιλος, οργάνωση, αλλά ακόμα και άτομο χαρακτηρίζεται και καταξιώνεται από τα έργα του. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις εξής δράσεις του Ομίλου:

- Δίδει ετησίως €15.000 σε υποτροφίες Κερκυραίων αριστούχων μαθητών και φοιτητών που σπουδάζουν στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. της χώρας μας.
- Βραβεύει τους αριστούχους αποφοίτους των τριών Σχολών του Ιονίου Πανεπιστημίου με έπαινο και ποσό €500 ανά απόφοιτο.
- Βραβεύει τους αριστούχους μαθητές των τριών Φιλαρμονικών της πόλης μας και της Παιδικής Χορωδίας Κέρκυρας (συνολικά €1.800 ανά έτος).
- Εξόπλισε πλήρως την αίθουσα χημειοθεραπείας του παλιού νοσοκομείου Κέρκυρας, με κόστος €22.500.
- Δώρισε εξοπλισμό στη μονάδα εντατικής του Νοσοκομείου, αξίας €23.500 (οι δυο ανωτέρω δράσεις έγιναν με τη συνεργασία Ροταριανού Ομίλου της Ιταλίας).
- Ολοκλήρωσε μεγάλο πρόγραμμα βοήθειας στο Ορφανοτροφείο των Αγίων Σαράντα, ύψους €50.000.
- Στηρίζει συνεπώς κάθε μήνα επί σειρά ετών το Κοινωνικό Παντοπωλείο της Ιεράς Μητρόπολης Κερκύρας, Παξών και Διαποντίων Νήσων.
- Διανέμει τρόφιμα και σχολικά είδη σε δοκιμαζόμενους συμπολίτες μας σε συνεργασία με τον Ελληνικό Ερυθρό Σταυρό.

- Υλοποίησε προγράμματα δωρεάν προληπτικής Ιατρικής σε συνεργασία με το Ιατρείο Κέρκυρας.
- Διοργανώνει συναυλίες με τη σύμπραξη των Φιλαρμονικών της Πόλης μας, αλλά και άλλων σημαντικών συνόλων (π.χ. της Κρατικής Ορχήστρας Αθηνών).
- Βοήθησε οικονομικώς τη δοκιμαζόμενη Ελληνορθόδοξη Μητρόπολη Αφρικής, Κεντρικής Αμερικής και Καραϊβικής για διευκόλυνση του κοινωφελούς της έργου.
- Συμμετέχει σε διεθνή ροταριανά προγράμματα, ιδιαίτερα προς τις χώρες τις Αφρικής με παροχή ιατροφαρμακευτικού εξοπλισμού.
- Έχει προσφέρει αναγκαία είδη στην Ελληνική Αστυνομία και το Πυροσβεστικό Σώμα.
- Συνδράμει οικονομικά αδυνάμους συμπολίτες μας.
- Έχει διοργανώσει Ημερίδες για φλέγοντα ζητήματα.
- Διατηρεί όμιλο Ροταράκτ, δηλαδή Όμιλο νέων για άτομα από 18 εώς 30 ετών, που επιθυμούν να υπηρετήσουν τα ιδανικά του Ρόταρυ και να μετέχουν του έργου του.
- Έχει στηρίξει οικονομικώς επιστημονικά συνέδρια και σεμινάρια.
- Πολλοί σημαντικοί ακαδημαϊκοί, πολιτικοί και επιχειρηματίες έχουν κοσμήσει το βήμα του Ομίλου. Αναφέρουμε ενδεικτικά ως πιο πρόσφατους χρονολογικά την αντιπρόεδρο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου Ρόδη Κράτσα, την Πρύτανη του Πανεπιστημίου της Σορβόνης Ελένη Γλυκατζή-Αρβελέρ, τον Καθηγητή Δημήτριο Νανόπουλο, τον τότε Προέδρο της Λυρικής Σκηνής Οδυσσέα Κυριακόπουλο, τον Καθηγητή Νεοκλή Σαρρή, τον Αναπληρωτή Πρύτανη Ιονίου Πανεπιστημίου Ιωσήφ Παπαδάτο και άλλους.

Χάρη σε όλα τα ανωτέρω και πολλά ακόμη, που ο χώρος εδώ δεν μας επιτρέπει να αναφέρουμε αναλυτικά, ο Ροταριανός Όμιλος Κέρκυρας χαίρει εκτίμησης στην τοπική μας κοινωνία και ευρύτερα, μα πάνω από όλα, ικανοποιεί την ανάγκη των μελών του για ανιδιοτελή προσφορά.

Για το Διεθνές Ρόταρυ

Χρύσα Τσελέπη, Διοικητής Περιφέρειας 2484ΔΡ, 2017-2018

Η αρχή μιας ιστορίας για τον μαγικό κόσμο του Ρόταρυ υπόσχεται πάντα μια ενδιαφέρουσα συνέχεια. Σήμερα όμως δεν θα διηγηθώ μια ιστορία. Θα σας δώσω μόνο πληροφορίες και θα αφήσω τη μαγεία της συνέχειας σε εσάς.

Το 1905, ο Δικηγόρος Πωλ Χάρρις που ζούσε στο Σικάγο των ΗΠΑ, συνέλαβε την εκπληκτική ιδέα να προωθήσει τη συναδέλφωση ανάμεσα σε επιχειρηματίες, με το να συναντώνται τακτικά και να επεκτείνουν με τον τρόπο αυτό τον κύκλο των επιχειρηματικών και επαγγελματικών τους γνωριμιών. Με άλλους τρείς φίλους του, τον Sylvester Schiele, ανθρακέμπορο, τον Gustavus E. Loehr, μεταλλειολόγο, και τον Hiram Shorey, ράπτη, ίδρυσαν έναν Όμιλο, «το Ρόταρυ», στο Σικάγο, στις 23 Φεβρουαρίου 1905.

Για να γίνει ο όμιλος πλήρως αντιπροσωπευτικός των επιχειρήσεων και της επαγγελματικής κοινότητας, μόνο ένας αντιπρόσωπος από κάθε επιχείρηση ή επάγγελμα γινόταν δεκτός. Αυτή ήταν η αρχή της βάσης του συστήματος των κατηγοριών των μελών.

Ξεκίνησαν λοιπόν να συναντώνται σε έναν συγκεκριμένο χώρο μία φορά την εβδομάδα. Σύντομα όμως, αποφάσισαν να «περιστρέφουν» τις συναντήσεις τους στα γραφεία του καθενός. Αυτό κατέληξε να είναι το φυσικό όνομα της νέας ομάδας, δηλαδή «Ρόταρυ», και τα μέλη τους πήραν το όνομα «Ροταριανοί».

Πολύ γρήγορα, οι Ροταριανοί αναγνώρισαν ότι η συναδέλφωση και το αμοιβαίο ενδιαφέρον δεν ήταν αρκετά για να διατηρήσουν έναν όμιλο εργαζομένων επαγγελματιών να συναντάται κάθε εβδομάδα. Βελτιώνοντας τη ζωή τους, προσπάθησαν να κινητοποιηθούν περισσότερο. Το «*Προσφορά Υπηρεσιών Υπεράνω Εαυτού*» έγινε το ρητό του Ρόταρυ. Και καθώς τα μέλη αυξάνονταν, οι συναντήσεις μετακινήθηκαν από τα γραφεία των Ροταριανών σε ξενοδοχεία και εστιατόρια.

Από τότε πέρασαν πολλά χρόνια. Το Ρόταρυ έγινε παγκόσμιο, υπερβαίνοντας εθνικά όρια, φυλές, γλώσσες και θρησκείες, με την ίδρυση ομίλων σε ολόκληρη την Ευρώπη, τη Νότιο και Κεντρική Αμερική, την Αυστραλία, την Αφρική και την Ασία.

Το 1942, σε πείσμα των καιρών και της μεγάλης καταστροφής από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, το Ρόταρυ πραγματοποίησε ένα Συνέδριο στο Λονδίνο για να διερευνήσει τη δυνατότητα διεθνών εκπαιδευτικών και μορφωτικών ανταλλαγών. Στο Συνέδριο αυτό γεννήθηκε και η Εκπαιδευτική, Επιστημονική και Μορφωτική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO). Ο Βρετανός Πρωθυπουργός Winston Churchill είπε τότε, «*Όλοι οι σκεπτόμενοι άνδρες αναγνωρίζουν την ηθική και την πνευματική αξία του Ρόταρυ*» και αργότερα διακήρυξε ότι «*υπάρχει πράγματι ένας πλούτος εννοιών στο ρητό 'Προσφορά Υπηρεσιών Υπεράνω Εαυτού'*».

Το 1993, η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας επέδωσε την υψηλότερη διάκρισή της - *Το Χρυσό Μετάλλιο για την Υγεία σε Όλους* - στο Διεθνές Ρόταρυ για τις προσφορές του στην παγκόσμια υγεία και ειδικά για την καταπολέμηση της πολιομυελίτιδας. Το Διεθνές Ρόταρυ ήταν η πρώτη οργάνωση που έλαβε το βραβείο - όλοι οι προηγούμενοι νικητές ήσαν άτομα.

Τον Ιούνιο του 1995, περισσότεροι από 3.000 Ροταριανοί συγκεντρώθηκαν στην Προεδρική Συνδιάσκεψη για την Καλή Θέληση και την Ανάπτυξη, στο Σαν Φραντσίσκο, Καλιφόρνια, ΗΠΑ για να εορτάσουν την 50η επέτειο από την ίδρυση του ΟΗΕ. Το Διεθνές Ρόταρυ ήταν μία από τις

λίγες μη κυβερνητικές οργανώσεις που προσεκλήθησαν από το Υπουργείο Εξωτερικών των ΗΠΑ να υπηρετήσουν ως σύμβουλοι στην ιδρυτική συνδιάσκεψη του ΟΗΕ το 1945 και είχε σημαντικό ρόλο. Σήμερα το Διεθνές Ρόταρυ αναγνωρίζεται μεταξύ των πρώτων μη κυβερνητικών οργανώσεων από τον ΟΗΕ.

Στην ιστορία του Ρόταρυ επιτυχίες σαν αυτές που προανέφερα θα συναντήσετε πολλές. Όπως λέει και ο Albert Schweitzer, Γάλλος ιατρός, Νομπελίστας και Ροταριανός, "*όλα τα ανθρωπιστικά κινήματα γεννήθηκαν για να εκπληρώσουν μία μεγάλη ανάγκη. Για να είναι επιτυχημένα όμως, πρέπει να έχουν μία καθαρή αίσθηση της αποστολής τους και πώς να την εκπληρώσουν*."

Τι είναι το Ρόταρυ λοιπόν σήμερα και ποια είναι η αποστολή του;

«Το Ρόταρυ είναι ένα παγκόσμιο δίκτυο εμπνευσμένων εθελοντών οι οποίοι συνεισφέρουν χρόνο, εμπειρία, γνωριμίες και χρήμα, μετατρέποντας το πάθος τους σε κάθε είδους κοινωνικές δράσεις, που αλλάζουν προς το καλύτερο τις ζωές χιλιάδων ανθρώπων σε κάθε μικρή ή μεγάλη κοινότητα σε όλο τον κόσμο».

Και ποιοι είναι οι σκοποί του, θα ρωτούσε εύλογα κάποιος από εσάς! Είναι η ενθάρρυνση και η διάδοση της ιδέας του εθελοντισμού και της προσφοράς υπηρεσιών ως βάση κάθε αξιόλογης δραστηριότητας μέσα από την ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων ως μία ευκαιρία για προσφορά υπηρεσιών, την εφαρμογή υψηλών ηθικών αρχών στις επιχειρήσεις και τα επαγγέλματα, την αναγνώριση της αξίας όλων των χρήσιμων επαγγελματικών ενασχολήσεων και την ανάδειξη της επαγγελματικής ενασχόλησης των μελών του ροταριανών ομίλων ως ευκαιρίας για την εξυπηρέτηση της κοινωνίας, την εφαρμογή της ιδέας της προσφοράς υπηρεσιών στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή του κάθε ροταριανού και την προώθηση μέσω της διεθνούς κατανόησης, της καλής θέλησης και της ειρήνης μέσω της παγκόσμιας συναδέλφωσης και συνεργασίας των ροταριανών ομίλων και των μελών τους.

Αυτή είναι μια διαφορετική ιστορία από αυτές που έχετε διαβάσει. Πολύ σύντομα, αναφέρθηκα στη διαδρομή μιας ιδέας, πρωτότυπης, που στη πορεία έγινε ανάγκη αλλά και ευκαιρία.

Ίσως ο καλύτερος λόγος για να γίνει κανείς Ροταριανός είναι η ευκαιρία να κάνεις κάτι για κάποιον άλλον, να αισθανθείς την ικανοποίηση μέσα από αυτή τη διαδικασία και την επιστροφή αυτής της ικανοποίησης στη ζωή σου.

Παιδί και Πληροφορία - Εισαγωγή

Μαρία Κανελλοπούλου-Μπότη

Ο συλλογικός τόμος 'Παιδί και Πληροφορία-αναζητήσεις ιστορίας, δικαίου-δεοντολογίας και πολιτισμού' προέρχεται από το ομότιτλο διεπιστημονικό συνέδριο Infokid που έγινε στην Αναγνωστική Εταιρεία Κερκύρας τον Απρίλιο 2017, διοργάνωση της Ερευνητικής Ομάδας Πληροφορία: Ιστορία, Ρύθμιση, Πολιτισμός IHRC και των δυο Εργαστηρίων του Τμήματος Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας, του Εργαστηρίου Τεχνολογιών της Πληροφορίας και του Εργαστηρίου Τεκμηρίωσης Ιστορικής και Πολιτισμικής Κληρονομιάς και υπό την αιγίδα του Ροταριανού Ομίλου Κερκύρας. Αποτελεί συνέχεια ενός άλλου διεπιστημονικού συνεδρίου που διοργάνωσε η ερευνητική ομάδα IHRC τον ίδιο χρόνο στη Νομική Βιβλιοθήκη της Αθήνας, με τίτλο 'Ιατρική Ευθύνη και Βιοηθική-Το Παιδί'.

Το 2017, λοιπόν, ήταν η χρονιά του παιδιού για την ερευνητική μας ομάδα: Τον Ιανουάριο μιλήσαμε για τα νομικά, βιοηθικά, θεολογικά, φιλοσοφικά και άλλα διλήμματα στη μεταχείριση των παιδιών στο πεδίο της ιατρικής ευθύνης και βιοηθικής, και τον Απρίλιο, ανοίξαμε τη συζήτηση σε ένα πλήθος επιστημονικών ζητημάτων με επίκεντρο το παιδί και τη σχέση του με την πληροφορία-με την ευρεία, πάντοτε, έννοιά της. Κι όμως μας συνέβη και με το πρώτο συνέδριο μιας φιλοδοξούμενης σειράς συνεδρίων με κέντρο την πληροφορία (ας πούμε τα 'info-συνέδρια'), το Συνέδριο *'Ιστορία της Πληροφορίας-από τον πάπυρο στο ηλεκτρονικό έγγραφο'* (Infohist) του 2014, από ελάχιστους πιθανούς ομιλητές, καταλήξαμε σε περισσότερους από εξήντα.

Γιατί συμβαίνει αυτό; Πως απεδείχθη ότι τόσος κόσμος ασχολείται με τα παιδιά και από τόσες πολλές πλευρές, θέσεις και απόψεις; Ούτε βέβαια εξαντλήσαμε τους πιθανούς ομιλητές, καθώς θα μπορούσαμε, όπως είχαμε τη συνεδρία της διδακτικής της ιστορίας, να συμπεριλάβουμε τη διδακτική και τόσων άλλων αντικειμένων στην εκπαίδευση. Η αλήθεια είναι, όπως προέκυψε, ότι ο επιστημονικός κόσμος που ερευνά τη σχέση των παιδιών με την πληροφορία, με την ευρεία της έννοια, είναι απλά πολυπληθής, ανάλογος των τόσων όψεων και εκφάνσεων της ίδιας της πληροφορίας. Για όσους τουλάχιστον ξεφύλλισαν τον παλαιότερο τόμο μας, την Ιστορία της Πληροφορίας, αυτό το συμπέρασμα δεν ξαφνιάζει, τελικά, καθόλου.

Έτσι, εκτός από τους νομικούς που ασχολήθηκαν με τα δικαιώματα του παιδιού στην πνευματική του δημιουργία και στο έργο τους (είτε ως συγγραφείς, είτε ως ζωγράφοι, είτε ως ηθοποιοί απολαμβάνοντας συγγενικά δικαιώματα κ.λπ.), στην ελευθερία της έκφρασής τους, στην προστασία των προσωπικών τους δεδομένων, στην προστασία τους από την παράνομη και αθέμιτη διαφήμιση κ.λπ., φιλοξενούμε στον παρόντα τόμο και σειρά άλλων επιστημόνων. Τους ιστορικούς (ιστορία της μάθησης), τους φιλόλογους, τους αρχαιολόγους, τους βιβλιοθηκονόμους (παιδικές βιβλιοθήκες), τους αρχειονόμους (παιδί και αρχείο), τους μουσειολόγους (παιδικά μουσεία), τους εκπαιδευτικούς (διδάσκοντας ιστορία κ.ά.), τους ειδικούς στις νέες τεχνολογίες, τους ειδικούς εκπαιδευτικούς στην ειδική αγωγή και πολλούς άλλους.

Η προσπάθεια αυτή βέβαια, που ήταν μεγάλη, αποσκοπεί θεωρητικά στην εξαγωγή κάποιων κοινών συμπερασμάτων, από τη μελέτη όλων των εργασιών του τόμου, τις οποίες εμείς θεωρήσαμε εξαιρετικές. Αφού έχουμε ως κεντρικούς άξονες τα παιδιά και την πληροφορία, μας ενδιαφέρει να χαράξουμε κοινές γραμμές διαμέσου των εργασιών αυτών, κινούμενες βέβαια η κάθε μια από το δικό της σημείο εκκίνησης.

Το πόσο υπολογίζεται από την έννομη τάξη η γνώμη των παιδιών αποτέλεσε το κέντρο της συμβολής της Παπαζήση που ήταν και κύρια ομιλία στο συνέδριο. Η Παπαζήση διαπραγματεύεται το ιδιαίτερα σοβαρό θέμα της βαρύτητας της γνώμης του ίδιου του παιδιού σε μια δίκη ή έστω υπόθεση που το αφορά, που έχει ως αντικείμενο πχ την υιοθεσία του ή την απονομή της γονικής μέριμνας, τη χορήγηση αδείας γάμου των ανηλίκου ή τη συναίνεσή του σε ιατρική επέμβαση. Πράγματι, ίσως εκεί είναι ένα κομβικό σημείο όπου η κάθε έννομη τάξη αποδεικνύει πόσο σέβεται το παιδί. Από τους καιρούς όπου τα παιδιά (όπως άλλωστε και οι γυναίκες) θεωρούνταν πράγματα, *res*, από νομικής πλευράς, που μπορούσαν να πωληθούν όπως κάθε αντικείμενο ή ζώο, σήμερα βλέπουμε όλο και περισσότερο, ανάλογα με την ωριμότητα του παιδιού, να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του, όπως άλλωστε διδάσκει και η σύγχρονη ψυχολογία ότι επιβάλλεται.

Αν πιστεύουμε ότι η εκπαίδευση των παιδιών έχει μεγίστη σημασία, πρέπει να δούμε πως και τι μαθαίνουν τα παιδιά-και πως και τι μάθαιναν, βέβαια, και στο παρελθόν. Έτσι, στο τμήμα 'Ιστορία της Μάθησης' του τόμου γυρίζουμε καταρχήν στον αρχαίο ελληνικό κόσμο και βλέπουμε τι διδάσκονταν και πως τα παιδιά εκείνη την εποχή. Από τον παιδαγωγό που ήταν δάσκαλος στους ομηρικούς χρόνους στον δούλο-παιδαγωγό που ακολουθούσε το παιδί στο σχολείο και την παλαίστρα των κλασικών χρόνων, τα παιδιά μάθαιναν μουσική, ποίηση, χορό και αθλήματα από τον παιδοτρίβη. Αργότερα, απαιτούνται βαθύτερες γνώσεις γραφής και ανάγνωσης, αλλά και αριθμητικής, ενώ τα έπη του Ομήρου και του Ησίοδου διδάσκονταν από τον γραμματιστή. Τη στοιχειώδη αριθμητική τη γνώριζαν καλά οι απλοί Αθηναίοι πολίτες (Μπρισένιου/Παππά). Η διδασκαλία γινόταν στη φύση, σε ιδιωτικά σπίτια και στις παλαίστρες. Οι Σιταρά και Βουλιγέα συνέλεξαν για τον τόμο πολλές απεικονίσεις από αγγεία κ.λπ. εικονογραφικές μαρτυρίες ιδιαίτερα σημαντικές για τη διδασκαλία των παιδιών στον αρχαίο κόσμο. Σημειώνουν: '...Ένας μεγάλος αριθμός παραστάσεων απεικονίζει μαθητές στη διαδρομή τους προς το σχολείο, όπου τους ακολουθεί συνήθως ο παιδαγωγός τους και ο τρόπος ένδυσής τους μαρτυρά τη σοβαρότητα με την οποία αντιμετώπιζαν το μάθημα...'. Στις απεικονίσεις δεν λείπουν και τα όργανα τιμωρίας των παιδιών, το σανδάλι και η βακτηρία ('..το σανδάλι απεικονίζεται πάρα πολύ συχνά σε παραστάσεις σχολείου να κρέμεται στον τοίχο μαζί με άλλα σχολικά αντικείμενα, όπως στον σκύφο του Πιστόξενου...γεγονός που υποδηλώνει τη δυνατότητα τιμωρίας που είχε ο δάσκαλος'.). Οι αρχαίοι πίστευαν στην αποτελεσματικότητα της τιμωρίας και τιμωρούνταν από τον γραμματιστή (Μπρισένιου/Παππά). Οι Μπρισένιου/Παππά αναφέρουν επίσης ότι, ενώ δεν γνωρίζουμε πότε πρωτοεμφανίστηκε το σχολείο, θα πρέπει να υπήρξαν διδασκαλεία από τις αρχές του 5ου αι. π.Χ. όταν διαβάζουμε, στον Παυσανία, ότι γκρεμίστηκε μια στέγη σχολείου με θύματα 119 μαθητές.

Ο Κοτσίρης, αντίθετα από τον κλασικό χώρο του σχολείου, μας μιλά για τον χώρο του δρόμου, τον χώρο δηλαδή του παιχνιδιού: 'Από τη γνώση στον δρόμο δεν παίρνεις βραβεία. Νοιώθεις τη σημασία του στο αίμα σου, στη μαγεία της αληθινής φιλίας, όλα δοσμένα τυχαία μαγικά χωρίς διαδικασίες. 'Μαμά πάω να παίξω', η αχαλίνωτη ξενοιασιά. Αυτή η μάθηση δεν προϋποθέτει γνώση. Δεν είναι επανάληψη, αλλά στιγμιαία αίσθηση που εγκαθίσταται μέσα σου αδιαμόρφωτη. Όποιο κάλεσμα, γεγονός, πληροφορία σε συνάντησαν, δεν έγιναν ενθύμηση, αλλά συστατικό στοιχείο του είναι με όποιες ιδιότητες είχε, άγνωστες ή δύσκολα διαγνώσιμες'.

Είναι μια παράγραφος που θέλει πολλή μελέτη. Μιλά για το παιχνίδι ως μάθηση, αλλά και για την ίδια τη μάθηση *χωρίς* την προϋπόθεση της γνώσης. Για μια στιγμιαία αίσθηση που εγκαθίσταται μέσα μας χωρίς να είναι διαμορφωμένη από τίποτε άλλο πριν, ενώ η πληροφορία δεν γίνεται μνήμη, αλλά γίνεται ένα με εσένα (΄συστατικό στοιχείο του είναι'). Σε αυτό, συμφωνεί με την παλαιότερη ιδέα περί πληροφορίας, ότι αυτή μπορεί ευρύτερα να διαμορφώσει το κοινωνικό γίγνε-

σθαι, όχι απλά να δημιουργήσει μια κοινωνική δομή, αλλά να αποτελέσει την κοινωνική δομή η ίδια.

Αλλά οι αρχαίοι Έλληνες θεωρούσαν το παιχνίδι ως μέσο αυτοαγωγής (Βουλιγέα/Σιταρά) και για αυτό έδιναν μεγάλη σημασία στον ρόλο του. Έχουμε πολλές παραστάσεις με τα παιχνίδια των παιδιών σε αγγεία κ.λπ., ενώ βρήκαμε πολλά παιχνίδια σε ταφές. Τα παιδιά έπαιζαν με κουδουνίστρες, με γιογιό, με σβούρες, με κούκλες ('πλαγγόνες'), με κούνιες, με σφαίρες, ενώ σε πάρα πολλά αγγεία απεικονίζονται να παίζουν με διάφορα ζώα (σκυλιά, πουλιά, γάτες και άλλα αιλουροειδή).

Στη συμβολή των Μπρισένιου/Παππά βλέπουμε ειδικότερα την εκπαίδευση στην αρχαία Σπάρτη, όπου τα παιδιά από νωρίς ασκούνταν στρατιωτικά και σκληρά. Άλλωστε μετά τα επτά έτη, οι μικροί Σπαρτιάτες εκπαιδεύονταν από το κράτος με την εποπτεία του παιδονόμου. Και πάλι στην αρχή, το παιχνίδι είχε τη θέση της εκπαίδευσης, για τέσσερα χρόνια, μαζί με ασκήσεις. Από τα δώδεκα και μετά, τα παιδιά μένουν πια στο στρατόπεδο και αφήνουν το πατρικό σπίτι. Σειρά δοκιμασιών (γυμνοποδιές, διαμαστιγώσεις και κρυπτείες, δηλ. κλοπές) σκοπούσαν στη σκληραγώγηση των εφήβων πλέον, για να μπορούν κατόπιν να αντιμετωπίσουν τη ζωή, που συχνά περιελάμβανε και πόλεμο. Τα γράμματα ήσαν και αυτά μέσα στο πρόγραμμα, αλλά μόνο ως προς τα στοιχειώδη της ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής. Μέχρι την Ελληνιστική περίοδο, πάντως, το βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης των νέων ήταν ο αθλητισμός, που αποτελούσε το κέντρο της ζωής της ελληνικής πόλης (Μπρισένιου/Παππά), ενώ μεγάλη ήταν η έμφαση και στη μουσική παιδεία.

Προχωρώντας στον Μεσαίωνα, η Ζάχου αναφέρει ότι η εκπαίδευση είχε ουσιαστικά περάσει στα χέρια της εκκλησίας και τα σχολεία σχεδόν πάντοτε βρίσκονταν μέσα σε μοναστήρια. Ενδεικτικά, οι δάσκαλοι της εποχής είναι πια οι μοναχοί που οργανώνουν σχολεία στα μοναστήρια, και γίνονται ιδρυτές εκπαιδευτηρίων και διαχειριστές της ρωμαϊκής παιδείας με έμφαση στους κλασικούς, όπως ο Βιργίλιος και ο Κικέρωνας, καλλιεργώντας τη ρητορική και τη γραμματική. Η αναφορά της διδασκαλίας της ψαλτικής σε πρώτη θέση έναντι της αριθμητικής, της γλώσσας, της ανάγνωσης και της γραμματικής στο σχολείο του ναού των Αγίων Αποστόλων στην Κωνσταντινούπολη (βλ. συμβολή Γιαρένη) επιβεβαιώνει τη θεσμική σύνδεση του σχολείου με την Εκκλησία... Αυτή η θεσμική «σφραγίδα» από την Εκκλησία, η οποία πιθανότατα συνοδευόταν και από πρακτικές όψεις ενίσχυσης και εποπτείας του ιδρύματος, φαίνεται ότι το είχε καταστήσει ιδιαιτέρως ελκυστικό για τον μαθητικό πληθυσμό της πρωτεύουσας, και συνεπώς περιζήτητο για τους νεαρούς βλαστούς της κωνσταντινουπολίτικης αριστοκρατίας της περιόδου...' (Γιαρένης). Παρά ταύτα, η Ζάχου σημειώνει ότι η διάχυση της γνώσης τότε υπήρξε περιορισμένη. Κατά τον 12αι., τα μοναστηριακά σχολεία αντικαθιστούν τα σχολεία των καθεδρικών ναών, όπου διδασκεται το *trivium* (γραμματική, ρητορική, λογική) και το *quadrivium* (αριθμητική, γεωμετρία, μουσική και αστρονομία). Όπως αναφέρει ο Γιαρένης, στον υψηλότερο εκπαιδευτικό κύκλο, στη διδασκαλία του *quadrivium*, τη θέση της αστρονομίας πήρε σταδιακά η φυσιολογία και η ιατρική. Άλλωστε, η ιατρική είχε γίνει 'του συρμού' στην πρωτεύουσα (Γιαρένης), ενώ το περιεχόμενο της διδασκαλίας της ήταν περισσότερο θεωρητικό και προπαρασκευαστικό-'...ελλείπει..οποιαδήποτε μνεία για την παράλληλη ύπαρξη κάποιας πρακτικής πτυχής, τουλάχιστον στον περιγραφόμενο χώρο...' του αντιπροσωπευτικού για την εποχή σχολείου του ναού των Αγίων Αποστόλων στην Κωνσταντινούπολη του 12αι. Πάντως, η διδασκαλία των μαθηματικών έδινε έμφαση και στη σχέση τους με την ιατρική (Γιαρένης). Τα μαθηματικά φέρονταν πρώτα στις επιστήμες, ενώ σε αυτά κατατασσόταν και η μουσική, ακολουθώντας τη σκέψη του αρχαίου ελληνικού κόσμου. Η Ζάχου σημειώνει επίσης ότι στον Μεσαίωνα, οι συσσωματώσεις διδασκόντων και διδασκομένων δεν θεωρούσαν τη μάθηση ως απλή συσσώρευση νέας γνώσης στην ήδη υπάρχουσα, αλλά ως μετασχημα-

τισμό και αναδιοργάνωση των προηγούμενων γνώσεων. Έτσι, το παιδί ήταν μέλος μιας ομάδας ανθρώπων κι ενός πολιτισμού, που ασκεί επίδραση στην ανάπτυξή του, κι όχι ένας μόνος, μικρός επιστήμονας που πειραματίζεται στο εργαστήριό του. Έτσι ακριβώς τονίζει και ο Γιαρένης, πως 'η διάδραση μεταξύ των μαθητών εμφανίζεται έντονη στο πλαίσιο της συνύπαρξής τους στο περιγραφόμενο σχολικό περιβάλλον' του 12αι. στο σχολείο των Αγίων Αποστόλων στην Κωνσταντινούπολη.

Ο Πουλιάσης, με την συμβολή του για την ιστορική ύλη του περιοδικού «Εθνική Αγωγή» (1898-1904) μας γυρίζει σε χρόνους όπου ο Δροσίνης εξέδωσε το περιοδικό του, λέγοντας, όπως παρατίθεται, «*στα 1898 άρχισα την έκδοση της Εθνικής Αγωγής, που είχε πρόγραμμά της τη διάπλαση μιας νέας γενεάς αξιότερης από την πριν*». Μια γενιά όπου, ει δυνατόν, τα αγόρια και τα κορίτσια θα είχαν κάποτε, ίσως, ίσες ευκαιρίες, κάτι τόσο δύσκολο, όπως περιγράφει με τη σειρά της η Κάλφα στη συμβολή της για τον έμφυλο καταμερισμό στη διδασκαλία των κοριτσιών στην Ελλάδα. Δεν ξαφνιάζεται πια κανείς, βέβαια, που η διδασκαλία των μαθημάτων για τα κορίτσια ξεκινά με γνώσεις γραφής και αριθμητικής, αλλά μετά αναπαράγει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις περί φύλου, καθώς τα κορίτσια μαθαίνουν στο σχολείο δραστηριότητες όπως πλέξιμο, κέντημα και ραπτική. Μόλις το 1929 παραχωρήθηκαν στις μαθήτριες ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της καθημερινής αλληλεπίδρασης και πρακτικής, λειτουργούν, όπως σημειώνει η Κάλφα, ασυνείδητα κυρίως ως αναπαραγωγοί μηνυμάτων και ιδεολογιών, κι όλα αυτά σε μια εποχή όπου γίνεται αναντίρρητα δεκτό ότι η έκθεση των παιδιών στα στερεότυπα που περιέχουν τα βιβλία αυξάνει τις πιθανότητες τα παιδιά αυτά να παρουσιάσουν στερεοτυπικές συμπεριφορές. Ίσως όμως και αυτά ακριβώς τα δεδομένα να κάνουν και πιο εύκολη τη δουλειά του επηρεασμού των παιδιών, με την καλή έννοια, προς τη μη σεξιστική σκέψη και συμπεριφορά, εφόσον χρησιμοποιηθούν με τον σωστό τρόπο. Κάθε βιβλίο με το λάθος μήνυμα μπορεί, θεωρητικά, να εξοπλιστεί με το σωστό και να έχει τη σωστή επίδραση στα παιδιά, ακόμη κι εάν αυτό φαίνεται εδώ ως υπεραπλούστευση ενός πολύ δυσχερούς ζητήματος προς επίλυση.

Τα παιδιά, όμως, δεν μαθαίνουν απλά, αλλά είναι και τα ίδια δημιουργοί έργων ή εκτελεστές και ερμηνευτές τους. Για τον ίδιο λόγο, πρέπει από νωρίς να μαθαίνουν να σέβονται την πνευματική δημιουργία. Σε έναν κόσμο όπου η παράνομη αντιγραφή έργων συναντάται τόσο συχνά και όταν οι χρήστες είναι παιδιά ακόμη, το εγχείρημα της διδασκαλίας του σεβασμού της ξένης πνευματικής ιδιοκτησίας στα παιδιά και τους εφήβους μοιάζει ιδιαίτερα δύσκολο. Ο Οργανισμός Πνευματικής Ιδιοκτησίας έχει έχει ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την πνευματική ιδιοκτησία, το Greek Copyright School, το οποίο χρηματοδοτήθηκε από τον Οργανισμό Διανοητικής Ιδιοκτησίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (EUIPO) και περιλαμβάνει, όπως μας περιγράφει η Παπαδοπούλου και η Σινανίδου, ενημερωτικό υλικό, σεμινάρια, ηλεκτρονικά παιχνίδια και μια ταινία μικρού μήκους ('ο Ορφέας, το πολυτάλαντο χταπόδι'). Το πρόγραμμα αυτό έχει και μια ενότητα που απευθύνεται στους γονείς, καθώς αναγνωρίζεται ο καθοριστικός ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών. Ο Καλέμης, βραβευμένος εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μαζί με τους μικρούς μαθητές του Νικόλαο Γενούζη (ο οποίος και μίλησε στο συνέδριο, 'κλέβοντας την παράσταση') και Λυδία Λουκά, μας εκθέτει την εφαρμογή του προγράμματος του ΟΠΙ στο σχολείο του, μετά από έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και μας εντυπωσιάζει με το βάθος της διδασκαλίας στην οποία προέβη, ώστε να πετύχει την ευαισθητοποίηση μαθητών, αλλά και γονέων, όσον αφορά την πνευματική ιδιοκτησία. Ο Καλέμης σημειώνει άλλωστε χαρακτηριστικά: '*...Βασική μας άποψη είναι ότι η αρχή, αλλά και η θεμελίωση των αξιών του σεβασμού στη δημιουργία πρέπει να μπουν από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση...*'. Οι Σινα-

νίδου/Παπαδοπούλου αναλύουν μια σειρά απαντήσεων σε συχνά ερωτήματα που έχουν τα παιδιά, αλλά και οι μεγάλοι, όσον αφορά τη χρήση έργων στο διαδίκτυο και αίρουν, έτσι, πολλές παρεξηγήσεις που βλέπουμε συχνά, όπως το ότι εφόσον ένα έργο είναι ελεύθερο στο διαδίκτυο, ο καθένας μπορεί να το αντιγράψει κατά βούληση. Μας δίνουν επίσης μια βασική εισαγωγή στην πνευματική ιδιοκτησία πολύτιμη για τον τόμο αυτόν. Η Κυπρούλη μας παρουσιάζει τη νομοθετική ρύθμιση για το καθεστώς προστασίας των ανήλικων καλλιτεχνών, οι οποίοι προστατεύονται ως προς τους χρόνους εργασίας τους και ως προς την παράλληλη συνεχιζόμενη εκπαίδευσή τους στο σχολείο. Μας παραθέτει επίσης τις αντίστοιχες νομοθεσίες άλλων χωρών της Ευρώπης. Οι Δρούγα/Κατσαρδή συμπληρώνουν την ανάλυση αυτή με αναφορά στις σχετικές νομοθεσίες άλλων χωρών, ενώ παραθέτουν και τις απόψεις γνωστών Ελλήνων παιδιών/εφήβων ηθοποιών για το ζήτημα της παράλληλης εκπαίδευσής τους με το γύρισμα σειρών και ταινιών. Ο Χίου, σε ένα θέμα που πρώτη φορά παρουσιάζεται στην Ελλάδα, διαπραγματεύεται τις αγωγές των παιδιών κατά των ίδιων των γονέων τους, όταν εκείνοι οικειοποιούνται παράνομα τις αμοιβές τους από καλλιτεχνική δραστηριότητα. Η Πολιτεία της Καλιφόρνια θέσπισε ειδικό νόμο, με τίτλο Child Actor's Bill (Coogan Act) ώστε οι αμοιβές των ανήλικων ηθοποιών να κατατίθενται σε ένα καταπίστευμα με τους γονείς ως καταπιστευματοδόχους να ευθύνονται για την ορθή διαχείριση των χρημάτων προς το συμφέρον του τέκνου τους. Προξενεί εντύπωση ο αριθμός των αγωγών διασήμων παιδιών ηθοποιών, όπως ο Macaulay Culkin, πρωταγωνιστής της ταινίας γνωστής σε όλους μας Home Alone (1 και 2), αγωγών που ασκήθηκαν κατά των γονέων τους, λόγω κατασπατάλησης από εκείνους των ιδιαίτερα υψηλών αμοιβών τους, όταν ενηλικιώθηκαν και ανακάλυψαν την κακοδιαχείριση. Αν και η ρύθμιση πάσχει από σημαντικές αδυναμίες, τις οποίες εκθέτει ο Χίου, σε κάθε περίπτωση είναι ένα σημαντικό βήμα στην προστασία των ανήλικων ηθοποιών, που ακολουθήθηκε και από άλλες έννομες τάξεις.

Στο επόμενο θέμα που αφορά τα παιδιά, την πληροφορία και το δίκαιο γενικότερα, ερχόμαστε στο καίριο ζήτημα της προστασίας προσωπικών δεδομένων των παιδιών. Η Παναγοπούλου-Κουτνατζή αναλύει το καίριο ζήτημα της προστασίας προσωπικών δεδομένων των παιδιών κατά τον νέο Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Κελάλη μας αναλύει διεξοδικά την προστασία αυτή, με πίνακες για την ηλικία κατά την οποία τα παιδιά ξεκινούν να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο εκτεταμένα, την κατηγοριοποίηση εμπειριών των παιδιών στο διαδίκτυο δυνητικά ριψοκίνδυνων (παράδειγμα: επαφή με πορνογραφικό υλικό) και τις βασικές διεθνείς νομοθετικές ρυθμίσεις, αλλά και προσπάθειες αυτορρύθμισης όπως η έκδοση των αρχών Safer Social Networking Principles for the EU του 2009. Η Τζωρτζάτου συμπληρώνει με το ειδικότερο θέμα των αλλαγών που επιφέρει ο νέος Ευρωπαϊκός Κανονισμός στην προστασία των προσωπικών δεδομένων των παιδιών στην περίπτωση της διεξαγωγής βιοϊατρικής έρευνας. Η Κατσογιάννου διαπραγματεύεται τη δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων ανηλίκων από τα ΜΜΕ με έμφαση στην προβολή της εικόνας τους, προσβολή την οποία πολύ συχνά βλέπαμε παλαιότερα, όταν δεν είχε εφαρμογή η νομοθεσία για τα προσωπικά δεδομένα και αρκούμασταν στην πιθανή εφαρμογή της προστασίας του δικαιώματος της προσωπικότητας. Μας δίνει όχι μόνο την ισχύουσα νομοθεσία, αλλά και τις σχετικές αποφάσεις της ευρωπαϊκής και ελληνικής νομολογίας και της Αρχής Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα σε υποθέσεις όπως η προστασία των ανήλικων τέκνων δημοσίων προσώπων, η προστασία ανηλίκων ευρισκόμενων σε δύσκολη κατάσταση (π.χ. προσβεβλημένων με σοβαρό νόσημα, φιλοξενούμενων σε ιδρύματα κ.λπ.), σε θύματα πολέμου και σε συμμετέχοντες σε ψυχαγωγικά προγράμματα. Συνεχίζοντας το πλέγμα της νομοθεσίας προστασίας των δικαιωμάτων των παιδιών, ο Λίβας ασχολείται με το δικαίωμα των παιδιών στην πληροφόρηση και την ελεύθερη έκφραση σύμφωνα με το διε-

θνές δίκαιο. Η Παπαδοπούλου μας αναλύει διεξοδικά το ζήτημα της προστασίας των ανηλίκων ως καταναλωτών, έναντι της διαφήμισης που απευθύνεται σε αυτούς, και από την πλευρά της νομοθεσίας, αλλά και των Κωδίκων Δεοντολογίας για τη διαφήμιση. Πραγματικά, υπάρχει λεπτομερής νομοθεσία που σκοπεύει να μην αφήνει τα παιδιά έρμαια των κερδοσκοπικών σκοπών των εταιρειών πωλήσεως παιχνιδιών, φαγητών κ.λπ. καθώς αυτά ασφαλώς, είναι εύκολα χειραγωγήσιμα, λόγω ευπιστίας, σήμερα από τα νέα μέσα. Η προστασία χρησιμοποιεί αναγκαστικά το πρότυπο του μέσου ανήλικου καταναλωτή στον οποίο απευθύνεται η διαφήμιση (στη νομική επιστήμη το μοντέλο του μέσου πολίτη, καταναλωτή, ασθενούς κ.λπ. ανθεί, προφανώς ελλείψει δυνατότητας χρήσης ενός μοντέλου του συγκεκριμένου πολίτη, καταναλωτή, ασθενούς κ.λπ. τον οποίο αφορά η ρύθμιση, μοντέλο που ενώ θα απένειμε από μια πλευρά ουσιαστική προστασία, από την άλλη, προξενεί ανυπέρβλητες μάλλον δυσχέρειες στην ορθολογική και 'μετρήσιμη' εφαρμογή του, δυσχέρειες που ούτως ή άλλως είναι παρούσες και στο μοντέλου του 'μέσου' πολίτη κ.λπ.).

Στο επόμενο μέρος για τη διδακτική της ιστορίας, θεματική που μάλιστα σχεδόν παρεμπιπτόντως εντάξαμε στην πρόσκληση για υποβολή περιλήψεων στο συνέδριο για να ξαφνιαστούμε με τη σχετική ανταπόκριση που μας ανάγκασε να αφιερώσουμε ειδική συνεδρία, βλέπουμε καταρχήν τους Βασιλειάδη, Βαμβακίδου και Ορφανίδη να μας περιγράφουν τα υπαίθρια γλυπτά της Θεσσαλονίκης ως διδακτική πρόταση ιστορικής δράσης. Η Κουσερή, από τη θεωρητική πλευρά, μας εντάσσει στον προβληματισμό του ιστορικού ερωτήματος στο μάθημα της ιστορίας, ενώ ο Θεοχάρης επιχειρεί να προσεγγίσει την ιστορία σαν αντικείμενο διδασκαλίας μέσα από τον πολιτισμό με ειδική αναφορά στην Κέρκυρα και έμφαση στη σύγχρονη ιστορία. Οι Αγγελάκη και Χατζηβασιλείου προσθέτουν και τη φιλοσοφία στην ιστορία σε σχέση με τη διδακτική τους στα παιδιά και ενναλλακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις, ενώ η Κοντογιώργη μας συσχετίζει την αγγλική σχολή διδασκαλίας της ιστορίας και την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η Ανδριώτη μας μιλά για τη διδασκαλία της ιστορίας στο νηπιαγωγείο, κάτι που κανονικά μας φαίνεται παράδοξο λόγω του νεαρού της ηλικίας των παιδιών, αλλά που όπως αποδεικνύεται είναι και εφικτό και επιθυμητό. Σε μια άλλη προσέγγιση, η Ρούσσου εξηγεί αναλυτικά γιατί προκύπτει μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος της ιστορίας η άρνηση της διδασκαλίας της, δηλαδή το ακριβώς αντίθετο από το επιδιωκόμενο εκπαιδευτικά. Τέλος, ο Παππάς μας δίνει μια οιονεί μελέτη περίπτωσης, καθώς ασχολούμενος με την εικονομαχία, μας δίνει συμπεράσματα ευρύτερη για τη μάχη για την ίδια τη γνώση. Συμπληρωματικά, είναι χρήσιμο να διαβάσει κανείς τις παρατηρήσεις της Κάλφα, που βρίσκονται σε άλλη ενότητα όμως, για τη στροφή της διδασκαλίας στην κοινωνική ιστορία, που αναδεικνύει τη συμβολή των γυναικών ειδικά στην ιστορική πραγματικότητα, δίνοντας σε αυτές φωνή ώστε να έρθουν στην επιφάνεια όψεις της ιστορίας που είχαν ηθελημένα αγνοηθεί.

Περνώντας από τη διδακτική της ιστορίας στο θέμα 'Παιδί, Πληροφορία και Νέες Τεχνολογίες', η Μιχαηλάκη εξηγεί το φαινόμενο Pokemon και τις εφαρμογές της επαυξημένης πραγματικότητας ειδικά για τα παιδιά. Η Κανελλοπούλου με τον Γιαννακουλόπουλο αναλύουν την «εμπλοκή» των παιδιών στη μάθηση και την πρόσληψη της πληροφορίας σε περιβάλλοντα τεχνολογικά διαμεσολαβημένης επικοινωνίας, υποστηρίζοντας ότι η εμπλοκή αυτή είναι σοβαρός παράγοντας όσον αφορά τη μάθηση των παιδιών, ακόμα και όταν η τεχνολογία αναμιγνύεται ως μέσο διδασκαλίας. Οι Καϊμάρα, Δεληγιάννης, Οικονόμου και Αγγελάκος ενισχύουν τη σημασία της χρήσης της τεχνολογία στη μάθηση με τη συμβολή των διαδραστικών πολυμέσων και ψηφιακών παιχνιδιών στο πλευρό της συνεκπαίδευσης. Η Κοκοτού παρουσιάζει και κάνει κριτική στο γνωστό διεθνές πρόγραμμα διδασκαλίας των παιδιών "One Laptop per Child", το οποίο έχει εφαρμοστεί και στην Ελλάδα κι εδώ βλέπουμε μάλλον την αποτυχία ενός υπερμεγέθους εγχειρήματος διδασκα-

λίας με τη σύγχρονη τεχνολογία υπολογιστών. Έτσι, μελετώντας την ενότητα για τις σύγχρονες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, ενώ δεν αμφισβητείται η χρησιμότητά τους, δεν παραγνωρίζεται ταυτόχρονα και η σημασία των βασικών προϋποθέσεων της μάθησης, που δεν έχουν όμως σχέση με τις τεχνολογίες, αλλά αντίθετα, με τις πιο θεμελιώδεις αρχές της πιο απλής διδασκαλίας, δηλαδή της απλής προφορικής διδασκαλίας, αλλά και σχέσης (και αγάπης, ει δυνατόν...) ενός δασκάλου με ένα παιδί.

Στην ενότητα 'Παιδί, Πληροφορία και Οργανισμοί Μνήμης' (αρχεία, βιβλιοθήκες, μουσεία), που για πρώτη φορά θεωρούμε ότι παρουσιάζεται σε παρόμοιο έργο στην Ελλάδα, η Κουλικούρδη καταρχήν μας εκθέτει το παιδί μέσα από τα αρχεία και τις συλλογές της Κεντρικής Υπηρεσίας των Γενικών Αρχείων του Κράτους. Η συμβολή αυτή είναι εντυπωσιακή, και όσον αφορά την πρωτοτυπία της, αλλά και όσον αφορά τα αρχεία αυτά που τηρούνται στα ΓΑΚ και έχουν σχέση με παιδιά. Μιλάμε ενδεικτικά για τη συλλογή Γιάννη Βλαχογιάννη, με τα παιδικά τραγούδια, παροιμίες, έθιμα κ.λπ. από το 1847 μέχρι το 1945, τα αρχεία των τέως Βασιλικών Ανακτόρων, με 2463 φακέλους-'θησαυρό' ιστορικών τεκμηρίων για την πρόνοια του παιδιού, τα αρχεία σωφρονιστικής αγωγής ανηλίκων (Ιδρύματος Αγωγής Θηλέων 1919-1997 κ.ά.), και τα αρχεία υιοθεσίας παιδιών. Όπως σημειώνει η Κουλικούρδη, '...ο αρχειακός πλούτος της Κεντρικής Υπηρεσίας των ΓΑΚ σχετικά με το παιδί είναι ανεξάντλητος...'. Ο Πλανανιώτης συμπληρώνει με τη μελέτη περίπτωσης για το παιδί και τα ιστορικά Αρχεία, διδάσκοντάς μας πως στην πράξη το παιδί να αποκτήσει τριβή με τα αρχεία και θα αντιληφθεί τη σημασία τους. Ο Ζαμπακόλας εκθέτει κάτι εντελώς νέο, επίσης, τη σχέση του παιδιού με την αρχειακή συνείδησή του και την εκπαιδευτική πολιτική. Όπως ο ΟΠΙ προέβη σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα παιδιά και τον σεβασμό της πνευματικής ιδιοκτησίας, έτσι και οι αρχειακοί φορείς της χώρας φαίνεται ότι ήδη κάνουν κάτι αντίστοιχο για την προώθηση της αρχειακής συνείδησης στα παιδιά, καθώς, όπως αναφέρει η Κουλικούρδη, '...η Κεντρική Υπηρεσία των ΓΑΚ...στο πλαίσιο ενημέρωσης και σταδιακής διαμόρφωσης της αρχειακής συνείδησης, οργανώνει επισκέψεις και ξεναγήσεις σε μαθητές και εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, καθώς και εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στην ηλικία και τις δεξιότητές τους προκειμένου οι τελευταίοι να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με το αρχειακό υλικό και αυτό να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία...'.

Όσον αφορά τα παιδιά και τις βιβλιοθήκες, η Μπάνου μας δίνει μια ενδιαφέρουσα συνοπτική ιστορία των παιδικών βιβλιοθηκών. Η Στρακαντούνα μας εξηγεί τους κανόνες της πνευματικής ιδιοκτησία στις βιβλιοθήκες και τις εξαιρέσεις υπέρ της εκπαίδευσης, ένα φλέγον ζήτημα σήμερα, λόγω των νέων τεχνολογιών αντιγραφής και διάδοσης έργων που έχει οδηγήσει σε Πρόταση Συνθήκης της IFLA για τους περιορισμούς και τις εξαιρέσεις υπέρ των βιβλιοθηκών και των αρχείων. Η Σπυροπούλου αναλύει το παιδί ως αναγνώστη και τα στάδια της ανάπτυξης της ανάγνωσης και η σημασία της στην ευρύτερη καλλιέργεια του παιδιού, απαραίτητη βάση για κάθε συζήτηση για την ανάγνωση και τα παιδιά. Η Αράχωβα σε ένα επίσης πρωτοεμφανιζόμενο θέμα, 'Παιδί και Προεδρικές Βιβλιοθήκες στις ΗΠΑ: μια σχέση διαρκούς αλληλεπίδρασης', μας εκθέτει τα προγράμματα για τα παιδιά που οργανώνονται κάθε χρόνο στις προεδρικές βιβλιοθήκες των ΗΠΑ, ώστε να πάρουμε παραδείγματα, ακόμα κι όταν οι συγκρίσεις μεταξύ των βιβλιοθηκών στις ΗΠΑ και τις ελληνικές δεν είναι, για προφανείς λόγους, δυνατές.

Περνώντας στα παιδιά και τα μουσεία, η Χουρμουζιάδη σε μια ιδιαίτερα πρωτότυπη και δυνατή συμβολή, μας προβληματίζει σε σχέση με τον κίνδυνο της χειραγώγησης των παιδιών σε αντίθεση με την θεωρητικά επιδιωκόμενη χειραφέτηση. Η Καλεσοπούλου μας αναλύει εκτεταμένα το κίνημα των Παιδικών Μουσείων στον χώρο και τον χρόνο, κίνημα που γνωρίζει πολύ καλά και μας παρουσιάζει με εντυπωσιακό τρόπο. Με έναρξη το πρώτο παιδικό μουσείο στον κόσμο

στο Brooklyn της Νέας Υόρκης το 1899, που είχε στόχο την ελκυστική για τα παιδιά εκπαίδευση, η ιστορία των παιδικών μουσείων φτάνει σε ένα σύγχρονο παγκόσμιο παιδοκεντρικό κίνημα, σε Δύση, αλλά και σε Ανατολή, σε ηλικίες από πολύ μικρές ως την ενηλικότητα, θέτοντας τις βάσεις για κάθε μελλοντική μουσειακή εμπειρία. '...Διαπιστώνοντας ότι τα μέλη της παγκόσμιας κοινότητας των παιδικών μουσείων, παρά τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις που αναπόφευκτα παρουσιάζουν, συνομιλούν μεταξύ τους, αντιγράφοντας ή προσαρμόζοντας εκθεσιακές και εκπαιδευτικές πρακτικές, το κίνημα των παιδικών μουσείων μπορεί να αποτελέσει την ήρεμη δύναμη και τον ειρηνικό δίαυλο προς περισσότερο δημοκρατικά μοντέλα διαχείρισης και διαμοιρασμένης εξουσίας που ξεκινούν από το μικρό επίπεδο της οικογένειας και εκτείνονται στην ευρύτερη κοινότητα, δίνοντας ευκαιρίες να βιωθούν και να συζητηθούν τρόποι που θα κάνουν τις κοινωνίες μας πιο ανεκτικές και θα ενδυναμώσουν τα παιδιά, προκειμένου να συνδιαμορφώσουμε τους ενήλικες ένα νέο όραμα για τον κόσμο...'.

Από την πλευρά του δικαίου, η Καπελλάκου συμπληρώνει με τη συμβολή της για το παιδί, τα πολιτιστικά του δικαιώματα, την πολιτιστική κληρονομιά και πολιτιστική πολυμορφία: και πάλι, πρόκειται για ένα πρωτοεμφανιζόμενο θέμα στην ελληνική βιβλιογραφία. Τέλος, η Παπαγιάννη μας παρουσίαζει μια μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου, σε σχέση με τα παιδιά και τα μουσεία.

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αποτελούν μια κατηγορία από μόνα τους όσον αφορά την εκπαίδευση και την πρόσβασή τους στην πληροφορία. Έτσι, οι Αργυριάδης και Αθανασέκου μας μιλούν για την πρώτη επαφή με την αναπηρία και για το πώς η πρώτη πληροφορία επιδρά στο παιδί και καθορίζει στάσεις ζωής. Η Τοτόλου διαπραγματεύεται το δικαίωμα του παιδιού με αναπηρία στην πρόσβαση στην πληροφορία, ενώ οι Μουστάκα/Κουλιανού/Λινάρδου μιλούν για την πληροφορία, τη γονεϊκή ερμηνεία και τη δεοντολογία στην αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Πράγματι, το πως αξιολογείται από την Πολιτεία ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, αποτελεί κομβικό σημείο για το μέλλον του και η δεοντολογία εδώ απαιτείται να παίξει τον πιο σημαντικό ρόλο. Οι Καϊμάρα/Σδρόλια/Κοκκινομηλιώτη/Δεληγιάννης/Αγγελάκος και Οικονόμου περνούν σε μια τεχνολογική εφαρμογή για την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας και παιχνιδικού σεναρίου. για την παρουσίαση ιστορικού περιεχομένου.

Στην τελική κατηγορία 'ειδικά ζητήματα', ο Πολίτης μιλά για το παιδί και την γεωγραφική πληροφορία. Οι Αθανασέκου και Αργυριάδης διαπραγματεύονται το πως μπορούμε να μιλήσουμε στα παιδιά για τους πρόσφυγες μέσα από την τέχνη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η Γκανάτσιου αναλύει την πρόσληψη και τη διαχείριση της διαπολιτισμικής πληροφορίας από το παιδί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, προβάλλοντας την πρόκληση της επικοινωνίας ή αντίθετα, της πιθανολογούμενης ισοπέδωσης. Τέλος, ο Παυλογιάννης κλείνει τον τόμο αυτόν ασχολούμενος με τη διαμόρφωση της αθλητικής συνείδησης του παιδιού μέσω της εκπαίδευσης του. Ενώ στην αρχαία Ελλάδα είδαμε πόσο σημαντικό ρόλο έπαιζε η άθληση των παιδιών και των εφήβων στην γενικότερη εκπαίδευσή τους, είναι αδύνατο ασφαλώς να υποστηριχθεί ότι κάτι τέτοιο ισχύει και στη νέα. Όπως εύστοχα σημειώνει ο Παυλογιάννης, '...οι δράσεις αυτές' (της άθλησης κ.λπ.) '...για μεγάλο χρονικό διάστημα θεωρήθηκαν στον χώρο της επιστημονικής κοινότητας και της διανόησης ταπεινές και αχρείαστες εκδηλώσεις. Ο αθλητισμός, η άσκηση, το παιχνίδι, η διασκέδαση, αντιμετωπίστηκαν σε σχέση με τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού/εφήβου και τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του ως ασήμαντες πλευρές της κοινωνικότητας, προσανατολισμένης πρωτίστως σε μια ευχαρίστηση ανώφελη για την πνευματική και ηθική ανάπτυξή του...'. Ο Παυλογιάννης παρουσιάζει την εσφαλμένη διαχείριση των πληροφοριών ως προς τη διαμόρ-

φωση της αθλητικής συνείδησης των παιδιών και τα μεγάλα σχετικά διλήμματα, διακρίνοντας την άσκηση του παιδιού με σκοπό την εν γένει ανάπτυξή του από εκείνη που το προετοιμάζει για συμμετοχή σε αθλητικό γεγονός, και αναπτύσσοντας το ζήτημα εάν η φύση του ανθρώπου είναι τελικά ανταγωνιστική, με φιλοδοξία επικράτησης έναντι του αντιπάλου, ανεξαρτήτως κινήτρων και αμοιβών, ανάμεσα σε άλλα σημαντικά θέματα, όπως η νέα οπτική προσέγγιση κατά την οποία στους αθλητικούς χώρους, επέρχεται μια ήπια εκτόνωση αισθημάτων και συμπεριφορών, η οποία βέβαια περιέχει και βία. Το ζητούμενο φαίνεται να είναι, για το μέλλον, '...η νέα οπτική για τα σπορ να σεβαστεί τις επιλογές και τις συμπεριφορές αθλητών και φιλάθλων, να τις προσεγγίσει πολύπλευρα και στη βάση αυτή, να επιχειρήσει την εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές χωρίς όμως να επιθυμεί να μεταβάλλει την ουσία και τα συστατικά χαρακτηριστικά του αθλητικού κόσμου...'.

Στην τελευταία συμβολή στα ειδικά θέματα, έχουμε την πρόταση για μια δημιουργική εκπαιδευτική επίσκεψη: εξερευνώντας τον ναό/μουσείο της Αντιβουνιώτισσας Κέρκυρας, των Αδαμαντία Αλμπάνη και Μαρία Κρίγκα. Πρόκειται για μια εφαρμογή των αρχών μάθησης με παράδειγμα επί τόπου, στον ναό/μουσείο της Αντιβουνιώτισσας της Κέρκυρας, που δείχνει τον ζήλο και την αγάπη στη διδασκαλία των συγγραφέων σε μια πολύτιμη για τον τόμο συμβολή.

Ο ανά χείρας τόμος είναι ήδη αρκετά μεγάλος, ώστε να μη χρειάζεται μια πιο εκτεταμένη εισαγωγή. Προσπαθήσαμε να βρούμε τα κοινά στοιχεία σε διάφορες επιστήμες και αντικείμενα σε σχέση με τα παιδιά και την πληροφορία, τόσο διεπιστημονικά όσο και διαχρονικά. Αναμφίβολα η συμβολή αυτή είναι ελάχιστη μπροστά σε ένα τέτοιο εγχείρημα. Παρόλα αυτά, και σε πλήρη αρμονία με τις αρχές του Ρόταρυ το οποίο και πάλι θερμά ευχαριστούμε για τη στήριξή του, όπως ευχαριστούμε και τον Οργανισμό Πνευματικής Ιδιοκτησίας, αλλά και την πολύτιμη εκδότριά μας Λένα Παντοπούλου, ευελπιστούμε ότι η συμβολή αυτή θα δώσει ένα έναυσμα για την περαιτέρω μελέτη του ζητήματος των παιδιών σε σχέση με τη διαχείριση της πληροφορίας ως ανωτέρω, αλλά και για την περαιτέρω ενίσχυση των αρχών της προστασίας και ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας, της πνευματικής ελευθερίας και της παιδείας των παιδιών, της επόμενης γενιάς και συνεπώς, του μέλλοντος όλων μας.

Η συμβολή μου στο έργο αφιερώνεται στα παιδιά μου, Ανδρέα και Μαριάννα, που δυστυχώς, δεν είναι πια παιδιά.

Η μάθηση στον δρόμο

Λάμπρος Κοτσίρης

Η μάθηση στον δρόμο ή το παιδί στη γειτονιά που έσβησε. Πλατεία Βάθης, τετράγωνο Μάγερ, Μαιζώνος, Σωνιέρου, Βατσαξή στα χρόνια 1940-1950. Σχολείο πρωινό 8-12πμ, δρόμος 2-7μμ. Σχολείο και δρόμος δυο φάσεις του ιδίου φαινομένου, παιχνίδι ατελείωτο. Στο πρώτο, κανόνες που όταν παραβιάζονται, οι τιμωρίες βέργα πίσω από τον πίνακα, γράψιμο του μαθήματος 50 ή 100 φορές ανήκαν στο παιχνίδι. Η σαΐτα, η ναυμαχία συνεχιζόταν, σχολείο γέλιο μέσα σε γυάλα. Και έπειτα κουδούνισμα, τέλος.

Δύο το μεσημέρι. 'Μαμά πάω να παίξω'. 'Καλά παιδί μου, πρόσεχε'. Το πανηγύρι στον δρόμο άρχιζε. Το ξεκίνημα της γνώσης μέσα από την ανεξαρτησία. Τη συμμορία των συνομιλήκων, τον συναγωνισμό, τα ατέλειωτα παιχνίδια, κυνηγητό, πετροπόλεμος, βώλοι, η περιπέτεια στη σχάρα του τραμ Αθήνα-Σεπόλια, η γειτονιά εναντίον άλλης, Μεταξουργείο, Άγιος Παύλος, Μουσείο, το άγριο ξυλοκόπημα και έπειτα το σφύριγμα του πατέρα όταν έπεφτε ο ήλιος. Επιστροφή στο σπίτι, πρησμένο μάγουλο, σχισμένο ρούχο μα πίσω από αυτά η χαρά που είχες παίξει. Αγώνες χωρίς νόμους και αρχές μεταξύ φίλων αγαπημένων. Μάθε όταν σε αρνούνται, όταν σε απορρίπτουν, όταν σε προκαλούν. Οι μεγάλοι δεν είχαν χώρο σε αυτό τον δρόμο. Μας φώναζαν 'μη φωνάζετε', 'πηγαίνετε σπίτια σας'. Το νερό ερχόταν από τα μπαλκόνια ευπρόσδεκτο. Σεβασμός χωρίς τάξη, χωρίς ρυθμό, αταξία με γέλιο. Ανακάτεμα επιβίωσης και χαράς, από τον κίνδυνο που αγνοούσες. Δεν αναζητούσες αρχηγία, αλλά συμμετοχή στους «ένας-όλοι μαζί», ακόμα και λίγα κορίτσια, 'αγοροκόριτσα' λέγανε.

Η αναζήτηση του παιχνιδιού, λίγο κουλούρι να το μοιραστείς με τον φίλο σου που λίγο πριν σου άνοιξε τη μύτη. Στο δρόμο απουσίαζε ο πλούτος, αν υπήρχε. Υπήρχαν μεγάλοι αναγνωρισμένοι, όπως ο Νίκος ο καροτσέρης, ο κυρ Τάκης, ο κουρέας, ο κυρ Παντελής ο καφετζής και η κυρά Σούλα με το χρυσό δόντι καθισμένη μπροστά από το υπόγειό της. Και έπειτα από τη μάχη της χαράς, ή τη χαρά της μάχης με τους αγαπημένους φίλους, κάποια ειρήνη, κατηχητικό και πρόσκοποι, τα Σαββατοκύριακα. Το πρώτο σε έκανε κάτι να σκεφτείς, κάτι να σε φωτίσει. Το δεύτερο παιχνίδι μέσα σε κανόνες. Και έπειτα πάλι ο δρόμος με τη δική του ιστορία, χωρίς σκέψεις και χωρίς κανόνες.

Από τη γνώση στον δρόμο δεν παίρνεις βραβεία. Νοιώθεις τη σημασία του στο αίμα σου, στη μαγεία της αληθινής φιλίας, όλα δοσμένα τυχαία μαγικά χωρίς διαδικασίες. 'Μαμά πάω να παίξω', η αχαλίνωτη ξενοιασιά. Αυτή η μάθηση δεν προϋποθέτει γνώση. Δεν είναι επανάληψη, αλλά στιγμιαία αίσθηση που εγκαθίσταται μέσα σου αδιαμόρφωτη. Όποιο κάλεσμα, γεγονός, πληροφορία σε συνάντησαν δεν έγιναν ενθύμηση αλλά συστατικό στοιχείο του είναι με όποιες ιδιότητες είχε άγνωστες ή δύσκολα διαγνώσιμες.

Έτσι, εκείνο το τότε σχολείο της γειτονιάς, ο δρόμος, σου μαθαίνει ότι, για να έχει νόημα η ζωή, πρέπει να είναι πραγματική, να εκτίθεσαι, να υπερβαίνει τα όριά της που δεν τα αντιλαμβάνεσαι. Τα όρια που θέτεις μόνος σου στο καναβάτσο του δρόμου.

Έτσι, σχολείο και δρόμος φτιάχνανε μικρούς Ρομπέν των Δασών και Νεράιδες, διπλό θεϊκό παραμύθι που δίνεται μόνο μια φορά. Αν το αφήσεις, χάθηκε.

Έπειτα ο 'δρόμος' μας γέμισε φορτηγά και λεωφορεία, καταστήματα και άλλες φωνές. Τα παιδιά εκείνης της μαγικής εποχής χάθηκαν. Ο δρόμος, η γειτονιά έσβησε. Όχι όμως το παραμύθι.

Η πληροφόρηση και η γνώμη του παιδιού στο δικαστήριο ως κριτήριο του συμφέροντός του

Θεοφανώ Παπαζήση

1. Εισαγωγή

Η πληροφόρηση, προϋπόθεση της γνώσης, είναι χαρακτηριστικό του αιώνα που ζούμε και μπορεί να αφορά ο,τιδήποτε, χωρίς να ενδιαφέρει πάντοτε το δίκαιο[1]. Η πληροφόρηση είναι πλέον διάχυτη, ώστε η διάδοχη και η πρόσληψή της ανεξάρτητα από την πηγή από την οποία προέρχεται αποτελούν ατομικό δικαίωμα συνταγματικά κατοχυρωμένο σε περισσότερα από ένα άρθρα, ως ελευθερία της σκέψης και του τύπου (14 Σ[2]), των ηλεκτρονικών μέσων πληροφόρησης (15 Σ), της τέχνης, της έρευνας ή της επιστήμης (16 Σ)[3]. Σε ένα δημοκρατικό πολίτευμα η διατύπωση γνώμη είναι ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο συνδέεται άμεσα με το δικαίωμα ανάπτυξης της προσωπικότητας (5 Σ).

Τόσο η πληροφόρηση όσο και η διατύπωση γνώμης μπορούν να αφορούν κάθε πεδίο της ζωής. Ικανότητα να προσλάβει πληροφόρηση έχει σήμερα οποιοσδήποτε. Το σημαντικό ερώτημα είναι η δυνατότητα αφομοίωσής της από αυτόν που την προσλαμβάνει, ώστε να προβεί σε δήλωση βουλήσεως.

Η αφομοίωση της πληροφόρησης απαιτεί ικανότητα επεξεργασίας της. Η ικανότητα αυτή δεν είναι αναγκαστικά έμφυτη στον άνθρωπο, αλλά εξαρτάται από εσωτερικούς ή εξωτερικούς προς αυτόν παράγοντες, αντικειμενικούς ή υποκειμενικούς. Οι εσωτερικοί παράγοντες συνδέονται με την βιολογική και την ψυχοπνευματική του ανάπτυξη. Στην πρώτη θα αναγνωρίσει κανείς τον συνδυασμό της ωριμότητας λόγω ηλικίας και ιδιοσυγκρασίας του προσώπου, ενώ στη δεύτερη θα αναγνωρίσει περισσότερο την απουσία νοητικών και ψυχικών διαταραχών από εσωτερικούς ή επίκτητους παράγοντες. Οι εξωτερικοί παράγοντες συνδέονται με την εκπαίδευση και το κοινωνικό περιβάλλον της ανάπτυξής του.

Το δίκαιο παρεμβαίνει και εισάγει αντικειμενικούς όρους από τους οποίους συνάγεται ότι ο άνθρωπος μπορεί (127 ΑΚ) ή δεν μπορεί να λάβει πληροφορία (άρθρα 128-133 ΑΚ), αλλά και εκείνους από τους οποίους συνάγεται ότι μπορεί ή δεν μπορεί να διατυπώσει γνώμη (131-132, 134-137 ΑΚ) και να μεταδώσει πληροφορία αναλαμβάνοντας την ευθύνη των συνεπειών των δηλώσεων της βούλησής του (άρθρο 127 ΑΚ[4]). Η περίπτωση των υποκειμενικών παραγόντων δεν είναι απολύτως ορατή στο δίκαιο.

Γενικό όριο για την άσκηση των δύο δυνατοτήτων είναι η ενηλικίωση. Τα πρόσωπα που έχουν συμπληρώσει την ηλικία των 18 ετών θεωρούνται a priori ικανά για δικαιοπραξία (127 ΑΚ). Αυτή η τεκμαιρόμενη ικανότητα τα καθιστά ικανά να λάβουν πληροφόρηση/γνώση και να διαμορφώ-

1 *Maria Bottis*, Law and information: a "love-hate" relationship, στο ΤΕΚΜΗΡΙΟ, 2012 = Ιστορία της Πληροφορίας, Από τον πάπυρο στο ηλεκτρονικό έγγραφο, πρακτικά συνεδρίου, Γενική επιμέλεια *Μαρία Κανελλοπούλου-Μπότη*, επιμελητής *Ανδρέας Γιαννακουλόπουλος*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2014, 141-152.

2 Η συντομογραφία Σ = Σύνταγμα της Ελλάδος.

3 Ενδεικτικά, Ιστορία της Πληροφορίας, ό.π.

4 Βλ. γενικά συγγράμματα Γενικών Αρχών του Αστικού Δικαίου και έργα σχολιασμού των διατάξεων. Ειδικά *Μιχελάκης*, ΕρμΑΚ 127-200, *Ζέπος*, ΕρμΑΚ αρθρ. 127, αρ. 6.

σουν βούληση, την οποία θα εκφράσουν διά της δηλώσεως βουλήσεως (167 ΑΚ). Η δήλωση βουλήσεως τους επιτρέπει να φέρουν αλλαγές στον εξωτερικό νομικό κόσμο, με τις έννομες πράξεις τις οποίες θα επιχειρήσουν. Η πληροφόρηση είναι αυτή που εισφέρει στο πρόσωπο τη γνώση που του λείπει, γενικά ή σε συγκεκριμένο πεδίο, ώστε να είναι σε θέση να λάβει αυτή τη γνώση. Η δικαιοπρακτική ικανότητα σημαίνει ακριβώς την ικανότητα του προσώπου να διαμορφώνει έγκυρα γνώμη με αυτό το συνδυασμό.

2. Παιδί ικανό να λάβει πληροφόρηση

Στους ανηλίκους δεν αναγνωρίζεται δικαιοπρακτική ικανότητα, αλλά ούτε απαγορεύεται πάντα, ούτε για όλες τις δικαιοπραξίες. Όταν τους αναγνωρίζεται δικαιοπρακτική ικανότητα αυτή ποικίλει κατ᾽ αρχήν ανάλογα με την ηλικία, την υποθετική ωριμότητά τους και το είδος της δικαιοπραξίας. Όταν ο νομοθέτης αναφέρεται σε ωριμότητα του τέκνου, δεν την συνδέει μόνον με τους εξωτερικούς παράγοντες που εμπλουτίζουν την κοινωνική προσωπικότητά του, αλλά και με τους εσωτερικούς παράγοντες που συντελούν στην βιολογική και ψυχοπνευματική του ανάπτυξη.

Ως προς την ανικανότητα των ανηλίκων ο Αστικός Κώδικας ακολουθεί το σύστημα του ορίου ηλικίας χωρίς παρέκκλιση[5]. Οι ανήλικοι, από νεογέννητα έως δέκα ετών και ανεξάρτητα από την ευφυΐα τους, δεν έχουν κανενός είδους δικαιοπρακτική ικανότητα, ώστε να μπορούν να συνάψουν δικαιοπραξία (128 ΑΚ) ούτε να εκφράσουν δεσμευτική δήλωση βουλήσεως. Η γνώση επομένως, την οποία μπορεί να έχουν προσλάβει από οποιαδήποτε πηγή και σε οποιοδήποτε επίπεδο, δεν τους βοηθά στο να εκφράσουν έγκυρη δικαιοπρακτικά δεσμευτική δήλωση βουλήσεως[6] ή να δώσουν συναίνεση σε θέματα προσωπικής κατάστασης ή σε ιατρική πράξη.

Αντίθετα, η πάροδος του χρόνου που συμβάλλει στη βιολογική, πνευματική και κοινωνική ωριμότητα του προσώπου δικαιολογεί την προοδευτική αύξηση των επιπέδων δικαιοπρακτικής ή ικανότητας βουλήσεως του ανηλίκου. Επομένως, η ικανότητα έκφρασης δεσμευτικής δήλωσης βουλήσεως μπορεί είτε να συνδέεται με ικανότητα δικαιοπρακτικής δέσμευσης, είτε να αφορά συναίνεση σε πράξη της αρχής ή τρίτου για θέματα προσωπικής κατάστασης.

2.1. Πληροφόρηση με σκοπό τη διατύπωση δικαιοπρακτικής βούλησης

Σε ό,τι αφορά την *δικαιοπρακτική ικανότητα* και πράξεις συναλλαγής, κάθε ανήλικος με τη συμπλήρωση του δέκατου έτους μπορεί και μόνος του να συμπράξει σε δικαιοπραξία από την οποία πορίζεται απλά και μόνον έννομο όφελος (134 ΑΚ). Η δικαιοπραξία δεν πρέπει να του δημιουργεί υποχρεώσεις, όπως η δωρεά χωρίς όρους ή η αποδοχή γονικής παροχής[7].

Με τη συμπλήρωση του 14ου έτους της ηλικίας ο ανήλικος μπορεί να προβαίνει και σε δικαιοπραξίες με τις οποίες μπορεί να αναλαμβάνει και περιορισμένες υποχρεώσεις. Αυτές είναι δικαιοπραξίες απλές, τις οποίες μπορεί κάποιος να καταρτίσει με ό,τι του δόθηκε για να το δαπανήσει κατά βούληση, δηλαδή το χαρτζιλίκι του ή το εισόδημα της εργασίας του, την οποία θα μπορούσε να είχε ασκήσει σ᾽ αυτή την ηλικία, δεδομένου ότι η εργασία των ανηλίκων κάτω των 16

5 Βλ. *Ζέπος*, ΕρμΑΚ 128, αρ. 9 και σύγχρονα συγγράμματα Γενικών Αρχών του Αστικού Δικαίου και ερμηνευτικά έργα.

6 Άλλα δίκαια, όπως το ελβετικό (άρθρ. 16-17), εξαρτούν την ανικανότητα από την ωριμότητα, δηλαδή τη δυνατότητα για κρίση και απόφαση. Άλλωστε η θεωρία της *de facto* δικαιοπραξίας, δημιουργήθηκε και από την ανάγκη νομιμοποίησης των τυποποιημένων δικαιοπραξιών, όταν καταρτίζονται από ανηλίκους κάτω των 10 ετών, όπως η χρήση των μέσων αστικών συγκοινωνιών, δεδομένης της εκ των πραγμάτων συμμετοχής τους στην καθημερινή ζωή.

7 *Παπαζήση*, Γονική παροχή, 1987, σ. 125.

απαγορεύεται (135 ΑΚ). Στην περίπτωση αυτή λογίζεται ότι ο ανήλικος είναι ικανός να προσλάβει και να επεξεργαστεί την πληροφορία σχετικά με τη έννομη σχέση, τις συνέπειές της, τα οφέλη και τις υποχρεώσεις που αυτή συνεπάγεται και κατ᾽ αποτέλεσμα, να εκφράσει βούληση δικαιοπρακτικά δεσμευτική.

Η ικανότητα αυτή αυξάνεται ακόμη ανάλογα με την ηλικία και την προσωπική του κατάσταση. Έτσι, ο ανήλικος που έχει συμπληρώσει το 16ο έτος της ηλικίας του μπορεί να εργαστεί νόμιμα με τη συναίνεση των γονέων του, δεδομένου ότι θεωρείται ώριμος να αντιληφθεί τη φύση της εργασίας και των υποχρεώσεων που αναλαμβάνει.[8] Επομένως, μπορεί ο ανήλικος να λάβει ενημέρωση για την εργασία και τους όρους της και να συναινέσει στην άσκησή της.

Ο ανήλικος που έχει τελέσει γάμο δικαιούται να ασκήσει δικαιοπραξίες για την αντιμετώπιση των αναγκών του γάμου του, οι οποίες περιγράφονται επακριβώς στο νόμο (137 ΑΚ). Ο νομοθέτης θεωρεί ότι ο έγγαμος ανήλικος έχει δυνατότητα και υποχρέωση να αντιμετωπίσει τις υποχρεώσεις του έγγαμου βίου και του αναγνωρίζει τη δυνατότητα να εκφράζει δικαιοπρακτική βούληση, η οποία προϋποθέτει την ενημέρωση, πληροφόρηση, αφομοίωση της πληροφορίας και διατύπωση γνώμης.

2.2. Πληροφόρηση για διατύπωση γνώμης

Σε σχέση με την *προσωπική του κατάσταση* ο ανήλικος από το 1983 έχει δικαίωμα να εκφράσει τη γνώμη του για την προσωπική του κατάσταση σε σχέση με την άσκηση της επιμέλειάς του. Η γνώμη αυτή δεν προϋποθέτει ενημέρωση ή γνώση, αλλά συναισθηματική προσέγγισή του σε θέματα που αφορούν την προσωπική του σχέση με τους γονείς και τα αδέλφια του.

Με τον νόμο 2447/1996 ο νομοθέτης, αφενός συμπλήρωσε τον τρόπο προσέγγισης του παιδιού από τον δικαστή για την διαπίστωση της γνώμης του σε σχέση με τη γονική του μέριμνα και αφετέρου τροποποίησε τους θεσμούς που δεν συνδέονταν με την ισότητα, όπως η υιοθεσία, η επιτροπεία και εκπροσώπηση ενήλικων ανικάνων. Στο πλαίσιο αυτό δημιούργησε νέα ικανότητα έγκυρης συναίνεσης για τους ανηλίκους, η οποία ανάγεται στη συμπλήρωση του 12ου έτους και αφορά ζητήματα προσωπικής τους κατάστασης.

Γνώμη για γονική μέριμνα. Η συνάντηση του παιδιού με τον δικαστή για τη διαπίστωση της γνώμης του σχετικά με τη γονική μέριμνα των γονέων του λαμβάνει χώρα εκτός ακροατηρίου. Σε ιδιαίτερο χώρο συνομιλεί ο δικαστής μόνος με το παιδί και εκτιμά ελεύθερα τα λεχθέντα, μαζί με άλλα κριτήρια και στοιχεία του γενικότερου συμφέροντός του, προκειμένου να οδηγηθεί στην απόφαση για την ανάθεση της γονικής μέριμνας σε έναν από τους δύο γονείς ή σε τρίτο.

Ο νομοθέτης δεν έθεσε όριο ηλικίας στο οποίο μπορεί ή οφείλει ο δικαστής να λάβει υπόψη τη γνώμη του παιδιού. Αυτή η προσέγγιση προϋποθέτει την ικανότητα του δικαστή να συναντήσει ένα παιδί, το οποίο δεν γνωρίζει, και μετά την επαφή μαζί του να προσπαθήσει να διαγνώσει το συμφέρον του ανηλίκου για τα πρόσωπα που θα ασκήσουν τη γονική του μέριμνα ή την επιμέλειά του στο μέλλον και μέχρι την ενηλικίωσή του[9]. Η γνώμη του παιδιού *δεν είναι δεσμευτική* για το δικαστήριο.

Γνώμη για υιοθεσία. Ο 12ετής ανήλικος οφείλει, για την υιοθεσία του, να εκφράσει γνώμη *δεσμευτική* για το δικαστήριο (1555 ΑΚ). Η υποχρέωση αυτή δεν υπάρχει, αν ο ανήλικος βρίσκεται

---

8 Η διάταξη αυτή είναι σύμφωνη με τις αρχές της διεθνούς σύμβασης για την εργασία των ανηλίκων. Η φύση αυτής της εργασίας διαφέρει από την εργασία του ανηλίκου που εργάζεται πριν τη συμπλήρωση του 16ου έτους, διότι εκείνη έχει χαρακτήρα περιστασιακό.

9 Ενδεικτικά, *Παπαζήση*, Οικογενειακό δικαστήριο ως μέσο προστασίας της οικογένειας, σε Δικονομικά ζητήματα στο οικογενειακό δίκαιο, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Οικογενειακού Δικαίου (Ναύπλιο, Νοέμβριος 2013), Νομική Βιβλιοθήκη 2014, σ. 12, 14.

σε κατάσταση «ψυχικής ή διανοητικής διαταραχής που περιορίζει αποφασιστικά τη λειτουργία της βούλησής του». Η επιφύλαξη αυτή συνδέεται άμεσα με την ανικανότητα του προσώπου, πέραν της ανηλικότητας, να προσλάβει γνώση και κυρίως να επεξεργαστεί νοητικά και συναισθηματικά τις εμπειρίες τους, ώστε να εκφράσει σχετική βούληση. Το δικαστήριο στην περίπτωση αυτή θα συνεχίσει τη διαδικασία της υιοθεσίας κρίνοντας με τα λοιπά στοιχεία του φακέλου για να διαπιστώσει το συμφέρον του ανηλίκου. Κατά την ορθότερη όμως γνώμη, θα πρέπει να προσπαθήσει να διαπιστώσει το ενδεχόμενο επικοινωνίας με τον ανήλικο[10].

Αντίθετα, με ανηλίκους κάτω των δώδεκα, το δικαστήριο δικαιούται να επικοινωνήσει. Παρόλα αυτά, τη βούλησή τους θα την εκτιμήσει ανάλογα με την ωριμότητά τους, την οποία το δικαστήριο θα κρίνει μέσα από την επαφή (1555 §2 ΑΚ)[11].

Μετά το 1997 σε διάφορα νομοθετήματα η γνώμη του ανηλίκου προβλέπεται ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε ορισμένα θέματα που αφορούν την προσωπική, σωματική κατάσταση ή την υγεία του, άλλοτε ως δεσμευτική ή ως συμβουλευτική και άλλοτε μετά από πληροφόρηση ή χωρίς αυτή.

3. Αστική κατάσταση

Στο αστικό δίκαιο, η πληροφόρηση επιβάλλεται, όταν πρόκειται το πρόσωπο να προστατεύσει την προσωπική του κατάσταση ή να προβεί σε δήλωση βουλήσεως που το επηρεάζει, ενώ η διάδοση της πληροφορίας άλλοτε επιτρέπεται και άλλοτε απαγορεύεται.

3.1. Η πληροφόρηση ως αυτοσκοπός/καταγωγή

Η καταγωγή είναι κατά βάση συνέπεια της φυσικής διαδικασίας της αναπαραγωγής και με την έννοια αυτή δεν έχει ανάγκη πληροφόρησης. Οι άνθρωποι, όπως και τα άλλα θηλαστικά, γνωρίζουν από ένστικτο τον τρόπο της αναπαραγωγής τους. Αντίθετα, η ενημέρωση αποτελεί βασική προϋπόθεση της ιατρικά βοηθούμενης αναπαραγωγής (1456 ΑΚ), διότι αυτή συνιστά αποτέλεσμα ιατρικών επεμβάσεων στο σώμα των ενδιαφερομένων, πράγμα που τους είναι παντελώς ξένο ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο.

Κάθε ιατρική ενέργεια στη βοηθούμενη αναπαραγωγή απαιτεί συναίνεση, της οποίας προηγείται η ενημέρωση (άρθρο 11 §1, 3, ΚΙΔ[12]). Η ενημέρωση απευθύνεται κάθε φορά σε περισσότερα από ένα πρόσωπα που βρίσκονται σε γάμο ή είναι σύντροφοι, αλλά και μόνες γυναίκες. Τα πρόσωπα αυτά είναι συνήθως ενήλικα, που δεν ξεπερνούν την ηλικία της φυσικής ικανότητας αναπαραγωγής (1455 ΑΚ).

Καθώς στον νόμο δεν αναφέρεται κατώτερο όριο ιατρικά βοηθούμενες αναπαραγωγής θα μπορούσε κανείς να σκεφθεί ότι αυτό εκτιμάται κατά περίπτωση. Η ρύθμιση της ιατρικά βοηθούμενης αναπαραγωγής δεν αναφέρεται ρητά σε ζευγάρια, έγγαμα ή σε συμβίωση, αλλά αυτό συνάγεται μόνον έμμεσα από τη διάταξη 1455 ΑΚ. Παράλληλα, η τέλεση γάμου συνδέεται ρητά με την ενηλικίωση, ενώ οι ανήλικοι χρειάζονται άδεια του δικαστηρίου για την τέλεση γάμου (1350

10 Ενδεικτικά, *Παπαχρίστου*, στον ΑΚ Γεωργιάδη-Σταθόπουλου, αρθρ. 1555, αρ. 5.

11 Ενδεικτικά, *Παπαχρίστου*, ό.π., αρ. 5.

12 ΚΙΔ= Κώδικας Ιατρικής Δεοντολογίας.

§2 ΑΚ[13]). Από τον συνδυασμό των δύο προκύπτει ότι ο νομοθέτης αντιλαμβάνεται την εφαρμογή των μεθόδων μόνον σε ενηλίκους.

Οι ανήλικοι αναφέρονται μόνον ως δικαιούμενοι να καταθέσουν γεννητικό υλικό για κρυοσυντήρηση σε ορισμένες περιπτώσεις μετά τη συμπλήρωση του 15ου έτους της ηλικίας τους (άρθρο 13, ν. 3305/2005), ώστε στο μέλλον να μπορέσουν να αποκτήσουν δικά τους τέκνα. Άρα ο νομοθέτης κρίνοντας το συμφέρον του ανηλίκου σε σχέση με την αναπαραγωγή, δεν το συνδέει σε κανένα σημείο με την ανηλικότητα, για την οποία όλη η νομοθετική ρύθμιση έχει αντίθετη ιδεολογική θέση.

Ενημέρωση δέχεται η γυναίκα και ο άνδρας, σύζυγος ή σύντροφος, που θα υποβληθούν σε βοηθούμενη αναπαραγωγή για να αποκτήσουν τέκνο, καθώς και η γυναίκα, η οποία θα κυοφορήσει για τον εαυτό της ή υπέρ τρίτων (1456 §1 ΑΚ, άρθρο 11 §3, ΚΙΔ).

Ενημέρωση δέχεται και ο άνδρας, σύζυγος ή σύντροφος, ο οποίος θα δώσει τη συναίνεσή του για μεταθανάτια γονιμοποίηση, όταν πάσχει από ανίατη ασθένεια ή αντιμετωπίζει πρόβλημα στειρότητας, καθώς και η σύζυγος ή σύντροφος, η οποία θα κληθεί να κυοφορήσει μετά το θάνατο εκείνου (1457 ΑΚ) [14].

Αλλά και όλοι όσοι δίνουν γεννητικό υλικό, σπέρμα ή ωάριο, δέχονται ενημέρωση για την τύχη του, εφόσον δεν το χρησιμοποιήσουν οι ίδιοι στο μέλλον. Σκοπός της ενημέρωσης είναι να δώσουν τη συναίνεσή τους για χρήση του πλεονάζοντος υλικού από άλλα υπογόνιμα ζευγάρια χωρίς αντάλλαγμα, ή για χρήση από την επιστήμη ή να συμφωνήσουν στην καταστροφή του (1459 ΑΚ).

Ο 15ετής ανήλικος, όπως προαναφέρεται, μπορεί κατ᾽ εξαίρεση να καταθέσει σπέρμα για κρυοσυντήρηση σε περίπτωση «σοβαρού νοσήματος που επισύρει κίνδυνο στειρότητας». Η διατύπωση της διάταξης δεν κάνει διάκριση λόγω φύλου, γεγονός που επιτρέπει να χρήση της από αγόρια και κορίτσια. Σκοπός της είναι η παροχή δυνατότητας σε ανηλίκους, που αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα υγείας, του οποίου η θεραπεία μπορεί να είναι επιβλαβής για την γονιμότητά τους, να αποκτήσουν απογόνους στο μέλλον.

Ο ανήλικος ενημερώνεται λεπτομερώς πριν την έναρξη της θεραπείας και συναινεί ο ίδιος για την κρυοσυντήρηση[15]. Η κρυοσυντήρηση σπέρματος δεν συνδέεται βέβαια με δυσκολίες στην εκτέλεση. Συνήθως είναι εύκολη και ανώδυνη. Η κρυοσυντήρηση γεννητικού υλικού για τις γυναίκες είναι πιο περίπλοκη, συνδέεται άμεσα με την εξέλιξη της επιστήμης και για τον λόγο αυτό βαίνει συνεχώς βελτιούμενη.

3.2. Η πληροφόρηση ως στοιχείο ανατροπής της καταγωγής

α. Η *προσβολή της πατρότητας* του παιδιού που έχει γεννηθεί με τεχνητή γονιμοποίηση απαγορεύεται σε οποιοδήποτε από τα εμπλεκόμενα πρόσωπα, εφόσον ο σύζυγος έδωσε τη συγκατάθεσή του (1471 §2 ΑΚ[16]). Σκοπός αυτής της διάταξης είναι η αποτροπή της ανατροπής της συγγέ-

[13] Η ιδεολογική θέση του νομοθέτη του 1329/1983 ήταν αντίθετη προς την τέλεση γάμου από ανηλίκους, όπως προκύπτει από τη ρύθμιση της τέλεσης γάμου από ανήλικο με την αντικατάσταση της συναίνεσης των ασκούντων την επιμέλεια με δικαστική άδεια, όπου κρίνεται το συμφέρον του ανηλίκου στον γάμο που θα τελεσθεί (1350 §2 ΑΚ). Ο περιορισμός αυτός ενέχει αντίστοιχη αποτροπή της τεκνοποίησης από ανηλίκους. Παρόλα αυτά προβλέπεται ειδική δικαιοπρακτική ικανότητα του έγγαμου ανηλίκου για δικαιοπραξίες διαχείρισης της περιουσίας του αναγκαίες για τη φροντίδα της οικογένειας (137 ΑΚ), ενώ η άσκηση της γονικής μέριμνας των παιδιών που γεννιούνται εντός ή εκτός γάμου δεν ανατίθεται στους ανήλικους γονείς με εξαίρεση την επιμέλεια (1510 §3β ΑΚ).

[14] Ενδεικτικά *Φώνη Σκορίνη-Παπαρρηγοπούλου*, στον ΑΚ Γεωργιάδη-Σταθόπουλου, 1459, άρ. 55-62.

[15] *Παπαχρίστου*, ό.π., *Κουνουγέρη-Μανωλεδάκη,* Τεχνητή γονιμοποίηση … σ. 16/7, Σκορίνη-Παπαρρηγοπούλου, ό.π., άρ. 1455-1456, αρ. 30-33, *Τροκάνας*, ό.π., σ. 200.

[16] Στην αρχική της διατύπωση η διάταξη απέκλειε το δικαίωμα προσβολής της πατρότητας μόνον στον σύζυγο της μητέρας (1471 §2 ΑΚ). Κριτική της διάταξης από *Δεληγιάννη*, Ίδρυση και αμφισβήτηση της συγγένειας κατά το ελληνικό δίκαιο, ΕλλΔνη 33/1992, 1

νειας από κακόβουλη ενέργεια τρίτου, μεταγενέστερη της υποβοηθούμενης αναπαραγωγής, από οποιονδήποτε από τους δικαιούμενους να προσβάλουν την συγγένεια του τέκνου με τον σύζυγο της μητέρας του, εφόσον ο τελευταίος είχε δώσει τη συναίνεσή του κατ᾽ άρθρο 1456 ΑΚ για την διενέργεια της ιατρικά βοηθούμενης αναπαραγωγής[17]. Η περίπτωση θα αφορά ανήλικο μόνον εξαιρετικά για τους λόγους που έχουν προαναφερθεί.

β. *Δόση γαμετών ή γονιμοποιημένων ωαρίων* για βοηθούμενη αναπαραγωγή μπορεί να δοθεί με τους όρους του άρθρου 1460 ΑΚ. Η ταυτότητα του τρίτου δότη είναι απόρρητη[18] και φυλάσσεται σε δύο διαφορετικά αρχεία στην Αρχή Ιατρικά Βοηθούμενης Αναπαραγωγής (άρθρ. 20 §2, ν. 3305/2005). Το ένα περιέχει κωδικοποιημένα τα ιατρικά δεδομένα του τρίτου δότη, ενώ το άλλο τα άκρως απόρρητα προσωπικά στοιχεία του τρίτου δότη. Η πρόσβαση στο δεύτερο απαγορεύεται απολύτως (άρθρο 20 §3, ν. 3305/2005) σύμφωνα με τις αρχές του νόμου 2472/1997 για τα ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.

Η αποκάλυψη της *ταυτότητας του δότη* δεν επιτρέπεται στα στα πρόσωπα που επιθυμούν να αποκτήσουν τέκνο με βοηθούμενη αναπαραγωγή (1460 §1 ΑΚ). μόνον προς το τέκνο και για λόγους σχετικούς με την υγεία του. Η *ταυτότητα του τέκνου και των γονέων* του παραμένει απολύτως άγνωστη στους τρίτους δότες γαμετών ή γονιμοποιημένων ωαρίων (1460 §2 ΑΚ)[19].

Η *πρόσβαση στο αρχείο* με τις ιατρικές πληροφορίες που αφορούν το δότη επιτρέπεται στο τέκνο για ιατρικούς λόγους (1460 §1 ΑΚ), ενώ δεν είναι χωρίς προϋποθέσεις. Στο άρθρο 20 §3, ν. 3305/2005 τίθεται ως προϋπόθεση η άδεια της αρχής[20].

Η γυναίκα που γεννά με δωρεά ωαρίου είναι μητέρα του τέκνου (1463 ΑΚ), εκτός αν πρόκειται για υποκατάσταση μητέρα, οπότε λειτουργεί το τεκμήριο του άρθρου 1464 ΑΚ. Σε δόση σπέρματος το παιδί που γεννιέται σε γάμο θεωρείται τέκνο του συζύγου (1465, 1471 §2 ΑΚ). Όταν η γυναίκα είναι άγαμη, το παιδί γεννιέται εκτός γάμου και ανακύπτει το ερώτημα, της πατρότητάς του.

Ο δότης του σπέρματος δεν έχει το δικαίωμα να ασκήσει αγωγή αναγνώρισης πατρότητας εναντίον της μητέρας που αρνείται τη συναίνεσή της. Ούτε όμως η μητέρα ή το τέκνο μπορούν να ασκήσουν αγωγή εναντίον του για να αναγνωρισθεί ο άνδρας αυτός πατέρας του τέκνου (1479 §2 ΑΚ). Η απαγόρευση ισχύει και όταν η ταυτότητα του τρίτου δότη γίνει γνωστή. Σκοπό της διάταξης είναι η προστασία των μερών που επέλεξαν την ανωνυμία, τόσο του δότη να μην έχει σχέση με το τέκνο που θα γεννηθεί, όσο και της μητέρας να αποκτήσει το τέκνο χωρίς συγκεκριμένο πατέρα[21].

Η *εκούσια αναγνώριση* του παιδιού δεν αποκλείεται, εφόσον στη δήλωση του πατέρα ενώπι-

---

επ. (10), ο *ίδιος*, Η επίδραση των νέων μεθόδων τεχνητής αναπαραγωγής του ανθρώπου στη διαμόρφωση του ελληνικού δικαίου της συγγένειας, σε Σύγχρονα προβλήματα αστικού δικαίου πέρα από το σύστημα του Αστικού Κώδικα, 1ο Συνέδριο Ένωσης Ελλήνων Αστικολόγων 1995, σ. 199 = Αρμ 49/1995, 277, *Παπαζήση*, στον ΑΚ Γεωργιάδη-Σταθόπουλου (1991), άρθρ. 1471, αρ. 8-12, *η ίδια,* Προσβολή από τη μητέρα της πατρότητας του τέκνου της που γεννήθηκε με ετερόλογη γονιμοποίηση, ΚριτΕ 2001/1, 269 επ., με αφορμή την από 16.12.1994 απόφαση Οικογενειακού Δικαστηρίου Λεμεσού, *Κουνουγέρη-Μανωλεδάκη,* Εξωσωματική γονιμοποίηση, ΚριτΕ 2001/1, 23 = Ιατρική υποβοήθηση, σ. 47.

17 *Βελλής*, Ζητήματα από τον ν. 3089/2002 για την ιατρική υποβοήθηση στην ανθρώπινη αναπαραγωγή (τεχνητή γονιμοποίηση), ΧρΙΔ Γ/2003, 495, *Παπαζήση*, στον ΑΚ Γεωργιάδη-Σταθόπουλου2, άρθρ. 1471, αρ. 23-26, *η ίδια,* Ζητήματα βιοηθικής στην Σύμβαση του Oviedo σε σχέση με τον ν. 3089/2002, Αφιέρωμα στην Πελαγία Γέσιου-Φαλτσή, ΧρΙΔ Στ/2006, 385.

18 Αναλυτικά *Σταμπέλου*, στον ΑΚ Γεωργιάδη-Σταθόπουλου2, άρθρ. 1460, αρ. 3-16, όπου εκτενής αναφορά στην προγενέστερη βιβλιογραφία. Προγενέστερα κριτική από Α. *Κοτζάμπαση*, Η ανωνυμία του δότη σπέρματος στην τεχνητή γονιμοποίηση ως νομικό και ηθικό ζήτημα, Αρμ. 2000, 710 επ., *Κανελλοπούλου-Μπότη*, Η υποχρέωση παροχής γενετικής πληροφορίας κατά τον προγεννητικό έλεγχο – ειδικά η θέση του φερόμενου ως βιολογικού πατέρα, Ιόνιος Επιθεώρηση του Δικαίου, 8-9 (2008-2009), σ. 19 επ.

19 Η ανωνυμία του δότη και το δικαίωμα του παιδιού σε πληροφόρηση είναι δύο αντικρουόμενα δικαιώματα, τα οποία σε διάφορες νομοθεσίες έχουν τύχει διαφορετικής μεταχείρισης.

20 *Σταμπέλου*, ό.π., αρ. 21-29, σ. 45 αναφορά στις διάφορες απόψεις.

21 Ενδεικτικά αντί άλλου *Σταμπέλου*, ό.π. άρ. 31/32.

ον συμβολαιογράφου συναινέσει η μητέρα, διότι αυτή η δυνατότητα δεν αποκλείεται από το νομοθέτη.

Η *πληροφόρηση για τη νομική θέση* μεταξύ των προσώπων είναι γνωστή από την αρχή σε όλα τα μέρη. Ο άνδρας έχει πληροφορηθεί την προστασία και την ακαμψία της, πριν την κατάθεση του σπέρματός του και η γυναίκα πριν τη χρήση του σπέρματος που έχει κατατεθεί ανώνυμα.

3.3. Η πληροφόρηση με σκοπό τη συναίνεση/υιοθεσία

Το ανήλικο που θα υιοθετηθεί, αν έχει συμπληρώσει το 12ο έτος της ηλικίας του, συναινεί υποχρεωτικά στην υιοθεσία (1555 ΑΚ). Η γνώμη αυτή δεν είναι αποτέλεσμα πληροφόρησης ή ενημέρωσης, αλλά συναισθηματικής γνώσης. Το 12ετές ανήλικο γνωρίζει τους θετούς γονείς ή πρέπει να τους γνωρίζει και έχει σχηματίσει γνώμη από την μεταξύ τους προσέγγιση ικανή να του επιτρέψει τη διατύπωση δήλωσης βουλήσεως για τη δημιουργία συγγένειας μεταξύ αυτού και του/των θετών γονέων.

Πριν από αυτή την ηλικία το δικαστήριο μπορεί να ακούσει το ανήλικο, χωρίς να δεσμεύεται από τη γνώμη του (ειδικότερα προηγουμένως, υπό 2β).

Η ίδια η *υιοθεσία* όμως διέπεται από *απόρρητο* (1559 §1 ΑΚ). Το τέκνο μετά την ενηλικίωσή του έχει δικαίωμα να πληροφορηθεί από τους θετούς γονείς ή κάθε αρμόδια αρχή την ταυτότητα των φυσικών του γονέων (1559 §2 ΑΚ). Η υποχρέωση των γονέων μπορεί να εκπληρωθεί σε κάθε χρόνο.

Η διάταξη, που φαίνεται ιδανική, μπορεί να οδηγήσει σε τραυματικές καταστάσεις. Ορθό θα ήταν η γνώση αυτή να παρέχεται πριν την προσχολική ηλικία συνδυασμένη με ψυχολογική υποστήριξη, τόσο των τέκνων όσο και των φυσικών γονέων, έτσι ώστε να αποφεύγονται τραυματικές καταστάσεις και απογοητεύσεις. Η επεξεργασία της γνώσης της υιοθεσίας θεωρείται ότι είναι ευκολότερη από το τέκνο σε πρώιμη ηλικία. Η διάταξη 1559 §2 ΑΚ έχει σκοπό την προστασία του παιδιού, σε ενδεχόμενη επανασύνδεση με τους φυσικούς του γονείς, αφού μετά την ενηλικίωση θα έχει περισσότερη ωριμότητα να αντιμετωπίσει τη πληροφορία.

4. Πληροφόρηση για τη σωματική κατάσταση

4.1. Μορφή και περιεχόμενο ενημέρωσης

Βασική υποχρέωση όποιου παρέχει ιατρικές υπηρεσίες είναι η ενημέρωση του προσώπου, στο οποίο τις παρέχει για την κατάσταση της υγείας του (άρθρο 11 §1, ΚΙΔ).

Ο γιατρός οφείλει να ενημερώνει πλήρως και κατανοητά τον ασθενή για την πραγματική κατάσταση της υγεία του, το περιεχόμενο και τα αποτελέσματά της προτεινόμενης ιατρικής πράξης, τις συνέπειες και τους ενδεχόμενου κινδύνους ή επιπλοκές από την εκτέλεση της, τις εναλλακτικές προτάσεις, καθώς και για τον πιθανό χρόνο αποκατάστασης, έτσι ώστε ο ασθενής να μπορεί να σχηματίζει πλήρη εικόνα των ιατρικών, κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων και συνεπειών της κατάστασης του και να προχωρεί, ανάλογα, στη λήψη αποφάσεων.

Η ενημέρωση απευθύνεται σε ενηλίκους, ικανούς να συναινέσουν. Τα ανίκανα να συναινέσουν πρόσωπα ο ιατρός τα ενημερώνει στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό. Η ενημέρωση απευθύνεται

κυρίως στα πρόσωπα που έχουν την ικανότητα να συναινέσουν σε εκτέλεση ιατρικής πράξης (άρθρο 11 §3, ΚΙΔ), όπως οι νόμιμοι εκπρόσωποι του ανηλίκου (άρθρο 1510 ΑΚ).

Οι *ανήλικοι* ενημερώνονται από τον ιατρό στο βαθμό που μπορούν να κατανοήσουν την ιατρική πράξη που θα ακολουθήσει. Η ενημέρωση εκτός από κατανοητή με βάση τον γενικό κανόνα του άρθρου 11 §1, ΚΙΔ, πρέπει να βοηθά το παιδί να συναινέσει χωρίς να του εμπνέει φόβο.

4.2. Συναίνεση ως σκοπός της ενημέρωσης για ιατρική πράξη

Κάθε ιατρική πράξη απαιτεί την προηγούμενη συναίνεση του ενδιαφερομένου προσώπου, ο οποίος έχει στο μεταξύ ενημερωθεί κατά νόμο από το αρμόδιο πρόσωπο (άρθρο 12 §1, ΚΙΔ). Η συναίνεση είναι έγκυρη, όταν η ενημέρωση ήταν πλήρης, σαφής και κατανοητή στον ασθενή και αυτός έχει ικανότητα να συναινέσει (άρθρο 12 §2, ΚΙΔ).

Η συναίνεση είναι ελεύθερα ανακλητή σε κάθε χρόνο.

Ο ασθενής μπορεί να αρνηθεί τόσο την εξέταση όσο και τη θεραπεία για οποιαδήποτε ασθένεια, ακόμη και μεταδοτική. Η επιβολή της θεραπείας με εξαναγκασμό δεν επιτρέπεται, ούτε με την επίκληση της προστασίας της δημόσιας υγείας, εκτός αν πρόκειται για αερογενώς μεταδιδόμενες ασθένειες ή για οροθετικά πρόσωπα που εκδίδονται, αφού η νόσος μεταδίδεται με σαρκική επαφή χωρίς προφύλαξη.

Ανήλικοι ασθενείς δεν δίνουν συναίνεση. Η συναίνεση δίδεται από αυτούς που ασκούν τη γονική τους μέριμνα ή έχουν την επιμέλειά τους (αρθρ. 12 §2 β 1, ΚΙΔ). Η γνώμη όμως του ανηλίκου λαμβάνεται υπόψη, εφόσον «κατά την κρίση του γιατρού έχει την ηλικιακή, πνευματική και συναισθηματική ωριμότητα να κατανοήσει την κατάσταση της υγείας του, το περιεχόμενο της ιατρικής πράξης και τις συνέπειες ή τα αποτελέσματα ή τους κινδύνους της πράξης αυτής».

Στο άρθρο 12 §2 β1, ΚΙΔ αναφέρεται ότι απαιτείται η συναίνεση αυτού που ασκεί τη γονική μέριμνα στις ειδικές επεμβάσεις, όπως οι μεταμοσχεύσεις, οι επεμβάσεις αλλαγής φύλου, αισθητικές ή κοσμητικές ή επεμβάσεις ιατρικά βοηθούμενης αναπαραγωγής. Η διάταξη πρέπει να διαβάζεται διορθωτικά. Η αναφορά σε μεταμόσχευση δεν αφορά τη λήψη οργάνου, διότι απαγορεύεται ρητά. Επίσης η αλλαγή φύλου δεν συνδέεται πλέον με επέμβαση και ειδικά στους ανηλίκους[22, 23].

4.3. Συναίνεση με σκοπό τη λήψη θεραπείας για οροθετικότητα

Η ενημέρωση του οροθετικού ή ασθενή με ανίατη ασθένεια, γίνεται πάντοτε με την παρουσία ψυχολόγου, κυρίως για την ανακοίνωση αποτελεσμάτων, αλλά και για την έναρξη ή συνέχιση της θεραπείας. Η παρουσία ψυχολόγου είναι ιδιαίτερα σημαντική, ειδικά αν ο γιατρός δεν έχει προηγούμενη επαφή με τον συγκεκριμένο ασθενή, όπως ο μικροβιολόγος που προέβη σε αναλύσεις αίματος.

Όταν ο ανήλικος είναι έφηβος ενημερώνεται και ο ίδιος προσωπικά για την λοίμωξη και τις προφυλάξεις, τόσο για την μη μετάδοση του ιού, όσο και για τη δική του μόλυνση[24].

Η άρνηση ενημέρωσης αποτελεί νόμιμο δικαίωμα. Παρόλα αυτά ο οροθετικός, έχει υποχρέωση ενημέρωσης, τόσο για την κατάσταση της υγείας του, όσο και για τους τρόπους προφύλαξής του, διότι ειδικά η προφύλαξη αφορά τη δημόσια υγεία.

---

22 Την εποχή της εισαγωγής του ΚΙΔ, δεν είχε ψηφιστεί ο νόμος για την αλλαγή του φύλου που απαγορεύει την χειρουργική επέμβαση και ειδικά στους ανηλίκους.

23 Ήδη από το 2010 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και από το 2011 το Συμβούλιο της Ευρώπης απαιτούν την ίση μεταχείριση των προσώπων που επιθυμούν να αλλάξουν φύλο και απαγορεύουν την υποχρέωση χειρουργικής επέμβασης για τον λόγο αυτό.

24 *Παπαζήση*, Η αστική ευθύνη και HIV λοίμωξη, 2001, σ. 136, 148/9.

Η ενημέρωση αφορά το ίδιο το πρόσωπο και όχι τρίτους. Ως τρίτοι νοούνται ακόμη και μέλη της οικογένειας ή ο ερωτικός του σύντροφος.

5. Γνώμη του παιδιού

5.1. Γονική μέριμνα και γνώμη του παιδιού

Κατά την περίοδο της ανηλικότητας, το ανήλικο, το οποίο δεν έχει δικαιοπρακτικά έγκυρη βούληση και κατ᾽ αποτέλεσμα δεν έχει δικαιοπρακτική ικανότητα, εκπροσωπείται από τους γονείς του, οι οποίοι είναι οι νόμιμοι εκπρόσωποί του, εκφράζουν και δέχονται βούληση και ενημέρωση για λογαριασμό του. Η γονική μέριμνα είναι δικαίωμα και υποχρέωση των δύο γονέων (1510 ΑΚ).

Βασική αρχή που διέπει τις ρυθμίσεις, αλλά και την ερμηνεία των διατάξεων του οικογενειακού δικαίου ή άλλων είναι το συμφέρον του παιδιού. Το ιδεολογικό στίγμα προκύπτει από την υποχρέωση των γονέων, αλλά και του δικαστηρίου, να αποφασίζουν αναζητώντας το συμφέρον του ανηλίκου (άρθρα 1511, 1512 ΑΚ). Την ίδια υποχρέωση έχουν και οι ερμηνευτές ή εφαρμοστές του δικαίου γενικά κατά την εφαρμογή ή την ερμηνεία του νόμου.

Η διάταξη του άρθρου 1511 §3 ΑΚ ορίζει ότι το δικαστήριο πρέπει να ζητά και να συνεκτιμά τη γνώμη του παιδιού πριν από κάθε απόφαση σχετική με τη γονική μέριμνα, εφόσον η απόφαση αφορά τα συμφέροντά του, ανάλογα με την ωριμότητά του. Ο δικαστής έχει δικαίωμα και υποχρέωση να συναντήσει το ανήλικο και να συνομιλήσει μαζί του (1511 §3 ΑΚ[25]).

α. Διαδικασία. Στη δίκη για την ανάθεση της επιμέλειας στον ένα από τους γονείς του ή σε τρίτο, το παιδί ενημερώνεται από αυτόν που ασκεί προσωρινά την επιμέλειά του, ότι επίκειται συνάντηση με το δικαστή που κρίνει την υπόθεση. Ορθό είναι να μην υποδεικνύεται στο παιδί και «το περιεχόμενο της γνώμης του».

Η συνάντηση δικαστή και παιδιού γίνεται μετά την εκδίκαση της υπόθεσης, χωρίς την παρουσία γραμματέα ή άλλων προσώπων. Το περιεχόμενο της συνομιλίας είναι απόρρητο. Ό,τι λέγεται είναι εμπιστευτικό μεταξύ του δικαστή και του παιδιού. Η συνάντηση πρέπει να γίνεται σε ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα για την ανάπτυξη ατμόσφαιρας εμπιστοσύνης μεταξύ του παιδιού και του δικαστή. Σκοπός είναι το παιδί να αισθανθεί εμπιστοσύνη και να θελήσει να ανοιχτεί στο δικαστή, ο οποίος θα πρέπει να διαμορφώσει άποψη για την κατάσταση που αυτό βιώνει, ώστε για να οδηγηθεί σε απόφαση σύμφωνη με το συμφέρον του. Στην πράξη ειδικές αίθουσες δεν υπάρχουν, ούτε δικαστές εκπαιδευμένοι να επικοινωνούν με τα παιδιά.

β. Κριτήρια ωριμότητας. Στον νόμο δεν ορίζεται πότε το τέκνο είναι ώριμο, ώστε να ζητείται και να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του. Η ωριμότητα είναι έννοια σχετική και υποκειμενική και κρίνεται διαφορετικά κάθε φορά από τον δικαστή που έρχεται σε επαφή με το ανήλικο. Ο ορισμός αντικειμενικών κριτηρίων, εκτός από δύσκολος, είναι και επικίνδυνος, διότι μπορεί να αποβεί μηχανιστικός τρόπος εξέτασης που δεν θα προσφέρει ουσιαστικό αποτέλεσμα. Ο δικαστής λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη του παιδιού κατά την απόλυτη κρίση του ίδιου.

---

25 Η διάταξη τροποποιήθηκε με το άρθρο 38 §3, 4, Ν. 2447/1996, που προσδιόρισε την διαδικασία της επικοινωνίας του δικαστή με το παιδί.

5.2. Διεθνής απαγωγή. Προϋποθέσεις για τη λήψη υπόψη της γνώμης του παιδιού

Η Σύμβαση της Χάγης της 25ης Οκτωβρίου 1980[26] για τον επαναπατρισμό των απαχθέντων παιδιών κυρώθηκε με το νόμο 2102/1992. Στο κεφάλαιο ΙΙΙ για τη διαδικασία επιστροφής του παιδιού ορίζει (άρθρο 12) χρονικό διάστημα ενός έτους, μέσα στο οποίο το παιδί πρέπει οπωσδήποτε να επιστραφεί στον γονέα που έχει την επιμέλειά του. Το άρθρο 13 ορίζει παρόλα αυτά ότι η δικαστική αρχή δεν έχει υποχρέωση να επισπεύσει την επιστροφή του τέκνου, μεταξύ άλλων, και όταν η οργάνωση ή το φυσικό ή νομικό πρόσωπο που αντιτίθεται στην επιστροφή αποδείξει μεταξύ άλλων και ότι το παιδί αντιτίθεται στην επιστροφή του και έχει ήδη την ηλικία και την ωριμότητα που υπαγορεύουν να ληφθεί υπόψη η γνώμη του.

α. Ηλικία του τέκνου. Η Σύμβαση δεν ακολουθεί το σύστημα των ορίων, ώστε να προσδιορίσει ακριβώς την ηλικία του τέκνου που εκφράζει τη γνώμη του. Κριτήριο είναι η δυνατότητα του να έχει άποψη, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και την ικανότητα του να διακρίνει. Η ρύθμιση δεν επιθυμεί να αποκλείσει *a priori* κανένα παιδί από την επικοινωνία με το πρόσωπο που διερευνά την υπόθεση της απαγωγής, ώστε να αυτό να ακουστεί.

Ως παιδιά στη σύμβαση νοούνται ανήλικοι μέχρι την ηλικία των 16 ετών. Στην πραγματικότητα η σύμβαση δημιουργεί δικό της όριο ενηλικίωσης, το 16ο έτος της ηλικίας[27].

β. Ωριμότητα. Η Σύμβαση αναφέρει την ωριμότητα του παιδιού ως κριτήριο για την αποδοχή της γνώμης του, χωρίς να την προσδιορίζει ούτε ως ηλικία ούτε με άλλα κριτήρια. Η ωριμότητα όμως είναι έννοια σχετική και υπόκειται κάθε φορά στην κρίση αυτού που έρχεται σε επαφή με το ανήλικο.

γ. Περιεχόμενο της βούλησης. Η γνώμη του παιδιού δεν είναι δεσμευτική. Παρόλα αυτά τα πρόσωπα που θα έρθουν σε επαφή με το παιδί για να διαπιστώσουν την ικανότητά του να εκφράσει άποψη, πρέπει να έχουν εκπαίδευση και εμπειρία σε θέματα ψυχολογίας.

Τα παραδεκτό περιεχόμενο της γνώμης του παιδιού δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια και αφηρημένα. Για παράδειγμα, πως αξιολογείται η γνώμη του 14ετούς παιδιού, που δεν θέλει να επιστρέψει στη χώρα διαμονής του και στο σπίτι της μητέρας του, όπου διέκοψε το σχολείο, στο οποίο δεν τα πήγαινε και τόσο καλά; Αν δεν μιλά τη γλώσσα της χώρας «απαγωγής» δεν θα έχει τις ίδιες δυνατότητες εκπαίδευσης. Αλλά και αν τη γνωρίζει, η ένταξη στο νέο σχολείο θα είναι δύσκολη για πολλούς λόγους.

Το παιδί που αντιτίθεται στον επαναπατρισμό του, ζει με τον «απαγωγέα» γονέα. Η γνώμη που θα εκφράσει θα είναι ανεπηρέαστη; Πως θα κριθεί αν δέχεται πιέσεις να παραμείνει ή και να φοβάται να εκφράσει τη βούλησή του ή να του ασκείται ψυχολογική πίεση, κάποτε μάλιστα με κομψό τρόπο. Ακόμη το παιδί μπορεί να δελεαστεί. Το δέλεαρ μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους και δεν είναι σίγουρο ότι το παιδί μπορεί να διακρίνει ή να θελήσει να αντισταθεί[28].

---

[26] Σύμβαση της Χάγης της 25 Οκτωβρίου 1980 για τις αστικές συνέπειες της διεθνούς απαγωγής παιδιών (Convention de la Haye du 25 octobre 1980 sur les aspects civiles de l' enlèvement international d' enfants), N. 2102/1992.

[27] Αυτό το όριο ηλικίας ήταν προφανώς απαραίτητο για την επίτευξη συμφωνίας μεταξύ των Κρατών Μελών που έχουν διαφορετική νομοθετική ρύθμιση για την ενηλικίωση. Παρόλα αυτά πρόκειται για ηλικία στην οποία τα παιδιά δεν έχουν ακόμη τελειώσει την εκπαίδευση τους στη χώρα προέλευσης, η οποία συνήθως τελειώνει στην ηλικία των δεκαοκτώ ετών.

[28] *Th. Papazissi,* La prise en conte de la parole de l' enfant qui s' oppose à son retour, σε Les enlèvements d' enfants à travers les frontières, Actes du colloque organisé par le Centre de droit de la famille Lyon, 20 et 21 novembre 2003, Bruylant/Bruxelles, 2004, σ. 361-368 (365/366), η *ίδια*, Οικογενειακό δικαστήριο..., ό.π., σ. 17/18.

6. Σχέση συμφέροντος και γνώμης του παιδιού

6.1. Το συμφέρον του παιδιού ως κεντρικός άξονας ερμηνείας και αξιών

Ο νόμος δεν προσδιορίζει ποιο είναι το συμφέρον του ανηλίκου ούτε με ποια κριτήρια κρίνεται, θέτει όμως ως όρια αφ᾽ ενός τον σεβασμό της ισότητας μεταξύ των γονέων και αφ᾽ ετέρου την αποφυγή των διακρίσεων εξ αιτίας του φύλου, της φυλής, της γλώσσας, της θρησκείας, των πολιτικών ή όποιων άλλων πεποιθήσεων, της ιθαγένειας, της εθνικής ή κοινωνικής προέλευσης ή περιουσίας μεταξύ των γονέων (1511 §2 β ΑΚ). Απόφαση εκτός των ορίων αυτών αντίκειται στο συμφέρον του ανηλίκου.

Όταν το δικαστήριο αναθέτει την άσκηση της γονικής μέριμνας ή της επιμέλειας αποκλειστικά στον ένα γονέα ή τρίτο μετά τη λύση ή ακύρωση του γάμου ή διάσταση των συζύγων (1513 §1, 1514 ΑΚ), πρέπει να λάβει υπόψη τους δεσμούς του τέκνου με τους γονείς και τους αδελφούς του και τις τυχόν συμφωνίες που έκαναν οι γονείς σχετικά με την επιμέλεια και τη διοίκηση της περιουσίας του (1513 §2 ΑΚ). Η κρίση αυτή βρίσκεται στην ουσία της ρύθμισης του συμφέροντος του παιδιού.

Συχνά τίθεται το ερώτημα αν η επιμέλεια ενός παιδιού πρέπει να ανατίθεται πάντα στη μητέρα του ή αν για λόγους ισότητας θα πρέπει να προτιμάται και ο πατέρας. Το αληθές είναι ότι το δίλημμα θα πρέπει να απαντάται με βάση τους δεσμούς που το τέκνο έχει αναπτύξει ως την ημέρα που αρχίζει ο δικαστικός αγώνας με τους γονείς του. Στη σύγκρουση των δεσμών με την ισότητα μεταξύ των γονέων προέχει να εξετασθούν οι δεσμοί του ανηλίκου με τους γονείς και το περιβάλλον.

6.2. Η εκτίμηση της γνώμης του παιδιού

Ευθύνη του δικαστή είναι να διαχειριστεί τη συζήτηση με το παιδί, έτσι ώστε να το απεγκλωβίσει από τον φόβο του και την ενδεχόμενη επίδραση του γονέα με τον οποίο διαμένει και να διατυπώσει την άποψή του, γι᾽ αυτό το οποίο πραγματικά επιθυμεί.

Το σημαντικό ερώτημα που τίθεται είναι αν η γνώμη του παιδιού ταυτίζεται πάντοτε με το συμφέρον του[29]. Ειδικότερα:

α. Η επιθυμία του παιδιού είναι «νόμος» για τον δικαστή; Η σκέψη ότι η γνώμη του παιδιού είναι σημαντική, επειδή δήθεν αυτό εκφράζει τη βούλησή του έχει πραγματικά υπερτονισθεί. Το παιδί, ειδικά στην εφηβεία, γνωρίζει καλά «τι το βολεύει», χωρίς στην πραγματικότητα να γνωρίζει το συμφέρον του[30].

β. Τα παιδιά δεν είναι πάντα ούτε τόσο αθώα ούτε τόσο άδολα και συχνά «παίζουν το δικό τους παιχνίδι». Η απόλυτη εμπιστοσύνη στο παιδί μπορεί να είναι καταστροφική για το μέλλον του ίδιου του παιδιού.

Το συμφέρον του παιδιού δεν ταυτίζεται με τη γνώμη του. Η κοινωνική έρευνα και κυρίως η ψυχολογική ή παιδοψυχιατρική πραγματογνωμοσύνη είναι ιδιαίτερα χρήσιμες και σημαντικές, διότι εισάγουν στην κρίση του δικαστηρίου γεγονότα αντικειμενικά και πραγματικά. Τα παιδιά

---

29 *Παπαζήση*, Οικογενειακό Δικαστήριο…, Αρμ. 55/2001, 628.

30 Ένα παιδί σε οποιαδήποτε ηλικία εύκολα μπορεί να ισχυριστεί ότι επιθυμεί να ζήσει με τον γονέα που περνάει καλά. Αυτή η βούληση δεν είναι αξιωματικά, ό,τι καλύτερο για την ηλικία του, τις σπουδές του και το πραγματικό του συμφέρον. Ο δικαστής δεν πρέπει να αρκείται σ᾽ αυτή.

ακόμη και όταν δεν λένε ψέματα εκφράζουν υποκειμενικές συναισθηματικές θέσεις, οι οποίες δεν ταυτίζονται αναγκαστικά με το συμφέρον τους.

7. Επίλογος

Η γνώμη του παιδιού διαμορφώνεται από πληροφόρηση, η οποία σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να είναι εμπεριστατωμένη και σύμφωνη με την ηλικία του, τις περισσότερες φορές όμως είναι τυχαία, διότι συχνά προέρχεται από τυχαία ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η βιολογική ωριμότητα του παιδιού δεν είναι πάντοτε επαρκής, ώστε αυτό να μπορέσει να αφομοιώσει και να επεξεργαστεί τις πληροφορίες και να βγάλει τα καλύτερα για το συμφέρον του συμπεράσματα.

Η ικανότητα ενός παιδιού σε τομείς, όπως η τεχνολογία, δεν σημαίνει αναγκαστικά ικανότητα αφομοίωσης κάποιας γνώσης, σε σημείο που να είναι σίγουρο ότι η γνώμη που εκφράζεται είναι αποτέλεσμα της επεξεργασίας της πληροφόρησης. Αλλά και η συμπεριφορά ή η χρήση εκφράσεων των μεγάλων σημαίνουν ωριμότητα του παιδιού;

Σε θεσμούς όπως η υιοθεσία, η γνώμη του ανηλίκου μετά τη συμπλήρωση του δωδέκατου έτους της ηλικίας δεν λαμβάνεται απλώς υπόψη, αλλά συνιστά προϋπόθεση ακόμη και για το κύρος έννομης σχέσης, όπως για παράδειγμα η δεσμευτική συναίνεση του στην υιοθεσία του (1555 ΑΚ). Ακόμη και η καλύτερη έκθεση κοινωνικής υπηρεσίας δεν μπορεί να αναπληρώσει την άρνηση του δωδεκαετούς ανηλίκου να δεχθεί την υιοθεσία, ώστε να μην ενταχθεί στη νέα του οικογένεια. Η ρύθμιση αυτή έχει την δικαιολόγηση της στην ανάγκη συναισθηματικής προσέγγισης του εφήβου στη νέα κατάσταση, που είναι καθοριστική για την ηλικία του και τα αισθήματα που έχει αναπτύξει για τους μέλλοντες θετούς γονείς.

Αντίθετα η δεσμευτική γνώμη του ανηλίκου για την ανάθεση της επιμέλειάς του σε ένα γονέα, αφενός θα καθιστούσε το ανήλικο κριτή των γονέων του και αφετέρου θα του έδινε τη δυνατότητα να αποφασίσει για θέματα για τα οποία ο νομοθέτης τον έχει ήδη κρίνει ανίκανο, όπως η ανατροφή, η εκπροσώπηση ή η διοίκηση της περιουσίας του (1518 ΑΚ).

Στη Σύμβαση για τη διεθνή απαγωγή παιδιών το παιδί ερωτάται, όταν το επιτρέπει η ηλικία του, ώστε να αποφευχθεί η ένταξή του σε περιβάλλον ακατάλληλο για την ανατροφή, την ψυχική ή σωματική του υγεία και την ανάπτυξή του. Άλλωστε, υπάρχει έμμεσο όριο ωριμότητας το 16 έτος της ηλικίας, μετά το οποίο η εξέταση του παιδιού δεν εφαρμόζεται.

Η γνώμη του 12ετούς για την υιοθεσία του, του ανηλίκου για τον γονέα με τον οποίο θέλει να ζήσει, του παιδιού που έχει απαχθεί από τον άλλο γονέα για να επαναπατρισθεί, δεν είναι προϊόν γνώσης, την οποία πρέπει να επεξεργαστεί, αλλά συναισθηματικής προσέγγισης. Το συμφέρον του όμως δεν ταυτίζεται πάντοτε με το περιεχόμενο της γνώμης του. Το συμφέρον του παιδιού είναι έννοια διαφορετική και βαίνει πέραν της ικανότητας του ανηλίκου να κρίνει. Άλλωστε για την τέλεση γάμου από ανηλίκου, ο νομοθέτης προέκρινε την άδεια του δικαστηρίου, ανεξάρτητα από τη γνώμη του ίδιου ή των γονέων του. Ο έρωτας του ανηλίκου δεν είναι, επίσης, κριτήριο του συμφέροντός του.

1. ΠΑΙΔΙ, ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟ

1.1. ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑ

Μαρία-Δάφνη Παπαδοπούλου, Μαρία Γ. Σινανίδου

1.1.1. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΟΠΙ για την πνευματική ιδιοκτησία και τα συγγενικά δικαιώματα

1.1.1.1. Εισαγωγή

Το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας αποκτά μια ολοένα αυξανόμενη σημασία στη σύγχρονη κοινωνία και οικονομική πραγματικότητα και συνιστά παράλληλα καθοριστικό παράγοντα για την προώθηση της δημιουργικότητας και του πολιτισμού. Ο Οργανισμός Πνευματικής Ιδιοκτησίας (ΟΠΙ) αναγνωρίζοντας αφενός τη σημασία του δικαίου της πνευματικής ιδιοκτησίας για την πολιτιστική άνθιση μίας χώρας, την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και την ανάπτυξη της οικονομίας και αφετέρου τον ρόλο της παιδείας στη συνειδητοποίηση της αξίας του σεβασμού του πνευματικού μόχθου των ανθρώπων, εκπόνησε με τη συνεργασία μιας ομάδας εκπαιδευτικών το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την Πνευματική Ιδιοκτησία. Σκοπός του προγράμματος αυτού είναι η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των μαθητών του Δημοτικού για τη σημασία του έργου των δημιουργών (συγγραφέων, εικαστικών, φωτογράφων, μουσικοσυνθετών, δημιουργών λογισμικού, κ.λπ.) και των δικαιούχων συγγενικών δικαιωμάτων (τραγουδιστών, μουσικών, ηθοποιών, εκδοτών, παραγωγών ταινιών και δισκογραφικών εταιρειών).

Αδιαμφισβήτητα το διαδίκτυο προσφέρει νέα ώθηση στη δημιουργία και την επιχειρηματικότητα. Από την άλλη όμως, το διαδίκτυο κρύβει απειλές και κινδύνους. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εκπόνησε ο ΟΠΙ επιτρέπει στα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την αξία των βιβλίων που διαβάζουν, των ταινιών που βλέπουν, των τραγουδιών που ακούν, των βιντεοπαιχνιδιών που παίζουν, των εικαστικών έργων που θαυμάζουν κ.ά., και να καταλάβουν την αξία του σεβασμού στον κόπο του άλλου, καθώς και τον ορθό τρόπο συμπεριφοράς στο διαδίκτυο προκειμένου για τη νόμιμη χρήση έργων που προστατεύονται με δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας.

1.1.1.2. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την πνευματική ιδιοκτησία

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την πνευματική ιδιοκτησία έλαβε έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για να ενταχθεί στο πλαίσιο των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, ως μάθημα επιλογής, για την Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού, αρχικά για τη σχολική χρονιά 2014-2015 και στη συνέχεια και για τη σχολική χρονιά 2015-2016. Για τη σχολική χρονιά 2016-2017, το πρόγραμμα έλαβε έγκριση για όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αυτό μπορεί να διαρκέσει δύο έως έξι μήνες. Για τις τέσσερις πρώτες τάξεις, το πρόγραμμα εντάσσεται στην ευέλικτη ζώνη, ενώ για την Ε' και ΣΤ' τάξη δημοτικού μπορεί να ενταχθεί στο μάθημα Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Σε κάθε περίπτωση, το μάθημα μπορεί να πραγματοποιηθεί και διαθεματικά. Κάθε ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός αλλά κάθε μαθητής μπορεί να βρει πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό τόσο στην ιστοσελίδα <copyrightschool.gr> όσο και στο <opi.gr[1]>.

1.1.1.3. 'Greek Copyright School'

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την Πνευματική ιδιοκτησία αποτέλεσε την αφορμή για το 'Greek Copyright School'. Προκειμένου να επεκτείνει και να εμπλουτίσει τις δράσεις για την προώθηση του προγράμματος, ο ΟΠΙ έλαβε χρηματοδότηση από τον Οργανισμό Διανοητικής Ιδιοκτησίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (EUIPO).

Συνολικά οι δράσεις του 'Greek Copyright School' περιλαμβάνουν πέντε άξονες:

1. Εκτύπωση και διανομή ενημερωτικού υλικού
2. Πραγματοποίηση ενημερωτικών σεμιναρίων στην περιφέρεια.
3. Δημιουργία δυναμικής ιστοσελίδας, όπου συγκεντρώνεται και διατίθεται όλο το ενημερωτικό υλικό ταξινομημένο ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται (μαθητές δημοτικού, μαθητές γυμνασίου, εκπαιδευτικούς, γονείς).
4. Ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια.
5. Ταινία μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων με θέμα την αξία που έχει η προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας και των συγγενικών δικαιωμάτων για την επιβίωση των δημιουργών και των καλλιτεχνών.

1. Ο ΟΠΙ εκτυπώνει ενημερωτικό υλικό, το οποίο περιλαμβάνει φακέλους με οδηγούς για την πνευματική ιδιοκτησία και τα συγγενικά δικαιώματα, κόμικ και αυτοκόλλητα, και είτε το διανέμει σε εκπαιδευτικούς και σε μαθητές κατά τη διάρκεια ενημερωτικών συναντήσεων είτε το αποστέλλει κατόπιν σχετικού αιτήματος σε σχολεία.

2. Το 2014, ο ΟΠΙ για να προωθήσει το πρόγραμμα αυτό διοργάνωσε για πρώτη φορά μία σειρά σεμιναρίων, που απευθύνονταν τόσο στους Υπεύθυνους σχολικών δραστηριοτήτων των Περιφερειών όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να επιλέξουν και να υλοποιήσουν το πρόγραμμα. Την τελευταία τριετία ο ΟΠΙ έχει διοργανώσει σεμινάρια στην Αθήνα, στην Κρήτη (Ηράκλειο, Χανιά, Άγιος Νικόλαος), στη Θεσσαλονίκη στη Ρόδο, στη Λαμία, στην Αταλάντη, στην Πάτρα, στην Αλεξανδρούπολη, στην Ξάνθη, στη Λάρισα, στα Τρίκαλα, στη Μυτιλήνη,

[1] http://www.opi.gr/index.php/vivliothiki/enimerotiko-ekpaideytiko-yliko.

στον Πύργο, στην Καλαμάτα, στην Πρέβεζα, στα Ιωάννινα, στην Κόρινθο. Έχουν ενημερωθεί για την πνευματική ιδιοκτησία και το σχετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα περισσότεροι από χίλιοι εκπαιδευτικοί και διανεμήθηκαν ενημερωτικοί οδηγοί, κόμικ και αυτοκόλλητα. Παράλληλα ο ΟΠΙ πλέον απευθύνεται και στους ίδιους τους μαθητές ερχόμενος σε άμεση επαφή μαζί τους, ακούγοντας τους προβληματισμούς τους και εξηγώντας τους λόγους για τους οποίους είναι σημαντικός ο σεβασμός στην πνευματική ιδιοκτησία και παρουσιάζοντας τρόπους σύννομης χρήσης προστατευόμενων έργων, ιδιαίτερα στο διαδίκτυο. Σε πολλά από τα σεμινάρια συμμετείχαν και γνωστοί καλλιτέχνες και δημιουργοί, οι οποίοι είχαν την ευκαιρία να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς ως άμεσα ενδιαφερόμενοι για τη σημασία της προστασίας των δικαιωμάτων τους. Τα σεμινάρια αυτά συνεχίζονται μέχρι και σήμερα.

Στην ιστοσελίδα μπορεί κανείς να ενημερωθεί για όλες τις δράσεις που πραγματοποιούνται από τον ΟΠΙ καθώς και τις επισκέψεις στα σχολεία ανά την Ελλάδα.[2]

3. Ο ΟΠΙ, επίσης, δημιούργησε την ιστοσελίδα <copyrightschool.gr>, το οποίο περιλαμβάνει μία σειρά από δράσεις με σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών και γενικά των νέων για τη σημασία της προστασίας της πνευματικής ιδιοκτησίας.

Αναλυτικότερα το <copyrightschool.gr> περιλαμβάνει τρεις ενότητες οι οποίες απευθύνονται α) στους εκπαιδευτικούς, β) στους μαθητές και γ) στους γονείς.

Η ενότητα που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς φιλοδοξεί να παρέχει σε αυτούς εκπαιδευτικό υλικό για το έργο τους. Το υλικό δεν απευθύνεται μόνο στους δασκάλους που θα επιλέξουν να υλοποιήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και σε εκείνους που θα θελήσουν να αφιερώσουν χρόνο για να μιλήσουν στα παιδιά για τη σημασία της πνευματικής ιδιοκτησίας. Στη σελίδα αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρει αναλυτικό προτεινόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα[3], καθώς επίσης έναν Βασικό Οδηγό για την πνευματική ιδιοκτησία και τα συγγενικά δικαιώματα και έναν Οδηγό ειδικά διαμορφωμένο για εκπαιδευτικούς λαμβάνοντας υπόψη ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία τους και τα οποία απασχολούν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές τους. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρει Ερωτήσεις και Απαντήσεις, παρουσιάσεις, καθώς επίσης και αφίσες που έχει δημιουργήσει ο ΟΠΙ στο πλαίσιο του Εορτασμού της Παγκόσμιας Ημέρας Διανοητικής Ιδιοκτησίας (26/04).

Η ενότητα που απευθύνεται στους μαθητές φιλοξενεί χωριστά υλικό για μαθητές δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, όπου υπάρχουν σταυρόλεξα, όπως επίσης Οδηγός και Ερωτήσεις με Απαντήσεις. Όλο το υλικό έχει προσαρμοστεί στις ηλικίες των μαθητών και λαμβάνοντας υπόψη ζητήματα που απασχολούν τις ηλικιακές αυτές ομάδες, όπως τις έχει καταγράψει ο ΟΠΙ κατά τις επαφές που έχει με τους μαθητές στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ο ΟΠΙ αναγνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο και του γονέα στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων που σέβονται και προστατεύουν την πνευματική δημιουργία με κοινωνική ευθύνη και υπευθυνότητα έχει συμπεριλάβει στην ειδική Ενότητα για τους γονείς μια σειρά Ερωτήσεων και Απαντήσεων με σκοπό να δώσει απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα για την πνευματική ιδιοκτησία και τα συγγενικά δικαιώματα.

4. Η ενότητα που απευθύνεται στους μαθητές περιλαμβάνει ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια (ξανασχεδίασε το χταπόδι, κουίζ και το παιχνίδι των συντελεστών), το βίντεο με το πολυτάλαντο χταπόδι τον Ορφέα, κόμικ[4], γλωσσάρι, κρυπτόλεξο, καθώς και το σχέδιο με τον Ορφέα για αυτοκόλλητα.

---

2 http://copyrightschool.gr/index.php/news.

3 http://www.opi.gr/images/yliko/ekpaideftiko.pdf.

4 http://www.opi.gr/images/yliko/markos_el.pdf. Για τη μετάφραση του κόμικ ο ΟΠΙ ζήτησε και έλαβε άδεια από τον WIPO.

5. Ο Ορφέας, το πολυτάλαντο χταπόδι

Η ταινία μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων της εταιρείας παραγωγής RAPPAS films που έγινε σε συνεργασία με τον ΟΠΙ και με την υποστήριξη του Οργανισμού Διανοητικής Ιδιοκτησίας για την Ευρωπαϊκή Ένωση παρουσιάζει τον Ορφέα, το πολυτάλαντο χταπόδι, το οποίο προσφέρει απλόχερα τα έργα του στους υπόλοιπους κατοίκους του βυθού. Όταν κανείς δεν σκέφτεται πως έχει κι αυτός ανάγκες ο βυθός γίνεται γκρίζος και γρήγορα όλοι συνειδητοποιούν ότι οι καλλιτέχνες μπορούν να συνεχίσουν να δημιουργούν και να μοιράζονται τα έργα τους μόνο εάν αυτά γίνονται σεβαστά από εμάς.[5] Ο Ορφέας έχει γίνει ιδιαίτερα αγαπητός σε μικρούς και μεγάλους, ενώ έχει λάβει μέρος και σε διαγωνισμούς ταινιών μικρού μήκους.[6]

1.1.1.4. Επίλογος

Η επιτυχία του εκπαιδευτικού προγράμματος δεν εξαρτάται μόνο από το περιεχόμενό του, αλλά κυρίως από το κατά πόσο οι δάσκαλοι ανά τα σχολεία στη χώρα θα το κατανοήσουν, θα το πιστέψουν και θα του δώσουν ψυχή και νόημα. Από την εμπειρία του ΟΠΙ μέχρι σήμερα, από την εφαρμογή του προγράμματος αυτού και από την επαφή του ΟΠΙ με τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία διαφαίνεται η συνειδητοποίηση της ανάγκης να ενισχυθεί ο σύγχρονος πολιτισμός της χώρας μας και οι δημιουργοί του. Σε κάθε περίπτωση, οι νέοι αποτελούν τη ζωντανή ελπίδα για την πραγματοποίηση υπεύθυνων ατόμων και ο ΟΠΙ είναι αρωγός στην καλλιέργειά τους αναφορικά με τον σεβασμό στην πνευματική δημιουργία.

5 http://copyrightschool.gr/index.php/pupils/otan-o-orpheas-dimiourgouse.

6 http://copyrightschool.gr/index.php/news.

1.1.2. Ένα παιδί σερφάρει στο διαδίκτυο... ερωτήματα και απαντήσεις σχετικά με τα πνευματικά δικαιώματα

1.1.2.1. Εισαγωγή

Η σημασία της πνευματικής ιδιοκτησίας στη σύγχρονη εποχή είναι αναμφισβήτητα τεράστια τόσο για τον πολιτισμό και την οικονομία μιας χώρας όσο και για την ίδια την κοινωνία. Παράλληλα, οι νέοι και τα παιδιά έρχονται πλέον από πολύ νωρίς σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες έχοντας, μεταξύ άλλων, εύκολη πρόσβαση στο διαδίκτυο. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα, οι Έλληνες σε ποσοστό 81,8% σερφάρουν στο διαδίκτυο με οποιαδήποτε συχνότητα, ενώ το 70,8% του ενεργού πληθυσμού συνδέεται καθημερινά στο διαδίκτυο. Η ίδια έρευνα διαπιστώνει ότι η χρήση του διαδικτύου και των «έξυπνων» συσκευών αρχίζει από όλο και μικρότερη ηλικία και στη χώρα μας. Ήδη το 75,7% των παιδιών ηλικίας 5 έως 12 ετών έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο.[1]

Η εύκολη και συνάμα εύχρηστη και χρήσιμη αυτή πρόσβαση στο διαδίκτυο μπορεί ταυτόχρονα να κρύβει και κάποιους κινδύνους. Πέρα από τις θετικές συνέπειες που αδιαμφισβήτητα έχει η εύκολη χρήση των νέων μέσων της τεχνολογίας δημιουργεί και πολλά ερωτήματα σχετικά με τη νομιμότητα του περιεχομένου στο διαδίκτυο. Πολλά είναι τα ερωτήματα που γεννώνται σε κάποιον που τόσο εύκολα μπορεί πλέον να έχει πρόσβαση σε προστατευόμενο σύμφωνα με το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας περιεχόμενο.

Η παρούσα εισήγηση σκοπό έχει να δώσει απαντήσεις σε μερικά από τα πιο συχνά ερωτήματα, τα οποία δικαιολογημένα φαίνεται να έχει ένα συνειδητοποιημένο -και όχι μόνο- παιδί μέσα από τη σχέση του με τις νέες τεχνολογίες αναφορικά με την πνευματική ιδιοκτησία.

Το πρώτο μέρος περιέχει τις βασικές αρχές του δικαίου της πνευματικής ιδιοκτησίας σε κατανοητή γλώσσα για έναν μη νομικό και στη συνέχεια το δεύτερο μέρος απαντά σε ορισμένα ενδιαφέροντα ερωτήματα που θέτει ένα παιδί, το οποίο προβαίνει στη χρήση των δυνατοτήτων του διαδικτύου. Οι ερωτήσεις σε καμία περίπτωση δεν είναι εξαντλητικές, ωστόσο δίνουν ένα σαφές πλαίσιο γύρω από τη νόμιμη χρήση των νέων μέσων.

1.1.2.2. Βασικές Αρχές

Η πνευματική ιδιοκτησία είναι μέρος της ευρύτερης έννοιας της διανοητικής ιδιοκτησίας (intellectual property) και αφορά στο δικαίωμα που η έννομη τάξη απονέμει στον δημιουργό ενός πνευματικού έργου πάνω στο έργο αυτό. Πνευματική ιδιοκτησία ονομάζεται και ολόκληρος ο σχετικός θεσμός, δηλαδή το σύνολο των κανόνων που ρυθμίζουν αυτό το δικαίωμα.

---

[1] Τα παραπάνω αποτυπώνονται στην τελευταία έρευνα «Focus On Tech Life» της εταιρείας Focus Bari, η οποία αφορά στο χρονικό διάστημα Μάρτιο-Ιούνιο 2017, βλ. http://www.kathimerini.gr/922914/article/texnologia/diadiktyo/to--818-twn-ellhnwn-serfarei-stodiadiktyo.

Στην Ελλάδα ο ν. 2121/1993 για την προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας και των συγγενικών δικαιωμάτων αποτελεί την κύρια πηγή του δικαίου πνευματικής ιδιοκτησίας. Στις πηγές του δικαίου πνευματικής ιδιοκτησίας συμπεριλαμβάνονται έμμεσα και οι σχετικές πολυμερείς διεθνείς συμβάσεις που δεσμεύουν την Ελλάδα, το Σύνταγμα και ολόκληρο το αστικό δίκαιο. Πρόσφατα (στις 13/07/2017) ψηφίστηκε σε Συνεδρίαση της Ολομέλειας της Βουλής ο ν. 4481/2017 που ενσωματώνει την Οδηγία 2014/26/ΕΕ στην εθνική νομοθεσία, ρυθμίζει θέματα συλλογικής διαχείρισης και εισάγει ορισμένες διατάξεις για την αντιμετώπιση της διαδικτυακής πειρατείας.[2]

1.1.2.2.1. Τι περιλαμβάνει το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας;

Η ουσία του δικαιώματος της πνευματικής ιδιοκτησίας, όπως και κάθε δικαιώματος, είναι πως ο δικαιούχος του έχει τον πλήρη έλεγχο στο έργο του. Συνεπώς μπορεί αφενός να το χρησιμοποιήσει όπως θέλει και αφετέρου, μπορεί να εμποδίσει οποιονδήποτε τρίτο να προβεί σε οποιαδήποτε χρήση του έργου του χωρίς την άδειά του.[3] Αυτό συνεπάγεται τόσο οικονομικές όσο ηθικές ωφέλειες για τον δημιουργό. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια πως το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας ασκείται χωρίς όρια και χωρίς να ληφθούν υπόψη τα αναγνωρισμένα νόμιμα δικαιώματα και τα συμφέροντα των χρηστών των έργων και του κοινωνικού συνόλου γενικότερα.

Το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας περιλαμβάνει δύο κατηγορίες δικαιωμάτων: το περιουσιακό και το ηθικό δικαίωμα.

Το περιουσιακό δικαίωμα δίνει τη δυνατότητα στον δημιουργό να εκμεταλλευτεί το έργο και να επωφεληθεί οικονομικά από αυτό. Οι εξουσίες που περιλαμβάνει το περιουσιακό δικαίωμα είναι οι ακόλουθες:

- το δικαίωμα της εγγραφής του έργου, το δικαίωμα δηλαδή για την πρώτη ενσωμάτωσή του πάνω σε υλικό φορέα, που αποτελεί προϋπόθεση για την περαιτέρω αναπαραγωγή του
- την αναπαραγωγή του έργου, δηλαδή την παραγωγή ενός ή περισσότερων αντιτύπων του
- τη μετάφρασή του
- τη διασκευή, την προσαρμογή ή άλλη μετατροπή του
- την εξουσία διανομής του πρωτότυπου έργου
- την εισαγωγή αντιτύπων του, που παρήχθησαν στο εξωτερικό
- την εκμίσθωση και τον δημόσιο δανεισμό του
- τη δημόσια εκτέλεσή του, δηλαδή κάθε εκτέλεση που το κάνει προσιτό σε έναν κύκλο ευρύτερο από το στενό κύκλο της οικογένειάς του και το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον
- τη ραδιοτηλεοπτική μετάδοσή του
- την παρουσίασή του στο κοινό ενσυρμάτως, ασυρμάτως ή με οποιονδήποτε άλλο τρόπο (μετάδοση του έργου μέσω διαδικτύου).

Στην περίπτωση που κάποιος πραγματοποιεί κάτι από τα προαναφερθέντα χωρίς την άδεια του δημιουργού προσβάλλει το περιουσιακό του δικαίωμα και μάλιστα αδιάφορα αν αποσκοπεί σε οικονομική ωφέλεια ή όχι.

Ο δημιουργός εκτός από το περιουσιακό, έχει και το ηθικό δικαίωμα, το οποίο αποδίδει και την ιδιαίτερη φύση του δικαίου της πνευματικής ιδιοκτησίας, καθώς αναδεικνύει την προσωπική σχέ-

---

[2] Ν. 4481/2017«Συλλογική διαχείριση δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας και συγγενικών δικαιωμάτων, χορήγηση πολυεδαφικών αδειών για επιγραμμικές χρήσεις μουσικών έργων και άλλα θέματα αρμοδιότητας Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού» (ΦΕΚ Α'100, 20.07.2017). Κύριος σκοπός του νόμου αυτού είναι η προσαρμογή της εθνικής νομοθεσίας στην Οδηγία 2014/26/ΕΕ «για τη συλλογική διαχείριση δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας και συγγενικών δικαιωμάτων καθώς και τη χορήγηση πολυεδαφικών αδειών για επιγραμμικές χρήσεις μουσικών έργων στην εσωτερική αγορά» (ΕΕ L 84).

[3] Κοτσίρης – Σταματούδη, Ερμ. Ν. 2121/1993, Π. Σάκκουλα, 2009, άρ. 1, 1-3, 11-18/Κοτσίρης.

ση που συνδέει τον δημιουργό με το έργο του. Το ηθικό δικαίωμα περιλαμβάνει την ηθική εξουσία δημοσίευσης, την εξουσία να αποφασίζει δηλ. αν, πώς, πότε, το έργο θα γίνει προσιτό στο κοινό και την εξουσία αναγνώρισης της πατρότητας πάνω στο έργο, δηλαδή την εξουσία να μνημονεύεται το όνομά του στα αντίτυπα του έργου του και σε κάθε δημόσια χρήση του ή ακόμα και το δικαίωμά του να κρατάει την ανωνυμία του ή να χρησιμοποιεί ψευδώνυμο. Η εξουσία του δίνει τη δυνατότητα να απαγορεύει, δηλαδή, την κάθε παραμόρφωση, περικοπή ή άλλη τροποποίηση του έργου. Επίσης, υφίσταται και η εξουσία προσπέλασης, δηλαδή η εξουσία να έχει ο δημιουργός πρόσβαση στο έργο του, ακόμη και αν το περιουσιακό δικαίωμα ή η κυριότητα στον υλικό φορέα του έργου ανήκει σε άλλον. Η προσπέλαση όμως πρέπει να πραγματοποιείται κατά τρόπο που να προκαλεί τη μικρότερη δυνατή όχληση στον δικαιούχο. Τέλος, στο ηθικό δικαίωμα περιλαμβάνεται και η ηθική εξουσία υπαναχώρησης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον δημιουργό να υπαναχωρήσει από συμβάσεις μεταβίβασης ή εκμετάλλευσης έργων λόγου ή επιστήμης, εφόσον είναι αναγκαίο για την προστασία της προσωπικότητάς του εξαιτίας μεταβολής στις πεποιθήσεις του ή στις περιστάσεις και με καταβολή αποζημίωσης στον αντισυμβαλλόμενο για τη θετική του ζημία.

Η ιδιαιτερότητα του ηθικού δικαιώματος δεν έγκειται μόνο στο γεγονός ότι είναι ανεξάρτητο δικαίωμα από το περιουσιακό, αλλά και στο ότι δεν μεταβιβάζεται.

1.1.2.2.2. Το συγγενικό δικαίωμα

Η τεχνική πρόοδος δημιούργησε την ανάγκη προστασίας των φυσικών και νομικών προσώπων που συνεισφέρουν πολύτιμα στη δημόσια εκτέλεση, την αναπαραγωγή, τη διάδοση ή και την παραγωγή πνευματικών έργων. Λόγω της τεχνικής δυνατότητας εγγραφής και της ευκολίας του πολλαπλασιασμού των αντιτύπων έργων, οι συνεισφορές αυτές χρειάζονται προστασία για να μην γίνονται αντικείμενο οικειοποίησης και αθέμιτης εκμετάλλευσης από τρίτους, έτσι ώστε να υπάρχει κίνητρο να συνεχίσουν τα πρόσωπα αυτά να επενδύουν και να συμβάλουν στο να γίνονται έργα προσιτά στο κοινό. Προς την κατεύθυνση αυτή θεσπίσθηκαν ειδικές νομοθετικές ρυθμίσεις, παράλληλες προς την πνευματική ιδιοκτησία και δημιουργήθηκε η κατηγορία των αποκαλούμενων «συγγενικών δικαιωμάτων», ήτοι δικαιωμάτων συγγενικών προς την πνευματική ιδιοκτησία. Συγγενικά δικαιώματα αναγνωρίζονται από τον ελληνικό νόμο για: 1. τον καλλιτέχνη που ερμηνεύει ή εκτελεί (άρ. 46), 2. τον παραγωγό των υλικών φορέων ήχου ή/και εικόνας (άρ. 47), 3. τον ραδιοτηλεοπτικό σταθμό που εκπέμπει (άρ. 48), 4. τον εκδότη του εντύπου που έχει φροντίσει για τη στοιχειοθεσία και τη σελιδοποίηση (γραμμικό δικαίωμα, άρ. 51), και 5. εκείνον που δημοσιεύει αδημοσίευτα έργα δημιουργών που δεν βρίσκονται εν ζωή (άρ. 51Α).

Ο νόμος αναγνωρίζει για καθεμία από τις κατηγορίες συγγενικών δικαιούχων δικαιώματα με διαφορετικό περιεχόμενο (άρ. 46-53).

Η προστασία των συγγενικών δικαιωμάτων δεν επηρεάζει με κανένα τρόπο την προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας. Καμία από τις διατάξεις «περί συγγενικών δικαιωμάτων» δεν μπορεί να ερμηνευθεί κατά τρόπο που θίγει την προστασία αυτή.[4]

1.1.2.2. 3. Τί προστατεύει η πνευματική ιδιοκτησία;

Αντικείμενο του δικαίου πνευματικής ιδιοκτησίας αποτελεί το έργο. Έργο συνιστά «*κάθε πρωτότυπο πνευματικό δημιούργημα λόγου, τέχνης ή επιστήμης, που εκφράζεται με οποιαδήποτε μορφή*» (άρ. 2 παρ. 1 του ν. 2121/1993). Ο νόμος προβλέπει ορισμένες περιπτώσεις έργων που δεν

4 Βλ. άρ. 53 ν. 2121/1993.

προστατεύονται με δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας. Συγκεκριμένα, δεν προστατεύονται βάσει του δικαίου πνευματικής ιδιοκτησίας: τα επίσημα κείμενα με τα οποία εκφράζεται η άσκηση πολιτειακής αρμοδιότητας και ιδίως νομοθετικά, διοικητικά ή δικαστικά κείμενα, οι εκφράσεις της λαϊκής παράδοσης, οι ειδήσεις και τα απλά γεγονότα ή στοιχεία.

Όλα τα ανωτέρω δεν προστατεύονται αυτοτελώς, αλλά μπορούν να προστατευτούν, εφόσον τύχουν κάποιας επεξεργασίας, π.χ. στην περίπτωση της έκδοσης μιας συλλογής, στην περίπτωση συγγραφής άρθρου που να τα σχολιάζει κ.λπ.[5] Επίσης, δεν προστατεύονται με βάση τον ν. 2121/1993 τα αρχαία έργα.[6]

1.1.2.2.4. Ποιος είναι ο δικαιούχος της πνευματικής ιδιοκτησίας;

Δικαιούχος της πνευματικής ιδιοκτησίας είναι ο αρχικός δημιουργός, το φυσικό πρόσωπο που δημιουργεί ένα έργο. Τα καταρχήν δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας πρωτογενώς αποδίδονται μόνο στους πνευματικούς δημιουργούς. Δημιουργός ενός έργου μπορεί να είναι μόνο ένας άνθρωπος, ένα φυσικό πρόσωπο. Η αρχή αυτή εκφράζεται ρητά στο άρθρο 1 του ν. 2121/93 και αποκαλείται *αρχή της αληθείας* ή άλλως *αρχή του δημιουργού*. Τα νομικά πρόσωπα (ιδρύματα, εταιρίες κ.λπ.) μπορούν δευτερογενώς μόνο να αποκτήσουν δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας, δηλαδή με βάση συμβατική μεταβίβαση.

Συχνά περισσότερα πρόσωπα συμπράττουν για τη δημιουργία ενός πνευματικού έργου. Η σύμπραξη αυτή μπορεί να λάβει μια από τις ακόλουθες μορφές:

- είτε περισσότερα άτομα συνεργάζονται για τη δημιουργία του ίδιου έργου χωρίς να μπορεί να διακριθεί η επιμέρους συνεισφορά του καθενός, οπότε γίνεται λόγος για έργο *συνεργασίας* (π.χ. επιστημονικό άρθρο που δημοσιεύεται με το όνομα δύο συγγραφέων),
- είτε περισσότεροι δημιουργοί συμβάλλουν τα αυτοτελή έργα τους προκειμένου για τη δημιουργία ενός ενιαίου έργου υπό τη διεύθυνση και τον συντονισμό ενός φυσικού προσώπου, οπότε το έργο αποκαλείται *συλλογικό έργο* (π.χ. μια εγκυκλοπαίδεια),
- ή ένα έργο απαρτίζεται από έργα που έχουν δημιουργηθεί χωριστά, οπότε αποκαλείται *σύνθετο* (π.χ. μουσική σύνθεση που συνοδεύει ποίημα το οποίο απαγγέλλεται από κάποιο καλλιτέχνη).

Στα έργα συνεργασίας[7] (α. 7 παρ. 1 ν. 2121/1993) οι συνεργάτες γίνονται συνδικαιούχοι σε ίσα μέρη της πνευματικής ιδιοκτησίας επί του τελικού έργου, εκτός εάν συμφωνήσουν μεταξύ τους κάποιο ποσοστό ιδιοκτησίας που θα αναλογεί στον καθένα εξ αρχής (κοινωνία δικαιώματος).

Στα συλλογικά έργα[8] (α. 7 παρ. 2 ν. 2121/1993) δικαιούχος επί του συνολικού έργου είναι το φυσικό πρόσωπο που το διευθύνει και το συντονίζει, ενώ ο καθένας από τους επιμέρους δημιουργούς είναι δικαιούχος των πνευματικών δικαιωμάτων επί της αυτοτελούς συμβολής του, εφόσον αυτή είναι επιδεκτική χωριστής εκμετάλλευσης.

Στα σύνθετα έργα[9] (α. 7 παρ. 3 ν. 2121/1993) οι δημιουργοί των επιμέρους τμημάτων είναι ταυτόχρονα συνδικαιούχοι επί του κοινού σύνθετου έργου και ο καθένας ξεχωριστά αποκλειστικός δικαιούχος των δικαιωμάτων επί της δημιουργίας του, εφόσον αυτή είναι δεκτική χωριστής εκμετάλλευσης.

---

5 Κοτσίρης – Σταματούδη, Ερμ. Ν. 2121/1993, άρ. 2, 78/Σταματούδη.

6 Προσοχή θα πρέπει να δοθεί στο σημείο αυτό, καθώς ενδέχεται να υπάρχει προστασία με βάση άλλο νομικό πλαίσιο, όπως του ν. 3028/2002 για την προστασία των αρχαιοτήτων και γενικά της πολιτιστικής κληρονομιάς.

7 Κοτσίρης – Σταματούδη, Ερμ. Ν. 2121/1993, άρ. 7, 3-34/Α. Παπαδοπούλου.

8 Κοτσίρης – Σταματούδη, Ερμ. Ν. 2121/1993, άρ. 7, 35-53/Α. Παπαδοπούλου.

9 Κοτσίρης – Σταματούδη, Ερμ. Ν. 2121/1993, άρ. 7, 54-71/Α. Παπαδοπούλου.

Ειδική περίπτωση συλλογικών έργων είναι τα οπτικοακουστικά έργα για τα οποία υφίσταται ειδικό νομικό καθεστώς. Συγκεκριμένα, βάσει του άρθρου 9 «*ως δημιουργός ενός οπτικοακουστικού έργου τεκμαίρεται ο σκηνοθέτης*». Το τεκμήριο αυτό είναι μαχητό. Μπορεί δηλαδή κάποιος να ανταποδείξει ότι δεν είναι μόνο ο σκηνοθέτης που συνέβαλε καθοριστικά στη δημιουργία του συνολικού έργου, αλλά και άλλο ή άλλα πρόσωπα, για παράδειγμα ο σεναριογράφος. Πολύ πιο δύσκολο θα ήταν, αν και υπάρχει η νομική δυνατότητα, να αποδειχθεί ότι ο σκηνοθέτης ουδεμία δημιουργική συμβολή συνεισέφερε.[10]

Υπάρχουν επιπλέον έργα, τα οποία γίνονται προσιτά στο κοινό, χωρίς να προσδιορίζεται η ταυτότητα του πραγματικού δημιουργού τους. Αυτό γίνεται είτε γιατί παραλείπεται εξαρχής το όνομα του δημιουργού, οπότε πρόκειται για ανώνυμα έργα, είτε γιατί αναφέρεται ένα όνομα φανταστικό που δεν μπορεί να αποδοθεί σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, οπότε πρόκειται για ψευδώνυμα έργα. Μέχρι να γίνει ενδεχομένως κάποτε γνωστό ποιος είναι ο πραγματικός δημιουργός, θα πρέπει τα δικαιώματά του να εκπροσωπούνται από κάποιον. Ο νόμος εισάγει ένα αποκαλούμενο *πλάσμα δικαίου*, δηλαδή ορίζει ως πλασματικό δικαιούχο των συγκεκριμένων δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας το φυσικό ή νομικό πρόσωπο το οποίο «*καθιστά νομίμως προσιτό στο κοινό έργο ανώνυμο ή με ψευδώνυμο*».[11] Αν εμφανιστεί ο πραγματικός δημιουργός του έργου, αυτός αποκτά τα πνευματικά δικαιώματά στην κατάσταση που βρίσκονται από τις ενέργειες του πλασματικού δικαιούχου.

Η ελληνική νομοθεσία για να διευκολύνει την απόδειξη του δημιουργού ή έστω δικαιούχου δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας, ιδίως σε περιπτώσεις δικαστικής επιδίωξης των δικαιωμάτων, χρησιμοποιεί *τεκμήρια*, δηλαδή στοιχεία που μπορούν να αποτελέσουν αποδείξεις στις οποίες μπορεί να βασιστεί κανείς για τη συναγωγή συμπερασμάτων. Συγκεκριμένα, με βάση του άρ. 10 παρ. 1 του ν. 2121/1993: «*Τεκμαίρεται ως δημιουργός του έργου το πρόσωπο του οποίου το όνομα εμφανίζεται πάνω στον υλικό φορέα του έργου κατά τον τρόπο, που συνήθως χρησιμοποιείται για την ένδειξη του δημιουργού. Το ίδιο ισχύει και αν εμφανίζεται ψευδώνυμο εφόσον το ψευδώνυμο δεν αφήνει αμφιβολία ως προς την ταυτότητα του προσώπου*». Επίσης, σύμφωνα με την επόμενη παράγραφο του ίδιου άρθρου ως δικαιούχος της πνευματικής ιδιοκτησίας σε συλλογικά έργα, σε προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών ή σε οπτικοακουστικά έργα, τεκμαίρεται «*το φυσικό ή νομικό πρόσωπο, του οποίου το όνομα ή η επωνυμία εμφανίζεται πάνω στον υλικό φορέα του έργου κατά τον τρόπο, που συνήθως χρησιμοποιείται για την ένδειξη του δικαιούχου*». Συνεπώς, η αναγραφή του ονόματος κάποιου προσώπου πάνω στον υλικό φορέα ενσωμάτωσης του έργου θα αποτελεί κατ᾽ αρχήν απόδειξη της ιδιότητάς του ως δημιουργού ή δικαιούχου των σχετικών δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Τα τεκμήρια αυτά είναι μαχητά, δηλαδή επιτρέπεται αντίθετη απόδειξη.

Η προστασία ενός έργου είναι ανεξάρτητη από την καλλιτεχνική και αισθητική του αξία, καθώς και από το κατά πόσο το εκάστοτε έργο που έχει δημιουργηθεί μπορεί να προσκρούει στο δικαίωμα προσωπικότητας τρίτου ή σε οποιαδήποτε άλλη διάταξη νόμου. Με άλλα λόγια το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας ισχύει και σε αυτές τις περιπτώσεις.[12]

1.1.2.2.5. Περιορισμοί / εξαιρέσεις περιουσιακού δικαιώματος

Τα περιουσιακά δικαιώματα των δημιουργών υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς χάριν της επιστημονικής προόδου, της πληροφόρησης του κοινωνικού συνόλου και ευρύτερα χάριν του δημοσίου συμφέροντος. Οι περιορισμοί του περιουσιακού δικαιώματος, δηλαδή οι *περιπτώσεις στις οποίες*

10 Κοτσίρης – Σταματούδη, Ερμ. Ν. 2121/1993, άρ. 9, 6επ. και ιδιαίτερα 12 επ./Α. Παπαδοπούλου.

11 Βλ. άρ. 10 ν. 2121/1993.

12 Κοτσίρης – Σταματούδη, Ερμ. Ν. 2121/1993, άρ. 2, 14/Σταματούδη.

δεν απαιτείται η λήψη άδειας του δημιουργού ή δικαιούχου ούτε η καταβολή αμοιβής (με εξαίρεση το α.18), είναι ρητά καθορισμένες στον νόμο (α.18-28Γ) και πρέπει να ερμηνεύονται στενά.

Ειδικότερα, προβλέπεται ότι δεν απαιτείται η άδεια του δημιουργού και η καταβολή αμοιβής για τη χρήση του έργου του στις ακόλουθες περιπτώσεις:

α) της παράθεσης σύντομων αποσπασμάτων από έργο άλλου νομίμως δημοσιευμένου για την υποστήριξη της γνώμης εκείνου που παραθέτει ή την κριτική της γνώμης του άλλου υπό την προϋπόθεση ότι αναφέρεται η προέλευσή τους και ο δημιουργός και εκδότης τους (άρ. 19),

β) της αναπαραγωγής σε εκπαιδευτικά βιβλία, που χρησιμοποιούνται ως βιβλία διδασκαλίας για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση εγκεκριμένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ή από άλλο αρμόδιο υπουργείο κατά το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, έργων του λόγου ενός ή περισσοτέρων συγγραφέων νομίμως δημοσιευμένων, που αποτελούν μικρό τμήμα της συνολικής δημιουργίας του καθενός από αυτούς. Η ρύθμιση αυτή αφορά μόνο την έντυπη αναπαραγωγή (άρ. 20),

γ) της αναπαραγωγής άρθρων νομίμως δημοσιευμένων σε εφημερίδα ή σε περιοδικό, σύντομων αποσπασμάτων έργου ή τμημάτων σύντομου έργου ή έργου των εικαστικών τεχνών νομίμως δημοσιευμένου, εφόσον γίνεται αποκλειστικά *για τη διδασκαλία ή τις εξετάσεις σε εκπαιδευτικό ίδρυμα* (άρ. 21),

δ) της αναπαραγωγής ενός πρόσθετου αντιτύπου από μη κερδοσκοπικές βιβλιοθήκες ή αρχεία, που έχουν αντίτυπο του έργου στη μόνιμη συλλογή τους, προκειμένου να διατηρήσουν το αντίτυπο αυτό ή να το μεταβιβάσουν σε άλλη, μη κερδοσκοπική, βιβλιοθήκη ή αρχείο. Η αναπαραγωγή επιτρέπεται μόνο αν είναι αδύνατη η προμήθεια ενός τέτοιου αντιτύπου από την αγορά σε σύντομο χρόνο και με εύλογους όρους (άρ. 22),

ε) της αναπαραγωγής κινηματογραφικής ταινίας με σκοπό τη διατήρησή της στο Εθνικό Κινηματογραφικό Αρχείο (άρ. 23),

στ) της αναπαραγωγής έργου για να χρησιμοποιηθεί σε δικαστική ή διοικητική διαδικασία (άρ. 24),

στ) της χρήσης ενός έργου για λόγους ενημέρωσης (άρ. 25),

ζ) της χρήσης στα μέσα μαζικής επικοινωνίας εικόνων με έργα αρχιτεκτονικής, εικαστικών τεχνών ή φωτογραφίας που βρίσκονται μόνιμα σε δημόσιο χώρο (άρ. 26),

η) της αναπαραγωγής του έργου προς όφελος τυφλών και κωφαλάλων προσώπων, για χρήσεις που συνδέονται άμεσα με την αναπηρία και δεν έχουν εμπορικό χαρακτήρα, στον βαθμό που απαιτείται λόγω της συγκεκριμένης αναπηρίας (άρ. 28Α).

Ειδική περίπτωση περιορισμού αποτελεί η αναπαραγωγή για ιδιωτική χρήση (άρ. 18), η οποία επιτρέπεται χωρίς να απαιτείται η άδεια του δημιουργού αλλά έναντι καταβολής εύλογης αμοιβής. Ο νόμος θεωρεί ελεύθερη την αναπαραγωγή ενός νόμιμα δημοσιευμένου έργου για ιδιωτική χρήση εκείνου που προβαίνει στην αναπαραγωγή. Τα όρια στην ελευθερία αυτής της αναπαραγωγής για ιδιωτική χρήση σκιαγραφούνται στην παρ. 2 του άρθρου 18, στην οποία ορίζεται ότι: «*Η ελευθερία της αναπαραγωγής για ιδιωτική χρήση δεν ισχύει όταν με την αναπαραγωγή εμποδίζεται η κανονική εκμετάλλευση του έργου ή βλάπτονται τα νόμιμα συμφέροντα των δημιουργών και ιδίως: α) όταν αναπαράγεται αρχιτεκτονικό έργο σε μορφή κτιρίου ή άλλης παρεμφερούς κατασκευής, β) όταν αναπαράγεται, με τεχνικά μέσα, έργο των εικαστικών τεχνών, που κυκλοφορεί σε περιορισμένο αριθμό ή η γραφική παράσταση μουσικού έργου*».

Το πεδίο εφαρμογής της αναπαραγωγής για ιδιωτική χρήση είναι ιδιαίτερα περιορισμένο στα προγράμματα των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ο νόμιμος χρήστης ενός προγράμματος ηλεκτρονικού υπολογιστή έχει δικαίωμα να παραγάγει, χωρίς τη άδεια του δημιουργού και χωρίς πληρωμή αμοιβής, ένα εφεδρικό αντίγραφο του προγράμματος (backup copy) στο μέτρο που αυτό είναι απαραίτητο για τη χρήση. Στο πλαίσιο της νόμιμης χρήσης του προγράμματος ο χρήστης έχει το δικαίωμα να προβεί, χωρίς την άδεια του δημιουργού και χωρίς πληρωμή αμοιβής, στην παρακολούθηση, τη μελέτη ή τη δοκιμή της λειτουργίας του προγράμματος προκειμένου να εντοπισθούν οι ιδέες και αρχές που αποτελούν τη βάση οποιουδήποτε στοιχείου του. Μόνο σε αυτές τις δυο περιπτώσεις επιτρέπεται η αναπαραγωγή για ιδιωτική χρήση του προγράμματος (άρ. 41 παρ. 3, 4, 5 ν. 2121/1993).

Τέλος, η αναπαραγωγή για ιδιωτικούς σκοπούς απαγορεύεται στην περίπτωση των ηλεκτρονικών βάσεων δεδομένων (άρ. 3 παρ. 4 ν. 2121/1993).

Στην πλειονότητα των περιπτώσεων για την ιδιωτική αναπαραγωγή θα χρησιμοποιηθούν τεχνικά μέσα. Επί της αξίας των τεχνικών μέσων αυτών, όπως προσδιορίζονται στο άρ. 18 παρ. 3, εισπράττεται ένα ποσοστό ως *εύλογη αμοιβή* των δημιουργών και ορισμένων δικαιούχων συγγενικών δικαιωμάτων ως αντιστάθμισμα της ελεύθερης αναπαραγωγής για ιδιωτική χρήση. Ο νόμος ορίζει το ποσοστό τοις εκατό ανάλογα με το μέσο αναπαραγωγής, καθώς και την κατανομή του ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες δικαιούχων.[13] Η εύλογη αμοιβή καταβάλλεται από τους εισαγωγείς ή από τους παραγωγούς των αντικειμένων αυτών και εισπράττεται από τους οργανισμούς συλλογικής διαχείρισης. Οι οργανισμοί συλλογικής διαχείρισης έχουν δικαίωμα να ζητήσουν από κάθε υπόχρεο να υποβάλλει στον Οργανισμό Πνευματικής Ιδιοκτησίας (ΟΠΙ) μια υπεύθυνη δήλωση σχετικά με τη συνολική αξία των τεχνικών μέσων αναπαραγωγής έργου τα οποία κατά περίπτωση εισήγαγε ή διέθεσε (ή πώλησε). Η ρύθμιση αυτή δεν αποτελεί χρέωση υπέρ τρίτων με την έννοια του φόρου ή του τέλους, αλλά νομιμοποιητική βάση για τη δυνατότητα δημιουργίας από ιδιώτες αντιγράφων έργων, που προστατεύονται με δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας ή/και συγγενικό δικαίωμα, για ιδιωτικούς σκοπούς.

1.1.2.2.6. Προσβολή δικαιώματος πνευματικής ιδιοκτησίας

Η πειρατεία –όρος που εκφράζει στην καθομιλουμένη την έννοια της προσβολής των δικαιωμάτων της πνευματικής ιδιοκτησίας– αναφέρεται στην κατασκευή, διανομή και πώληση μη εξουσιοδοτημένων αντιγράφων (πειρατικών αντιγράφων) υλικού προστατευόμενου από την πνευματική ιδιοκτησία. Η πειρατεία στην πνευματική ιδιοκτησία εκδηλώνεται με διάφορες μορφές και αφορά κυρίως στον τομέα της μουσικής, των οπτικοακουστικών έργων, των προγραμμάτων ηλεκτρονικών υπολογιστών, των εκδόσεων και των ραδιοτηλεοπτικών εκπομπών.

Η πειρατεία αγαθών που ενσωματώνουν δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο με ανησυχητικές διαστάσεις. Αντίστοιχα σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ένα ποσοστό της τάξεως του 5-7% του παγκόσμιου εμπορίου βασίζεται στην πειρατεία, που ισοδυναμεί με απώλεια εσόδων έως και 300 εκατομμυρίων ευρώ. Ερευνώντας στο ίδιο επίπε-

---

[13] Με τον πρόσφατο ν. 4481/2017, όπως τροποποίησε το άρ. 18 του ν. 2121/1993, εισήχθη η υποχρέωση αυτή (πέρα από τα τεχνικά μέσα του α. 18 παρ. 3 ν. 2121/1993, ήτοι των συσκευών εγγραφής ήχου/εικόνας/ήχου και εικόνας, συμπεριλαμβανομένων και των συσκευών ή εξαρτημάτων μη ενσωματωμένων ή μη ενσωματώσιμων στην κύρια μονάδα του ηλεκτρονικού υπολογιστή (εκτός από σαρωτές), των μαγνητικών ταινιών ή άλλων υλικών φορέων πρόσφορων για την αναπαραγωγή ήχου ή εικόνας ή ήχου και εικόνας καθώς και των υλικών φορέων ψηφιακής αντιγραφής – εκτός από τα αποθηκευτικά μέσα/δισκέτες κάτω των 100 Mbytes), των φωτοτυπικών συσκευών, των σαρωτών, του χαρτιού κατάλληλου για φωτοτυπίες και των αποθηκευτικών μέσων (δισκέτες) χωρητικότητας κάτω των 100 MBytes) και για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα tablets με μέγεθος εσωτερικής μνήμης τυχαίας προσπέλασης άνω των 4 GB.

δο ο ΟΟΣΑ τοποθετεί τις υπολογιζόμενες απώλειες στο παγκόσμιο εμπόριο λόγω της πειρατείας πάνω από το 5%. Τα ίδια ανησυχητικά νούμερα παρουσιάζονται και στον τομέα της απώλειας θέσεων εργασίας λόγω του φαινομένου της πειρατείας. Υπολογίζεται ότι χάνονται περίπου 120.000 θέσεις εργασίας το χρόνο στις ΗΠΑ και 100.000 θέσεις στην ΕΕ.[14]

Συνοπτικά οι συνέπειες του φαινομένου της πειρατείας είναι οι ακόλουθες: αδυναμία ανάπτυξης των σχετικών πολιτιστικών -και όχι μόνο- βιομηχανιών (κίνδυνος απομείωσης των πολιτιστικών αγαθών ελλείψει κινήτρων), μείωση επενδύσεων ξένων κεφαλαίων, απειλή για την προστασία του καταναλωτή, αδυναμία επιβολής των σχετικών νόμων και εφαρμογής των διεθνών υποχρεώσεων, διακύβευση του κύρους της χώρας και το σημαντικότερο, έλλειψη κινήτρων για τους ίδιους τους δημιουργούς για περαιτέρω δημιουργία, απώλεια εισοδήματος λόγω μειωμένων εισπράξεων ΦΠΑ και τελωνειακών δασμών, απώλεια θέσεων εργασίας.

Ο ΟΠΙ έχει πραγματοποιήσει έναν μεγάλο αριθμό δράσεων για τη μείωση και σταδιακή εξάλειψη του φαινομένου της πειρατείας των πνευματικών έργων και εξακολουθεί να δραστηριοποιείται στον τομέα αυτό. Στο Παρατηρητήριο για την Πειρατεία[15] αναφέρονται αναλυτικά οι δράσεις που έχει αναλάβει τα παρελθόντα έτη ο ΟΠΙ.

Η πνευματική ιδιοκτησία και τα συγγενικά δικαιώματα προστατεύονται με ένα πλέγμα αστικών, διοικητικών και ποινικών κυρώσεων αλλά και με προληπτικά/τεχνολογικά μέτρα.

1.1.2.2. 7. Αστικές και ποινικές κυρώσεις

Στο αστικό δίκαιο, ο δημιουργός και ο δικαιούχος συγγενικού δικαιώματος έχουν τη δυνατότητα να καταθέσουν:

- αγωγή αναγνωριστική του δικαιώματός τους
- αγωγή για την άρση της προσβολής
- αγωγή για την παράλειψη της προσβολής στο μέλλον, εφόσον απειλείται προσβολή ή συνέχιση ή επανάληψη προσβολής
- αγωγή για αποζημίωση και ικανοποίηση της ηθικής βλάβης, εφόσον υπάρχει υπαιτιότητα του προσβολέα
- αγωγή για απόδοση αδικαιολόγητου πλουτισμού του προσβολέα
- αγωγή για καταβολή του κέρδους που αποκόμισε από τη διαχείριση της ξένης περιουσίας ο προσβολέας.

Στις αστικές κυρώσεις προβλέπεται η δυνατότητα λήψης αποζημίωσης του δικαιούχου για την προσβολή των δικαιωμάτων του που δεν μπορεί να είναι κατώτερη από το διπλάσιο της αμοιβής που συνήθως ή κατά νόμο καταβάλλεται για το είδος της εκμετάλλευσης που έκανε χωρίς την άδεια ο υπόχρεος.

Σχεδόν όλες οι προσβολές της πνευματικής ιδιοκτησίας και των απόλυτων συγγενικών δικαιωμάτων είναι πράξεις αξιόποινες, όπως προκύπτει από το α. 66 ν. 2121/1993.

Οι ποινικές κυρώσεις περιλαμβάνουν ποινή φυλάκισης από 1-10 έτη και χρηματική ποινή από 2.900 έως 59.000 ευρώ.

Τέλος, προβλέπονται και διοικητικές κυρώσεις σε περίπτωση προσβολής των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Συγκεκριμένα, όποιος χωρίς δικαίωμα και κατά παράβαση των διατάξεων του παρόντος νόμου αναπαράγει, πωλεί ή κατ᾽ άλλον τρόπο διανέμει στο κοινό ή κατέχει με σκοπό διανομής πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή, ανεξαρτήτως άλλων κυρώσεων, υπόκει-

14 www.opi.gr-index.php/genikes-plirofories-pi/paratiritirio-peirateia.

15 www.opi.gr-index.php/genikes-plirofories-pi/paratiritirio-peirateia.

ται σε διοικητικό πρόστιμο ίσο με χίλια (1.000) ευρώ για κάθε παράνομο αντίτυπο προγράμματος ηλεκτρονικού υπολογιστή, ενώ πλανόδιος ή στάσιμος που καταλαμβάνεται να διανέμει στο κοινό με πώληση ή με άλλους τρόπους ή να κατέχει με σκοπό διανομής υλικούς φορείς ήχου, στους οποίους έχει εγγραφεί έργο που αποτελεί αντικείμενο πνευματικής ιδιοκτησίας, υπόκειται σε διοικητικό πρόστιμο ίσο με το γινόμενο των τεμαχίων των παράνομων υλικών φορέων που αποτελούν αντικείμενο της προσβολής επί είκοσι (20) ευρώ ανά τεμάχιο υλικού φορέα ήχου κατά την έκθεση κατάσχεσης που συντάσσεται κατά τη σύλληψή του. Το ελάχιστο ποσό του διοικητικού προστίμου ορίζεται σε χίλια (1.000) ευρώ.

1. 1.2.2. 8. Δικαστικά και διοικητικά μέτρα

Εφόσον πιθανολογείται προσβολή των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας ή των συγγενικών, υφίσταται η δυνατότητα λήψης ασφαλιστικών μέτρων δια των οποίων απαγορεύεται η τέλεση πράξεων που θα αποτελούσαν προσβολή της πνευματικής ιδιοκτησίας, χωρίς να είναι αναγκαίος ο ειδικός προσδιορισμός των συγκεκριμένων έργων.

Εξάλλου, σε κάθε περίπτωση όπου επίκειται η τέλεση πράξης προσβολής της πνευματικής ιδιοκτησίας, όπως, όταν χωρίς να υπάρχει η απαιτούμενη άδεια του δημιουργού, πρόκειται να γίνει δημόσια εκτέλεση θεατρικού ή κινηματογραφικού ή μουσικού έργου, η κατά τόπο αρμόδια αστυνομική αρχή οφείλει βάσει του ν. 2121/93 (α. 63 παρ. 1) να απαγορεύει την πράξη αυτή ύστερα από αίτηση του δημιουργού ή των δικαιοδόχων του. Η εισαγγελική αρχή, εφόσον της ζητηθεί, οφείλει να δώσει σχετική εντολή στην αστυνομική αρχή. Το ίδιο ισχύει και όταν η δημόσια εκτέλεση πραγματοποιείται μεν με άδεια του δημιουργού αλλά η καταβολή της οφειλόμενης αμοιβής καθυστερεί περισσότερο από δύο μέρες.

1. 1.2.2. 9. Τεχνολογικά μέτρα και πληροφορίες διαχείρισης δικαιωμάτων

Η τεχνολογική βιομηχανία έχει αναπτύξει τεχνολογικά μέτρα (technological measures of protection-TMP) για την προστασία των έργων στο διαδίκτυο και γενικότερα σε κάθε ψηφιακή μορφή τους. Τα τεχνολογικά μέτρα είναι τεχνολογίες, μηχανισμοί ή συστατικά στοιχεία που, με τον συνήθη τρόπο λειτουργίας τους, αποσκοπούν στο να εμποδίσουν ή να περιορίσουν πράξεις, σε σχέση με έργα ή άλλα προστατευόμενα αντικείμενα, μη επιτραπείσες από τον δικαιούχο οποιουδήποτε δικαιώματος πνευματικής ιδιοκτησίας ή συγγενικού δικαιώματος.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα τεχνολογικών μέτρων που ελέγχουν ή παρεμποδίζουν την πρόσβαση σε ένα αρχείο ή υπηρεσία, είναι η χρήση κωδικού πρόσβασης (password) ή αριθμού πιστοποίησης (identification number), η εφαρμογή κρυπτογραφικών τεχνικών, οι οποίες μεταδίδουν την πληροφορία σε ακατάληπτη μορφή, ώστε να απαιτείται ειδικό αποκρυπτογραφικό κλειδί για την επαναφορά της σε μορφή καταληπτή και η τεχνική του σημαδέματος του έργου με ένα υδατογράφημα (digital watermarkings) ή στεγανογράφημα, τα συστήματα που περιορίζουν τη δυνατότητα δημιουργίας σειριακών αντιγράφων (SCMS - Serial Management System), καθώς και τα εξαρτήματα ή μηχανισμοί υλικού (hardware) π.χ. (smart cards, dongles, hardware locks-HASP).[16]

Τα τεχνολογικά μέτρα που ελέγχουν ή περιορίζουν τη χρήση ή την αναπαραγωγή του έργου συνήθως, ενώ επιτρέπουν την εφήμερη αναπαραγωγή - φόρτωση στην προσωρινή μνήμη του υπολογιστή (browsing), ώστε να εμφανιστεί η πληροφορία που ενδιαφέρει στην οθόνη, δεν επι-

[16] Βλ. Σινανίδου Μ., Η αποτελεσματικότητα των τεχνολογικών μέτρων προστασίας – Μια *sine qua non* ρύθμιση για την προστασία των δικαιούχων; Σκέψεις με αφορμή την απόφαση R07/1004 της 25.05.2007 του Δικαστηρίου του Ελσίνκι, ΔιΜΕΕ 2007 (3), 393.

τρέπουν τη μόνιμη αναπαραγωγή (αποθήκευση σε δίσκο) ή την εκτύπωση σε hard copy ή αν την επιτρέπουν θα πρόκειται για περιορισμένο αριθμό αντιγράφων.

Η εθνική μας νομοθεσία (άρ. 66Α ν. 2121/1993) απαγορεύει χωρίς την άδεια του δικαιούχου την εξουδετέρωση κάθε αποτελεσματικού τεχνολογικού μέτρου, την οποία πραγματοποιεί κάποιος εν γνώσει του ή έχοντας βάσιμους λόγους που του επιτρέπουν να γνωρίζει ότι επιδιώκει αυτόν τον σκοπό και την κατασκευή, εισαγωγή, διανομή, πώληση, εκμίσθωση, διαφήμιση για πώληση ή εκμίσθωση ή κατοχή για εμπορικούς σκοπούς, συσκευών, προϊόντων, συστατικών στοιχείων ή παροχή υπηρεσιών που: αποτελούν αντικείμενο προώθησης, διαφήμισης ή εμπορίας με σκοπό την εξουδετέρωση της προστασίας, ή πέρα από την εξουδετέρωση της προστασίας έχουν σκοπό εμπορικό ή χρήση περιορισμένης σημασίας ή έχουν πρωτίστως σχεδιασθεί, παραχθεί, προσαρμοσθεί ή πραγματοποιηθεί για να επιτρέψουν ή να διευκολύνουν την εξουδετέρωση της προστασίας, οποιωνδήποτε αποτελεσματικών τεχνολογικών μέτρων.

Η άσκηση δραστηριοτήτων κατά παράβαση των ανωτέρω διατάξεων συνεπάγεται τις αστικές κυρώσεις του άρθρου 65 ν. 2121/1993, ενώ προβλέπονται και ποινικές κυρώσεις κατά του δράστη (φυλάκιση ενός έτους και χρηματική ποινή 2.900 - 15.000 ευρώ) και η δυνατότητα λήψης ασφαλιστικών μέτρων.

Στην ίδια κατεύθυνση με τα τεχνολογικά μέτρα προστασίας λειτουργούν και τα τεχνολογικά μέτρα διαχείρισης δικαιωμάτων (Digital Rights Management-DRM ή Electronic Copyright Management Systems-ECMS), τα οποία επιτρέπουν στους δικαιούχους τον έλεγχο και τη διαχείριση των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας σε ψηφιακές μορφές αναπαραγωγής και διάδοσης.

1.1.2.2.10. Σύστημα ειδοποίησης και απόσυρσης περιεχομένου

Σύμφωνα με τον ν. 4481/2017 (ά. 52 παρ. 1) προστίθεται νέο άρθρο 66Ε στον ν. 2121/1993 με τίτλο «Κυρώσεις για προσβολές δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας και συγγενικών δικαιωμάτων στο διαδίκτυο». Στο πλαίσιο αυτό συστήνεται διοικητική Επιτροπή που λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με την απομάκρυνση παράνομου περιεχομένου από την ιστοσελίδα, στην οποία αυτό προσβάλλεται ή με τη διακοπή της πρόσβασης σε αυτό με τους όρους που προβλέπονται. Η διάταξη εισάγει ένα σύστημα ειδοποίησης και απόσυρσης περιεχομένου (notice and take down procedure) που προσβάλλει δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας ή συγγενικά δικαιώματα στο διαδίκτυο. Το σύστημα αυτό δεν αποκλείει τη δυνατότητα των μερών να προσφύγουν στη δικαιοσύνη σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας και θέτει ως προαπαιτούμενο την προσφυγή σε διαδικασία που τυχόν έχει συστήσει οικειοθελώς ο εκάστοτε πάροχος. Η διαδικασία αυτή θα πρέπει να οδηγεί σε άρση της προσβολής και να είναι άμεση και αποτελεσματική. Η αίτηση στην Επιτροπή μπορεί να γίνει μόνο εάν η προαναφερόμενη διαδικασία είτε δεν υπάρχει είτε, αν και έχει ολοκληρωθεί, δεν έχει τελεσφορήσει.

Το σύστημα δεν σχετίζεται με ζητήματα αποζημίωσης για τις παραβιάσεις στις οποίες αφορά ή για τη ζημία, η οποία έχει τυχόν επέλθει. Σκοπός του συστήματος είναι η εισαγωγή μίας θεσμοθετημένης διαδικασίας βάσει της οποίας να μπορεί ο θιγόμενος δικαιούχος να εξαλείψει ή να περιορίσει άμεσα την παράνομη (άνευ αδείας του) ανάρτηση έργων ή αντικειμένων προστασίας του στο διαδίκτυο. Γεγονός είναι ότι τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας και τα συγγενικά δικαιώματα προσβάλλονται πολύ εύκολα στο διαδίκτυο, ενώ οι μηχανισμοί της δικαιοσύνης δεν μπορούν πάντοτε να ανταποκριθούν στις ταχύτητες του διαδικτύου και ενδέχεται να αποδειχθούν ιδιαίτερα χρονοβόροι και κοστοβόροι για τα μέρη. Η καθυστέρηση άρσης της προσβολής ενδέχεται να απαξιώσει πλήρως το δικαίωμα και να καταστήσει τη δικαστική ικανοποίηση άνευ ουσίας.

Το σύστημα αυτό τίθεται για τη διευκόλυνση των δικαιούχων και την αποσυμφόρηση των δικαστηρίων, είναι αναλογικό και πρόσφορο και λαμβάνει υπόψη του τα δικαιώματα και τις ελευθερίες όλων των εμπλεκόμενων μερών, ιδίως δε την ελευθερία της έκφρασης, αλλά και τις εξαιρέσεις και τους περιορισμούς που προβλέπονται στο δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας.

1.1.2.3. Ερωτήματα και Απαντήσεις

1. Ερώτηση: Βρήκα μια ιστοσελίδα που περιλαμβάνει προτάσεις για δραστηριότητες για νήπια και μου άρεσε η ιδέα. Δημιουργώντας κάτι αντίστοιχο για εφήβους, δεν προσβάλλω το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας.

Απάντηση: Σωστό.

Οι ιδέες δεν αποτελούν αντικείμενο προστασίας της πνευματικής ιδιοκτησίας παρά μόνο οι συγκεκριμένες εκφράσεις αυτών. Το έργο θα πρέπει να έχει ενσωματωθεί κατά έναν τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται αντιληπτό στις αισθήσεις και να είναι εφικτή η προστασία του από το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας.[17] Η προϋπόθεση αυτή παραπέμπει στη βασική αρχή του δικαίου της πνευματικής ιδιοκτησίας στη διάκριση μεταξύ ιδέας και μορφής και στη μη προστασία των ιδεών. Η βασική αυτή αρχή εκφράζεται σε θεμελιώδεις διεθνείς συμβάσεις για την πνευματική ιδιοκτησία, οι οποίες έχουν κυρωθεί και από την Ελλάδα.[18]

Έτσι, στο άρθρο 9 παρ. 2 της Συμφωνίας TRIPs για τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας στον τομέα του εμπορίου (η οποία κυρώθηκε με τον ν. 2290/1995 ΦΕΚ Α' 28/1995) ορίζεται πως: «*Η προστασία των δικαιωμάτων δημιουργού καλύπτει τις δημιουργίες, αλλά όχι τις ιδέες, τις διαδικασίες, τις μεθόδους λειτουργίας ή τις μαθηματικές έννοιες καθαυτές*». Η πρόβλεψη και η παροχή προστασίας πνευματικής ιδιοκτησίας από τη νομοθεσία ενός συμβαλλόμενου Κράτους σε ιδέες, διαδικασίες, τρόπους εργασίας ή μαθηματικές έννοιες αποτελεί παραβίαση των TRIPs. Επίσης στο άρθρο 2 της Συνθήκης του Παγκόσμιου Οργανισμού Διανοητικής Ιδιοκτησίας για την Πνευματική Ιδιοκτησία (WIPO Copyright Treaty) (η οποία κυρώθηκε με τον ν. 3184/2003 ΦΕΚ Α' 228/2003) επαναλαμβάνεται η ίδια αρχή που οριοθετεί την έκταση προστασίας του δικαίου της πνευματικής ιδιοκτησίας: «*Η προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας καλύπτει τις δημιουργίες, αλλά όχι τις ιδέες, τις διαδικασίες, τις μεθόδους λειτουργίας ή τις μαθηματικές έννοιες αυτές καθαυτές*». Στον ελληνικό νόμο για την πνευματική ιδιοκτησία αυτή η βασική αρχή δεν απολαμβάνει ρητής και κατηγορηματικής διατύπωσης αλλά εμπεριέχεται στον ορισμό τού έργου («*που εκφράζεται με οποιαδήποτε μορφή*») και αναφέρεται ρητά σε σχέση μόνο με τα προγράμματα η/υ (α. 2 παρ. 3 ν. 2121/1993).

Η διεθνώς παραδεδεγμένη διάκριση μεταξύ μορφής και ιδέας γίνεται δεκτή τόσο από την ελληνική θεωρία[19] όσο και από την ελληνική νομολογία.[20] Αυτό που προστατεύεται είναι η πρωτότυπη μορφή με την οποία ο δημιουργός δημιουργεί ένα έργο, το συγκεκριμένο μέσο και ο συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο εξωτερικεύει και υλοποιεί την ιδέα του. Η ιδέα που εμπεριέχεται στο έργο,

---

17 Κουμάντος, Πνευματική Ιδιοκτησία, Π. Σάκκουλας, 2002, σ. 102.

18 Μ.Δ. Παπαδοπούλου, Προστασία των επιστημονικών έργων από το δίκαιο πνευματικής ιδιοκτησίας, ΧρΙΔ 10/2011, σ. 758επ.

19 Κουμάντος, σ. 115-116, Κοτσίρης, Δίκαιο Πνευματικής Ιδιοκτησίας, Π. Σάκκουλας 2005, σ. 55-57, Καλλίνικου, Πνευματική Ιδιοκτησία και Συγγενικά Δικαιώματα, Δίκαιο & Οικονομία - Σάκκουλα, 2008, σ. 455, Μαρίνος, Πνευματική Ιδιοκτησία, 2004, σ. 71επ. και Κοτσίρης – Σταματούδη, Ερμ. Ν. 2121/1993, Π. Σάκκουλας, 2009, άρ. 2, 22/Σταματούδη.

20 Ενδεικτικά ΜΠρΑθ 3859/2001, ΕΕμπΔ 2001, σ. 601, ΠΠρωτΑθ 611/2004, ΕΕμπΔ 2004, σ. 429 και ΜΠρΑθ 3163/2005, ΔιΜΕΕ 2005, σ. 416.

όπως και οι πληροφορίες, τα γεγονότα, ο μέθοδοι, οι διαδικασίες, οι μαθηματικές έννοιες, αλλά και καθετί παρόμοιο εξακολουθούν να παραμένουν ελεύθερα, αποτελούν κοινό κτήμα της ανθρωπότητας και δεν μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο προστασίας της πνευματικής ιδιοκτησίας, καθώς στόχος είναι να διασφαλιστεί η ελεύθερη κυκλοφορία τους για την προώθηση της εξέλιξης και της προόδου και να προστατευθεί μόνο η συγκεκριμένη μορφοποίησή τους.[21]

Σε ορισμένα έργα αυτή η διάκριση μεταξύ ιδέας και μορφής δεν είναι εφικτή, όπως σε αφηρημένα εικαστικά έργα και σε μουσικά έργα.[22] Σε άλλες περιπτώσεις υφίστανται δυσκολίες στην εύρεση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ ιδέας και μορφής που αποτελεί καθοριστικό ζήτημα ιδιαίτερα στην αναζήτηση του προστατευτέου αντικειμένου.

Δεδομένης της ελεύθερης κυκλοφορίας των ιδεών και της μη προστασίας τους από το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας, κάθε έκφραση της ίδιας ιδέας αντιμετωπίζεται από το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας ως ένα διαφορετικό πνευματικό δημιούργημα, το οποίο απολαμβάνει της σχετικής προστασίας, εφόσον συγκεντρώνει τα απαραίτητα στοιχεία του έργου, και κυρίως -το πιο σημαντικό- την πρωτοτυπία.[23]

Για να υπάρχει συνεπώς προστασία από το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας πρέπει να υπάρχει έργο, κάτι χειροπιαστό· οι ιδέες ως ιδέες δεν προστατεύονται. Για παράδειγμα, η ιδέα μιας διαφήμισης δεν προστατεύεται. Η συγκεκριμένη όμως διαφήμιση αποτελεί αντικείμενο δικαιώματος πνευματικής ιδιοκτησίας. Ακόμη και μια επιχειρηματική ιδέα, όσο καινοτόμος και προσοδοφόρα και αν είναι, δεν μπορεί να αποτελέσει έργο και να προστατευθεί βάσει της πνευματικής ιδιοκτησίας, όπως για παράδειγμα ένας καινούριος τρόπος διαφήμισης σε ανελκυστήρες ή σε πόρτες ταξί ή η διανομή κατ' οίκον διαιτητικού φαγητού. Αν υπάρχουν όμως κάποιες γραπτές οδηγίες ή κάποια σκίτσα που εξηγούν και διευκρινίζουν την ιδέα ή τη διαδικασία αυτά μπορούν να προστατευθούν με το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας.

Συνεπώς, στο ερώτημα, μπορώ να υλοποιήσω τη ιδέα για τις δραστηριότητες για τους εφήβους, προσέχοντας όμως να μην αντιγράψω συγκριμένες εκφράσεις υλοποίησης της ιδέας, δηλ., κείμενα, δομή, φωτογραφίες της ιστοσελίδας κ.λπ.

2. Ερώτηση: Δεν αναφέρεται κάπου στην ιστοσελίδα ότι το έργο προστατεύεται, άρα μπορώ να το χρησιμοποιήσω ελεύθερα.

Απάντηση: Λάθος.

Τα δικαιώματα αποκτώνται χωρίς διατυπώσεις σύμφωνα τον ελληνικό νόμο (α. 6 παρ. 2 ν. 2121/1993) και σύμφωνα με διεθνείς συμβάσεις. Η προστασία με το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας είναι αυτόματη με τη δημιουργία του έργου χωρίς να υπάρχει ανάγκη κατοχύρωσης. Συνεπώς, δεν απαιτούνται τυπικές διαδικασίες για να αποκτήσει ο δημιουργός δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας. Από τη στιγμή που κάποιος δημιουργεί ένα έργο απολαμβάνει αυτόματα όλα τα δικαιώματα που απορρέουν από την πνευματική ιδιοκτησία. Άρα το ότι δεν αναφέρεται ότι το έργο προστατεύεται με δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας δεν αναιρεί την προστασία του με αυτό.

Αυτή όμως η απουσία τυπικών διαδικασιών οδηγεί σε ορισμένες πρακτικές δυσκολίες και συγκεκριμένα στη δυσκολία εύρεσης αποδείξεων. Αυτό που ακολουθείται στην πράξη για να υφίσταται ένα τεκμήριο, μια απόδειξη στα χέρια του δημιουργού, είναι η εφαρμογή δύο τακτικών. Η πρώτη είναι να απευθυνθεί κάποιος σε συμβολαιογράφο και να πραγματοποιήσει μια πράξη κατάθεσης του έργου. Με αυτόν τον τρόπο αποκτά το έγγραφο βεβαία χρονολογία. Εναλλακτι-

---

21 Κοριατοπούλου σε Κοριατοπούλου/Τσίγκου, Πνευματική Ιδιοκτησία, Νομική Βιβλιοθήκη 2008, σ. 318.

22 Μαρίνος, σ. 72, υποσ. 9.

23 Μ. Δ. Παπαδοπούλου, Προστασία των επιστημονικών έργων από το δίκαιο πνευματικής ιδιοκτησίας, ΧρΙΔ 10/2011, σ. 758επ.

κά συστήνεται η αποστολή συστημένης επιστολής στον εαυτό του και η διατήρηση του φακέλου κλειστού μέχρις ότου -και εφόσον βέβαια - δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα, οπότε και θα ανοιχθεί ο φάκελος στο δικαστήριο από τον δικαστή, ο οποίος και θα βεβαιώσει το περιεχόμενο του φακέλου. Και οι δύο αυτές τακτικές, οι οποίες δεν απορρέουν από το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας, δημιουργούν ένα μαχητό τεκμήριο υπέρ αυτού που προβαίνει σε μια από αυτές, το οποίο επιδέχεται ανταπόδειξη, αλλά προσφέρεται για την εξασφάλιση του δημιουργού.[24] Γενικώς δεν υπάρχουν γραφεία κατοχύρωσης και, όπου υπάρχουν, εξυπηρετούν κυρίως αποδεικτικούς σκοπούς. Η υποχρέωση κατάθεσης κάθε είδους εντύπων στην Εθνική Βιβλιοθήκη δεν έχει καμία σχέση με *κατοχύρωση* πνευματικής ιδιοκτησίας. Εξυπηρετεί κυρίως σκοπούς ενίσχυσης και συγκέντρωσης της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Η απόκτηση αριθμού ISBN δεν σχετίζεται με *κατοχύρωση* πνευματικής ιδιοκτησίας αλλά με αυτόν τον τρόπο αποκτά το βιβλίο έναν αριθμό, μια ταυτότητα.

Επίσης, η προσθήκη του σήματος © στα έργα πνευματικής ιδιοκτησίας είναι αδιάφορη για τη γένεση του δικαιώματος και δεν προσθέτει, ούτε αφαιρεί τίποτα αναφορικά με θέματα πνευματικής ιδιοκτησίας. Συνεπώς, η ένδειξη © δεν είναι υποχρεωτική για την απόλαυση των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Έχει επικρατήσει όμως στις συναλλαγές να αναγράφεται η ένδειξη και να συνοδεύεται από την ημερομηνία δημοσίευσης του έργου και το όνομα του δικαιούχου του δικαιώματος πνευματικής ιδιοκτησίας.

3. Ερώτηση: Έχω αγοράσει ένα CD. Θα ανεβάσω τα τραγούδια που περιλαμβάνει στο YouTube.

Απάντηση: Λάθος.

Το γεγονός πως έχεις αγοράσει και κρατάς στα χέρια σου τον υλικό φορέα δεν παίζει κανένα ρόλο. Και αυτό γιατί υφίσταται διαφορά ανάμεσα στην κυριότητα επί του υλικού φορέα, στον οποίο ενσωματώνεται το έργο (π.χ. το cd που περιλαμβάνει τη μουσική) και στο δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας επί του έργου. Το γεγονός πως κάποιος έχει αποκτήσει την κυριότητα στον υλικό φορέα (π.χ. το cd) δεν του μεταβιβάζει κανένα δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας επί των πνευματικών δημιουργημάτων που περιλαμβάνονται σε αυτό (όπως, για παράδειγμα, το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας στους στίχους, στη μουσική σύνθεση, στο συγγενικό δικαίωμα της ερμηνείας και των εκτελεστών καλλιτεχνών, του παραγωγού του cd) και συνεπώς δεν μπορεί να το εκμεταλλευθεί με κανέναν τρόπο, που αποτελεί περιεχόμενο δικαιώματος πνευματικής ιδιοκτησίας. Άρα μπορεί να το ακούσει ιδιωτικώς, να δημιουργήσει ένα αντίγραφο για να το ακούει στο αυτοκίνητο, να το χρησιμοποιήσει σε ένα πάρτι που θα κάνει με φίλους, αλλά δεν επιτρέπεται να το αναπαράγει και να το παρουσιάσει στο κοινό, όπως να το ανεβάσει στο YouTube, καθώς αποτελεί δικαίωμα των δικαιούχων και οι συγκεκριμένες πράξεις μπορεί να πραγματοποιηθούν μόνο με την άδειά τους.

4. Ερώτηση: Όταν χρησιμοποιώ έργα τρίτων στο διαδίκτυο και αναφέρω την πηγή, δεν υπάρχει πρόβλημα.

Απάντηση: Λάθος.

Το γεγονός ότι έχω αναφέρει τον δημιουργό και την πηγή από την οποία πήρα και χρησιμοποίησα ένα έργο δεν άρει το γεγονός ότι χρησιμοποίησα το έργο τρίτου χωρίς την άδειά του. Συνεπώς, εξακολουθώ να προσβάλλω το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας του τρίτου.

Η αναφορά της πηγής έχει σημασία όταν χρησιμοποιείς μόνο ένα σύντομο απόσπασμα έργο

[24] Βλ. συνήθη ερωτήματα ΟΠΙ http://www.opi.gr/index.php/genikes-plirofories-pi/synithi-erotimata#f3/.

τρίτου για υποστήριξη γνώμης ή άσκηση κριτικής και σύμφωνα με τους υπολοίπους όρους που προβλέπει η σχετική διάταξη του νόμου (άρ. 19 ν. 2121/1993).

Αν δεν γίνει αναφορά των ονομάτων του δημιουργού και του εκδότη, συντρέχει προσβολή του δικαιώματος της πνευματικής ιδιοκτησίας, εφόσον αυτά αναφέρονται στην πηγή, ακόμη και αν πληρούνται οι υπόλοιπες προϋποθέσεις του άρθρου (άρ. 19). Επιπρόσθετα το όνομα του δημιουργού του αποσπάσματος πρέπει να τεθεί σε άμεση τοπική συνάφεια με το απόσπασμα, ώστε να προκύπτει αβίαστα από που προήλθε και να μην υπάρχουν ζητήματα προσβολής της αναγνώρισης της πατρότητας του δημιουργού. Συνεπώς, αν υπάρχει παράθεση αποσπάσματος σε ένα έργο λόγου, θα πρέπει η αναφορά των ονομάτων και της πηγής να πραγματοποιηθεί σε υποσημείωση. Μια γενική παράθεση των ονομάτων σε έναν βιβλιογραφικό πίνακα, χωρίς να προκύπτει ποιος δημιουργός αντιστοιχεί σε ποιο απόσπασμα, δεν πληροί την προϋπόθεση του νόμου.[25]

Πάντως ο νομοθέτης επιδιώκοντας να εξασφαλίσει την πρακτική εφαρμογή της διάταξης ορίζει πως η υποχρέωση υφίσταται, μόνο αν τα ονόματα αναφέρονται στην πηγή. Στην αντίθετη περίπτωση δεν επιτάσσει διαδικασία ανεύρεσης των ονομάτων και συνεπώς μπορεί να γίνει η παράθεση του αποσπάσματος χωρίς τη μνεία των ονομάτων παρά μόνο της πηγής.[26]

5. Ερώτηση: Αν το υλικό έχει δημοσιευτεί ανώνυμα, δεν υπάρχει πρόβλημα να το χρησιμοποιήσω.

Απάντηση: Λάθος.

Το γεγονός ότι δεν αναφέρεται το όνομα του δημιουργού δεν συνεπάγεται ότι δεν προστατεύεται με δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας και συνεπώς δεν μπορεί κάποιος να το χρησιμοποιεί χωρίς να ζητά προηγουμένως την άδεια του δημιουργού και να καταβάλλει τη σχετική αμοιβή του.

Το δικαίωμα ενός δημιουργού να διατηρεί την ανωνυμία του αποτελεί μια εξουσία του ηθικού του δικαιώματος. Ο πνευματικός δημιουργός έχει δικαίωμα στην αναγνώριση της πατρότητας επί του πνευματικού του δημιουργήματος. Ο ακατάλυτος προσωπικός και ηθικός δεσμός ανάμεσα στον δημιουργό και το έργο του πρέπει να διατηρηθεί ες αεί (άρ. 29 παρ. 2) ή τουλάχιστον για όσο χρονικό διάστημα ο ίδιος επιθυμεί και να προκύπτει ακόμη και μετά από την απόκτηση αυτοτέλειας του έργου και την απομάκρυνσή του από τη σφαίρα του δημιουργού.[27]

Η διάταξη αυτή περιλαμβάνει, δύο εξουσίες: την εξουσία που καθορίζει τη γενική αρχή προστασίας και αναγνώρισης της πατρότητας του δημιουργού και την εξουσία μνείας του ονόματός του πάνω ή σε σχέση με το έργο του.[28] Ο δημιουργός μπορεί να αποφασίσει αν θα περιαφθεί το έργο του με το αληθινό όνομά του, αν θα χρησιμοποιήσει ψευδώνυμο ή ένα συγκεκριμένο καλλιτεχνικό σύμβολο ή ακόμα αν εμφανίσει το έργο του ανώνυμα.[29] Η εξουσία αναγνώρισης της πατρότητας αποτελεί, άλλωστε, δικαίωμα του δημιουργού και όχι υποχρέωσή του.[30] Στο περιεχόμενο αυτής της εξουσίας περιλαμβάνονται τόσο η θετική όσο και η αρνητική έκφανσή της.[31]

Η αναγραφή του ονόματος του δημιουργού στο έργο κατά τον συνήθη τρόπο πάνω στο έργο δημιουργεί επίσης τεκμήριο για το πρόσωπο του δημιουργού (άρ. 10 παρ. 1). Η μη αναγραφή του ονόματος ή η αναγραφή ενός ψευδώνυμου αποτελεί την ουσιαστική προϋπόθεση για την εφαρ-

---

25 Άλλως ΜΠρΑθ 8753/1995, ΕΕμπΔ 1996, 708, παρατ. Σαουνάτσου, Μαρίνος, σ. 228, υποσ. 45.

26 Κοτσίρης/Σταματούδη, Ερμηνεία Ν. 2121/1993, άρ. 19/40, Μ. Δ. Παπαδοπούλου.

27 ΕφΑθ 7458/1999, ΕπισκΕΔ 2000, 752επ., Κουμάντος, 257, Παπαδοπούλου Μ.Δ., Η άσκηση του ηθικού δικαιώματος στο δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας (διδακτορική διατριβή), σ. 307.

28 ΕιρΑθ 1357/1997, ΔΕΕ 1997, σ. 1168, ΕφΑθ 8138/2000, ΔΕΕ 2001, σ. 60, παρατ. Κυπρούλη, Κοτσίρης, ό.π. σ. 112, Κουμάντος, ό.π. σ. 258.

29 Κοτσίρης, ό.π. σ. 113.

30 Καλλινίκου, 89, αρ. 71, Κοτσίρης, ό.π. σ. 112, Κουμάντος, ό.π. σ. 259, Μαρίνος, ό.π. σ. 176, αρ. 390.

31 ΕφΑθ 8138/2000, ΔΕΕ 2001, σ. 62, παρατ. Κυπρούλη.

μογή της διατάξεως του άρ. 11 παρ. 1 για τον πλασματικό αρχικό δικαιούχο, ενώ μετακινεί την έναρξη της εβδομηκονταετούς προστασίας της πνευματικής ιδιοκτησίας από τον θάνατο του δημιουργού στην ημερομηνία, που το έργο έγινε προσιτό στο κοινό (άρ. 31 παρ. 1).

Η εξουσία αναγνώρισης της πατρότητας δεν υπόκειται σε χρονικό περιορισμό, αφού καλύπτεται από το άρ. 29 παρ. 2, σύμφωνα με το οποίο μετά από τη λήξη της προστασίας της πνευματικής ιδιοκτησίας η εν λόγω εξουσία ασκείται από τον Υπουργό Πολιτισμού.[32]

6. Ερώτηση: Βρήκα φωτογραφίες στο διαδίκτυο και θα τις χρησιμοποιήσω για μια σχολική εργασία, αναφέροντας τον φωτογράφο και την πηγή.

Απάντηση: Σωστό

Εφόσον γίνεται στο πλαίσιο της εξαίρεσης για τη διδασκαλία (ά. 21 ν. 2121/1993) και υπό τους όρους που θέτει το άρθρο αυτό.

Ο νομοθέτης θέτει περιορισμούς στο περιουσιακό δικαίωμα του δημιουργού προς όφελος της εκπαίδευσης και των διαδικασιών αυτής και συγκεκριμένα για χάρη της διδασκαλίας, αλλά και της διεξαγωγής εξετάσεων σε εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Ο νόμος δίνει τη δυνατότητα, χωρίς την άδεια και χωρίς αμοιβή του δημιουργού, να αναπαραχθούν άρθρα εφημερίδας ή περιοδικού, σύντομα αποσπάσματα έργου ή τμήματα σύντομου έργου ή έργου των εικαστικών τεχνών, υπό τον όρο όμως πως η αναπαραγωγή αυτή γίνεται αποκλειστικά για τη διδασκαλία ή τις εξετάσεις σε εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ο νόμος θέτει μια σειρά ακόμη προϋποθέσεων, πως δηλαδή θα πρέπει να πρόκειται για έργο νομίμως δημοσιευμένο, η αναπαραγωγή του να πραγματοποιείται στο μέτρο που δικαιολογείται από τον επιδιωκόμενο σκοπό, να είναι σύμφωνη με τα χρηστά ήθη, να μην εμποδίζει την κανονική εκμετάλλευση του έργου και τέλος να συνοδεύεται από την ένδειξη της πηγής και των ονομάτων του δημιουργού και του εκδότη, εφόσον τα ονόματα αυτά εμφανίζονται στην πηγή.

Με τη διάταξη αυτή καθίσταται εφικτό να πραγματοποιηθεί ένας σύγχρονος τρόπος διδασκαλίας, κατά τον οποίο γίνεται πολύ συχνά χρήση όχι μόνο των σχολικών βιβλίων αλλά και κάποιων άλλων έργων, τα οποία διανέμονται συνήθως με τη μορφή φωτοτυπιών από τους διδάσκοντες στους μαθητές για την καλύτερη κατανόηση της διδακτέας ύλης ή για την εξέτασή τους πάνω σε αυτήν.[33] Επιλογή του νομοθέτη είναι ουσιαστικά να εισαγάγει ή καλύτερα να νομιμοποιήσει αυτή την εκπαιδευτική μέθοδο, με την οποία ο διδάσκων χρησιμοποιεί και υλικό εκτός της διδακτέας ύλης για να την καταστήσει πιο ολοκληρωμένη, πιο ενδιαφέρουσα και πιο πολύπλευρη. Χωρίς τη συγκεκριμένη ρύθμιση δεν θα ήταν δυνατή η νόμιμη αναπαραγωγή των συγκεκριμένων έργων, καθώς θα υπήρχε προσβολή της περιουσιακής εξουσίας του δημιουργού, που καμία άλλη εξαίρεση δεν θα μπορούσε να την επιτρέψει, ούτε και ο περιορισμός χάριν της ιδιωτικής αναπαραγωγής, καθώς εκεί ορίζεται ρητώς πως δεν αποτελεί ιδιωτική χρήση μεταξύ των άλλων η χρήση στο πλαίσιο μιας υπηρεσίας, μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού, ενός δηλαδή μεγάλου χρήστη, όπως είναι και το εκπαιδευτικό ίδρυμα (α. 18 παρ. 1 εδ. β΄).[34]

7. Ερώτηση: Θα χρησιμοποιήσω μια φωτογραφία που βρήκα στο διαδίκτυο ως wallpaper στην οθόνη του υπολογιστή μου.

Απάντηση: Σωστό

---

32 Αναλυτικά Κοτσίρης/Σταματούδη, Ερμηνεία Ν. 2121/199, άρ. 29, Δ. Σαραφιανός· Παπαδοπούλου, Μ.Δ., 220επ. Κοτσίρης/Σταματούδη, Ερμηνεία Ν. 2121/1993, άρ. 4, Μ.Δ. Παπαδοπούλου.

33 Κουμάντος, ό.π. σ. 295, Μαρίνος, ΕλΔ 1995, σ. 19.

34 Μαρίνος, ό.π. ΕλΔ 1995, 19. Βλ. αναλυτικά σε Κοτσίρης/Σταματούδη, Ερμηνεία Ν. 2121/1993, άρ. 21/Μ. Δ. Παπαδοπούλου.

Γιατί γίνεται στο πλαίσιο της ιδιωτικής αναπαραγωγής. Μια από τις σημαντικότερες εξαιρέσεις είναι η αναπαραγωγή έργων για ιδιωτική χρήση. Σύμφωνα με αυτήν επιτρέπεται σε κάποιον να αναπαράγει για ιδιωτική του χρήση ένα έργο που έχει νόμιμα δημοσιευθεί χωρίς να λάβει άδεια από τον δημιουργό και χωρίς αμοιβή. Ιδιωτική είναι η χρήση όταν γίνεται ατομικά από τον κάτοχο του υλικού φορέα του έργου ή για χρήση από το οικογενειακό και στενό κοινωνικό περιβάλλον, για παράδειγμα φωτοτυπική αναπαραγωγή ορισμένων σελίδων από ένα βιβλίο που έχει στην κατοχή του για τη χρήση τους σε συγγραφή άρθρου ή η αναπαραγωγή ενός cd που έχει στην κατοχή του για τη δημιουργία ενός πρόσθετου αντιγράφου για το αυτοκίνητο ή για το γραφείο.

Πέρα από τα παραδείγματα αυτά, στον νόμο αναφέρονται ορισμένες περιπτώσεις που αποτελούν μη επιτρεπόμενη αναπαραγωγή: α) όταν αναπαράγεται αρχιτεκτονικό έργο με μορφή κτιρίου ή άλλης παρεμφερούς κατασκευής και β) όταν αναπαράγεται με τεχνικά μέσα έργο των εικαστικών τεχνών που κυκλοφορεί σε περιορισμένο αριθμό αντιτύπων ή η γραφική παράσταση μουσικού έργου. Η τελευταία περίπτωση έχει πρακτική σημασία για τις μουσικές βιβλιοθήκες που διατηρούν παρτιτούρες και μουσικά βιβλία.

Ο νόμος διευκρινίζει ότι δεν εμπίπτει στην έννοια της ιδιωτικής χρήσης η αναπαραγωγή ενός έργου από τους λεγόμενους μεγάλους χρήστες, δηλ. επιχειρήσεις, υπηρεσίες ή οργανισμούς (άρ. 18 παρ. 1 εδ. β' ν. 2121/1993), καθώς σε αυτές τις περιπτώσεις απαιτείται πάντα η άδεια του δικαιούχου.

Η αναπαραγωγή αυτή έχει σημαντικές οικονομικές επιπτώσεις στα συμφέροντα των δημιουργών και των δικαιούχων των συγγενικών δικαιωμάτων, καθώς μειώνει τις πωλήσεις και κατά συνέπεια και τα έσοδά τους. Για τη διατήρηση των ισορροπιών ορίστηκε η καταβολή μιας εύλογης αμοιβής προς όφελος των δημιουργών και των συγγενικών δικαιωμάτων.

8. Ερώτηση: Αν είναι παλιό το τραγούδι, μπορώ να το χρησιμοποιήσω.

Απάντηση: Εξαρτάται από το πόσο παλιό είναι.

Σύμφωνα με το άρ. 29 ν. 2121/1993, η πνευματική ιδιοκτησία, δηλαδή τόσο το περιουσιακό όσο και το ηθικό δικαίωμα, διαρκεί όσο η ζωή του δημιουργού και 70 χρόνια μετά τον θάνατό του *(post mortem auctoris)*. Τα εβδομήντα χρόνια υπολογίζονται μετά από το τέλος του έτους θανάτου για τη διευκόλυνση των συναλλαγών. Έτσι, έχουμε μια στρογγυλοποίηση, καθώς η αφετηρία της διάρκειας των 70 ετών ξεκινά από την 1 Ιανουαρίου του επόμενου έτους από τον θάνατο του δημιουργού.[35] Για τις εξουσίες όμως αναγνώρισης της πατρότητας και διατήρησης της ακεραιότητας προβλέπεται επιπλέον ένα ιδιόρρυθμο *αιώνιο* ηθικό δικαίωμα (άρ. 29 παρ. 2 ν. 2121/1993). [36]

Μετά την πάροδο των 70 ετών και την τυπική λήξη προστασίας της πνευματικής ιδιοκτησίας γενικά και του ηθικού δικαιώματος ειδικότερα[37] το Δημόσιο, εκπροσωπούμενο από τον Υπουργό Πολιτισμού, καθίσταται αρμόδιο για την άσκηση αυτών των δύο ηθικών εξουσιών: της εξουσίας αναγνώρισης της πατρότητας του δημιουργού και της εξουσίας προστασίας της ακεραιότητας του έργου.[38]

Ο γενικός κανόνας του άρ. 29 παρ. 1 ν. 2121/1993 υφίσταται ορισμένες εξαιρέσεις αναφορικά με την αφετηρία της χρονικής διάρκειας προστασίας ανάλογα με τα διάφορα είδη έργων. Συγκεκριμένα για τα έργα συνεργασίας η γενική αρχή του α. 29 παρ. 1 ν. 2121/1993 εφαρμόζεται για τον

35 Ο τρόπος υπολογισμού καθιερώνεται από το α. 8 της Οδηγίας του 93/98 της Ε.Ε., Κουμάντος, σ. 283.

36 Μαρίνος, ΕλλΔικ 1994, σ. 1456.

37 Το Δημόσιο δεν μπορεί όμως να δραστηριοποιηθεί πριν από τη λήξη της πνευματικής ιδιοκτησίας, ακόμη και αν αδρανούν οι κληρονόμοι, Μαρίνο, σ. 210, αρ. 465. Αντίθετα στη Γαλλία, η Πολιτεία μπορεί να επέμβει, αν αδρανούν οι κληρονόμοι, και πριν από τη λήξη της προστασίας του ηθικού δικαιώματος, L.121-3 CPI.

38 Ανάλογες ρυθμίσεις προβλέπουν και η γαλλική (L.121-3 CPI) και η ιταλική νομοθεσία (α. 23.2 και 24).

τελευταίο επιζήσαντα συνδημιουργό και συνεπώς η πνευματική ιδιοκτησία διαρκεί όσο η ζωή του τελευταίου επιζώντος και 70 χρόνια μετά από την 1η Ιανουαρίου του επόμενου έτους του θανάτου του (α. 30 ν. 2121/1993).[39]

Το ίδιο ισχύει και για τη διάρκεια προστασίας για μουσικές συνθέσεις με στίχους (δηλ. διαρκεί όσο η ζωή του τελευταίου επιζώντος δημιουργού και εβδομήντα (70) έτη μετά τον θάνατό του), εφόσον και οι δύο συνεισφορές, του συνθέτη και του στιχουργού, έχουν δημιουργηθεί ειδικά για τη συγκεκριμένη μουσική σύνθεση με στίχους (άρ. 30 παρ. 2 ν. 2121/1993).[40]

Για τα ανώνυμα ή ψευδώνυμα έργα η προστασία των 70 ετών αρχίζει όχι από τον θάνατο κάποιου αλλά από την 1η Ιανουαρίου του έτους, που έπεται εκείνου, κατά το οποίο το έργο έγινε για πρώτη φορά προσιτό στο κοινό (α. 31 παρ. 1 ν. 2121/1993).[41] Στην περίπτωση όμως που πριν από την πάροδο αυτής της περιόδου εμφανιστεί ο δημιουργός και κάνει γνωστή την ταυτότητά του, τότε εφαρμόζεται η γενική αρχή του α. 29 παρ. 1 ν. 2121/1993.

Για τα έργα που δημοσιεύονται σε τόμους τμήματα, τεύχη, αριθμούς ή επεισόδια η αφετηρία αρχίζει από τότε που έγινε το έργο προσιτό στο κοινό και η διάρκεια προστασίας υπολογίζεται για κάθε μέρος χωριστά (α. 31 παρ. 2 ν. 2121/1993). Για τα οπτικοακουστικά έργα η διάρκεια προστασίας ξεκινά από τον θάνατο του τελευταίου επιζώντος ανάμεσα στα πρόσωπα του κύριου σκηνοθέτη, του σεναριογράφου, του συγγραφέα διαλόγων και του συνθέτη μουσικής, που γράφηκε ειδικά για να χρησιμοποιηθεί στο οπτικοακουστικό έργο (α. 31 παρ. 3 ν. 2121/1993).[42]

Σχετικά με τα συλλογικά έργα, παρόλο που δεν υπάρχει ειδική διάταξη στον νόμο, θεωρείται ότι η αφετηρία των 70 ετών τοποθετείται στον θάνατο του ατόμου, που έχει την πνευματική διεύθυνση του έργου.[43] Η διάρκεια των επιμέρους συμβολών είναι ανεξάρτητη και υπολογίζεται με βάση τη γενική αρχή του ά. 29 παρ. 1 ν. 2121/1993. Για τα σύνθετα και συλλεκτικά έργα η διάρκεια της προστασίας της πνευματικής ιδιοκτησίας εξαρτάται από τον τρόπο που δημιουργήθηκαν: αν είναι έργα συλλεκτικά ή σύνθετα ενός φυσικού προσώπου έχουμε προστασία όση η διάρκεια της ζωής του και 70 χρόνια μετά τον θάνατό του, ενώ αν είναι έργα συνεργασίας εφαρμόζεται το ά. 30 ν. 2121/1993.[44]

Τέλος, μια ειδική περίπτωση πρώτης δημοσίευσης ή παρουσίασης στο κοινό ρυθμίζει και το ά. 51Α ν. 2121/1993 για αδημοσίευτα έργα, η προστασία των οποίων έχει λήξει. Η διάρκεια της προστασίας αυτής είναι 25 έτη από την 1η Ιανουαρίου του έτους, που έπεται την πρώτη νόμιμη δημοσίευση ή παρουσίαση στο κοινό.[45][46]

Συνεπώς, για το συγκεκριμένο ερώτημα, αν ο συνθέτης και ο στιχουργός δημιούργησαν τη σύνθεση και τους στίχους αποκλειστικά για αυτό το τραγούδι η διάρκεια προστασίας του τραγουδιού είναι εβδομήντα (70) έτη μετά τον θάνατο του τελευταίος επιζώντος δημιουργού (συν-

---

39 Το άρ. 30 του ν. 2121/1993, όπως τροποποιήθηκε με το α. 54 παρ. 4 του ν. 4481/2017. Και στη Διεθνή Συνθήκη της Βέρνης, στο άρ. 7δις, υπάρχει η ίδια ρύθμιση που ορίζει ότι σε περίπτωση συνδημιουργίας ο χρόνος προστασίας του έργου υπολογίζεται από τον θάνατο του τελευταίου επιζώντος συνεργάτη.

40 Το άρ. 30 του ν. 2121/1993, όπως τροποποιήθηκε με το άρ. 54 παρ. 4 του ν. 4481/2017.

41 Το σύστημα αυτό υπολογισμού της διάρκειας της πνευματικής ιδιοκτησίας παρουσιάζει σημαντικά μειονεκτήματα συγκριτικά με την παρέλευση ενός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος από τον θάνατο του δημιουργού κυρίως γιατί είναι δύσκολη, ιδιαίτερα σε ορισμένα είδη έργων, η απόδειξη για το πότε ακριβώς δημοσιεύτηκαν και έγιναν γνωστά στο κοινό και γιατί γρήγορα οι κληρονόμοι στερούνται των δικαιωμάτων του. Είναι αναπόφευκτη όμως η εφαρμογή του σε αυτά τα έργα, που είναι άγνωστος ο πραγματικός δημιουργός τους, Κουμάντος, ό.π., σ. 283.

42 Για τις ειδικές περιπτώσεις αφετηρίας της διάρκειας προστασίας βλ. Κοτσίρης, ό.π. σ. 190επ, Καλλινίκου, ό.π. σ. 161επ, αρ. 137, Μαρίνος, ό.π. σ. 211επ, αρ. 466επ και Κουμάντος, ό.π., σ. 285επ.

43 Για τα οπτικοακουστικά έργα, όμως, εφαρμόζεται η ειδική αρχή του α. 31 παρ. 3 ν. 2121/1993, όπως ισχύει μετά την τροποποίηση του α. 8 παρ. 7 ν. 2557/1997, Καλλινίκου, ό.π. σ. 162, αρ. 138.

44 Καλλινίκου, ό.π. σ. 162, αρ. 138.

45 Κοτσίρης, ό.π. σ. 190. Στη Γερμανία αντίθετα η διάρκεια προστασίας είναι τελείως ανεξάρτητη από το αν δημοσιεύθηκαν ή όχι.

46 Βλ. αναλυτικά Μ.Δ. Παπαδοπούλου. Η άσκηση του ηθικού δικαιώματος στο δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας, 2005.

θέτη ή στιχουργού). Αν όμως δημιουργήθηκαν ξεχωριστά, τότε οι αυτοτελείς συμβολές έχουν αυτοτελή διάρκεια προστασίας.

9. Ερώτηση: Ένα tweet προστατεύεται με δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας;

Απάντηση: Σωστό.

Η προστασία του δικαίου πνευματικής ιδιοκτησίας αφορά και σε σύντομα έργα, εφόσον παρουσιάζουν την απαραίτητη πρωτοτυπία.

Η πρωτοτυπία δεν εξαρτάται από το μέγεθος του έργου. Ακόμα και ένα πολύ μικρό έργο μπορεί να προστατευθεί από την πνευματική ιδιοκτησία, καθώς δεν υπάρχει κάποιο απαιτούμενο ελάχιστο όριο μεγέθους.[47]

Μια λέξη ή ένας μικρός συνδυασμός λέξεων, μια φράση μπορεί να αποτελέσει έργο σύμφωνα με την πνευματική ιδιοκτησία; Γίνεται δεκτό πως μια λέξη, μια νότα, ένα χρώμα δεν μπορεί να έχει πρωτοτυπία και δεν μπορεί να προστατευθεί.[48] Ακόμη όμως και σχετικά με τον συνδυασμό κάποιων λέξεων, όπως μια φράση ή ένας διακριτικός τίτλος, η ελληνική θεωρία και νομολογία θεωρεί πως, ενώ δυνητικά είναι εφικτή η προστασία τους με δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας, στην πράξη μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις είναι αυτή δυνατή, καθώς είναι σπάνιο ένας συνδυασμός λίγων λέξεων και -πολλώ δε μάλλον- μια μόνο λέξη να παρουσιάζει πρωτοτυπία. Η διστακτικότητα απονομής προστασίας σε σύντομες φράσεις έγκειται στον κίνδυνο μονοπώλησης κάποιων βασικών συστατικών στοιχείων της γλώσσας, που θα αποτελούσε τροχοπέδη για τη μελλοντική δημιουργία. Η πρωτοτυπία όμως μπορεί να έγκειται στην επιλογή των λέξεων, στον συνδυασμό τους ή στην πρωτοτυπία του συνδυασμού τους.[49] Κριτήριο της πρωτοτυπίας μπορεί να αποτελέσει και το γεγονός ότι έχει ήδη χρησιμοποιηθεί, καθώς, ενώ το *νέο* δεν διαδραματίζει κανένα ρόλο στην ύπαρξη ή όχι της πρωτοτυπίας, η στατιστική μοναδικότητα μπορεί να κριθεί και ανάλογα με την ύπαρξη ή/και τη συχνότητα παρόμοιων έργων. Παράμετρος για την κρίση ύπαρξης πρωτοτυπίας αποτελεί και το αν οι λέξεις είναι περιγραφικές και γενικές. Εξάλλου έχει κριθεί πως δεν προστατεύονται οι μονολεκτικοί τίτλοι αλλά ούτε και οι συνδυασμοί λέξεων όταν χρησιμοποιούνται ως τίτλοι για έργα ανάλογου περιεχομένου.[50]

Εξάλλου και στην απόφαση *Infopaq*[51] το ΔΕΕ έκρινε μεταξύ άλλων ότι η προστασία καλύπτει και τα μέρη ενός έργου, όπως και ολόκληρο το έργο, εφόσον αυτά είναι πρωτότυπα και περιέχουν στοιχεία, τα οποία συνιστούν έκφραση της προσωπικής πνευματικής εργασίας του δημιουργού τους. Οι λέξεις καθεαυτές δεν προστατεύονται, εφόσον δεν αποτελούν στοιχεία που καλύπτονται από την προστασία ούτε αποτελούν πνευματικό δημιούργημα του συγγραφέα που τα αξιοποιεί.[52] Η επιλογή, η αλληλουχία και ο συνδυασμός των λέξεων όμως είναι τα μέσα με τα οποία ο δημιουργός μπορεί να εκφράσει τη δημιουργικότητά του με πρωτότυπο τρόπο και να επιτύχει ένα τέτοιο αποτέλεσμα που να θεωρείται αποτέλεσμα προσωπικής πνευματικής εργασίας. Ορισμένες απομονωμένες προτάσεις ή ακόμα και ορισμένα μέρη των προτάσεων ενός κειμένου θα μπορούσαν ενδεχομένως να μεταδώσουν στον αναγνώστη την πρωτοτυπία μιας δημοσίευσης, όπως

---

47 Κουμάντος, ό.π., σ. 48, Κοτσίρης – Σταματούδη, Ερμ. Ν. 2121/1993, άρ. 2, 79/Σταματούδη.

48 ΠΠρΑθ 7147/2000, ΑρχΝ 2003, 671, παρατ. Νικολαΐδη, Κουμάντος, ό.π. σ. 148, Κοτσίρης – Σταματούδη, Ερμ. Ν. 2121/1993, άρ. 2, 34/Σταματούδη.

49 Μαρίνος, σ. 106, Κοτσίρης – Σταματούδη, Ερμ. Ν. 2121/1993, άρ. 2, 141/Σταματούδη.

50 ΠΠρΑθ 7147/2000, ΑρχΝ 2003, 671, παρατ. Νικολαΐδη, ΕφΑθ 3252/2002, ΔΕΕ 2003, 293 = ΧρΙδ 2003, 465, Κουμάντος, ό.π., σ. 148, Κοτσίρης–Σταματούδη, Ερμ. Ν. 2121/1993, άρ. 2, 141/Σταματούδη. Βλ. Σχόλιο Μ.-Δ. Παπαδοπούλου σε ΜΠρΑθ 7018/2008 (Ασφαλιστικά μέτρα) [Προστασία φράσεων - απεικονίσεων], ΔΙΜΕΕ 3/2009, σ. 386επ.

51 C-5/08 *Infopaq International A/S v Danske Dagblades Forening*, απόφαση της 16ης Ιουλίου 2009 [2009] ECR I-656.

52 C-5/08 *Infopaq*, παρ. 45-46.

ενός άρθρου εφημερίδας, μεταφέροντας στοιχεία τα οποία συνιστούν έκφραση της προσωπικής πνευματικής εργασίας του αρθρογράφου. Τέτοιες προτάσεις ή μέρη προτάσεων μπορούν να προστατεύονται και αυτοτελώς ακριβώς για τον λόγο αυτό.[53] Για αυτόν τον λόγο το ΔΕΕ έκρινε ότι ακόμα και ένα απόσπασμα έντεκα λέξεων προστατεύεται από το δίκαιο πνευματικής ιδιοκτησίας, εφόσον περιέχει στοιχεία του έργου τα οποία εκφράζουν το αποτέλεσμα της προσωπικής πνευματικής εργασίας του δημιουργού του. Το Δικαστήριο διευκρινίζει στην απόφαση αυτή ότι το ευρωπαϊκό κριτήριο πρωτοτυπίας είναι περισσότερο ποιοτικό παρά ποσοτικό, υπό την έννοια ότι ακόμη και μικρά κομμάτια ενός έργου μπορεί να πληρούν τις προϋποθέσεις για προστασία, εφόσον περιέχουν στοιχεία, τα οποία αποτελούν έκφραση της προσωπικής πνευματικής εργασίας του δημιουργού τους. Επομένως, το κριτήριο δεν είναι πόσο μικρό είναι ένα έργο, αλλά εάν είναι πρωτότυπο, δηλαδή σε ποιο βαθμό αποτελεί προσωπικό πνευματικό δημιούργημα. Μια *de minimis* αξιολόγηση δεν μπορεί να εφαρμοστεί.[54]

Γενικά, θα πρέπει να έχει κανείς υπόψη του ότι οι κανόνες πνευματικής ιδιοκτησίας ισχύουν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως ισχύουν και σε κάθε άλλη περίπτωση. Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται να δίνει κανείς στους όρους χρήσης του κάθε μέσου κοινωνικής δικτύωσης, οι οποίοι ορίζουν συχνά το εφαρμοστέο δίκαιο.

10. Ερώτηση: Αν ένα έργο έχει αναρτηθεί με άδεια creative commons, μπορώ να το χρησιμοποιήσω όπως θέλω.

Απάντηση: Λάθος.

Οι άδειες Creative Commons (CC) δίνουν την ευχέρεια στον δικαιούχο να υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι μπορούν να κάνουν χρήση των εξουσιών του, που ανακύπτουν από το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας, και κυρίως την εξουσία αναπαραγωγής, την εξουσία διασκευής (δημιουργίας παράγωγων έργων), την εξουσία διανομής και την εξουσία παρουσίασης στο κοινό (ανάρτηση στο διαδίκτυο). Δεν δίνουν το δικαίωμα να απαγορεύει ο δικαιούχος οτιδήποτε υπόκειται στους νόμιμους περιορισμούς (εξαιρέσεις) του δικαιώματος, ούτε δίνουν το δικαίωμα να ελέγχει οτιδήποτε δεν αποτελεί αντικείμενο προστασίας του νόμου περί προστασίας της πνευματικής ιδιοκτησίας, όπως γεγονότα, ειδήσεις και ιδέες.

Οι άδειες CC άλλωστε δεν επιφέρουν καμία αλλαγή στο θεσμικό πλαίσιο προστασίας της πνευματικής ιδιοκτησίας. Στο προοίμιο των αδειών–εισαγωγικό μέρος–προβλέπεται ρητά ότι το έργο προστατεύεται με την πνευματική ιδιοκτησία («*Το έργο προστατεύεται από τον νόμο περί πνευματικής ιδιοκτησίας...*»). Η νομοθεσία που ισχύει σε εθνικό, κοινοτικό και διεθνές επίπεδο για το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας παραμένει ανέπαφη. Οι νέες αρχές που διατυπώνονται οδηγούν στην παράλληλη συνύπαρξη δύο κατηγοριών αδειών εκμετάλλευσης. Το έργο πάντως και στη μία και στην άλλη περίπτωση υπόκειται στους γνωστούς και θεσμοθετημένους κανόνες της πνευματικής ιδιοκτησίας που θα πρέπει να εφαρμοσθούν, ιδίως σε περίπτωση προσβολής του δικαιώματος.

Κάθε άδεια CC απαρτίζεται από τρία μέρη: 1) το Commons Deed, το εισαγωγικό μέρος, 2) το Legal Code, το νομικό μέρος και 3) τα metadata, το τεχνολογικό μέρος.

α) Το εισαγωγικό μέρος (ή Commons Deed) αποτελεί έκφραση της άδειας σε απλή γλώσσα με τη συνοδεία εικονιδίων που περιγράφουν τις βασικές της λειτουργίες. Το Commons Deed δεν υποκαθιστά σε καμία περίπτωση την ίδια την άδεια ούτε περιγράφει όλα τα χαρακτηριστικά της άδειας στην οποία αναφέρεται.

β) Το νομικό μέρος (Legal Code) αποτελείται από την άδεια εκμετάλλευσης Creative Commons

53 C-5/08 *Infopaq,* παρ. 47.

54 Ε. Σταματούδη, Η πρωτοτυπία στο Δίκαιο Πνευματικής Ιδιοκτησίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ΔΙΜΕΕ 1/2016, σ. 49επ.

γραμμένη σε μορφή νομικού κειμένου και περιλαμβάνει τους συμβατικούς όρους της άδειας). Το νομικό μέρος της άδειας σχεδιάστηκε έτσι, προκειμένου να έχει πλήρη ισχύ ενώπιον των δικαστηρίων. Οι άδειες CC αναφέρουν ρητά πως οι όροι τους εφαρμόζονται στον βαθμό που είναι συμβατοί με το εφαρμοστέο δίκαιο. Αυτό σημαίνει πως, εάν κάποιος όρος της άδειας έρχεται σε αντίθεση με το εφαρμοστέο δίκαιο, αυτός και μόνο αυτός ο όρος παύει να ισχύει αφήνοντας την υπόλοιπη άδεια ανεπηρέαστη.

γ) Τα μετα-δεδομένα (metadata) επιτρέπουν την αναγνώριση των έργων, τα οποία διαδίδονται με τις σχετικές άδειες από μηχανές αναζήτησης και κατά συνέπεια τον εύκολο εντοπισμό και την περαιτέρω διάθεση ή μετατροπή τους.

Τα βασικά γνωρίσματα των αδειών CC είναι τα εξής:

1) Προσφέρονται δωρεάν, τόσο ως νομικά κείμενα όσο και ως εργαλεία λογισμικού υπό τη μορφή των μετα-δεδομένων που χρησιμοποιούνται για το «μαρκάρισμα» των έργων.
2) Δεν είναι αποκλειστικές άδειες, υπό την έννοια ότι ο δικαιούχος διατηρεί το δικαίωμα να παραχωρήσει την εξουσία στο κοινό να χρησιμοποιεί το έργο του σύμφωνα με τους όρους κάποιας άδειας CC και στη συνέχεια να προβεί σε μία ξεχωριστή, μη αποκλειστική σύμβαση εκμετάλλευσης με σκοπό π.χ. την οικονομική εκμετάλλευση του έργου.
3) Με τη χρήση κάποιας από τις άδειες των CC ο δικαιούχος δεν παραιτείται κανενός από τα νόμιμα δικαιώματά του, είτε περιουσιακά είτε ηθικά, τα οποία εξακολουθεί να διατηρεί και μπορεί να ασκήσει με οποιονδήποτε τρόπο εκείνος κρίνει σκόπιμο.
4) Οι άδειες CC δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να καταργήσουν οποιονδήποτε από τους περιορισμούς ή τις εξαιρέσεις του περιουσιακού δικαιώματος, όπως περιγράφονται στον ν. 2121/1993.

Οι άδειες CC είναι σχεδιασμένες έτσι, ώστε να μπορούν να εφαρμόζονται στο έργο και να είναι δεσμευτικές για το κοινό που χρησιμοποιεί το έργο βάσει της σημείωσης «Some Rights Reserved» (ή «No Rights Reserved» σε περίπτωση που το έργο είναι ελεύθερα προσιτό στο κοινό) και της δήλωσης ότι το έργο συνοδεύεται από άδεια CC.

Συνολικά υπάρχουν έξι βασικές παραλλαγές των αδειών Creative Commons με βάση τους συνδυασμούς τεσσάρων στοιχείων αδειών (Licence Elements), εκ των οποίων ένα (η αναφορά στον αρχικό δημιουργό) παραμένει πάντα σταθερό.[55]

Τα στοιχεία αδειών CC έχουν ως εξής:

(α) Αναφορά στον αρχικό δημιουργό (Attribution)

(β) Παρόμοια Διανομή (ShareAlike)

(γ) Όχι παράγωγα έργα[56] (Non Derivatives)

(δ) Μη Εμπορική χρήση (Non Commercial).

---

[55] Υπάρχουν και άλλες πιο εξειδικευμένες άδειες, όπως οι άδειες Sampling που επιτρέπουν τη χρήση ορισμένου τμήματος έργου για οποιαδήποτε χρήση (όχι διαφημιστική) (http://creativecommons.org/about/sampling), η άδεια Public Domain Dedication, που καθιστά το έργο κοινό κτήμα, αν και βρίσκεται μέσα στο χρόνο προστασίας http://creativecommons.org/license/publicdomain-2), η άδεια Founder's Right, που καθιστά το έργο κοινό κτήμα μετά από 14 ή 28 χρόνια (http://creativecommons.org/projects/founderscopyright/) και άλλες ακόμη πιο εξειδικευμένες άδειες, όπως η Music Sharing License. (http://creativecommons.org/license/music) και η Developing Nations License (http://creativecommons.org/license/devnations).

[56] «Παράγωγο έργο» είναι το έργο επεξεργασίας, το έργο που προέρχεται από διασκευή, προσαρμογή, τροποποίηση ή οποιαδήποτε μετατροπή προϋφιστάμενου έργου. Ένα έργο δηλαδή που βασίζεται σε ένα άλλο αλλά δεν είναι ακριβές αντίγραφο αυτού. Σε γενικές γραμμές μία μετάφραση από μία γλώσσα σε μία άλλη ή η κινηματογραφική μεταφορά ενός βιβλίου αποτελούν παραδείγματα παράγωγων έργων. Βλ. Καλλινίκου Δ., Πνευματική Ιδιοκτησία και Συγγενικά Δικαιώματα, 2008.

Οι έξι μορφές των αδειών με μία συνοπτική εξήγηση της βασικής τους λειτουργίας έχουν ως εξής:

1. Αναφορά στον αρχικό δημιουργό (Attribution): ο αποδέκτης της άδειας μπορεί να χρησιμοποιήσει το έργο όπως θέλει, αρκεί να διατηρήσει τις διατυπώσεις που προβλέπονται στην άδεια σχετικά με την αναφορά στον αρχικό δημιουργό.
   Στην περίπτωση που χρησιμοποιείται έργο που διατίθεται με αυτήν την άδεια μπορεί κανείς να το χρησιμοποιήσει με όποιον τρόπο επιθυμεί τηρώντας μόνο την προϋπόθεση αναφοράς στον αρχικό δημιουργό με τον τρόπο που εξειδικεύεται στη συγκεκριμένη άδεια.[57]
2. Αναφορά στον αρχικό δημιουργό-Διανομή του παραγώγου έργου με τους όρους της αρχικής άδειας (Attribution–ShareAlike): ο αποδέκτης της άδειας μπορεί να χρησιμοποιήσει το έργο όπως θέλει, αρκεί να αδειοδοτήσει οποιοδήποτε παράγωγο έργο δημιουργήσει βασιζόμενο στο αρχικό με την ίδια άδεια CC και να διατηρήσει τις διατυπώσεις που προβλέπονται στην άδεια σχετικά με την αναφορά στον αρχικό δημιουργό.
   Τα έργα που διατίθενται με αυτήν την άδεια και χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία παράγωγων έργων θα πρέπει να διατεθούν με την ίδια άδεια.
3. Αναφορά στον αρχικό δημιουργό-Όχι παράγωγα έργα (Attribution–No Derivatives): ο αποδέκτης της άδειας μπορεί να χρησιμοποιήσει το έργο όπως θέλει, αλλά δεν μπορεί να δημιουργήσει παράγωγα έργα και πρέπει να διατηρήσει τις διατυπώσεις που προβλέπονται στην άδεια σχετικά με την αναφορά στον αρχικό δημιουργό. Θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί το έργο που διατίθεται με τη συγκεκριμένη άδεια μόνο αυτούσιο, χωρίς δικαίωμα τροποποίησής του και δημιουργίας παράγωγου έργου που διατίθεται με αυτήν την άδεια.
4. Αναφορά στον αρχικό δημιουργό-Μη Εμπορική χρήση (Attribution-NonCommercial): ο αποδέκτης της άδειας μπορεί να χρησιμοποιήσει το έργο με οποιονδήποτε τρόπο αρκεί να μην υπάρχει σκοπός εμπορικής χρήσης και να διατηρήσει τις διατυπώσεις που προβλέπονται στην άδεια σχετικά με την αναφορά στον αρχικό δημιουργό.[58] [59]
   Δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί το έργο που διατίθεται με τη συγκεκριμένη άδεια με κύριο σκοπό την εμπορική του εκμετάλλευση και την αποκόμιση περιουσιακού οφέλους. Η απαγόρευση εμπορικής χρήσης σημαίνει ότι δεν εκχωρούνται τα περιουσιακά δικαιώματα μέσω των αδειών CC. Ωστόσο, μπορεί να απευθυνθεί στον αδειοδότη απευθείας, προκειμένου να ρωτήσει εάν επιθυμεί να του εκχωρήσει τα περιουσιακά δικαιώματα ξεχωριστά.
   Οι άδειες CC διανέμονται ως άδειες χωρίς υποχρέωση καταβολής χρημάτων. Στην περίπτωση έργων με άδειες CC που εκχωρούνται (διανέμονται) μόνο με τον όρο της Απαγόρευσης Εμπορικής Χρήσης, ο δημιουργός διατηρεί το δικαίωμα να αποκομίζει περιουσιακό όφελος υπό δεσμευτικές άδειες για εμπορικούς σκοπούς. Κατά συνέπεια, πιθανότατα να εξακολου-

---

57 http://www.creativecommons.gr/?page_id=103.

58 Το άρθρο 4β των CC απαγορεύει την άσκηση δικαιωμάτων «*κατά τρόπο που αποσκοπεί κυρίως σε εμπορική εκμετάλλευση ή στοχεύει σε ιδιωτική χρηματική ανταμοιβή*», δεν δίνει όμως ερμηνευτικές κατευθύνσεις ή ορισμούς. Ένας ενιαίος ορισμός δεν είναι δυνατός, καθώς αφενός οι άδειες των CC προσαρμόζονται στα εκάστοτε εθνικά δίκαια και αφετέρου η ερμηνεία του απόκειται τελικά στα εθνικά δικαστήρια δεδομένης της απουσίας ενός νομοθετικού ορισμού. Ο ίδιος ο οργανισμός των CC προσπαθώντας να αποσαφηνίσει την έννοια της (μη) εμπορικής χρήσης δίνει έμφαση στα εξής στοιχεία: α) στον χρήστη του έργου (ιδιώτης, μη κερδοσκοπικό εκπαιδευτικό ίδρυμα κ.λπ.), β) στη φύση της χρήσης (αποτελεί το έργο βασικό συστατικό διαφήμισης;), γ) στις συνθήκες της χρήσης (υπάρχει περιουσιακή μετακίνηση με άμεσο/έμμεσο αντικείμενο τη χρήση του έργου;) Οι παραπάνω κατευθύνσεις δεν είναι όμως δεσμευτικές. Proposed Best Practice Guidelines to Clarify the Meaning of "NonCommercial" in the CC Licenses, διαθέσιμο σε: http://wiki.creativecommons.org/DiscussionDraftNonCommercial_Guidelines Στυλιανού, Αναζητώντας τον χαμένο νόμο: Από τα "all rights reserved" στα "some rights reserved" (Τα Creative Commons), ΔΙΜΕΕ 2007, σ. 215).

59 Σύμφωνα με τη νομολογία, η ανταλλαγή αρχείων ή η εμπορική εκμετάλλευση αυτών μέσω διαδικτύου συνιστά εμπορική χρήση, ακόμα κι αν δεν υπάρξει χρηματική συνδιαλλαγή. Όλες οι άδειες CC περιέχουν ωστόσο ρητή εξαίρεση για την ανταλλαγή αρχείων και προβλέπουν ότι η ανταλλαγή έργων μέσω διαδικτύου (online) δεν αποτελεί εμπορική χρήση, εφόσον δε γίνεται με σκοπό το περιουσιακό όφελος.

θεί να υφίσταται η υποχρέωση του χρήστη να καταβάλει τα δικαιώματα στον αρμόδιο οργανισμό συλλογικής διαχείρισης[60] για τέτοιου είδους χρήσεις επί έργων που διέπονται από άδειες CC.

Ο όρος περί μη εμπορικής χρήσης του έργου (NonCommercial) δεσμεύει αυτούς που χρησιμοποιούν το έργο και τον αδειοδότη. Έτσι, εάν κάποιος επιλέξει να προωθήσει το έργο του με άδεια CC που περιλαμβάνει τον όρο της μη εμπορικής χρήσης, επιβάλλει τον όρο αυτό στους χρήστες. Παράλληλα ο δημιουργός/αδειοδότης μπορεί οποιαδήποτε στιγμή να αποφασίσει να το εκμεταλλευτεί εμπορικά.

5. Αναφορά στον αρχικό δημιουργό - Μη Εμπορική χρήση - Όχι παράγωγα έργα (Attribution–NonCommercial–No Derivatives): ο αποδέκτης της άδειας μπορεί να χρησιμοποιήσει το έργο με οποιονδήποτε τρόπο αρκεί να μην υπάρχει σκοπός εμπορικής χρήσης, να μη δημιουργήσει παράγωγα έργα και να διατηρήσει τις διατυπώσεις που προβλέπονται στην άδεια σχετικά με την αναφορά στον αρχικό δημιουργό.
6. Αναφορά στον αρχικό δημιουργό - Μη Εμπορική χρήση - Διανομή του παραγώγου έργου με τους όρους της αρχικής άδειας (Attribution-Non Commercial-ShareAlike): ο αποδέκτης της άδειας μπορεί να χρησιμοποιήσει το έργο με οποιονδήποτε τρόπο, αρκεί να μην υπάρχει σκοπός εμπορικής χρήσης, να αδειοδοτήσει οποιοδήποτε παράγωγο έργο με την ίδια άδεια CC και να διατηρήσει τις διατυπώσεις που προβλέπονται στην άδεια σχετικά με την αναφορά στον αρχικό δημιουργό.

   Τρίτος έχει το δικαίωμα να πραγματοποιεί παράγωγα έργα μόνο στην περίπτωση που τα διανείμει με τους όρους της ίδιας ή παρόμοιας με αυτήν άδειας. Μπορεί όμως να διαθέσει το έργο με άλλου τύπου άδεια ή με τροποποιημένη άδεια, αν η άδεια με την οποία παίρνει το έργο δεν είναι Παρόμοιας Διανομής. Αν ο τρίτος διαθέσει περαιτέρω το έργο με τροποποιημένη άδεια, η οποία αφίσταται από τις τυποποιημένες των CC, δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει τα εικονίδια των CC (και φυσικά η άδεια δεν θα είναι CC). Ειδάλλως παραβιάζει το λογότυπο των CC με ό,τι αυτό συνεπάγεται στο δίκαιο βιομηχανικής ιδιοκτησίας.[61]

   Με εξαίρεση τις άδειες που περιέχουν τον όρο Παρόμοιας Διανομής (ShareAlike), οι άδειες CC δεν απαιτούν και όλα τα υπόλοιπα έργα να διανέμονται με άδεια CC. Οι άδειες CC είναι έτσι σχεδιασμένες, ώστε να μη μετατρέπουν όλα τα υπόλοιπα έργα με τα οποία σχετίζονται σε έργα CC.

Άρα η απάντηση στην ερώτηση είναι ότι δεν μπορώ να χρησιμοποιώ το έργο όπως θέλω, αλλά σύμφωνα με τους όρους της συγκεκριμένης άδειας.

11. Ερώτηση: Μπορώ να τοποθετώ υπερσυνδέσμους χωρίς να έχω πρόβλημα;

Απάντηση

Το ΔΕΕ έχει χρησιμοποιήσει τα τελευταία χρόνια πολλά διαφορετικά κριτήρια για το θέμα αυτό.

Κατ᾽ αρχάς γίνεται μια πρώτη διάκριση κατά πόσο η τοποθέτηση υπερσυνδέσμου αφορά έργα που έχουν καταστεί ελευθέρως προσβάσιμα σε άλλη ιστοσελίδα με την άδεια των δικαιούχων.[62]

---

60 Βλ. http://web.opi.gr/portal/page/portal/opi/info.html/osd.html για τους οργανισμούς συλλογικής διαχείρισης.

61 Στυλιανού, Αναζητώντας τον χαμένο νόμο: Από τα "all rights reserved" στα "some rights reserved" (Τα Creative Commons), ΔΙΜΕΕ 2007, σ. 215.

62 Βλ. σχετική απόφαση ΔΕΕ της 13ης Φεβρουαρίου 2014, *Nils Svensson and others v. Retriever Sverige* AB C-466/12, ΔΙΜΕΕ 2014, σ. 73, παρατ. Κ. Βόσσος. Βλ. αναλυτικά και Σινανίδου Μ., 'Άτυπες εκδοτικές 'συνεργασίες': Linking, framing και meta-tagging' στο Δημοσιογράφοι και Εκδότες ΜΜΕ: Ζητήματα Πνευματικής Ιδιοκτησίας, Θεσσαλονίκη 2009, Σάκκουλας, επιμ. Ε. Σταματούδη.

Η τοποθέτηση ενός υπερσυνδέσμου σε ένα έργο που προστατεύεται, παρόλο που αποτελεί *πράξη παρουσίασης*,[63] δεν αποτελεί *παρουσίαση στο κοινό*, καθώς το έργο δεν παρουσιάζεται σε ένα *νέο κοινό*, δηλαδή σε ένα κοινό που δεν έχει ληφθεί υπόψη από τον δικαιούχο, όταν έδινε άδεια για την αρχική παρουσίαση στο κοινό.[64] Αντίθετα, η τοποθέτηση ενός υπερσυνδέσμου σε ένα προστατευόμενο έργο αποτελεί *παρουσίαση στο κοινό* και πληροί τα κριτήρια του *νέου κοινού*, εάν παραπέμπει σε ένα έργο που δεν είναι ελεύθερα προσιτό, παρακάμπτοντας «*περιοριστικά μέτρα που έχει λάβει ο ιστότοπος στον οποίο βρίσκεται το προστατευόμενο έργο για να περιοριστεί η πρόσβαση του κοινού στους συνδρομητές του και μόνο*».[65] Δηλαδή με απλά λόγια, αν η τοποθέτηση υπερσυνδέσμου αφορά έργα που έχουν καταστεί ελευθέρως προσβάσιμα σε άλλη ιστοσελίδα με την άδεια των δικαιούχων, τότε η τοποθέτηση υπερσυνδέσμου επιτρέπεται, εκτός αν αυτός που τον τοποθετεί έχει παρακάμψει περιοριστικά μέτρα που έχει λάβει ο ιστότοπος.

Αν η τοποθέτηση υπερσυνδέσμων αφορά σε έργα που προστατεύονται με δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας και που έχουν καταστεί προσβάσιμα σε άλλη ιστοσελίδα χωρίς την άδεια των δικαιούχων, η αντιμετώπιση από το ΔΕΕ είναι διαφορετική.[66]

Το ΔΕΕ έκρινε ότι αυτή η τοποθέτηση υπερσυνδέσμου δεν αποτελεί *παρουσίαση στο κοινό,* όταν το πρόσωπο που προβαίνει σε αυτήν ενεργεί χωρίς να έχει γνώση ότι τα έργα αυτά έχουν δημοσιευτεί παράνομα, εφόσον η τοποθέτηση των υπερσυνδέσμου πραγματοποιείται χωρίς κερδοσκοπικό σκοπό. Αν, αντίθετα, η τοποθέτηση του υπερσυνδέσμου γίνεται με κερδοσκοπικό σκοπό, η γνώση του παράνομου χαρακτήρα θα πρέπει να τεκμαίρεται.

Εν συντομία, λοιπόν, πρόβλημα υπάρχει όταν κάποιος τοποθετεί για κερδοσκοπικό σκοπό υπερσύνδεσμο σε έργα τα οποία έχουν αναρτηθεί παράνομα στο διαδίκτυο. Τότε τεκμαίρεται η γνώση του. Αντιθέτως αν ο σκοπός δεν είναι κερδοσκοπικός και έχει γίνει από πρόσωπο που δεν γνώριζε, ούτε μπορούσε εύλογα να γνωρίζει τον παράνομο χαρακτήρα της δημοσίευσης των έργων στον άλλον ιστότοπο, η τοποθέτηση του υπερσυνδέσμου επιτρέπεται, αν το έργο είναι προσβάσιμο στο διαδίκτυο ελεύθερα από όλους.

12. Ερώτηση: Προσπάθησα να αντιγράψω ένα οπτικοακουστικό έργο από dvd στον υπολογιστή μου, αλλά δεν μπόρεσα να ολοκληρώσω την αντιγραφή εξαιτίας των λεγόμενων *τεχνολογικών μέτρων*. Επιτρέπεται η εξουδετέρωση τους;

Απάντηση: Όχι.

Σήμερα τα περισσότερα, εάν όχι όλα[67], τεχνολογικά μέτρα προστασίας έχουν εξουδετερωθεί. Ωστόσο φαίνεται ότι ένα τεχνολογικό μέτρο δεν μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικό, εάν τα εργαλεία για την εξουδετέρωσή του είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο. Έτσι όμως, η πρόβλεψη για τα τεχνολογικά μέτρα δεν θα έχει νόημα. Η αναπαραγωγή για ιδιωτική χρήση δεν παραβιάζει τον

---

63 «*…(Υ)πάρχει 'πράξη παρουσίασης', αρκεί, μεταξύ άλλων, ένα έργο να τεθεί στη διάθεση του κοινού με αποτέλεσμα τα πρόσωπα που συνθέτουν το κοινό να έχουν πρόσβαση στο έργο αυτό, χωρίς να είναι καθοριστικό το αν θα χρησιμοποιήσουν ή όχι αυτή τη δυνατότητα …*» (σκέψη 19). *Svensson*, σκέψεις 18 και 19. Δεδομένης της σημασίας της, είναι αξιοσημείωτο ότι η απόφαση εκδόθηκε χωρίς να έχει προηγηθεί γνώμη Εισαγγελέα, γεγονός για το οποίο ασκήθηκε σφοδρή κριτική στους κύκλους των θεωρητικών.

64 *Svensson*, σκέψεις 21 και 24. P. Jougleux, The outcomes of the *Svensson* case: Internet is safe but what about EU copyright law? 33rd ATRIP Congress, 7–9 July 2014, Montpellier, https://www.researchgate.net/publication/273888332_The_outcomes_of_the_Svensson_case_Internet_is_safe_but_what_about_EU_copyright_law και Hugenholtz/van Velze, IIC 2016, σ. 798.

65 *Svensson*, σκέψη 31.

66 Βλ. αναλυτικά Μ.Δ. Παπαδοπούλου, Η σχέση του δικαιώματος παρουσίασης στο κοινό με την τοποθέτηση υπερσυνδέσμων μέσα από την απόφαση C-160/15 GS *Media BV v. Sanoma Media* υπό το φως των αποφάσεων C-527/16 Stichting Brein I και C-610/15 Stichting Brein II, ΔΙΜΕΕ 2/2017, σ. 212.

67 Όπως προκύπτει και από τη δημοσιευμένη Έκθεση του DG Internal Market and Services Working Paper - First Evaluation of directive 2001/29/EC on the harmonization of certain aspects of copyright and related rights in the information society, βλ. ιδιαίτερα σελ. 38επ.

νόμο, ωστόσο η έννοια της *ιδιωτικής* αναπαραγωγής είναι πολλές φορές αμφιλεγόμενη. Η εξουδετέρωση τεχνολογικών μέτρων προστασίας έστω και για ιδιωτική χρήση, δεν είναι σύμφωνη με τον σκοπό της Οδηγίας 2001/29, ούτε με το πνεύμα των περιορισμών του περιουσιακού δικαιώματος στην πνευματική ιδιοκτησία γενικότερα.[68]

13. Ερώτηση: Προσβάλω το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας εάν βλέπω ένα οπτικοακουστικό έργο με τη διαδικασία συνεχούς ροής (streaming), αντί να το κατεβάζω από το διαδίκτυο;

Απάντηση: Ναι.

Μέχρι πρόσφατα στο ερώτημα αυτό, αν είναι παράνομο το streaming πειρατικού περιεχομένου από ιστοσελίδες ή υπηρεσίες από τους καταναλωτές, δεν υπήρχε σαφής απάντηση και υποστηρίζονταν και οι δύο απόψεις.

Τελικά το ΔΕΕ με την απόφαση C-527/15[69] έκρινε ότι οι πράξεις προσωρινής αναπαραγωγής έργου προστατευόμενου από το δικαίωμα του δημιουργού και λαμβανόμενου μέσω streaming από ιστότοπο τρίτου, στον οποίο έχει αναρτηθεί το έργο αυτό χωρίς την άδεια του δικαιούχου του, δεν εξαιρούνται του δικαιώματος αναπαραγωγής. Συνεπώς, αν οι πράξεις αυτές πραγματοποιούνται χωρίς άδεια, προσβάλλεται το δικαίωμα του δημιουργού και είναι παράνομες.

Κατά την Οδηγία 2001/29 (Άρθρο 5, παρ. 1) μια πράξη αναπαραγωγής εξαιρείται του δικαιώματος αναπαραγωγής μόνο εάν πληροί πέντε προϋποθέσεις, ήτοι όταν: (1) η πράξη αυτή είναι προσωρινή (2) είναι μεταβατική ή παρεπόμενη (3) αποτελεί αναπόσπαστο και ουσιώδες τμήμα μιας τεχνολογικής μεθόδου (4) έχει ως αποκλειστικό σκοπό να επιτρέψει την εντός δικτύου μετάδοση μεταξύ τρίτων μέσω διαμεσολαβητή ή τη νόμιμη χρήση ενός έργου ή άλλου προστατευομένου αντικειμένου και (5) η πράξη αυτή δεν έχει καμία ανεξάρτητη οικονομική σημασία. Οι προϋποθέσεις αυτές πρέπει να συντρέχουν σωρευτικά με την έννοια ότι, εάν δεν πληρούται έστω και μία εξ αυτών, η πράξη αναπαραγωγής δεν μπορεί να εξαιρεθεί. Περαιτέρω, η εξαίρεση εφαρμόζεται μόνο σε ορισμένες ειδικές περιπτώσεις, οι οποίες δεν αντίκεινται στην κανονική εκμετάλλευση του έργου ή άλλου προστατευομένου αντικειμένου, ούτε θίγουν αδικαιολογήτως τα έννομα συμφέροντα του δικαιούχου.

Η περίπτωση που κρίθηκε από το ΔΕΕ αφορούσε μια συσκευή (Filmspeler) που λειτουργεί ως μέσο συνδέσεως μεταξύ μιας πηγής οπτικών και/ή ηχητικών δεδομένων και μιας οθόνης τηλεοράσεως, στην οποία είχε εγκατασταθεί ένα λογισμικό ανοιχτής πηγής που καθιστά δυνατή την ανάγνωση αρχείων μέσω ευρετηρίων. Η συσκευή ενσωματώνει, επίσης, διαθέσιμα στο διαδίκτυο συμπληρωματικά αρχεία λογισμικού (πρόσθετα ή add-ons), των οποίων η λειτουργία συνίσταται στη λήψη του επιθυμητού περιεχομένου από ιστοσελίδες μεταδόσεως σε συνεχή ροή (streaming) και στην προβολή τους στη συνδεδεμένη με οθόνη τηλεοράσεως συσκευή ανάγνωσης πολυμέσων. Η συσκευή ανάγνωσης πολυμέσων διαφημίζεται ότι παρέχει μεταξύ άλλων τη δυνατότητα δωρεάν και εύκολης προβολής οπτικοακουστικού υλικού που βρίσκεται διαθέσιμο στο διαδίκτυο χωρίς την άδεια των δικαιούχων δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας.

Με βάση το περιεχόμενο των διαφημίσεων της διατάξεως αναγνώσεως πολυμέσων και ότι το βασικό ελκυστικό χαρακτηριστικό της έγκειται στα πρόσθετα που περιέχει, το Δικαστήριο εκτιμά ότι ο αγοραστής μιας τέτοιας διατάξεως αποκτά σκοπίμως και εν γνώσει του δωρεάν και άνευ αδείας πρόσβαση σε προστατευόμενα έργα. Επίσης, οι πράξεις προσωρινής αναπαραγωγής, στην

---

[68] Αιτιολογική Σκέψη 49 της Οδηγίας 2001/29. Βλ. αναλυτικά σε Σινανίδου Μ., Η αποτελεσματικότητα των τεχνολογικών μέτρων προστασίας – Μια *sine qua non* ρύθμιση για την προστασία των δικαιούχων; Σκέψεις με αφορμή την απόφαση R07/1004 της 25.05.2007 του Δικαστηρίου του Ελσίνκι, ΔιΜΕΕ 2007 (3), 393επ.

[69] Απόφαση της 26ης Απριλίου 2017 C-527/15 Stichting Brein κατά Jack Frederik Wullems (Stichting Brein I) ECLI:EU:C:2017:300.

επίμαχη διάταξη αναγνώσεως πολυμέσων, προστατευόμενων από το δικαίωμα του δημιουργού έργων αντίκεινται στην κανονική εκμετάλλευση των έργων αυτών και θίγουν αδικαιολόγητα τα έννομα συμφέροντα των δικαιούχων, καθόσον συνεπάγονται συνήθως μείωση των νομίμων συναλλαγών που αφορούν τα συγκεκριμένα προστατευόμενα έργα.

1.1.2.4. Επίλογος

Οι κανόνες του δικαίου της πνευματικής ιδιοκτησίας βρίσκουν εφαρμογή και στο περιβάλλον του διαδικτύου. Τα ερωτήματα που μπορεί να έχει ένας νέος ή ένα παιδί που σερφάρει στο διαδίκτυο είναι πολλά και οι απαντήσεις σε αυτά άλλοτε είναι σαφείς και άλλοτε μπορεί να μην είναι απόλυτες ή εύκολες. Σημαντικό σημείο είναι σε κάθε περίπτωση να συνειδητοποιήσει κανείς ότι το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας δεν είναι σε καμία περίπτωση τροχοπέδη για την πρόσβαση στην γνώση και την πληροφορία καθώς και στη διάδοσή τους, αλλά πολύ περισσότερο, κινητήρια δύναμη για τη δημιουργία έργων και πολιτισμού και ως εκ τούτου για την ανάπτυξη μιας ολόκληρης κοινωνίας με αμοιβαίο σεβασμό των πολιτών της και για την απόλαυση προστατευόμενου με το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας περιεχομένου μέσω εναλλακτικών νόμιμων τρόπων.

1.1.3. Η διδασκαλία του σεβασμού στην Πνευματική Ιδιοκτησία σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

1.1.3.1. Εισαγωγή

Καθώς η Κοινωνία της Πληροφορίας αναπτύσσεται με ταχύτατους ρυθμούς, οι τεχνολογικές κατακτήσεις από τον χώρο της επιστήμης των υπολογιστών και τηλεπικοινωνιών αποτελούν σημαντικό κεφάλαιο σε αρκετούς επιμέρους τομείς του κοινωνικού βίου, ανάμεσα στους οποίους είναι και ο πολιτισμός[1]. Η πολιτισμική ποικιλομορφία του υπάρχοντος υλικού και η διάθεση για αξιοποίηση της επιπρόσθετης εκπαιδευτικής του αξίας, σε συνδυασμό με την απαίτηση για διάσωση των πρωτότυπων έργων, συνθέτει ένα πολύπλοκο τεχνολογικό πρόβλημα με νομικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Είναι πολύ σημαντικό το να μαθαίνουν οι μαθητές από την αρχή τον σεβασμό στη δημιουργία, στην προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας, αλλά και στην προφύλαξη από διάφορους παράγοντες όπως το παράνομο κέρδος[2].

Στην ΣΤ΄ τάξη του 1ου Δημοτικού Σχολείου Κρυονερίου και σε συνεργασία με τον Οργανισμό Πνευματικής Ιδιοκτησίας υλοποιήσαμε ένα πρόγραμμα για την Πνευματική Ιδιοκτησία. Το πρόγραμμα αυτό εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, με σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών της του Δημοτικού και ιδιαίτερα των μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων για τη σημασία του έργου των δημιουργών[3] (συγγραφέων, εικαστικών, φωτογράφων, μουσικοσυνθετών, δημιουργών λογισμικού, κ.λπ.) και των δικαιούχων συγγενικών δικαιωμάτων (τραγουδιστών, μουσικών, ηθοποιών, εκδοτών, παραγωγών ταινιών και δισκογραφικών εταιρειών).

Γενικός σκοπός ήταν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας και τα συγγενικά δικαιώματα αποκτούν μια ολοένα αυξανόμενη σημασία στη σύγχρονη κοινωνία και οικονομική πραγματικότητα, ενώ συνιστούν καθοριστικό παράγοντα για την προώθηση της δημιουργικότητας και του πολιτισμού[4].

---

1 Σημείωση της επιμελήτριας: Ο δεύτερος και η τρίτη συγγραφέας του άρθρου, Νικόλαος Γενούζης και Λυδία Λουκά, ήταν το 2017 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου Κρυονερίου, ενώ το άρθρο παρουσιάστηκε με αξέχαστο τρόπο στο συνέδριο Παιδί και Πληροφορία, Κέρκυρα 2017, και από τον Νικόλαο Γενούζη, με τον δάσκαλό του, πρώτο συγγραφέα του άρθρου, Κωνσταντίνο Καλέμη. Σας ευχαριστούμε.

2 Hsu, L. (2004). Developing concept maps for problem-based learning scenario discussions. Journal of Advanced Nursing, 21(3), 510-518

3 Βασιλοπούλου, Μ. (2001). Ο χάρτης εννοιών ως εργαλείο μάθησης: Εφαρμογές στη Διδακτική της Βιολογίας και στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αθήνα.

4 Η διεθνής κατάσταση συνίσταται από διεθνείς συμφωνίες, οδηγίες και κατευθύνσεις που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των επιμέρους νομοθετικών πλαισίων κάθε χώρας. Οι πιο σημαντικές διεθνείς συμβάσεις είναι οι ακόλουθες: Η Συνθήκη της Βέρνης (που διαχειρίζεται ο Παγκόσμιος Οργανισμός Πνευματικής Ιδιοκτησίας - WIPO). Η παγκόσμια Συνθήκη περί του Δικαιώματος Αναπαραγωγής (UCC). Η Συμφωνία TRIP's (Trade Related Intellectual Property Rights) υπό την αιγίδα του World Trade Organization.

Οι τομείς στους οποίους απασχολήθηκαν οι μαθητές, ξεχώρισαν από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης[5], τη χρήση κινητών και την αποστολή φωτογραφιών τους μεταξύ τους.

Μια άλλα πολύ σημαντική αφορμή, στάθηκε η δημιουργία μιας ταινίας με θέμα τη ζωή και το έργο του Καποδίστρια στα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας του Ελληνικού Έθνους: εδώ τονίστηκαν τα δικαιώματα που έχουν οι συγγραφείς των πηγών που χρησιμοποίησαν οι μαθητές, τα μουσικά και άλλα ψηφιακά κομμάτια τα οποία ήθελαν να ενσωματώσουν στο έργο τους.

Έτσι με πολλαπλές αφορμές, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα, όπως:

- Ένας πίνακας ζωγραφικής που δημιουργήθηκε από έναν Γάλλο καλλιτέχνη, προστατεύεται στην Αγγλία ως προς τα πνευματικά του δικαιώματα, με τρόπο ανάλογο με αυτόν που θα προστατευόταν, αν ο πίνακας είχε φιλοτεχνηθεί από έναν Άγγλο καλλιτέχνη;
- Όταν ένας καταναλωτής αγοράζει ένα βιβλίο από ένα βιβλιοπωλείο ή ένα poster από ένα μουσείο του μεταβιβάζονται τα δικαιώματα ιδιοκτησίας του συγκεκριμένου αντίγραφου του προστατευόμενου έργου (του βιβλίου ή του πίνακα ζωγραφικής). Ο καταναλωτής έχει το δικαίωμα να καταστρέψει το αντικείμενο που κατέχει ή ακόμα και να το πουλήσει. Σε καμία περίπτωση ωστόσο, δεν έχει το δικαίωμα να αναπαράγει και να διανέμει το βιβλίο ή το poster. Τα δικαιώματα αναπαραγωγής του βιβλίου και του poster διατηρούνται αποκλειστικά από το συγγραφέα του βιβλίου και τον ζωγράφο του πίνακα αντίστοιχα[6].
- Αν χρησιμοποιηθεί κάποιο εδάφιο από ένα βιβλίο σε μια αναφορά ή σε ένα πολυμεσικό έργο, ο συγγραφέας του βιβλίου από το οποίο αντιγράφηκε το εδάφιο θα πρέπει να αναφερθεί και να του αποδοθούν τα εύσημα στο νέο έργο. Στην περίπτωση που δεν πραγματοποιηθεί αναφορά στο όνομα του συγγραφέα συνιστάται παραβίαση των ηθικών του δικαιωμάτων. Ωστόσο, ο συγγραφέας μπορεί πάντα να παραιτηθεί των ηθικών του δικαιωμάτων και να μην αξιώσει αποζημίωσης. (Εδώ οι μαθητές έστειλαν επιστολή σε δύο συγγραφείς και ζήτησαν την άδειά τους να χρησιμοποιήσουν τμήματα από τα βιβλία τους).

1.1.3.2. Προϋποθέσεις διεξαγωγής του προγράμματος

Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων εξέδωσε την με Αρ. Πρωτ. 170596 / ΓΔ4/13-10-2016 εγκύκλιό του με θέμα: «Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) αγωγής σταδιοδρομίας και ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Erasmus+, eTwinning κ.ά.) για το σχολικό έτος 2016-2017[7]».

Σύμφωνα με την ανωτέρω εγκύκλιο, η διαδικασία ανάπτυξης των προγραμμάτων έχει ως εξής:

Με την έναρξη του σχολικού έτους 2016-17 οι Υπεύθυνοι Αγωγής Υγείας (ΑΥ), Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), Πολιτιστικών Θεμάτων[8] (ΠΘ), Σχολικών Δραστηριοτήτων και οι Υπεύθυνοι ΣΕΠ των ΚΕΣΥΠ ενημερώνουν τους Διευθυντές και τους Συλλόγους Διδασκόντων των σχολικών μονάδων για τις δυνατότητες ανάπτυξης Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, κα-

5 Kinchin, I. M. & Alias, M. (2005). Exploiting variations in concept mapping morphology as a lesson planning tool for trainee teachers in higher education. Journal of In-service Education, 31(3), 569–591.

6 Η συνθήκη της Βέρνης περιέχει μια ενδεικτική και όχι εξαντλητική λίστα με τα έργα που προστατεύονται από πνευματικά δικαιώματα: Έργα λόγου και μουσικής, καλλιτεχνικά δημιουργήματα, θεατρικά έργα, φωνογραφήματα, πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά.

7 West, D., Park, J., Pomeroy, J., & Sandoval, J. (2002). Concept mapping assessment in medical education: a comparison of two scoring systems. Medical Education 36, 820- 826.

8 Shavelson, R., Lang, H. & Lewin, B. (1993). On Concept Maps as Potential Authentic Assessment in Science. National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing, ERIC # ED367691, US Department of Education.

θώς και για τη μεθοδολογία εφαρμογής τους[9]. Στη συνέχεια, κάθε Διευθυντής σχολικής μονάδας συγκαλεί ειδική συνεδρίαση με θέμα τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων[10]. Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να αναλάβουν την υλοποίηση προγράμματος συγκροτούν μαθητική ομάδα[11], αφού πρώτα εξασφαλίσουν τη σύμφωνη γνώμη των γονέων/κηδεμόνων για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα[12].

Η μαθητική ομάδα μπορεί να αποτελείται ή να συγκροτείται:
- Από το σύνολο των μαθητών ενός σχολικού τμήματος
- Με διατμηματική συνεργασία
- Με συνεργασία περισσοτέρων τάξεων
- Με συνεργασία διασχολικών ομάδων, προωθώντας έτσι περαιτέρω την έννοια της δικτύωσης

Μετά τη συγκρότηση της μαθητικής ομάδας: (α) ο εκπαιδευτικός επιλέγει σε συνεργασία με τους μαθητές/τριες το θέμα του προγράμματος. Σχετικά με την επιλογή του θέματος επισημαίνεται ότι καλό είναι το θέμα να πληροί τις περισσότερες από τις παρακάτω προϋποθέσεις:
- Να ενδιαφέρει τους μαθητές. Η παράμετρος αυτή είναι σημαντική προκειμένου να εξασφαλιστεί το ενεργό ενδιαφέρον και η συνοχή της παιδαγωγικής ομάδας μέχρι την ολοκλήρωση του προγράμματος
- Να προέρχεται από το άμεσο περιβάλλον των μαθητών προκειμένου να δίνεται η δυνατότητα άντλησης πρωτογενών στοιχείων κατά την επεξεργασία του
- Να είναι επίκαιρο
- Να έχει πολλές πτυχές, οι οποίες θα αναλύονται και θα συνεξετάζονται σε κάθε φάση του προγράμματος
- Να μπορεί να εκπονηθεί μέσα στα συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια που ορίζονται από την παιδαγωγική ομάδα
- Να δίνει όσο το δυνατό περισσότερες δυνατότητες διαθεματικής προσέγγισης

και (β) μετά την επιλογή του θέματος, ακολουθεί ο σχεδιασμός του προγράμματος που περιλαμβάνει τον τίτλο, τις θεματικές ενότητες, τους στόχους, τη μεθοδολογία, το χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης, τις ενδεχόμενες συνεργασίες, τα πεδία σύνδεσης με τα αναλυτικά προγράμματα, το ημερολόγιο προγραμματισμού δραστηριοτήτων, τα ονοματεπώνυμα των εκπαιδευτικών και τα ονοματεπώνυμα των μαθητών/τριών που θα συμμετέχουν.

Στη συνέχεια, συμπληρώνεται με τα στοιχεία αυτά «Σχέδιο υποβολής προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων». Σε ό,τι αφορά την επεξεργασία των θεμάτων, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι βασικές αρχές που εφαρμόζονται στα προγράμματα των Σχολικών Δραστηριοτήτων με στόχο τη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών[13]:
- η μαθητοκεντρική διαδικασία (ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας των μαθητών, χρήση συμμετοχικών και ενεργών διδακτικών τεχνικών, δημοκρατικός διάλογος)

---

9 Βουλή των Ελλήνων: Εισηγητική Έκθεση στο σχέδιο νόμου "Πνευματική ιδιοκτησία και συγγενικά δικαιώματα", Αθήνα 22 Μαρτίου 1992.

10 Hsu, L. (2004). Developing concept maps for problem-based learning scenario discussions. Journal of Advanced Nursing, 21(3), 510-518.

11 Τσεμπερλίδου, Μ. (2009). Φωτογραφική αξιολόγηση και χαρτογράφηση της έννοιας του δάσους. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου διεπιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 29-31 Μαΐου, 2009, http://gym-kouvar.att.sch.gr/perivallontiki.

12 Hannafin, M.J. (1992). Emerging technologies, ISD, and learning environments: Critical perspectives. Educational Technology Research and Development 40(1), 49–63.

13 Βεργόπουλος Δ. (2012). Τεχνολογία και Ηθική στη Σύγχρονη Εκπαίδευση. http://pdkap.sch.gr/praktika2012/ergasies/1-vergopoulos.pdf.

– η συνεργατική μάθηση μέσα από την ανάπτυξη κλίματος ενεργούς συμμετοχής και αλληλοϋποστήριξης των μελών των ομάδων εργασίας, αλλά και των ομάδων μεταξύ τους
– η βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση μέσα από την χρήση πρωτογενών πηγών (διεξαγωγή έρευνας, μελέτη πεδίου κ.λπ.)
– η διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων και η διαθεματικότητα
– η δημιουργική και ελεύθερη έκφραση[14]

Επισημαίνεται ότι σε όλα τα προγράμματα θα πρέπει να επιδιώκεται η εμπλοκή όλης της σχολικής, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας στο πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων τόσο κατά την εκπόνηση του όσο και κατά την παρουσίαση του όταν ολοκληρωθεί. Τα συμπληρωμένα σχέδια εγκρίνονται από τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας ή τους Συλλόγους Διδασκόντων των σχολικών μονάδων, σε περίπτωση συνεργασίας σχολείων[15], και στη συνέχεια υποβάλλονται στους Υπευθύνους των οικείων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, προκειμένου οι τελευταίοι να δώσουν τεκμηριωμένη εισήγηση έγκρισής τους στην Επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων. Η σύνθεση της Επιτροπής Σχολικών Δραστηριοτήτων γίνεται σύμφωνα με τις ΥΑ: 1) Γ2/4867 (Β΄629/1992), 2) Γ1/377/865 (Β΄577/1992) και 3) Γ7/107631 (Β΄1477/2003).

Στις τάξεις Ε΄-ΣΤ΄ τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων θα αναπτύσσονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, σε συμφωνία με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, προεκτείνοντας το περιεχόμενο συγκεκριμένων θεματικών ενοτήτων ή συνδυάζοντας περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα, προκειμένου να διερευνηθούν όλες οι πτυχές που πραγματεύεται το Πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων.

1.1.3.3. Σκοπός και στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος[16]

Γενικός σκοπός: οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας[17] και τα συγγενικά δικαιώματα αποκτούν μια ολοένα αυξανόμενη σημασία στη σύγχρονη κοινωνία και οικονομική πραγματικότητα, ενώ συνιστούν καθοριστικό παράγοντα για την προώθηση της δημιουργικότητας και του πολιτισμού.

Επιμέρους στόχοι:

Γνωστικοί Στόχοι

- Να κατανοήσουν την έννοια του υλικού αγαθού και να αντιληφθούν τις διαφορές μεταξύ υλικών και (άυλων) πνευματικών αγαθών.
- Να έρθουν σε επαφή με τις βασικές έννοιες της Πνευματικής Ιδιοκτησίας.
- Να κατανοήσουν τη σημασία των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας και των συγγενικών δικαιωμάτων για τους δημιουργούς, τους δικαιούχους συγγενικών δικαιωμάτων, την καλλιτεχνική δημιουργία, την κοινωνία και την οικονομία.
- Να εξοικειωθούν με την έννοια της Πνευματικής Ιδιοκτησίας στο περιβάλλον του διαδικτύου.

14 Ματσαγγούρας, Η. (2001). Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη, θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.

15 Σχίζα Κ. (2009). Συστημική σκέψη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ένα διδακτικό μοντέλο που οικοδομεί την κριτική σκέψη και τη σχέση με τον άλλον, Αθήνα: Χρήστος Ε. Δάρδανος (σσ. 59, 96).

16 Προγραμματισμός δραστηριοτήτων: Συγκέντρωση πληροφοριακού υλικού, Επεξεργασία του υλικού, Υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, Καταγραφή συμπερασμάτων, Χρήση εκπαιδευτικού φακέλου, Αξιολόγηση εργασιών.

17 Καλλινίκου Διονυσία, Τα θεμελιώδη θέματα του νόμου 2121/1993 για την πνευματική ιδιοκτησία και τα συγγενικά δικαιώματα, Αθήνα 1994.

	• Να κατανοήσουν την έννοια της προσβολής της Πνευματικής Ιδιοκτησίας καθώς και τη νόμιμη από την παράνομη χρήση των έργων. • Να γνωρίσουν τις κυρώσεις που επισύρει η προσβολή της Πνευματικής Ιδιοκτησίας.
Διερεύνηση - Δεξιότητες	• Να εξοικειωθούν με διαφορετικές μορφές πνευματικών έργων, όπως γραπτά έργα, προφορικά κείμενα, μουσικές συνθέσεις, θεατρικά έργα, χορογραφίες, οπτικοακουστικά έργα, λογισμικό[18] (έργα Η/Υ), φωτογραφίες, εικαστικά έργα και έργα εφαρμοσμένων τεχνών. • Να εντοπίζουν τον δημιουργό σε πνευματικά δημιουργήματα και τον δικαιούχο συγγενικών δικαιωμάτων, όπως τον ηθοποιό, τον μουσικό, τον παραγωγό ηχογραφημάτων (CDs) και κινηματογραφικών έργων, τους τηλεοπτικούς και ραδιοφωνικούς οργανισμούς. • Να εντοπίσουν στο διαδίκτυο πνευματικά έργα[19].
Σύνδεση με τη ζωή	• Να εξοικειωθούν με τη σημασία που έχει η δυνατότητα εκμετάλλευσης των έργων για τους δημιουργούς και για τους δικαιούχους τους με σκοπό τον βιοπορισμό τους. • Να υιοθετήσουν ως στάση ζωής τη νόμιμη χρήση των πνευματικών δημιουργημάτων. • Να προβληματιστούν για τις επιπτώσεις που έχει στον δημιουργό ενός έργου η παράνομη χρήση του.
Αρχές επικοινωνίας με την ομάδα	• Να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους προκειμένου να δημιουργήσουν ένα πνευματικό έργο. • Να εκφραστούν και να βιώσουν συναισθήματα που απορρέουν από την κλοπή[20] του πνευματικού τους έργου. • Να ανακοινώσουν τεκμηριωμένα τις απόψεις τους και τα συμπεράσματά τους για το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας και τα συγγενικά δικαιώματα στην ολομέλεια της τάξης και να δεχτούν την κριτική στάση των συμμαθητών τους. • Να εκτιμήσουν την αξία της συνεργατικότητας[21] και της κοινής προσπάθειας. • Να αναστοχάζονται και να αξιολογούν τις δράσεις τους.
Παιδαγωγικές και άλλες Ικανότητες	• Ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και δημιουργικότητα. • Μεταγνωστικές ικανότητες (μαθαίνω πώς να μαθαίνω). • Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.

1.1.3.4. Διεξαγωγή του Προγράμματος

Ζητήθηκε από τους μαθητές να αναζητήσουν εικόνες και κείμενα στο Διαδίκτυο[22] σχετικά με

[18] Μαρίνου Μιχάλη, Λογισμικό (SOFTWARE) – Νομική Προστασία και Συμβάσεις Ι (1989) και ΙΙ (1992).

[19] Μαλακάση Δημήτρη, Η Πνευματική Ιδιοκτησία - Νόμος 2121/1993 και Εισηγητική Έκθεση, Αθήνα 1994.

[20] Κουμάντου Γιώργου, Η πνευματική ιδιοκτησία και οι απειλές από την τεχνική, Ελλ. Δικ 34/1993, σ. 1226-1231.

[21] Φραγκάκη Μ., Λιοναράκης Α. (2009). Η κοινωνικο-πολιτική και ηθική διάσταση των ΤΠΕ μέσα από ένα εξ αποστάσεως πολυμορφικό μοντέλο, http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24.

[22] Τα λογισμικά και οι Διαδικτυακές εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: Microsoft Office Word, Inspiration, Wordle, Tux paint, Windows Live Movie Maker, Hot Potatoes (J. Cross και J. Match), Ted-ed, εκπαιδευτικά διαδικτυακά παιχνίδια και φυλλομετρητής.

την έννοια της ιδιοκτησίας. Επίσης τους ζητήθηκε να φέρουν από το σπίτι τους ένα βιβλίο. Στη συζήτηση που ακολούθησε και με τη βοήθεια του υλικού που είχαμε στη διάθεσή μας, οι μαθητές κατανόησαν ότι η επανάσταση στις τεχνολογίες πληροφόρησης αλλάζει δραματικά τους θεμελιώδεις τρόπους πρόσβασης στην πληροφορία.

Ένας συνεχώς αυξανόμενος όγκος πληροφορίας γίνεται διαθέσιμος σε ηλεκτρονική μορφή, δίκτυα διασυνδέουν ηλεκτρονικούς υπολογιστές σε παγκόσμιο επίπεδο και ο Παγκόσμιος Ιστός παρέχει τη βάση για άμεση πρόσβαση σε ένα σημαντικό όγκο πληροφορίας[23]. Η πληροφορία ποικίλει από άρθρα εφημερίδων, μέχρι μουσικά αρχεία που τη στιγμή που θα ψηφιοποιηθούν γίνονται άμεσα διαθέσιμα χωρίς χρονικούς και χωρικούς περιορισμούς.

Όμως οι ίδιες τεχνολογικές εξελίξεις που παρέχουν εύκολη πρόσβαση σε αυτήν την πληροφορία, συγχρόνως προκαλούν σημαντικά θέματα προβληματισμού που αφορούν τα πνευματικά της δικαιώματα και την προστασία τους. Αυτό συμβαίνει γιατί η ίδια τεχνολογία που κάνει την πρόσβαση στη πληροφορία εύκολη, ταυτόχρονα συντελεί στην εύκολη αντιγραφή της είτε αυτή είναι νόμιμη είτε παράνομη. Σαν αποτέλεσμα, πολλοί κανόνες πνευματικής ιδιοκτησίας[24] που εφαρμόζονταν στα φυσικά αντικείμενα δεν εφαρμόζονται με την ίδια αποτελεσματικότητα στην ψηφιακή πραγματικότητα. Το συγκεκριμένο πρόβλημα ενισχύεται από τη συνεχή και χωρίς περιορισμούς ανάπτυξη του Διαδικτύου και από την ευρύτερη και κλιμακούμενη δικτύωση των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Ο δανεισμός ενός βιβλίου από μία βιβλιοθήκη είναι σήμερα μία διαδικασία απλή και χωρίς κόστος. Ένας ολόκληρος κόσμος γνώσης είναι διαθέσιμος σε όλους και αποτελεί τη βάση της εκπαίδευσης των μελών της κοινωνίας. Βέβαια, όσο απλή διαδικασία και αν φαίνεται ο δανεισμός ενός βιβλίου από μία βιβλιοθήκη ή από έναν φίλο, εξαρτάται από έναν πολύπλοκο μηχανισμό εμπλεκόμενων νόμων[25], αρχών δημοσίευσης και άλλων οικονομικών και τεχνολογικών παραμέτρων.

Αυτός ο μηχανισμός μπορεί σήμερα να βρίσκεται σε μία ισορροπία και σε μία ομαλή λειτουργία, αλλά αυτή η ισορροπία μπορεί εύκολα να διαταραχθεί με τη ραγδαία επιτάχυνση της μετατροπής αυτής της πληροφορίας σε ψηφιακή μορφή. Το πρόβλημα μπορεί να αποδειχθεί με απλό τρόπο: ένα βιβλίο μπορούν να το δανειστούν ένα ή δύο πρόσωπα ταυτόχρονα από τον ίδιο τόπο.

Ένα ηλεκτρονικό βιβλίο[26] μπορούν να το προμηθευτούν όσοι έχουν μία τηλεφωνική γραμμή και έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή που μπορεί να συνδεθεί στο Διαδίκτυο από οπουδήποτε στον κόσμο. Από μία άποψη τα νέα αυτά για τον καταναλωτή είναι πολύ ευχάριστα. Η ηλεκτρονική βιβλιοθήκη παρέχει ένα βιβλίο που ποτέ δεν είναι δανεισμένο, είναι διαθέσιμο δηλαδή σε εν δυνάμει άπειρους αναγνώστες ταυτόχρονα και μάλιστα είναι μία βιβλιοθήκη που είναι ανοικτή είκοσι τέσσερις ώρες τη μέρα. Όμως για τους εκδότες και τους συγγραφείς το ερώτημα είναι λογικό. Πόσα αντίγραφα θα πουλήσουν ή θα δώσουν την άδεια να εκδοθούν, όταν τα δίκτυα επιτρέπουν την παγκόσμια πρόσβαση στην πληροφορία; Οι εκδότες και οι συγγραφείς μπορούν να σκεφτούν το εφιαλτικό νούμερο του ενός και μόνου αντιγράφου. Πόσα βιβλία, φωτογραφίες, κινηματογραφικές ταινίες, μουσικά κομμάτια, μπορούν να δημιουργηθούν και να εκδοθούν στο Διαδίκτυο όταν

---

23 Assaraf, O. & Orpaz, I. (2010). The "Life at the Poles" study unit: Developing Junior High School students' ability to recognize the relations between earth systems. Research in Science Education, 40(4), 525-549.

24 Κωνσταντάκης Ν., Παλαιγεωργίου Γ., Σιώζος Π. (2004). Η Διδακτική της Ηθικής των Υπολογιστών: μια Μεθοδολογική Προσέγγιση, http://www.epyna.eu/show/a275_284.pdf.

25 Τόλιου Μ. (2005). Ηθική των υπολογιστών, http://invenio.lib.auth.gr/record/114891/files/ptuxiaki1.pdf?version=1.

26 Ήδη σε εγκεκριμένες από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων καθώς και από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι σε ισχύ Ιστοσελίδες με δωρεάν ψηφιακό υλικό για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το υλικό αυτό, είναι εύκολα προσβάσιμο από κάθε μαθητή, μπορεί να αποθηκευτεί και να αξιοποιηθεί σε δικό του αποθηκευτικό μέσο. Τέτοιες ιστοσελίδες είναι: http://ebooks.edu.gr/new/, http://ebooks.edu.gr/new/allcourses.php, http://dschool.edu.gr/, http://www.pi-schools.gr/books/ , http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/.

για τη διάδοσή τους στους αναγνώστες, ακροατές ή θεατές χρειάζεται μόνο το πρώτο ηλεκτρονικό αντίγραφο;

Το παραπάνω φαινομενικά και μόνο απλό πρόβλημα, περιγράφει επακριβώς το σύγχρονο ψηφιακό δίλημμα. Ο Παγκόσμιος Ιστός είναι σήμερα ένα ισχυρό μέσο για την έκδοση και τη διανομή πληροφορίας και διαθέτει τις μεγαλύτερες εγκαταστάσεις στον κόσμο για την αναπαραγωγή της. Είναι η τεχνολογία αυτή που μπορεί να επιτρέψει τη ραγδαία ανάπτυξη της ελεύθερης πρόσβασης σε πληροφορίες από εκατομμύρια ανθρώπους που πρώτα δεν είχαν τη δυνατότητα να το κάνουν, αλλά ταυτόχρονα να γίνει μία δύναμη ακόμη βαθύτερου διαχωρισμού των εχόντων από τους μη έχοντες.

Μερικά σύγχρονα παραδείγματα που αποδεικνύουν το πρόβλημα της πνευματικής ιδιοκτησίας στη σύγχρονη Κοινωνία της Πληροφορίας είναι η έκδοση και δωρεάν διανομή μουσικών κομματιών με τη μορφή MP3 στο Διαδίκτυο, η δίχως άδεια από τους δικαιούχους πώληση ψηφιακών εικόνων πολιτιστικής κληρονομιάς και σύγχρονης τέχνης, η δωρεάν διακίνηση κινηματογραφικών ταινιών μεγάλης πολιτιστικής αξίας χωρίς τη συμφωνία του κατόχου του πνευματικού δικαιώματος, κ.ά.

1.1.3.5. Έννοιες που αναδύθηκαν και προβλημάτισαν τους μαθητές

Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα[27] που ισχύει από το 1950, στοχεύει στην προστασία[28] και την απελευθέρωση του ατόμου θεσμοθετώντας τις ανθρώπινες ελευθερίες[29] στο ισχύον νομικό πλαίσιο. Ένα από αυτά τα δικαιώματα είναι και το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο δικαίωμα, καθένας θα πρέπει να απολαμβάνει του σεβασμού της κοινωνίας ως προς την προσωπική και οικογενειακή του ζωή, την ιδιωτικότητα του οίκου και της αλληλογραφίας του.

Το δικαίωμα της ιδιωτικότητας έχει ερμηνευτεί από ένα μεγάλο αριθμό δικαστικών αποφάσεων και χρήζει ιδιαίτερης προσοχής όταν δημοσιοποιείται ψηφιακό περιεχόμενο στο Διαδίκτυο, ώστε να μην θίγεται η ιδιωτικότητα των προσώπων που απεικονίζονται ή αναφέρονται μέσα σε αυτό.

Ωστόσο, το δικαίωμα της ιδιωτικότητας[30] βρίσκεται σε διαμετρικά αντίθετη θέση με το την αρχή της ελευθερίας του λόγου. Πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν ιδωθεί υπό το πρίσμα της ψηφιακής πραγματικότητας και του Διαδικτύου. Το Διαδίκτυο αποτελεί ένα γόνιμο χώρο ελεύθερης έκφρασης που ξεπερνάει τα εθνικά σύνορα[31] και τους εγχώριους περιορισμούς. Είναι πολύ λογικό οι συγκρούσεις ανάμεσα στα παραπάνω δικαιώματα να είναι σύνηθες φαινόμενο, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που η διαφοροποίηση της ηθικής και νομικής κουλτούρας είναι μεγάλη.

Η ελευθερία του λόγου και το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα αποτελούν ένα καυτό ηθικοπολιτικό ζήτημα, που επηρεάζει το Διαδίκτυο και διαμορφώνει τις τεχνολογικές τάσεις.

Ο νόμος περί προστασίας των προσωπικών δεδομένων που βασίζεται στην Ευρωπαϊκή νομο-

---

27 Μικρός αναγνώστης: Παραμύθι Ε. Τριβιζά: «Όλοι γεννιόμαστε ελεύθεροι». http://www.mikrosanagnostis.gr/library/pageflip8/Default.html.

28 Παιχνίδι: «Επιθυμίες και ανάγκες» (από το εγχειρίδιο της UNICEF «Δικαίωμά μου»).

29 Δικτυακός τόπος της ΕΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Παιχνίδια για τα δικαιώματα του παιδιού από τον δικτυακό τόπο της ΕΕ http://ec.europa.eu/0-18/wrc_index_el.jsp?main=true&initLang=EL.

30 Μικρός Αναγνώστης: «Ο μαύρος κότσυφας και ο άσπρος γλάρος», της Kitty Crowther http://www.mikrosanagnostis.gr/library/pageflip43/Default.html.

31 Riley, N. & Ahlberg, M. (2004). Investigating the use of ICT-based concept mapping techniques on creativity in literacy tasks. Journal of Computer Assisted Learning, 20(4), 244-256.

θεσία[32], θέτει τους κανόνες που θα πρέπει να τηρεί ένας οργανισμός όταν επεξεργάζεται μαζικά προσωπικά δεδομένα. Ο νόμος απαγορεύει την επεξεργασία προσωπικών δεδομένων[33], όπως είναι τα δεδομένα που αποκαλύπτουν τη φυλετική ή την εθνική καταγωγή, τα πολιτικά φρονήματα, τα θρησκευτικά ή φιλοσοφικά πιστεύω, καθώς και τα δεδομένα που σχετίζονται με το ιατρικό ιστορικό και τις σεξουαλικές προτιμήσεις, για κανέναν λόγο πλην αυτού που ορίστηκε κατά την απόκτηση τους.

Κανένα από τα προσωπικά δεδομένα ενός εν ζωή ανθρώπου[34] δεν θα πρέπει να δημοσιοποιείται στο Διαδίκτυο χωρίς τη ρητή συγκατάθεσή του. Ωστόσο, η οδηγία δεν απαγορεύει την δημοσιοποίηση του ονόματος ενός δημιουργού στο Διαδίκτυο.

1.1.3.6. Ερωτήσεις που επιλέχθηκαν[35] και τι τελικά κατάφεραν να ανακαλύψουν[36] οι μαθητές;

Οι μαθητές ολοκληρώνοντας την επεξεργασία των στοιχείων που βρήκαν και κατέγραψαν από το Διαδίκτυο[37], κατέληξαν σε μια ομάδα ερωτήσεων με οικεία σε αυτούς περιεχόμενο, τόσο επειδή είχαν ακούσει τις έννοιες αυτές αλλά και επειδή κάποιες από αυτές τους προβλημάτισαν.

Ενδεικτικά παραθέτουμε τόσο τις ερωτήσεις αυτές σε τελική μορφή, όσο και ενδεικτικές απα-

32 «Είμαστε Όλοι Μια Οικογένεια» (από το εκπαιδευτικό υλικό της Διεθνούς Αμνηστίας) http://www.amnesty.org.gr/wp-content/uploads/2010/05/onefamily.pdf.

33 Εκπαιδευτικό υλικό της ταινίας «Η ιστορία ενός παιδιού πρόσφυγα-Ειρήνη». http://www.unhcr.gr/ekpaideysi/ekpaideytiko-yliko/eirini.html.

34 Συνήγορος του Παιδιού: Παιχνίδι–Παζλ http://www.0-18.gr/gia-paidia/paichnidia-2/gia-paidia/paichnidia-2/paichnidia-puzzle.

35 Οι δραστηριότητες μέσω των οποίων καταλήξαμε στη λίστα των ερωτήσεων, περιελάμβαναν απλές δραστηριότητες παρατήρησης, συζήτησης με τους γονείς στο σπίτι και αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο για συγκεκριμένες λέξεις–κλειδιά. Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση για την έννοια της «ιδιοκτησίας». Δημιουργία εννοιολογικού χάρτη με κεντρική έννοια την «ιδιοκτησία». Εδώ γίνεται αναφορά των λέξεων της υλικής και πνευματικής ιδιοκτησίας και γίνεται συζήτηση σχετικά με τις διαφορές των δύο εννοιών.

36 Οι μαθητές μέσα από διαλογική συζήτηση τόσο στον χώρο του Σχολείου όσο και με τους γονείς τους στο σπίτι, ολοκλήρωσαν τις απαντήσεις τους σε ενδεικτικά ερωτήματα – θέματα που ακολουθούν: Η ευρωπαϊκή νομοθεσία υπερέχει της Συνθήκης της Βέρνης, με αποτέλεσμα το δικαίωμα αναπαραγωγής των έργων που προστατεύονται να συγκλίνει στα 70 χρόνια μετά τον θάνατο του δημιουργού. Όταν ένας καταναλωτής αγοράζει ένα βιβλίο από ένα βιβλιοπωλείο ή ένα poster από ένα μουσείο του μεταβιβάζονται τα δικαιώματα ιδιοκτησίας του συγκεκριμένου αντίγραφου του προστατευόμενου έργου (του βιβλίου ή του πίνακα ζωγραφικής). Ο καταναλωτής έχει το δικαίωμα να καταστρέψει το αντικείμενο που κατέχει ή ακόμα και να το πουλήσει. Σε καμία περίπτωση ωστόσο, δεν έχει το δικαίωμα να αναπαράγει και να διανέμει το βιβλίο ή το poster. Τα δικαιώματα αναπαραγωγής του βιβλίου και του poster διατηρούνται αποκλειστικά από το συγγραφέα του βιβλίου και τον ζωγράφο του πίνακα αντίστοιχα. Αν χρησιμοποιηθεί κάποιο εδάφιο από ένα βιβλίο σε μια αναφορά ή σε ένα πολυμεσικό έργο, ο συγγραφέας του βιβλίου από το οποίο αντιγράφηκε το εδάφιο θα πρέπει να αναφερθεί και να του αποδοθούν τα εύσημα στο νέο έργο. Στην περίπτωση που δεν πραγματοποιηθεί αναφορά στο όνομα του συγγραφέα συνιστάται παραβίαση των ηθικών του δικαιωμάτων. Η εικόνα ενός προσώπου που ανήκει στο κοινό που επισκέπτεται ένα μουσείο δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για λόγους διαφημιστικής προώθησης του μουσείου χωρίς τη σύμφωνη γνώμη του απεικονιζόμενου προσώπου (Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο σε πολλά πρότυπα μεταδεδομένων ένα από τα πεδία αναφέρεται στα απεικονιζόμενα πρόσωπα "Represented Individuals"). Επομένως, οι εικόνες που απεικονίζουν τους επισκέπτες του μουσείο κατά την θέαση των εκθεμάτων, δεν θα πρέπει να δημοσιοποιηθούν στο Διαδίκτυο, χωρίς τη σύμφωνα γνώμη των επισκεπτών. Ωστόσο, αν στη φωτογραφία απεικονίζεται ένα αφηρημένο πλήθος, το δικαίωμα της ιδιωτικότητας δεν θίγεται. Ένας καλλιτέχνης δημιουργεί ένα βίντεο που ενσωματώνει στο περιεχόμενο του, αποσπάσματα από μια ταινία της Disney, ηχητικά θέματα από ένα δημοφιλές μουσικό κομμάτι και κάποια γραφικά, κατασκευασμένα από έναν άλλο καλλιτέχνη. Για να είναι νόμιμη η αναπαραγωγή του τελικού έργου, στο σύνολο του ή τμήμα αυτού, τα δικαιώματα που θα πρέπει να εκκαθαριστούν αφορούν: Το βίντεο,τις εικόνες από την ταινία της Disney, τα ηχητικά ακούσματα από την ταινία της Disney, την μουσική από το δημοφιλές τραγούδι, τους στίχους που ακούγονται στο τραγούδι, τα γραφικά που δημιουργήθηκαν από τον άλλο καλλιτέχνη. Ας υποθέσουμε πως ένα πολιτιστικό ίδρυμα έχει στη διάθεση του το αρνητικό film μιας φωτογραφίας ενός μοντέρνου αγάλματος. Το ίδρυμα επιθυμεί να ψηφιοποιήσει την εικόνα του αγάλματος και να την τοποθετήσει στο διαδικτυακό τόπο που διατηρεί. Πέρα από το γλύπτη του αγάλματος το δικαίωμα αναπαραγωγής συνδέεται και με τον φωτογράφο της φωτογραφίας που θα πρέπει επίσης να συναινέσει για την προβολή της εικόνας του αγάλματος στο Διαδίκτυο.

37 Symington, D., & Novak, J. (1982). Teaching children how to learn. Educational Magazine, 39, 13–16.

ντήσεις που δόθηκαν. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων επεξεργάστηκαν ως προ την τελική τους μορφή κυρίως σε συντακτική μορφή, λόγω των νομικών –κυρίως– εννοιών από μητέρα μαθητή η οποία είναι δικηγόρος.

Στον πίνακα που ακολουθεί, έχουν καταγραφεί οι ερωτήσεις αυτές:

1	Ποια είναι η έννοια της πνευματικής ιδιοκτησίας; Ισχύουν οι ίδιοι κανόνες σε όλο τον κόσμο;
2	Ποιο είναι το υποκείμενο της πνευματικής ιδιοκτησίας και με ποιο τρόπο η πνευματική ιδιοκτησία λειτουργεί προς όφελος των δημιουργών, των δικαιούχων, των καταναλωτών, της κοινωνίας, της οικονομίας και του πολιτισμού;
3	Προστατεύομαι αυτόματα με δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας, αν βγάλω, για παράδειγμα, μια φωτογραφία με το τηλέφωνό μου, ή θα πρέπει να γίνει καταχώριση του έργου μου για να προστατευθώ;
4	Ποια είναι η έννοια της προσβολής της πνευματικής ιδιοκτησίας; Μπορεί να έχω προβλήματα σε περίπτωση προσβολής του δικαιώματος πνευματικής ιδιοκτησίας; Τι θα συμβεί αν δεν γνωρίζω ότι διαπράττω προσβολή της πνευματικής ιδιοκτησίας;
5	Υπό ποιες προϋποθέσεις μπορώ να χρησιμοποιήσω ένα έργο που έχει δημιουργηθεί από κάποιο άλλο πρόσωπο[38] και προστατεύεται με την πνευματική ιδιοκτησία; Με έχουν πληροφορήσει ότι η χρήση έργων που έχουν δημιουργηθεί από άλλους αποτελεί παράθεση αποσπάσματος και κατά συνέπεια η χρήση αυτή επιτρέπεται πάντοτε.
6	Επιτρέπεται να χρησιμοποιήσω μουσικά έργα που προστατεύονται με την πνευματική ιδιοκτησία για την μουσική συνοδεία ενός βίντεο που έφτιαξα μόνος μου στο σπίτι με σκοπό τη αναφόρτωσή του σε διαδικτυακή πλατφόρμα οπτικοακουστικού περιεχομένου;
7	Επιτρέπεται να δώσω αντίγραφο έργου που προστατεύεται με δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας σε ένα μέλος της οικογένειάς μου ή σε ένα φίλο;
8	Επιτρέπεται να μεταφορτώσω από το διαδίκτυο ένα έργο που προστατεύεται με την πνευματική ιδιοκτησία; Έχει σημασία η τεχνολογία που χρησιμοποιείται ή αν η μεταφόρτωση αφορά μόνο τμήματα του έργου;
9	Προσπάθησα να αντιγράψω ένα οπτικοακουστικό έργο από DVD στον υπολογιστή μου, αλλά δεν μπόρεσα να ολοκληρώσω την αντιγραφή εξαιτίας των λεγόμενων «τεχνολογικών μέτρων». Τι είναι αυτά; Επιτρέπεται η εξουδετέρωσή τους για αναπαραγωγή ιδιωτικών αντιγράφων;
10	Προσβάλλω το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας αν βλέπω ένα οπτικοακουστικό έργο με τη διαδικασία συνεχούς ροής (streaming), αντί να το μεταφορτώσω από το διαδίκτυο;
11	Αν έργα που προστατεύονται με την πνευματική ιδιοκτησία περιλαμβάνονται αυτόματα σε δικές μου δημοσιεύσεις από πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, έχω ευθύνη για αυτό;
12	Όταν δημιουργώ ένα έργο και το ανεβάζω στο διαδίκτυο, σύμφωνα με τους όρους και τις προϋποθέσεις πολλών ιστότοπων, πρέπει να μεταβιβάσω το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας επί του έργου στον ιστότοπο. Αυτό σημαίνει ότι έχω χάσει όλα τα δικαιώματα στα έργα μου για το μέλλον;
13	Με ποιο τρόπο θα γνωρίζω εάν ένα έργο διατίθεται νόμιμα ή παράνομα στο διαδίκτυο;
14	Το «άβαταρ» μου βασίζεται στον αγαπημένο μου ηθοποιό ή σε χαρακτήρα κινούμενου σχεδίου ή σε αθλητική ομάδα. Θα έχω πρόβλημα για προσβολή του δικαιώματος πνευματικής ιδιοκτησίας ή άλλης νομοθεσίας;

1.1.3.7. Απαντήσεις των μαθητών και σχολιασμός

Η πνευματική ιδιοκτησία προστατεύει τα έργα λόγου, τέχνης ή επιστήμης που πηγάζουν από άτομα τα οποία προστατεύονται ως δημιουργοί και αποκτούν, με τη δημιουργία του έργου, δι-

[38] Martin, D. J. (1994). Concept Mapping as an aid to lesson planning: A longitudinal study. Journal of Elementary Science Education, 6 (2), 11-30.

καιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας πάνω σε αυτό. Περιλαμβάνουν, ως αποκλειστικά και απόλυτα δικαιώματα, το δικαίωμα εκμετάλλευσης του έργου (περιουσιακό δικαίωμα) και το δικαίωμα της προστασίας του προσωπικού τους δεσμού προς αυτό (ηθικό δικαίωμα).

Η πνευματική ιδιοκτησία προστατεύει το έργο ως άυλο αγαθό και όχι τον υλικό φορέα στον οποίο ενσωματώνεται το έργο. Η ελληνική νομοθεσία περιλαμβάνει μία ενδεικτική απαρίθμηση των έργων και, κατά συνέπεια, οποιοδήποτε πνευματικό δημιούργημα, εφόσον εμφανίζει πρωτοτυπία, μπορεί να προστατευθεί. Βασικές προϋποθέσεις της προστασίας αποτελούν η μορφή του έργου και η πρωτοτυπία. Προστατεύονται επίσης τα προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών και οι βάσεις δεδομένων. Το δικαίωμα ειδικής φύσης αναγνωρίζεται στον κατασκευαστή βάσης δεδομένων σύμφωνα με την οδηγία για τις βάσεις δεδομένων.

Η προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας και των συγγενικών δικαιωμάτων στηρίζεται στην εδαφικότητα και για τον λόγο αυτό δεν ισχύουν οι ίδιοι κανόνες σε όλο τον κόσμο[39]. Η Ελλάδα ακολουθεί την αρχή που ισχύει σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες σύμφωνα με την οποία δημιουργός είναι μόνο το φυσικό πρόσωπο που δημιουργεί το έργο. Νομικό πρόσωπο δεν μπορεί να χαρακτηρισθεί ως δημιουργός, με εξαίρεση την περίπτωση των ανώνυμων και ψευδώνυμων έργων.

Ο δημιουργός ενός έργου είναι ο αρχικός δικαιούχος της πνευματικής ιδιοκτησίας επί του έργου αυτού. Για τα έργα συνεργασίας, οι αρχικοί δικαιούχοι του περιουσιακού και ηθικού δικαιώματος είναι οι συνδημιουργοί του έργου αυτού. Η ελληνική νομοθεσία για την πνευματική ιδιοκτησία περιέχει ειδικές διατάξεις για τη μεταβίβαση, τις συμβάσεις και τις άδειες εκμετάλλευσης[40].

Αντικείμενο πνευματικής ιδιοκτησίας είναι τα έργα λόγου, τέχνης ή επιστήμης. Αντικείμενο προστασίας με τα συγγενικά δικαιώματα είναι οι ερμηνείες ή εκτελέσεις, τα φωνογραφήματα, οι υλικοί φορείς ήχου και εικόνας, οι ραδιοτηλεοπτικές εκπομπές, η στοιχειοθεσία και σελιδοποίηση των έργων, καθώς και τα προηγουμένως αδημοσίευτα έργα. Στις φωτογραφίες η πρωτοτυπία κρίνεται με επιείκεια και για τον λόγο αυτό ο νόμος δεν περιλαμβάνει τον ορισμό που προβλέπεται στην οδηγία για τη προστασίας του δικαιώματος πνευματικής ιδιοκτησίας και ορισμένων συγγενικών δικαιωμάτων, σύμφωνα με τον οποίο η φωτογραφία αποτελεί αντικείμενο προστασίας εάν είναι το «αποτέλεσμα προσωπικής πνευματικής εργασίας του δημιουργού του».

Η έννοια της προσβολής δεν καθορίζεται στον νόμο. Γίνεται δεκτό[41] ότι ο ορισμός της προσβολής της πνευματικής ιδιοκτησίας ή των συγγενικών δικαιωμάτων προκύπτει από τις διατάξεις που αφορούν το αντικείμενο, το υποκείμενο και το περιεχόμενο των δικαιωμάτων αυτών.

Η άδεια του δημιουργού ή άλλου δικαιούχου είναι αναγκαία για τη νόμιμη χρήση του προστατευόμενου έργου[42]. Αυτή χορηγείται στο πλαίσιο συμβάσεων ή αδειών εκμετάλλευσης που καταρτίζονται εγγράφως και μπορεί να συνεπάγονται την καταβολή αμοιβής. Η ελληνική νομοθεσία για την πνευματική ιδιοκτησία προβλέπει έναν κλειστό κατάλογο περιορισμών. Επιτρέπεται, χωρίς την άδεια του δημιουργού και χωρίς αμοιβή, η παράθεση σύντομων αποσπασμάτων από έργο άλλου νομίμως δημοσιευμένου για την υποστήριξη της γνώμης εκείνου που παραθέτει ή την κριτική της γνώμης άλλου, εφόσον η παράθεση των αποσπασμάτων είναι σύμφωνη με τα χρηστά

---

39 Rice, D., Ryan, J. & Samson, S. (1998). Using concept maps to assess student learning in the science classroom: Must different methods compete?, Journal of Research in Science Teaching, 35(10), 1103-1127.

40 Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or appropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. Science Education, 86(4), 548-571.

41 Γουλή, Ε., Γόγουλου, Α., & Γρηγοριάδου, Μ. (2006). Ο Εννοιολογικός Χάρτης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία του μαθήματος της Πληροφορικής: Μια Πιλοτική Διερεύνηση. Θέματα στην Εκπαίδευση, Ειδικό Αφιέρωμα: Σύγχρονη έρευνα στη Διδακτική της Πληροφορικής, 7(3), 351-377. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

42 Οι μαθητές έλαβαν άδεια χρήσης κειμένων, αλλά και φωτογραφιών με επιστολή τους που έστειλαν σε συγκεκριμένους ιδιώτες, αλλά και οργανισμούς. Με τον τρόπο αυτό κατανόησαν πόσο σημαντικό είναι να ενεργείς με την άδεια του δημιουργού κάποιου έργου.

ήθη και η έκταση των αποσπασμάτων δικαιολογείται από τον επιδιωκόμενο σκοπό[43]. Η παράθεση του αποσπάσματος πρέπει να συνοδεύεται από την ένδειξη της πηγής και των ονομάτων του δημιουργού και του εκδότη, εφόσον τα ονόματα αυτά εμφανίζονται στην πηγή. Η παράθεση μεγάλων αποσπασμάτων είναι παράνομη, ακόμη και όταν μνημονεύεται η πηγή[44]. Η παράθεση πρέπει να γίνεται για υποστήριξη της γνώμης ή για άσκηση κριτικής και να μην αποτελεί αποκλειστική πηγή για τη συγγραφή ενός βιβλίου.

Η ελληνική νομοθεσία για την πνευματική ιδιοκτησία ρυθμίζει την αναπαραγωγή για ιδιωτική χρήση. Η αναπαραγωγή για ιδιωτική χρήση επιτρέπεται μόνο για έργα που έχουν δημοσιευθεί νομίμως.

Η μεταφόρτωση (λήψη) ενός έργου από το διαδίκτυο συνιστά πράξη αναπαραγωγής και χρειάζεται την άδεια του δημιουργού[45] ή άλλων δικαιούχων. Η μέθοδος αναπαραγωγής ή τα μέσα της τεχνολογίας είναι νομικά αδιάφορα. Οι τελικοί χρήστες μπορούν επίσης να μεταφορτώνουν νόμιμα ένα έργο από το διαδίκτυο με άδειες Creative Commons ή με άλλες άδειες ανοιχτού περιεχομένου.

Η παρακολούθηση ταινίας μέσω υπηρεσίας συνεχούς ροής (streaming) δεν συνιστά προσβολή, κατά το μέτρο που η πηγή συνεχούς ροής είναι νόμιμη. Αν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συνεχούς ροής (streaming), το οπτικοακουστικό έργο αποθηκεύεται ή εγγράφεται σε οποιαδήποτε συσκευή ο χρήστης προσβάλλει το δικαίωμα αναπαραγωγής (αν ο δικαιούχους δεν έχει δώσει άδεια για την πράξη της διάθεσης στο κοινό).

Οι κανόνες που διέπουν την πνευματική ιδιοκτησία εφαρμόζονται ομοίως στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η αναφόρτωση ενός έργου σε δημοσίευση (post) κοινωνικής δικτύωσης συνιστά πράξη αναπαραγωγής και παρουσίασης στο κοινό. Η δημοσίευση προστατευόμενων έργων σε μέσο κοινωνικής δικτύωσης δεν αντίκειται στον νόμο αν ο δημιουργός ή άλλος δικαιούχος έχει δώσει άδεια προς τούτο, αν η δημοσίευση επιτρέπεται βάσει των περιορισμών που προβλέπονται στη νομοθεσία σε ειδικές περιπτώσεις ή αν το έργο διατίθεται στον τελικό χρήστη με άδεια ανοικτού περιεχομένου.

Σε ορισμένες περιπτώσεις τα «άβαταρ» μπορεί να προστατευθούν με την πνευματική ιδιοκτησία, αν πληρούνται τα βασικά κριτήρια των πνευματικών δημιουργημάτων (μορφή και πρωτοτυπία). Η εικόνα ενός ηθοποιού, ο χαρακτήρας κινούμενου σχεδίου ή η αθλητική ομάδα δεν αποτελούν αντικείμενο προστασίας βάσει του δικαιώματος πνευματικής ιδιοκτησίας.

Δεν είναι εύκολο για τον καταναλωτή να γνωρίζει πότε το έργο διατίθεται νόμιμα ή παράνομα στο ψηφιακό περιβάλλον. Δεν υπάρχει επίσημο αρχείο καταγραφής των έργων που διατίθενται νόμιμα.

---

43 Novak, J.D. & A.J. Cañas, (2006).The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008. Florida Institute for Human and Machine Cognition. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf.

44 Hmelo-Silver, C.E. (2003). Analyzing collaborative knowledge construction: multiple methods for integrated understanding. Computers and Education. 41 (4), 397-420.

45 «Τεχνολογικά μέτρα», σύμφωνα με έναν απλό ορισμό, είναι η τεχνολογία που χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της πρόσβασης σε έργα ή σε άλλα αντικείμενα προστασίας ή για να εμποδίσει την αντιγραφή έργων ή άλλων προστατευόμενων αντικειμένων. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο νόμος ως «τεχνολογικά μέτρα» νοούνται κάθε τεχνολογία, μηχανισμός ή συστατικό στοιχείο που, με τον συνήθη τρόπο λειτουργίας του, αποσκοπεί στο να εμποδίσει ή να περιορίσει πράξεις σε σχέση με έργα ή άλλα αντικείμενα προστασίας, που δεν έχουν επιτραπεί από τον δικαιούχο πνευματικής ιδιοκτησίας ή του συγγενικού δικαιώματος, συμπεριλαμβανομένου και του δικαιώματος ειδικής φύσης του κατασκευαστή βάσης δεδομένων.

1.1.3.8. Η πρότασή μας

"Τα σχολεία θα πρέπει να διδάσκουν στους μαθητές τους να είναι πολίτες μίας κοινωνίας ισχυρής, ικανής, ανεξάρτητης και ελεύθερης"

Έχοντας προβληματιστεί αρκετά από όλα όσα διαβάσαμε και αξιολογήσαμε, οι μαθητές μας σε συζήτηση που είχαν με τη συνάδελφο εκπαιδευτικό των ΤΠΕ, ενημερώθηκαν για το Ελεύθερο Λογισμικό και αρκετές από τις δυνατότητές του. Ας μην ξεχνάμε, ότι οι μαθητές σήμερα είναι σαφώς ικανοί χρήστες όλων των τεχνολογιών επικοινωνίας, διατηρούν προφίλ - με οποιοδήποτε τρόπο – σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, έχουν τη σελίδα τους στο Facebook, στο Instagram, επικοινωνούν μέσω Twitter, πραγματοποιούν κλήσεις μέσω της εφαρμογής VIBER. Για ποιο λόγο να μη χρησιμοποιούν και το Ελεύθερο Λογισμικό;

Σε μια επιγραμματική παρουσίαση, τα θετικά από αυτή τη χρήση παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Διαμοιρασμός[46]	Γνώση. Πολλοί νεαροί μαθητές έχουν ταλέντο για τον προγραμματισμό· γοητεύονται από τους υπολογιστές και ανυπομονούν να μάθουν πως λειτουργούν τα συστήματά τους. Με το ιδιόκτητο λογισμικό, αυτή η πληροφορία είναι ένα μυστικό κι έτσι οι δάσκαλοι δεν έχουν κανέναν τρόπο να τη κάνουν διαθέσιμη στους μαθητές τους. Αν όμως είναι Ελεύθερο Λογισμικό, ο δάσκαλος μπορεί να εξηγήσει τις βασικές έννοιες και, κατόπιν, να προσφέρει τον πηγαίο κώδικα για να μπορεί ο μαθητής να τον διαβάσει και να μάθει. Εργαλεία. Οι δάσκαλοι μπορούν να δίνουν στους μαθητές αντίγραφα των προγραμμάτων που χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη, ώστε εκείνοι να μπορούν να τα χρησιμοποιούν στο σπίτι τους. Με το Ελεύθερο Λογισμικό, η αντιγραφή όχι μόνον επιτρέπεται, αλλά επίσης ενθαρρύνεται.
Κοινωνική υπευθυνότητα	Η πληροφορική έχει γίνει ένα ουσιώδες κομμάτι της καθημερινής ζωής. Η ψηφιακή τεχνολογία μετασχηματίζει την κοινωνία πολύ γρήγορα, και τα σχολεία ασκούν μιαν επιρροή στο μέλλον της κοινωνίας. Η αποστολή τους είναι να προετοιμάσουν τους μαθητές για να συμμετέχουν σε μία ελεύθερη ψηφιακή κοινωνία, διδάσκοντάς τους τις δεξιότητες που θα τους διευκολύνουν να αναλάβουν τον έλεγχο της ίδιας τους της ζωής.
Ανεξαρτησία[47]	Οι άδειες του ελεύθερου λογισμικού δε λήγουν, πράγμα που σημαίνει ότι άπαξ και το Ελεύθερο Λογισμικό υιοθετηθεί, τα ιδρύματα παραμένουν ανεξάρτητα από τον προμηθευτή. Επιπλέον, οι άδειες του Ελεύθερου Λογισμικού παραχωρούν στους χρήστες τα δικαιώματα όχι μόνο να χρησιμοποιούν το λογισμικό όπως επιθυμούν, να το αντιγράφουν και να το αναδιανέμουν, αλλά επίσης και να το τροποποιούν για να το προσαρμόζουν στις δικές τους ανάγκες[48]. Επομένως, αν τελικά τα ιδρύματα θελήσουν να υλοποιήσουν μία ιδιαίτερη λειτουργία σε ένα κομμάτι λογισμικού, μπορούν να αναζητήσουν τις υπηρεσίες οποιουδήποτε προγραμματιστή για να κάνει αυτή την εργασία, ανεξάρτητα από τον αρχικό προμηθευτή.
Μόρφωση[49]	Όταν αποφασίζουν που θα σπουδάζουν, όλο και περισσότεροι φοιτητές λαμβάνουν υπ' όψη τους κατά πόσον ένα πανεπιστήμιο διδάσκει την επιστήμη υπολογιστών και την ανάπτυξη λογισμικού χρησιμοποιώντας Ελεύθερο Λογισμικό.
Εξοικονόμηση	Αυτό είναι ένα προφανές πλεονέκτημα, που θα προσελκύσει αμέσως πολλούς διαχειριστές σχολείων, αλλά πρόκειται για ένα οριακό όφελος. Το βασικό σημείο αυτής της άποψης είναι

46 Τα σχολεία πρέπει να διδάσκουν την αξία του να μοιράζεσαι, δίνοντας το παράδειγμα. Το ελεύθερο λογισμικό υποστηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία επιτρέποντας τον διαμοιρασμό γνώσης και εργαλείων.

47 Επιλέγοντας να χρησιμοποιήσει Ελεύθερο Λογισμικό, το ίδιο το σχολείο κερδίζει την ανεξαρτησία του από οποιαδήποτε εμπορικά συμφέροντα και αποφεύγει να εγκλωβιστεί σ' έναν μοναδικό προμηθευτή.

48 Basque, J. & Lavoie, M. (2006). Collaborative concept mapping in education: Major research trends. Στο A.C. Canas and J.D. Novak (eds). Proceedings of the 2nd International Conference on Concept Mapping. San Jose, Costa Rica.

49 Το Ελεύθερο Λογισμικό σημαίνει ότι οι φοιτητές είναι ελεύθεροι να μελετούν πως λειτουργούν τα προγράμματα και να μαθαίνουν πως να τα προσαρμόζουν για τις δικές τους ανάγκες. Η μόρφωση για το Ελεύθερο Λογισμικό βοηθά, επίσης, τη μελέτη πάνω στη δεοντολογία και την επαγγελματική πρακτική της ανάπτυξης λογισμικού.

	ότι τα σχολεία, έχοντας την εξουσιοδότηση να διανέμουν αντίγραφα των προγραμμάτων με χαμηλό ή και καθόλου κόστος, μπορούν πραγματικά να βοηθούν τις οικογένειες που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες, προωθώντας κατά συνέπεια την αμεροληψία και την προσφορά ίσων ευκαιριών στη μόρφωση στους μαθητές.
Ποιότητα	Σταθερές, ασφαλείς και εύκολα εγκαθιστάμενες, οι λύσεις Ελεύθερου Λογισμικού είναι ήδη διαθέσιμες για την εκπαίδευση.

1.1.3.9. Επίλογος

Στις μέρες μας η «προστασία των πνευματικών δικαιωμάτων» είναι ένας όρος ιδιαίτερα παρεξηγημένος. Η ραγδαία εξάπλωση του Διαδικτύου δεν επέτρεψε την καθιέρωση των εμπορικών δομών που διέπουν τις καθημερινές μας συναλλαγές πριν την εξάπλωση του ηλεκτρονικού εμπορίου[50]. Για τον λόγο αυτό, οι μεγάλες βιομηχανίες της μουσικής και του κινηματογράφου εφαρμόζουν στο όνομα των πνευματικών δικαιωμάτων κινήσεις απαγόρευσης και καταστολής για να εξασφαλίσουν τα οικονομικά τους συμφέροντα. Έχοντας, λοιπόν, ο απλός χρήστης συνδέσει την προστασία των πνευματικών δικαιωμάτων με την απαγόρευση και την αποτροπή της ελεύθερης διακίνησης στο Διαδίκτυο, θεωρεί τον όρο αρνητικό και καταφέρεται εναντίον του.

Πρέπει, όμως, να επιτραπεί αυτή η γενίκευση; Οι δυνατότητες που προκύπτουν από την σύγχρονη τεχνολογία είναι απεριόριστες[51], ειδικά για μια χώρα με ανεκτίμητο πνευματικό, καλλιτεχνικό, πολιτιστικό πλούτο όπως η Ελλάδα. Σε αυτή την περίπτωση, είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν μηχανισμοί προστασίας και διαχείρισης των πνευματικών δικαιωμάτων, ώστε να αποτραπεί η κερδοσκοπία, να πιστοποιηθεί η ιδιοκτησία και να τιμηθούν οι δημιουργοί των καλλιτεχνικών έργων.

Βασική μας άποψη είναι ότι η αρχή, αλλά και η θεμελίωση των αξιών του σεβασμού στη δημιουργία πρέπει να μπουν από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

11.3.10. Ευχαριστίες

Εκφράζουμε τις θερμές μας ευχαριστίες στην κ. Διευθύντρια του 1ου Δημοτικού Σχολείου Κρυονερίου κ. Άννα Κωσταρέλου, η οποία από την αρχή στήριξε την επιλογή μας αυτή και μας βοήθησε με όλες της τις δυνάμεις για την ολοκλήρωση του προγράμματος.

---

50 Chang, K. E., Sung, Y. T., & Chen, S. F. (2001). Learning through computer based concept mapping with scaffolding aid. Journal of Computer Assisted Learning, 17, 21-33.

51 Κουτσούμπας Χ., Γιαννούλας Ά., Μερκούρης Στ. (2010). Για μια ηθική των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.ekped.gr/praktika10/web/148.pdf.

1.1.4. Το παιδί – καλλιτέχνης

Το κάθε παιδί είναι καλλιτέχνης.
Το πρόβλημα είναι πώς να παραμείνει καλλιτέχνης,
όταν ενηλικιώνεται.
ΠΙΚΑΣΟ

1.1.4.1. Η ελληνική νομοθετική ρύθμιση

Το καθεστώς των εργαζομένων ανηλίκων καλλιτεχνών διέπεται αυτή τη στιγμή από τον νόμο 1837/1989 [1] και το Π.Δ. 62/1998 που είχε σκοπό την προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδ. 94/33 για την προστασία των Νέων κατά την εργασία. Η έμπρακτη αρχή της πολιτικής ευαισθησίας ήλθε το 1981, όταν η Ελλάδα κύρωσε το περιεχόμενο της 138 Διεθνούς Συμβάσεως Εργασίας (ΔΣΕ) του 1973, με την οποία δόθηκαν οι βασικές γραμμές προστασίας και σε όλη την Ευρωπαϊκή Κοινότητα.[2] Κυριότερες αλλαγές που επέφερε ήταν αφενός, ότι απαγόρευε την απασχόληση των ανηλίκων κάτω των 15 ετών και όχι των 14.[3] Στη συνέχεια, η Ελλάδα κύρωσε τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού που υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1989 και τέθηκε σε ισχύ στις 2 Σεπτεμβρίου 1990, στις 2 Δεκεμβρίου του 1992 με τον Ν.2101/92. Από αυτήν απορρέουν τρεις μεγάλες κατηγορίες δικαιωμάτων των παιδιών:

α) Προστασία (από κάθε μορφής κακοποίηση, εκμετάλλευση, διάκριση, ρατσισμό, κ.λπ.)

β) Παροχές (δικαίωμα στην εκπαίδευση, την υγεία, την πρόνοια, την ψυχαγωγία, κ.λπ.)

γ) Συμμετοχή (δικαίωμα στην έκφραση γνώμης, την πληροφόρηση, τον ελεύθερο χρόνο, κ.λπ.)

Κύριος οδηγός για την ελληνική, όπως και για κάθε νομοθεσία συμβαλλομένου κράτους, είναι τα άρθρα 3 και ειδικότερα για τα παιδιά-καλλιτέχνες τα άρθρα 31 και 32 της Διεθνούς Σύμβασης.[4]

---

1 Κωδ ΝοΒ 1989, σελ. 259-264.

2 Ν. 1182/1981. Επίσης η Ελλάδα έχει κυρώσει δώδεκα ακόμη Διεθνείς Συμβάσεις Εργασίας που αναφέρονται στην παιδική εργασία. Βλ. Γ. Ληξουριώτη, Η προστασία ανηλίκων στην απασχόληση ενόψει των νέων νομοθετικών πρωτοβουλιών, ΕΕργΔ 46 (1987) σελ. 849 υποσημ. 2. Για το περιεχόμενο και την εφαρμογή της 138 ΔΣΕ: BIT Age minimum, Rapport de la Commission d' experts pour application des conventions et recommandations, 1981, BIT Age minimum, Resume des rapports sur la Convention n. 1389, CIT, 63η Σύνοδος, 1981. Κατά μία γνώμη, η κύρωση της Συνθήκης την κατέστησε εσωτερικό νόμο του κράτους: Γ. Ληξουριώτη, ΕΕργΔ 46, 1987, σελ. 849 επ., αλλά υπήρξαν και αντιρρήσεις με την αιτιολογία ότι οι διατάξεις της Συνθήκης δεν μπορούν να τύχουν άμεσης εφαρμογής και για να γίνει κάτι τέτοιο απαιτείται ψήφιση νέου νόμου.

3 Την ηλικία των 14 προέβλεπε ο ελληνικός νόμος του 1912, ΔΚΘ'/1912.

4 Αρθ. 3: 1. Σε όλες τις αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά, είτε αυτές λαμβάνονται από δημόσιους ή ιδιωτικούς οργανισμούς κοινωνικής προστασίας, είτε από τα δικαστήρια, τις διοικητικές αρχές ή από τα νομοθετικά όργανα, πρέπει να λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το συμφέρον του παιδιού. 2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να εξασφαλίζουν στο παιδί την αναγκαία για την ευημερία του προστασία και φροντίδα, λαμβάνοντας υπόψη τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των γονέων του, των επιτρόπων του ή των άλλων προσώπων που είναι νόμιμα υπεύθυνα γι' αυτό, και παίρνουν για το σκοπό αυτόν όλα τα κατάλληλα νομοθετικά και διοικητικά μέτρα. 3. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη μεριμνούν ώστε η λειτουργία των οργανισμών, των υπηρεσιών και των ιδρυμάτων που αναλαμβάνουν παιδιά και που είναι υπεύθυνοι για την προστασία τους να είναι σύμφωνη με τους κανόνες που έχουν θεσπιστεί από τις αρμόδιες αρχές, ιδιαίτερα στον τομέα της ασφάλειας και της υγείας και σε ότι αφορά τον αριθμό και την αρμοδιότητα του προσωπικού τους, καθώς και την ύπαρξη μιας κατάλληλης εποπτείας.

Έτσι σήμερα στην ελληνική επικράτεια, καμία εργασία δεν μπορεί να ασκηθεί νόμιμα από ανήλικο μικρότερο των 15 ετών. Ωστόσο, καθιερώνεται μία και μόνη εξαίρεση: ανήλικοι κάτω των 15 ετών μπορούν να απασχοληθούν σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις. Ο λόγος είναι ότι η φύση της εργασίας αυτής είναι αφενός, συνήθως λιγότερο σκληρή και απαιτεί λιγότερες ώρες, αφετέρου έχει έντονο πνευματικό χαρακτήρα που όχι μόνο δεν βλάπτει, αλλά μπορεί κάλλιστα να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη του παιδιού. [5]

Ειδικότερα, το άρθρο 3 του ν. 1837/1989 προβλέπει ότι, με άδεια της Επιθεώρησης Εργασίας, επιτρέπεται η απασχόληση ανηλίκων που δεν έχουν συμπληρώσει το 15ο έτος της ηλικίας τους, μεταξύ άλλων, σε θεατρικές παραστάσεις, μουσικές εκτελέσεις ή άλλες καλλιτεχνικές εκδηλώσεις εφόσον δεν βλάπτεται η σωματική τους και ψυχική υγεία και η ηθική τους.

Στη συνέχεια, με το υπ᾽ αριθμ. 62/1998 ΠΔ, η ελληνική νομοθεσία προσαρμόστηκε με τις διατάξεις της Οδηγίας 94/33/ΕΚ της 22.6.1994 και μεταξύ άλλων, ορίσθηκαν οι ειδικότερες προϋποθέσεις απασχόλησης των ανηλίκων σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

Ειδικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 5 του ανωτέρω ΠΔ ισχύουν τα εξής:

1. Με άδεια της αρμόδιας επιθεώρησης εργασίας επιτρέπεται η απασχόληση παιδιών που έχουν συμπληρώσει το τρίτο έτος της ηλικίας τους, προκειμένου να απασχοληθούν σε θεατρικές παραστάσεις, εκτελέσεις μουσικών έργων ή άλλες καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, διαφημιστικά προγράμματα, επιδείξεις μόδας, ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εγγραφές ή εκπομπές, κάθε είδους οπτικές ή και ακουστικές εγγραφές, εγγραφές σε "video", κινηματογραφικές λήψεις, φωτογραφίσεις καθώς και η πρόσληψη παιδιών προκειμένου να απασχοληθούν ως πρότυπα (μοντέλα) με τον όρο ότι:
   α. Δεν βλάπτεται η ασφάλεια, η υγεία (σωματική και ψυχική) και η σωματική, πνευματική, ηθική ή κοινωνική ανάπτυξή τους και
   β. Δεν εμποδίζεται η τακτική σχολική φοίτησή τους, η συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού ή επαγγελματικής κατάρτισης εγκεκριμένα από την αρμόδια αρχή, ή η ικανότητά τους να ωφελούνται από την εκπαίδευση που τους παρέχεται.
2. Η κατά την παράγραφο 1 του παρόντος άρθρου άδεια χορηγείται στον εργοδότη μετά από σχετική αίτησή του και περιέχει:
   α. Το ονοματεπώνυμο του παιδιού,
   β. Την ηλικία του,
   γ. Το είδος της δραστηριότητας στην οποία πρόκειται να απασχοληθεί και
   δ. Το ημερήσιο πρόγραμμα εργασίας και τη χρονική διάρκειά του.

   Η άδεια χορηγείται για κάθε παιδί χωριστά και για χρονικό διάστημα απασχόλησης, συνεχές ή διακεκομμένο, που δεν επιτρέπεται να υπερβαίνει συνολικώς τους τρεις μήνες τον χρόνο για κάθε παιδί.

Αρθ. 31: 1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν στο παιδί το δικαίωμα στην ανάπαυση και στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, στην ενασχόληση με ψυχαγωγικά παιχνίδια και δραστηριότητες που είναι κατάλληλες για την ηλικία του και στην ελεύθερη συμμετοχή στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή. 2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται και προάγουν το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει πλήρως στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή και ενθαρρύνουν την προσφορά κατάλληλων και ίσων ευκαιριών για πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες και για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.

Αρθ. 32: 1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού να προστατεύεται από την οικονομική εκμετάλλευση και από την εκτέλεση οποιασδήποτε εργασίας που ενέχει κινδύνους ή που μπορεί να εκθέσει σε κίνδυνο την εκπαίδευσή του ή να βλάψει την υγεία του ή τη σωματική, πνευματική, ψυχική, ηθική ή κοινωνική ανάπτυξή του. 2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα για να εξασφαλίσουν την εφαρμογή του παρόντος άρθρου. Για το σκοπό αυτόν, και λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές διατάξεις των άλλων διεθνών οργάνων, τα Συμβαλλόμενα Κράτη ειδικότερα: α. Ορίζουν ένα κατώτατο όριο ή κατώτατα όρια ηλικίας για την είσοδο στην επαγγελματική απασχόληση. β. Προβλέπουν μία κατάλληλη ρύθμιση των ωραρίων και των συνθηκών εργασίας. γ. Προβλέπουν κατάλληλες ποινές και άλλες κυρώσεις, για να εξασφαλίσουν την αποτελεσματική εφαρμογή του παρόντος άρθρου.

[5] Άρ. 3 ν. 1837/1989.

Παράταση της άδειας και για χρονικό διάστημα που δεν επιτρέπεται να υπερβαίνει τους δύο μήνες τον χρόνο για κάθε παιδί, μπορεί να χορηγηθεί μόνον εφόσον συντρέχουν εξαιρετικοί λόγοι. Η δυνατότητα αυτή δεν ισχύει για παιδιά κάτω των επτά ετών.

3. Για τη χορήγηση της άδειας ή την παράτασή της ο εργοδότης μαζί με την αίτηση υποβάλλει:
   α. Έκθεση του τεχνικού ασφάλειας ή/και του γιατρού εργασίας της επιχείρησης ή των Υπηρεσιών Προστασίας και Πρόληψης με τις οποίες συνεργάζεται, άτι έχουν ληφθεί όλα τα απαραίτητα μέτρα για την προστασία της ασφάλειας, της υγείας, (σωματικής και πνευματικής), και της σωματικής, πνευματικής, ηθικής ή κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού.
   β. Συναίνεση του προσώπου που έχει την επιμέλεια του παιδιού, καθώς και δήλωση του ν. 1599/86 στην οποία να αναφέρεται:
      β1. Ότι δεν εμποδίζεται η τακτική σχολική φοίτηση του παιδιού, η συμμετοχή του σε προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού ή επαγγελματικής κατάρτισης εγκεκριμένα από την αρμόδια αρχή, ή η ικανότητά του να ωφελείται από την εκπαίδευση που του παρέχεται και
      β2. Ο συνολικός χρόνος απασχόλησης του παιδιού σε δραστηριότητες της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου κατά το έτος υποβολής της αίτησης για τη χορήγηση της άδειας και
   γ. Ιατρική πιστοποίηση που χορηγείται από τις υπηρεσίες του Εθνικού Συστήματος Υγείας (Ε.Σ.Υ.) ή του Ιδρύματος Κοινωνικών Ασφαλίσεων (Ι.Κ.Α.) ότι δεν υπάρχει κίνδυνος για την σωματική ή ψυχική υγεία του παιδιού από την απασχόληση του στη συγκεκριμένη δραστηριότητα.
4. Ο χρόνος εργασίας των παιδιών που απασχολούνται σε πολιτιστικές και συναφείς δραστηριότητες δεν επιτρέπεται να υπερβαίνει τις:
   α. 2 ώρες την ημέρα για παιδιά 3-6 ετών.
   β. 3 ώρες την ημέρα για παιδιά από 6-11 ετών και
   γ. 4 ώρες την ημέρα για παιδιά από 11-15 ετών.
   Οι κατά τα ανωτέρω ώρες ημερήσιας εργασίας δεν επιτρέπεται να συμπίπτουν, κατά τη σχολική περίοδο, με τις ώρες σχολικής διδασκαλίας.
5. Σε καμία περίπτωση δεν επιτρέπεται η υπερωριακή απασχόληση των ανηλίκων.
6. Οι ρυθμίσεις των διατάξεων των παραγράφων 4, 5 και 6 του άρθρου 3 εφαρμόζονται και για τα παιδιά που υπάγονται στις διατάξεις του παρόντος άρθρου δηλαδή:
   α. απαγορεύεται η υπερωριακή απασχόληση των ανηλίκων,
   β. όταν ο ανήλικος απασχολείται από περισσότερους εργοδότες οι μέρες και ώρες εργασίας που πραγματοποιεί αθροίζονται και
   γ. η ημερήσια εργασία των ανηλίκων που φοιτούν στο σχολείο αρχίζει ή λήγει δύο τουλάχιστον ώρες μετά τη λήξη ή πριν από την έναρξη των μαθημάτων του αντίστοιχα.
7. Απαγορεύεται η εργασία των παιδιών που απασχολούνται σε πολιτιστικές και συναφείς δραστηριότητες από τις δέκα το βράδυ ως τις έξι το πρωί.
8. Τα παιδιά που απασχολούνται σε δραστηριότητες του άρθρου 5, δικαιούνται ελάχιστη ανάπαυση 14 συνεχών ωρών για κάθε περίοδο εικοσιτεσσάρων ωρών.
9. Τα παιδιά από 3 έως 7 ετών πρέπει να συνοδεύονται κατά την διάρκεια της απασχολήσεως τους από τους κηδεμόνες.

Μόνο για την περίπτωση απασχόλησης ανηλίκου σε πολιτιστικές/καλλιτεχνικές εκδηλώσεις δεν απαιτείται βιβλιάριο εργασίας, ενώ τέλος ο εργοδότης που απασχολεί ανηλίκους σε τέτοιες εκδηλώσεις τηρεί σχετικό μητρώο στο οποίο αναγράφεται το ονοματεπώνυμο, η χρονολογία γέν-

νησης, η διεύθυνση κατοικίας, το είδος της εργασίας και η χρονολογία έναρξης και λήξης της σχέσης εργασίας.

Η εργασία των ανηλίκων σε τέτοιες δραστηριότητες ως εξαιρετέα, φυσικό είναι να τίθεται υπό προϋποθέσεις. Θα εξετάσουμε τις σημαντικότερες:

α) Διαφύλαξη της σωματικής και ψυχικής υγείας του ανηλίκου.

Ο νόμος διευκρινίζει ότι ως υγεία, νοείται η σωματική και η ψυχική υγεία του παιδιού.

Επέλεξε τελικά ο νόμος αυτούς τους όρους και όχι τους προτεινόμενους με το προσχέδιο: «.... πρέπει να βεβαιώνεται ότι πράγματι εξασφαλίζεται η σωματική ακεραιότητα, η υγεία, η ανάπτυξη και η ηθική του ανηλίκου» ή με το νομοσχέδιο η «σωματική και ψυχική ανάπτυξη και ισορροπία».[6]

Μία αντικειμενικοποίηση των περιπτώσεων απαγόρευσης δεν είναι αδύνατη. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να προβλέπεται ειδικά από τον νόμο (ή από το Π.Δ.). απαγόρευση να προσλαμβάνονται ανήλικοι ως χορευτές σε καμπαρέ, ή ως ηθοποιοί σε κινηματογραφικές ταινίες με έντονο ερωτικό ή βίαιο χαρακτήρα, σε ιδιαίτερα δύσκολα νούμερα τσίρκου κ.λπ.

Ανάλογα κριτήρια, με τη μία ή την άλλη διατύπωση, υπάρχουν σε πολλές αλλοδαπές νομοθεσίες.[7]

β) Συναίνεση γονέων, γνωμοδότηση οργανώσεων:

Είναι σημαντική, αλλά και αυτονόητη η προηγούμενη συναίνεση του έχοντος την επιμέλεια του τέκνου, τόσο για τη χορήγηση της αδείας, όσο και για την έγκριση της παράτασής της. Ωστόσο δεν υιοθετήθηκε τελικώς, ενώ είχε προταθεί η θεσμοθέτηση ενός οργάνου για την επίβλεψη των ανηλίκων κάτω των 12 ετών.[8]

γ) Αμοιβή

Οι ανήλικοι εξομοιώνονται με τους ενήλικες και έτσι, ως ελάχιστο ποσό δικαιούνται το κατώτατο ημερομίσθιο του ανειδίκευτου εργάτη που προβλέπεται από την εθνική γενική ή συλλογική σύμβαση εργασίας κατ' αναλογία των ωρών απασχόλησης τους.[9] Φυσικά η ευνοϊκότερη ατομική συμφωνία επί της αμοιβής (όπως και επί των λοιπών συνθηκών εργασίας) υπερισχύει των συλλογικών συμβάσεων.

δ) Εννοείται ότι οι ανήλικοι ερμηνευτές-εκτελεστές-καλλιτέχνες, όπως όλοι οι ανήλικοι εργαζόμενοι, απαγορεύεται να απασχολούνται σε εργασίες επικίνδυνες, βαριές ή ανθυγιεινές, καθώς και σε εργασίες που βλάπτουν την ψυχική τους υγεία και γενικά εμποδίζουν την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.[10]

Και πάλι οδηγός θα είναι το κριτήριο της ψυχικής υγείας, που όσο αόριστο και αν ακούγεται, είναι το μόνο ασφαλές, αφού δεν έχει επιχειρηθεί από τον νομοθέτη η οποιαδήποτε αντικειμενικοποίηση. Οι γονείς, η Επιθεώρηση Εργασίας και ο εφαρμοστής του νόμου, ως τελικός κριτής, θα αποφασίσουν με βάση τις επικρατούσες στην κοινωνία αντιλήψεις-που στην Ελλάδα είναι αρκετά προστατευτικές για τα παιδιά- και ανάλογα με τη συγκεκριμένη κάθε φορά πρακτική.

---

6 Βλ. κριτική προσχεδίου και τελικού σχεδίου νόμου στον Γ. Ληξουριώτη, ΕΕργΔ 1987, σελ. 849επ.

7 Γαλλικό δίκαιο άρ. 4 211-6, βλ. κάτωθι, στη σχετική ανάπτυξη, όπου καθιερώνονται και αντικειμενικά κριτήρια, όπως π.χ. απαγορεύεται η απασχόληση παιδιών σε επικίνδυνες εκτελέσεις θεαμάτων τσίρκου και άλλων πλανόδιων επικίνδυνων θεαμάτων (211-11) Ιταλικό: άρ. 4 ν. 977, Ισπανικό Δίκαιο: φυσική υγεία και διαμόρφωση των παιδιών σε επαγγελματικό και ανθρώπινο επίπεδο άρ. 6 παρ. 4 του ν. του 1980, Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, ζωή, υγεία και φυσική, ψυχολογική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού, 6 (2) παρ. 3 του ν. του 1976, Αυστριακό δίκαιο: όπου απαγορεύεται π.χ. η απασχόληση σε μιούζικ-χωλ, καμπαρέ, μπαρ και ανάλογα καταστήματα: άρ. 61, ν. του 1982. Ειδικά δε για την υγεία στη Γαλλία (βλ. L 211- 6 code du Travail).

8 Την εξασφάλιση της επίβλεψης του παιδιού κατά τη διάρκεια της απασχόλησης προβλέπει και το δίκαιο της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας, 6-2 περιπτ. 4 ν. του 1976.

9 Άρ. 6 παρ 1.

10 Αρ. 2 παρ 2 του νόμου, Αρμόδιος για τον καθορισμό αυτών των εργασιών είναι ο Υπουργός Εργασίας, κατόπιν γνωμοδοτήσεως του Συμβουλίου Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας.

ε) Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε την πολύ σημαντική διάταξη του άρθρου 15 που καθιερώνει τεκμήριο συμβάσεως εξαρτημένης εργασίας. Έτσι, ακόμη και αν δεν έχουν τηρηθεί οι αναγκαίες προϋποθέσεις για την πρόσληψή τους, θεωρείται ότι οι ανήλικοι τελούν σε σχέση εξαρτημένης εργασίας με το πρόσωπο που τους προσέλαβε.

1.1.4.2. Παραδείγματα άλλων χωρών

Θα επιχειρήσουμε μία σύντομη, αλλά χρήσιμη αναφορά στη γαλλική νομοθεσία και μία επιγραμματική αναφορά στην ισπανική ρύθμιση.

1.1.4.2.1. Γαλλία

Στη Γαλλία το ζήτημα της εργασίας ανηλίκων σε καλλιτεχνικές εργασίες έχει μελετηθεί, αλλά και κριθεί νομολογιακά επαρκώς και με ιδιαίτερη ευαισθησία προς την τρυφερή αυτή κατηγορία εργαζομένων με τις έντονες ανάγκες και ιδιαιτερότητες

Ειδικότερες διατάξεις σχετικά με τα θεάματα έχουν εκδοθεί προκειμένου να μην υφίστανται παρανοήσεις. Έτσι σύμφωνα με διάταγμα του 1945 έχει απαγορευθεί η απασχόληση ανηλίκων ως ηθοποιών σε θέατρα.[11]

Πολύ σημαντικές τροποποιήσεις επέφερε ο νόμος του 1990 στον Κώδικα Εργατικού Δικαίου, ρυθμίζοντας τα θέματα των πρακτορείων μοντέλων και των ανηλίκων (παιδιών και εφήβων) που απασχολούνται ως μοντέλα.[12]

Το άρθρο. 211-6 του Κώδικα Εργατικού Δικαίου, προβλέπει τα σχετικά με την ικανότητα προς δικαιοπραξία των ανηλίκων, (όπως ορίζεται στον γαλλικό νόμο: των ανηλίκων που δεν έχουν συμπληρώσει το έτος μέχρι το οποίο προβλέπεται η υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση). Εκεί προβλέπεται ότι απαιτείται προηγούμενη άδεια προκειμένου να απασχοληθούν οι ανήλικοι είτε σε μία επιχείρηση θεάματος, είτε σε εταιρεία παραγωγής κινηματογραφικών έργων ραδιοφωνίας ή τηλεόρασης ή φωνογραφικής παραγωγής. Ο νόμος του 1990 προσέθεσε και τα εδ. 2 και 3. Σύμφωνα με το εδ. 2: απαιτείται η ανωτέρω ειδική άδεια κάθε φορά που ένα φυσικό ή νομικό πρόσωπο προσλαμβάνει ανήλικο ως μοντέλο. Αλλά σε αυτή την υποχρέωση καθιερώνεται και εξαίρεση (εδ. 3): τα πρακτορεία που έχουν λάβει την ειδική άδεια να προσλαμβάνουν ανηλίκους δεν υποχρεούνται στην υποχρέωση λήψης άδειας. Η άδεια δηλαδή με τη οποία τους έχει εφοδιάσει ο Νομάρχης, με τη σύμφωνη γνώμη μίας επιτροπής που έχει συσταθεί στο πλαίσιο Νομαρχιακού Συμβουλίου προστασίας παιδικής ηλικίας, ισχύει για το σύνολο των προσλήψεων που πραγματοποιούν για το ενιαύσιο χρονικό διάστημα ισχύος της άδειας αυτής. Η ανανέωσή της άδειας γίνεται με απόφαση του Νομάρχη και πάλι με τη σύμφωνη γνώμη της ανωτέρω επιτροπής (στην οποία συμμετέχει και ο περιφερειακός Διευθυντής Εργασίας και απασχόλησης: αρθ. 211-7 εδ 1 και 2).

Η άδεια καθώς και οι ανανεώσεις της, μπορούν ανά πάσα στιγμή να ανακληθούν με απόφαση του Νομάρχη και σύμφωνη γνώμη της ίδιας επιτροπής, αυτεπάγγελτα ή κατόπιν αιτήσεως προσώπου έχοντος έννομο συμφέρον.

Με τον νέο νόμο και ειδικά για τους ανηλίκους-μοντέλα προβλέπεται (αρθ. 211-7-1) ότι κατά τις σχολικές περιόδους, τόσο η εργασία τους, όσο και η διαδικασία της επιλογής τους ως μοντέλα

---

11 Διάταγμα της 13/10/1945, άρ. 11.

12 90-603, 12.7.1990, J.O 13 juill. 1990 Code du Tarvail Livre II, titre 1er, section II Emploi des enfants comme mannequins dans la publicite et la mode, art 211-6, 211-11.

(όρος περί δοκιμαστικής περιόδου απασχολήσεως) μπορούν να λαμβάνουν χώρα μόνο κατά τις ημέρες και ώρες μη λειτουργίας του σχολείου, πλην της Κυριακής.[13]

Η απασχόληση και η διαδικασία επιλογής ενός ανηλίκου που φοιτά σε σχολείο ή όχι, δεν μπορεί να ξεπερνά τις μέγιστες ημερήσιες και εβδομαδιαίες διάρκειες που έχουν καθορισθεί κατά το άρθ. 211-9.

Σημαντικότατη είναι η διάταξη που προστατεύει το εισόδημα των ανηλίκων. Συγκεκριμένα, η Επιτροπή καθορίζει και το ποσό της αμοιβής που θα λάβει το ανήλικος, το οποίο θα καταβληθεί στους νόμιμους αντιπροσώπους του. Το επιπλέον κατατίθεται σε ειδικό λογαριασμό στο Ταμείο Παρακαταθηκών και Δανείων) και αποδίδεται στον απασχολούμενο όταν ενηλικιωθεί. Προεισπράξεις από το ταμείο μόνο σε περιπτώσεις επείγοντος και απόλυτα εξαιρετικές μπορούν να πραγματοποιηθούν από τον πρόεδρο της επιτροπής του άρ. 211-7 (211-8).

Το άρθ. 211-10 ορίζει ότι απαγορεύεται σε κάθε πρόσωπο να δημοσιεύει με θέμα τους ανηλίκους (κάτω των 18 ετών) που απασχολούνται ως μοντέλα (κατά την παρ. 6), είτε στον Τύπο είτε σε ραδιοφωνική ή τηλεοπτική εκπομπή, είτε με οποιονδήποτε άλλο τρόπο, σχόλια ή πληροφορίες που δεν αφορούν την καλλιτεχνική του δραστηριότητα. [14]

Επίσης, απαγορεύεται κάθε καταχρηστική διαφήμιση που στόχο έχει να προσελκύσει τους ανηλίκους προς τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα με κύρια αναφορά στον κερδοφόρο χαρακτήρα τους. Και σύμφωνα με το εδ. 3 που προσέθεσε ο νόμος του 1990, διαφήμιση που στόχο έχει να προτείνει σε ανηλίκους που δεν έχουν συμπληρώσει το 16ο έτος της ηλικίας τους μία απασχόληση μοντέλου, μπορεί να προέρχεται μόνο από πρακτορεία μοντέλων που έχουν άδεια πρόσληψης ανηλίκων κάτω των 16 ετών ως μοντέλων.[15]

Επίσης, απαγορεύεται να απασχολούνται ως μανεκέν κατά περίοδο διακοπών για αριθμό ημερών μεγαλύτερο από το ήμισυ των ημερών διακοπών.

1.1.4.2.2. Ισπανία

Όλως ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι στην Ισπανία προβλέπεται απαγόρευση εργασίας για ανηλίκους κάτω των 16 ετών. Εξαίρεση και πάλι, αλλά μετά από λήψη αδείας, υφίσταται για τους ανηλίκους καλλιτέχνες. Έτσι, ανήλικοι που έχουν κλείσει το 16ο έτος μπορούν να απασχοληθούν, μετά από ειδική άδεια, σε δημόσιο θέαμα (άρθ. 6 παρ 4 νόμου 8 της 10/3/1980 S.L. 1980).

1.1.4.3. Από την πλευρά του δικαίου πνευματικής ιδιοκτησίας

Ως προς τα ισχύοντα ειδικότερα από πλευράς νομοθεσίας συγγενικών δικαιωμάτων, πρέπει να πούμε ότι οι ανήλικοι καλλιτέχνες χαίρουν όλων των δικαιωμάτων των ερμηνευτών εκτελεστών καλλιτεχνών. Έτσι, για παράδειγμα, είναι δικαιούχοι του ηθικού και περιουσιακού δικαιώματος, είναι δικαιούχοι της εύλογης αμοιβής για την παρουσίαση στο κοινό και τη ραδιοτηλεοπτική

[13] Στη Γαλλία είναι αρκετά ευκολότερη η εξαίρεση της Κυριακής από τις εργάσιμες ημέρες, γιατί προβλέπεται ως μέρα ανάπαυσης από το σχολείο και η Τετάρτη (έχει κριθεί ορθότερο παιδαγωγικό σύστημα η ξεκούραση στο ενδιάμεσο της εβδομάδας και η λειτουργία των σχολείων το Σάββατο, αλλά με μικρότερο ωράριο και με διαφορετική φύση μαθημάτων-αθλοπαιδιές, καλλιτεχνικά κ.λπ.). Έτσι θα μπορούσε κάλλιστα το παιδί-μοντέλο να εργασθεί στη Γαλλία την Τετάρτη. Στον ελληνικό νόμο δεν υπάρχει η εξαίρεση της Κυριακής, αλλά ούτως ή άλλως, ο ελληνικός νόμος δεν διαχωρίζει μεταξύ ανηλίκων απασχολουμένων π.χ. σε θέατρα ή άλλες καλλιτεχνικές εργασίες και ανηλίκων ως μοντέλα. Άλλωστε η απαγόρευση της εργασίας κατά τις Κυριακές (σε θέατρο) δεν θα ήταν φυσικά δυνατή.

[14] Κατά τη διατύπωση του νόμου στην γαλλική: καλλιτεχνική δημιουργία («leur creation artistique»).

[15] Μία ανάλογη πρόβλεψη θα ήταν ιδιαιτέρως χρήσιμη και στην Ελλάδα, διότι δυστυχώς η κερδοσκοπική διάθεση πολλών εξ αυτών των επαγγελματικών φορέων μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολές και να παρασύρει την, έτσι κι αλλιώς εύπιστη αυτή, κατηγορία ανθρώπων.

μετάδοση της νομίμως εγγεγραμμένης ερμηνείας, δικαιούνται την αμοιβή για την ιδιωτική αναπαραγωγή, είναι αποκλειστικοί δικαιούχοι του δικαιώματος διάθεσης στο κοινό και γενικά απολαμβάνουν όλα τα δικαιώματα των καλλιτεχνών. Η άσκηση όμως των δικαιωμάτων τους γίνεται από τους έχοντες την γονική μέριμνα ή τον επίτροπό τους, εφόσον είναι σε επιτροπεία, σύμφωνα με τις σχετικές διατάξεις του Αστικού μας Κώδικα. Κατά το άρθρο 133ΑΚ, πρόσωπα με περιορισμένη ικανότητα είναι ικανά να επιχειρούν δικαιοπραξίες μόνον στις περιπτώσεις που ορίζει ο νόμος ή με τους όρους που τάσσει ο νόμος). Κατά το άρθρο 134 ΑΚ, όσοι έχουν συμπληρώσει το 10ο έτος, είναι ικανοί για δικαιοπραξία από την οποία αποκτούν απλώς και μόνον έννομο όφελος. Τέλος, κατά το άρθρο 135 ΑΚ, ο ανήλικος που έχει συμπληρώσει το 14ο έτος μπορεί να διαθέτει ελεύθερα κάθε τι που κερδίζει από την προσωπική του εργασία ή που του δόθηκε για να το χρησιμοποιήσει ή για να το διαθέτει ελεύθερα. Οι ανήλικοι καλλιτέχνες, 'συμπαρασύρουν' σε μεγάλη διάρκεια ζωής την προστατευόμενη ερμηνεία ή εκτέλεσή τους, αφού με βάση το αρθ. 52 ν. 2121/1993 η διάρκεια προστασίας των καλλιτεχνικών ερμηνειών είναι μεν 50 έτη (από την ημέρα εγγραφής, δημοσίευσης ή παρουσίασης), αλλά δεν μπορεί να είναι μικρότερη από τη ζωή τους.

1.1.4.4. Νομολογιακό παράδειγμα

Θα αναφερθούμε περιληπτικά σε ένα πολύ ενδιαφέρον νομολογιακό παράδειγμα, ίσως το μόνο, δημοσιευμένο, που αφορά απασχόληση παιδιού, για την ακρίβεια μωρού σε καλλιτεχνική εργασία (Βουλ. Πλημμ. Αθ 282/1993 σωματική βλάβη ανηλίκου).

Τα πραγματικά περιστατικά με βάση την μηνυτήρια αναφορά έκαναν λόγο για χρησιμοποίηση μωρού 18 μηνών σε γύρισμα κινηματογραφικής ταινίας. Το μωρό τέθηκε μπροστά σε σκηνή προσποιούμενης ερωτικής συνεύρεσης, σε σκηνή βίας (ενώπιον άνδρα που κρατά μαχαίρι) και σε σκηνή όπου εμφανιζόταν να δοκιμάζει ένα κόκκινο υγρό (από μαρμελάδα βατόμουρο) που υποτίθετο ότι ήταν αίμα. Οι συντελεστές της ταινίας κατηγορήθηκαν για σωματική βλάβη ανηλίκου (κακοποίηση) και για παράβαση του ν. 1837/1989. Οι ένορκες καταθέσεις όμως απέδειξαν ότι στην μεν σκηνή βίας (σκηνή κατά την οποία ένας άνδρας κραδαίνει μαχαίρι), το παιδί δεν ήταν μπροστά, αλλά η σκηνή είναι αποτέλεσμα μοντάζ, ομοίως και το σπαρακτικό κλάμα που ακούγεται κατά την σκηνή αυτή είναι αποτέλεσμα μοντάζ, ότι κατά την ερωτική σκηνή το παιδί, εβρισκόταν μεν εντός του σετ, αλλά δεν κοίταζε προς τους ηθοποιούς που υποκρίνονταν ερωτική συνεύρεση, αλλά προς τη μητέρα του και άλλους συντελεστές, στους οποίους είχε στρέψει την προσοχή του καθώς του έδειχναν παιχνίδια και του έκαναν χαρούμενους μορφασμούς. Έτσι το Συμβούλιο αποφάνθηκε, δεχόμενο πλήρως την πολύ εμπεριστατωμένη πρόταση της Εισαγγελέως ότι δεν στοιχειοθετείται το ιδιώνυμο έγκλημα σωματικής βλάβης ανηλίκου. Επίσης, ως προς την απασχόληση του ανηλίκου, κρίθηκε ότι η συνολική διάρκεια της ευρέσεως στο πλατώ ήταν 1,5 ώρα, έγινε με την απόλυτη έγκριση και των δύο γονέων του και πάντοτε υπό την παρουσία, προστασία και επίβλεψη της μητέρας του και επομένως δεν σημειώθηκε παράβαση του ν. 1837/1989.

Θα κλείσουμε αυτή την μικρή εργασία, όχι με ένα δικό μας 'ενηλίκο' συμπέρασμα, αλλά με τον συγκερασμό των απαντήσεων δύο παιδιών που ρωτήθηκαν πώς αντιλαμβάνονται την θέση τους στην τέχνη. Απάντησαν: κάθε παιδί, ακόμη και αν δεν πιστεύει ότι έχει ταλέντο, πρέπει να διαλέξει την τέχνη που του αρέσει να αφοσιωθεί, και σίγουρα το 'ταλέντο' θα καλλιεργηθεί. Γιατι για τα παιδιά, η τέχνη αντιπροσωπεύει την ελευθερία και μία έκφραση, έναν τρόπο για να φθάσουν στον πρωταρχικό σκοπό τους: να αλλάξουν τον κόσμο.

1.1.5. Ανήλικοι αστέρες κατά γονέων για παράνομη οικειοποίηση αμοιβών τους από καλλιτεχνική δραστηριότητα: η περίπτωση του California Child Actor's Bill

1.1.5.1. Εισαγωγή

Συχνά ένας ανήλικος[1] είναι υποκείμενο περιουσιακών δικαιωμάτων και μέρος συναλλαγών από τις οποίες αντλεί οικονομικά οφέλη. Η ανηλικότητα από νομική σκοπιά και ιδίως από τη σκοπιά του αστικού δικαίου εγείρει ζητήματα που σχετίζονται κυρίως με το κύρος των συμβάσεων που συνάπτει ένας ανήλικος καθώς και με τη διοίκηση και διαχείριση της περιουσίας που τυχόν διαθέτει. Από την πλευρά του οικογενειακού δικαίου, για λόγους προστασίας του κατά τεκμήριο ευάλωτου και περιορισμένης σύνεσης και ωριμότητας ανήλικου, οι γονείς τοποθετούνται και λειτουργούν, κατά κανόνα, ως εκ του νόμου θεματοφύλακες (και) των περιουσιακών συμφερόντων του ανήλικου παιδιού τους, στο πλαίσιο άσκησης της γονικής μέριμνας και με βάση το ρυθμιστικό πλαίσιο του κατά περίπτωση εφαρμοστέου εθνικού δικαίου.

Η σχέση μεταξύ γονέα και ανήλικου παιδιού δεν είναι, όμως, πάντοτε αρμονική. Στην περίπτωση που το παιδί είναι ένας επαγγελματίας δημιουργός ή καλλιτέχνης, ο οποίος ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του την καριέρα του στη βιομηχανία του θεάματος και αποκτά φήμη και διασημότητα ως ηθοποιός, τραγουδιστής, συνθέτης κ.λπ., επιπλέον προβλήματα μπορεί να εμφανιστούν, αφού η επιτυχία και συνακόλουθη φήμη του ανηλίκου συνοδεύεται και από σημαντικές χρηματικές απολαβές. Η παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται στη νομοθετική αντιμετώπιση των ιδιότυπων προβλημάτων που εμφανίζονται στη σχέση μεταξύ γονέων και παιδιών με δημιουργικά και καλλιτεχνικά ταλέντα και πηγάζουν από τη (κακο)διαχείριση της περιουσίας του ανηλίκου, έχοντας σαν μελέτη περίπτωσης την έννομη τάξη της Πολιτείας της Καλιφόρνια, των Ηνωμένων Πολιτειών.

Η επαγγελματική απασχόληση ανηλίκων στον χώρο της καλλιτεχνικής δημιουργίας και του θεάματος, όπως, για παράδειγμα, η συμμετοχή ανηλίκου ηθοποιού σε ταινία, η ηχογράφηση ερμηνείας ανήλικου τραγουδιστή, κ.λπ. προϋποθέτει την υπογραφή συμβάσεων με τους εκάστοτε παραγωγούς και γενικά τους αντισυμβαλλομένους της πολιτιστικής βιομηχανίας του θεάματος. Τέτοιου είδους συμβάσεις δημιουργίας και ερμηνείας καθορίζουν μεταξύ άλλων τους όρους συνεργασίας, την καταβολή αμοιβών αλλά και τη διαχείριση δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Στο πλαίσιο των συμβάσεων αυτών, η επιτυχία του παιδιού («ανήλικου αστέρα») συνοδεύεται συχνά και από πολύ υψηλές οικονομικές απολαβές[2]. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως αυτές που θα αναφερθούν παρακάτω, οι

[1] Για τις ανάγκες της παρούσας εισήγησης, ως ανήλικος (*minor*) θεωρείται κάθε άτομο κάτω των 18 ετών. Πρβλ. και άρθρο 6500 εδ. α' του California Code, Family Code: «Ανήλικος είναι κάθε άτομο κάτω των 18 ετών».

[2] Για παράδειγμα, ο Daniel Radcliffe, πρωταγωνιστής της γνωστής σειράς ταινιών «Harry Potter» απέκτησε από τη συμμετοχή του

γονείς, εκμεταλλευόμενοι τη θέση τους ως ασκούντες τη γονική μέριμνα του ανηλίκου τέκνου τους και παραγνωρίζοντας τον ρόλο τους ως προστάτες των συμφερόντων του, προβαίνουν σε κακοδιαχείριση της περιουσίας του, μέσω παράνομης οικειοποίησης και κατασπατάλησης των χρημάτων που κερδίζει το παιδί τους από την απασχόλησή του στη βιομηχανία του θεάματος.

Το φαινόμενο αυτό παρατηρήθηκε εντονότερα στις ΗΠΑ, ίσως εξαιτίας του μεγέθους της αμερικάνικης βιομηχανίας θεάματος. Οι περιπτώσεις κακοδιαχείρισης και κατασπατάλησης χρημάτων ανήλικων αστέρων από τους γονείς τους που έχουν δει το φως της δημοσιότητας είναι πολλές και αφορούσαν διάσημους ανήλικους αστέρες, όπως τους ηθοποιούς Gary Coleman, Macaulay Culkin, την τραγουδίστρια LeeAnn Rimes[3] κ.ά. Όπως είναι φυσικό, μία τέτοια ενέργεια δυναμιτίζει τη σχέση των παιδιών με τους γονείς τους[4], σε τέτοιο βαθμό μάλιστα, που πολύ συχνά τα παιδιά στρέφονται δικαστικά κατά των γονέων τους, μετά την ενηλικίωσή τους, αξιώνοντας την αποκατάσταση της τρωθείσας περιουσίας τους[5].

Η κακοδιαχείριση των απολαβών του ανηλίκου από τους γονείς του προσδίδει νέα όψη στη δικαιοπολιτική ανάγκη προστασίας του ανηλίκου: η προστασία δεν αναζητείται διά τον γονέων αλλά έναντι των γονέων, προς διασφάλιση των περιουσιακών συμφερόντων του ανηλίκου. Προς ικανοποίηση αυτής της ανάγκης προστασίας, ο πολιτειακός νομοθέτης στις ΗΠΑ προέβη σε ψήφιση *ad hoc* νομοθετημάτων. Ένα από αυτά είναι και ο *California Child Actor's Bill*. Το νομοθέτημα δεν είναι το μοναδικό του είδους του στις ΗΠΑ. Αντίστοιχα νομοθετήματα ισχύουν στην Νέα Υόρκη[6], τη Φλόριντα[7], το Νέο Μεξικό[8], τη Λουιζιάνα[9] και αλλού[10]. Εντούτοις, η ιδιαιτερότητα της Καλιφόρνια, ως επίκεντρο της βιομηχανίας του θεάματος παγκοσμίως λόγω των *studios* του Hollywood που είναι εκεί εγκατεστημένα και το γεγονός ότι υπήρξε πρωτοπόρος στη θέσπιση ειδικού νομοθετήματος, δικαιολογούν την επιλογή του Καλιφορνέζικου νομοθετήματος ως περίπτωση μελέτης νομικού προστατευτικού πλαισίου ανήλικων αστέρων.

1. 1.5.2. Το ιστορικό του Coogan Act

Καθοριστική για την ψήφιση του California Child Actor's Bill ήταν η ιστορία του ηθοποιού Jackie Coogan[11]. Ο John Leslie Coogan (26/10/1914 – 1/3/1984), γνωστός ως Jackie Coogan, εντοπίστηκε από τον Charlie Chaplin τη δεκαετία του '20 και ξεκίνησε την καριέρα του ως ηθοποιός βωβού κινη-

στην πρώτη ταινία της σειράς «Harry Potter and the Sorcerer's Stone» (2001) το ποσό του ενός εκατομμυρίου δολαρίων σε ηλικία μόλις 12 ετών, βλ. https://en.wikipedia.org/wiki/Daniel_Radcliffe#cite_note-maincastinter-26.

3 Βλ. σχετικά «7 Celebs whose parents decimated their fortunes», http://www.businessinsider.com/7-celebs-whose-parents-decimated-their-fortunes-2014-4.

4 B. Wallace, Who Gets the Money when a Child Actor Works?, http://hollywoodparentsguide.com/who-gets-the-money-when-a-child-actor-works/: 'Ο πρώτος λόγος για τον οποίο αναφέρεται ότι χωρίζουν οι άνθρωποι είναι τα χρήματα. Μπορεί να είναι ο ίδιος λόγος για τον οποίον και τα παιδιά-ηθοποιοί «χωρίζουν» με τους γονείς τους.'.

5 Για μία ενδεικτική καταγραφή περιπτώσεων δικαστικής διαμάχης μεταξύ γονέων και ανήλικων αστέρων στις ΗΠΑ, βλ. https://www.cheatsheet.com/entertainment/child-stars-who-sued-their-parents.html/?a=viewall, http://www.businessinsider.com/7-celebs-whose-parents-decimated-their-fortunes-2014-4· http://www.cbsnews.com/media/child-stars-who-sued-parents-over-earnings/.

6 Για μία συγκριτική επισκόπηση του Coogan Act και του αντίστοιχου νομοθετήματος της Ν. Υόρκης, βλ. ενδεικτικά, M. Jacobson, Minors' contracts in the entertainment industry, 8ο κεφάλαιο, σε Howard Siegel (επιμ.), *Entertainment* Law, Third Edition, NYSBA, 2004.

7 Για συγκριτική επισκόπηση του σχετικού νομικού πλαισίου σε Καλιφόρνια, Νέα Υόρκη και Φλόριντα, βλ. αντί πολλών J. Krieg, There's no business like Show Business: Child Entertainers and the Law, 6 J. Bus. L., 2004, σελ. 429επ.

8 Για μία συνοπτική παρουσίαση, βλ. http://www.nmfilm.com/Labor_Law.aspx.

9 Louisiana Child Performer Trust Act (2005), βλ. http://legis.la.gov/legis/Law.aspx?d=104228.

10 Για συγκεντρωτική παρουσίαση, βλ. http://www.bizparentz.org/entertainmentlaws/statelawschildactors.html.

11 Βλ. για παράδειγμα τα πρακτικά της συνεδρίασης της Γερουσίας της 3ης Ιουνίου 2013 για την τροποποίηση AB 533 (Calderon) του California Child Actor's Bill, ιδίως σελ. 1: http://www.leginfo.ca.gov/pub/13-14/bill/asm/ab_0501-0550/ab_533_cfa_20130610_142549_sen_comm.html.

ματογράφου. Πρωταγωνίστησε στην κλασική ταινία του Τσάπλιν, «The Kid», μέσω της οποίας έγινε ευρύτατα γνωστός και αναδείχθηκε σε έναν από τους πρώτους ανήλικους αστέρες στην ιστορία του κινηματογράφου[12]. Λόγω ακριβώς της επιτυχίας που σημείωσε, το έτος 1923 ο εννιάχρονος Coogan ήταν ένας από τους πιο καλοπληρωμένους ηθοποιούς του Hollywood[13]. Κατά την ενηλικίωσή του, όταν προσπάθησε να αποκτήσει πρόσβαση από τη μητέρα του στο ιλιγγιώδες ποσό που είχε κερδίσει από την απασχόλησή του στον κινηματογράφο (περίπου σημερινά $47 εκατομμύρια δολάρια), διαπίστωσε ότι η μητέρα και ο πατριός του είχαν κατασπαταλήσει το μεγαλύτερο μέρος των χρημάτων, νόμιμα, όμως, όπως κρίθηκε αργότερα[14]. Ο Coogan, για να δικαιωθεί, στράφηκε δικαστικά εναντίον τους το έτος 1938. Εντούτοις, δεν κατάφερε παρά να του αποδοθεί περίπου το 2,5% του συνολικού ποσού, ήτοι, μερικές χιλιάδες δολάρια που είχαν απομείνει στην περιουσία του κατά την εποχή της δίκης[15]. Διότι, το τότε ισχύον δίκαιο δεν έδινε λύση στο πρόβλημα, δεδομένου ότι τα χρήματα που κέρδιζε ο ανήλικος αστέρας ανήκαν, σύμφωνα με το κοινό δίκαιο, στους γονείς του.

Ο άστοργος τρόπος με τον οποίο αντιμετώπισαν τον Coogan οι γονείς του[16] και η αδυναμία πραγματικής δικαίωσης του ενήλικου πλέον ηθοποιού, προκάλεσαν ιδιαίτερη αίσθηση σε εθνικό επίπεδο[17]. Έτσι, υπό το φως της κατάφωρης αδικίας που υπέστη ο Coogan, ψηφίστηκε ο California Child Actor's Bill το 1939[18], γνωστός και ως «Coogan Bill», «Coogan Law» ή «Coogan Act» (εφεξής: «Coogan Act»). Με τον Coogan Act εισήχθη για πρώτη φορά ένα ρυθμιστικό πλαίσιο που αποσκοπεί στη διαφύλαξη των ποσών που κερδίζει ένας ανήλικος (αστέρας) κατά την απασχόλησή του στη βιομηχανία του θεάματος, εμποδίζοντας την κατασπατάλησή τους από τους γονείς.

Ο αρχικός νόμος (1939), τροποποιήθηκε στο πλαίσιο βασικών μεταρρυθμίσεων που πραγματοποιήθηκαν κατά τα έτη 1999[19], 2003[20] και 2014[21]. Η ισχύουσα εκδοχή του νομού, η οποία θα παρουσιαστεί αμέσως παρακάτω, είναι ως επί το πλείστον κωδικοποιημένη στις διατάξεις των άρθρων 6750–53 του Κώδικα Οικογενειακού Δικαίου της Καλιφόρνια (*California Family Code*)[22].

1. 1.5.3. Περιγραφή του νομικού πλαισίου

Ο νόμος ανήκει στο οικογενειακό δίκαιο, αλλά συνδέεται και με το εργατικό δίκαιο, δεδομένου ότι αφορά ανηλίκους που απασχολούνται ως εργαζόμενοι στη βιομηχανία του θεάματος. Οι ρυθμίσεις που προβλέπει αφορούν και ζητήματα εκμετάλλευσης δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας του ανήλικου.

---

12 Για πιο αναλυτικό ιστορικό, βλ. μεταξύ πολλών T. Shor, The Coogan Law, Writing 50, 2009, διαθέσιμο στο: www.writing.ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu.writ.d7/files/sitefiles/publications/2010_Sho.pdf, σελ. 2.

13 D. Ayalon, Minor Changes Altering Coogan Law To Better Protect Children Working In Entertainment, 35 Hastings Comm. & Ent. L.J., 2013, σελ. 353 επ. και ιδίως σελ. 355.

14 Βλ. τα πρακτικά της συνεδρίασης της Γερουσίας της 3ης Ιουνίου 2013 για την τροποποίηση AB 533 (Calderon) του California Child Actor's Bill, ιδίως σελ. 1: http://www.leginfo.ca.gov/pub/13-14/bill/asm/ab_0501-0550/ab_533_cfa_20130610_142549_sen_comm.html.

15 Βλ. http://www.todayifoundout.com/index.php/2014/10/child-actors-origin-coogans-bill/.

16 Η μητέρα του Lillian Coogan ανέφερε χαρακτηριστικά: «Δεν υποσχεθήκαμε ποτέ να δώσουμε στον Jackie τίποτε» και ο πατριός του: «Κάθε δολάριο που κερδίζει ένα παιδί ανήκει στους γονείς του. Ο Jackie δεν θα πάρει ούτε ένα σεντ από τα εισοδήματά του», πηγή: http://www.todayifoundout.com/index.php/2014/10/child-actors-origin-coogans-bill/.

17 Βλ. Krieg, ό.π., σελ. 434 και εκεί παραπομπές.

18 Βλ. Shor, ό.π., σελ. 1.

19 SB 1162 (Burton, Ch. 940, Stats. 1999).

20 SB 210 (Burton, Ch. 667, Stats. 2003).

21 AB 533, βλ. http://www.leginfo.ca.gov/pub/13-14/bill/asm/ab_0501-0550/ab_533_bill_20130701_enrolled.html.

22 California Family Code. Διαθέσιμος στον ιστότοπο: http://codes.findlaw.com/ca/family-code/. Εφεξής οι αναφορές άρθρων αφορούν τον εν λόγω Νόμο, εκτός αν ορίζεται κάτι διαφορετικό.

1.1.5.3.1. Πεδίο εφαρμογής

Α. Συμβάσεις στο χώρο της βιομηχανίας του θεάματος με ανηλίκους

Το προστατευτικό πλαίσιο που εισάγει ο Coogan Act ενεργοποιείται στις συμβάσεις που υπογράφονται από ανηλίκους στον χώρο του θεάματος. Ειδικότερα, εφαρμόζεται σε συμβάσεις δημιουργίας και ερμηνείας με τις οποίες ένας ανήλικος απασχολείται ως εργαζόμενος ή παραχωρεί «καλλιτεχνικές ή δημιουργικές υπηρεσίες» (*artistic or creative services*) (σύμβαση έργου) στο πλαίσιο μίας ευρείας γκάμας καλλιτεχνικών επαγγελμάτων, που περιλαμβάνει, σύμφωνα με την ενδεικτική απαρίθμηση του νόμου [άρ. 6750(a)(1)], τις περισσότερες κατηγορίες ερμηνευτών και δημιουργών, όπως ηθοποιούς, χορευτές, μουσικούς, κωμικούς τραγουδιστές, συγγραφείς, παραγωγούς, συνθέτες κ.λπ.[23]. Περαιτέρω, ο νόμος εφαρμόζεται και σε συμβάσεις εκμετάλλευσης με τις οποίες ο ανήλικος, μεταξύ άλλων, διαθέτει μέσω πώλησης ή παραχώρησης άδειας (licence), δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας ή άλλα δικαιώματα, επί έργων ή ερμηνειών λόγου, μουσικής και θεάτρου για τηλεοπτική ή κινηματογραφική χρήση ή για την παραγωγή φωνογραφημάτων [άρ. 6750(a)(2)][24]. Σημειώνεται ότι στις καλυπτόμενες συμβάσεις εμπίπτουν τόσο αυτές που υπογράφονται απευθείας μεταξύ του ανηλίκου και του εργοδότη όσο και αυτές στις οποίες μεσολαβεί ένας μεσίτης (πχ. *casting agency*[25] ή *talent agency*).

Ως υπεύθυνος αντισυμβαλλόμενος «Εργοδότης» του ανηλίκου, για την επέλευση των εννόμων συνεπειών του νόμου, θεωρείται αυτός στον οποίο παρέχει απευθείας υπηρεσίες [άρ. 6750(b)(1)] ή το πρόσωπο στο οποίο παρέχει υπηρεσίες ο ενδιάμεσος μεσίτης εργασίας [άρ. 6750(b)(2)] αντίστοιχα.

Β. Η (μη) επίδραση της έγκρισης (*approval*) της σύμβασης από αρμόδιο δικαστήριο.

Το ειδικό προστατευτικό καθεστώς που εισάγει ο Coogan Act εφαρμόζεται εξίσου, με μικρές πάντως διαφοροποιήσεις, σε κάθε σύμβαση που υπογράφεται από ανήλικο και εντάσσεται στο πεδίο εφαρμογής του άρθρου 6750 σύμφωνα με όσα εκτέθηκαν αμέσως πιο πριν. Αυτό, ανεξαρτήτως του εάν πρόκειται για σύμβαση που έχει εγκριθεί από το αρμόδιο τοπικό δικαστήριο (*court-approved contract*), με βάση τον εισαγόμενο από τον Coogan Act σχετικό μηχανισμό που θα παρουσιαστεί αμέσως παρακάτω[26].

Στις ΗΠΑ, το κυρίαρχο δόγμα για το δίκαιο ανηλίκων κατά το κοινό δίκαιο, υιοθετώντας μία πατερναλιστική και προστατευτική προσέγγιση υπέρ των ανηλίκων, θεωρεί ότι ο ανήλικος δεν δύναται να συνάψει μία σύμβαση σε πλήρη επίγνωση[27]. Για τον λόγο αυτό, παρέχεται η δυνατότητα στον ανήλικο να προβεί σε μονομερή αποδέσμευση (ακύρωση) από τη σύμβαση (*disaffirmance*)[28]. Ο Coogan

---

23 Άρθρο 6750(a)(1): A contract pursuant to which a minor is employed or agrees to render artistic or creative services, either *directly* or through *a third party*, including, but not limited to, a personal services corporation (loan-out company), or through a *casting agency*. "Artistic or creative services" includes, but is not limited to, services as an actor, actress, dancer, musician, comedian, singer, stunt-person, voice-over artist, or other performer or entertainer, or as a songwriter, musical producer or arranger, writer, director, producer, production executive, choreographer, composer, conductor, or designer. Σημειώνεται ότι ο νόμος εφαρμόζεται και σε συμβάσεις συμμετοχής ανηλίκων σε αθλητικές διοργανώσεις (άρθρο 6570(a)(3)), οι οποίες όμως δεν εξετάζονται στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης.

24 Άρθρο 6570(a)(2): A contract pursuant to which a minor agrees to purchase, or otherwise secure, sell, lease, license, or otherwise dispose of literary, musical, or dramatic properties, or use of a person's likeness, voice recording, performance, or story of or incidents in his or her life, either tangible or intangible, or any rights therein for use in motion pictures, television, the production of sound recordings in any format now known or hereafter devised, the legitimate or living stage, or otherwise in the entertainment field.

25 Βλ. άρθρο 6750(a) εδ. α'.

26 Πρβλ. Ayalon, ό.π., σελ. 358 και τις εκεί παραπομπές.

27 Βλ. σχετικά Jacobson, ό.π., υπό 8.0: «Ο ανήλικος δεν θεωρείται ότι διαθέτει την ικανότητα να καταλάβει και να κρίνει ζητήματα συμβατικών δικαιωμάτων».

28 Άρθρο 6700: Except as provided in Section 6701, a minor may make a contract in the same manner as an adult, subject to the power of disaffirmance under Chapter 2 (commencing with Section 6710), and subject to Part 1 (commencing with Section 300) of Division 3 (validity of marriage). Στο σημείο αυτό βλ. αντί πολλών, Krieg, ό.π., σελ. 430 επ. και τις εκεί παραπομπές.

Act εισάγει εξαίρεση σε αυτήν την προστατευτική προσέγγιση του κοινού δικαίου, επιδιώκοντας αφενός τη διασφάλιση των συμφερόντων των αντισυμβαλλομένων των ανηλίκων από τον κίνδυνο μονομερούς αποδέσμευσης των τελευταίων και, αφετέρου, για ενίσχυση της ασφάλειας των συναλλαγών. Πρόκειται για τον μηχανισμό έγκρισης (*approval*) της σύμβασης από το κατά τόπον αρμόδιο ανώτερο δικαστήριο που προβλέπει το άρθρο 6751 του Coogan Act. Η έγκριση γίνεται με σχετική διαταγή του δικαστηρίου και το κύριο αποτέλεσμά της είναι η αδυναμία μονομερούς αποδέσμευσης του ανηλίκου[29] από τη σύμβαση, τόσο κατά τη διάρκεια της ανηλικότητας όσο και μεταγενέστερα[30],[31].

1.1.5.3. 2. Περιεχόμενο ρυθμίσεων

Το καθαυτό ρυθμιστικό περιεχόμενο του νόμου αντιστοιχεί σε ένα αρκετά αναλυτικό[32] προστατευτικό πλαίσιο για τα οικονομικά συμφέροντα του ανηλίκου που απασχολείται ως δημιουργός ή καλλιτέχνης, το οποίο αποσκοπεί ειδικότερα στην αποφυγή κατασπατάλησης από τους γονείς των χρηματικών απολαβών (μισθών, αμοιβών, royalties κ.λπ.) που απορρέουν από συμβάσεις δημιουργίας και ερμηνείας που εμπίπτουν στο πεδίο του Coogan Act, σύμφωνα με όσα εκτέθηκαν ανωτέρω.

Η παρεχόμενη προστασία των οικονομικών συμφερόντων του ανηλίκου στηρίζεται σε δύο βασικούς πυλώνες. Αφενός, κατοχυρώνεται νομοθετικά ότι οι απολαβές από συμβάσεις δημιουργίας ανήκουν εκ του νόμου στον ανήλικο. Ειδικότερα, ο Coogan Act εισάγει εξαίρεση στο γενικό κανόνα του Οικογενειακού Δικαίου της Καλιφόρνια, σύμφωνα με τον οποίο, οι απολαβές του παιδιού ανήκουν στους γονείς του[33]. Το άρθρο 771(b) του Κώδικα Οικογενειακού Δικαίου ορίζει ρητώς ότι τα εισοδήματα και τα αποκτήματα του ανήλικου από τις συμβάσεις δημιουργίας και ερμηνείας που υπάγονται στο πεδίο εφαρμογής του Coogan Act, ανήκουν αποκλειστικά στον ανήλικο[34]. Ως εκ τούτου, οι γονείς κατ᾽ αρχήν δεν έχουν δικαίωμα επ᾽ αυτών, πολλώ δε μάλλον δεν δικαιούνται να τα κατασπαταλήσουν. Αφετέρου, προβλέπεται η σύσταση υποχρεωτικού καταπιστεύματος (*trust*)[35] με δικαιούχο/ωφελούμενο τον ανήλικο, το οποίο έχει ως σκοπό τη «δέσμευση» για το συμφέρον του ανηλίκου ενός μέρους των απολαβών που απορρέουν από τις συμβάσεις δημιουργίας και ερμηνείας που συνάπτει με τρίτα μέρη σε ειδικό λογαριασμό. Η ρύθμιση προβλέπει υποχρεώσεις που βαρύνουν αφενός τους γονείς ή κηδεμόνες του ανηλίκου και αφετέρου τον αντισυμβαλλόμενο εργοδότη του ανηλίκου.

---

29 Βλ. ιδίως άρθρο 6751(a): A contract, otherwise valid, of a type described in Section 6750, entered into during minority, cannot be disaffirmed on that ground either during the minority of the person entering into the contract, or at any time thereafter, if the contract has been approved by the superior court in any county in which the minor resides or is employed or in which any party to the contract has its principal office in this state for the transaction of business.

30 Άρθρο 6700: Except as provided in Section 6701, a minor may make a contract in the same manner as an adult, subject to the power of disaffirmance under Chapter 2 (commencing with Section 6710), and subject to Part 1 (commencing with Section 300) of Division 3 (validity of marriage).
Άρθρο 6710: Except as otherwise provided by statute, a contract of a minor may be disaffirmed by the minor before majority or within a reasonable time afterwards or, in case of the minor's death within that period, by the minor's heirs or personal representative.

31 Η ρύθμιση μάλιστα κρίθηκε συμβατή με τα καθιερωμένα συνταγματικά δικαιώματα σε πολιτειακό και ομοσπονδιακό επίπεδο, ήδη από τα πρώτα χρόνια της εφαρμογής του Coogan Act από το Supreme Court της California. Βλ. *Warner Brothers Pictures, Inc. v. Brodel*, 192, P. 2d 949 (Cal. 1948).

32 Πρβλ. Shor, ό.π., σελ. 9, κάνοντας λόγο για «έναν οδηγό βήμα-προς-βήμα για την ίδρυση καταπιστευμάτων Coogan».

33 Βλ. άρθρο 7500(a) The mother of an unemancipated minor child, and the father, if presumed to be the father under Section 7611, are equally entitled to the services and earnings of the child.

34 Άρθρο 771(b) Notwithstanding subdivision (a), the earnings and accumulations of an unemancipated minor child related to a contract of a type described in Section 6750 shall remain the sole legal property of the minor child.

35 Στην παρούσα εισήγηση, για την απόδοση του όρου «trust» προκρίνεται ο όρος «καταπίστευμα» έναντι του όρου «εμπίστευμα», για να τονιστεί η ιδρυόμενη καταπιστευματική σχέση μεταξύ γονέα και ανηλίκου.

Α. Υποχρεώσεις γονέων

Το ισχύον προστατευτικό σύστημα επιφυλάσσει κεντρικό ρόλο για τους γονείς του ανηλίκου, προβλέποντας αρκετές υποχρεώσεις εις βάρος τουλάχιστον ενός εξ αυτών.

i. Ο γονέας ως καταπιστευματοδόχος

Τουλάχιστον ένας από τους γονείς που έχει την επιμέλεια του ανηλίκου ορίζεται ως καταπιστευματοδόχος (*trustee*) των απολαβών του ανηλίκου που κατατίθενται σε ειδικό λογαριασμό καταπιστεύματος. Η ιδιότητα αυτή απονέμεται είτε από το δικαστήριο, εφόσον υπάρχει διαταγή έγκρισης της σύμβασης[36], είτε ως εκ του νόμου απόρροια, σε περίπτωση απουσίας τέτοιας διαταγής ή άρνησης έγκρισης[37].

ii. Δημιουργία του «Coogan Account»

Περαιτέρω, σύμφωνα με το άρθρο 6753(a), ο καταπιστευματοδόχος γονέας βαρύνεται με την υποχρέωση να προβεί στη δημιουργία ενός λογαριασμού καταπιστεύματος (Coogan Trust Account κατά την έκφραση του νόμου, γνωστός και ως «Coogan blocked trust account», «Coogan trust fund» ή απλά (εφεξής) «Coogan account»), στον οποίο θα τοποθετείται ένα μέρος από τα ποσά που αποκτά ο ανήλικος. Ο λογαριασμός πρέπει να δημιουργηθεί σε χρηματοπιστωτικό ίδρυμα που λειτουργεί νόμιμα στην Καλιφόρνια και να ενεργοποιηθεί εντός επτά εργάσιμων ημερών από την υπογραφή της σύμβασης δημιουργίας ή ερμηνείας μεταξύ ανηλίκου και αντισυμβαλλομένου. Διατηρείται προς όφελος του ανηλίκου και παραμένει κατ᾽ αρχήν δεσμευμένος μέχρι την ενηλικίωσή του. Έτσι, δεν επιτρέπεται η πραγματοποίηση αναλήψεων από το λογαριασμό αυτό από οποιοδήποτε πρόσωπο, συμπεριλαμβανομένων και των γονέων [άρ. 6753(b)][38], μέχρι την ενηλικίωση του ανηλίκου. Ομοίως, ούτε ο ανήλικος δύναται να έχει πρόσβαση στο λογαριασμό αυτό, παρά μόνο κατά την ενηλικίωσή του, αφού, όπως ρητά ορίζει ο νόμος, ο ανήλικος θα είναι σε θέση να κάνει ανάληψη των δεσμευμένων ποσών, μόνον εφόσον προσκομίσει επικυρωμένο πιστοποιητικό γέννησης στο πιστωτικό ίδρυμα που διατηρείται ο λογαριασμός [άρ. 6753(b) εδ. β᾽].

Κατ᾽ εξαίρεση, με αίτηση των γονέων ή κηδεμόνων, το αρμόδιο δικαστήριο δύναται να διατάξει την τροποποίηση ή τη λήξη του καταπιστεύματος, εφόσον αποδεικνύεται ή ύπαρξη νόμιμης προς τούτο αιτίας [6752(b)(7) και 6752(d)(5)][39] και να επιτραπεί η ανάληψη χρημάτων με σχετική έγγραφη δικαστική διαταγή [6753(b)][40], πριν την ενηλικίωση του ανηλίκου.

---

36 Άρθρο 6752(b)(2) The court shall require that at least one parent or legal guardian, as the case may be, entitled to the physical custody, care, and control of the minor at the time the order is issued be appointed as trustee of the funds ordered to be set aside in trust for the benefit of the minor […].

37 Άρθρο 6752(d)(1): […] At least one parent or legal guardian, as the case may be, entitled to the physical custody, care, and control of the minor, shall be the trustee of the funds set aside for the benefit of the minor, unless the court, upon petition by the parent or legal guardian, the minor, through his or her guardian ad litem, or the trustee or trustees of the trust, shall determine that appointment of a different individual, individuals, entity, or entities as trustee or trustees is required in the best interest of the minor.

38 Άρθρο 6753(b): Except as otherwise provided in this section, prior to the date on which the beneficiary of the trust attains the age of 18 years or the issuance of a declaration of emancipation of the minor under Section 7122, no withdrawal by the beneficiary or any other individual, individuals, entity, or entities may be made of funds on deposit in trust *without written order of the superior court* pursuant to paragraph (7) of subdivision (b) or paragraph (5) of subdivision (c) of Section 6752.

39 Ayalon, ό.π., σελ. 359.

40 Άρθρο 6753(b): Except as otherwise provided in this section, prior to the date on which the beneficiary of the trust attains the age of 18 years or the issuance of a declaration of emancipation of the minor under Section 7122, no withdrawal by the beneficiary or any other individual, individuals, entity, or entities may be made of funds on deposit in trust without written order of the superior court pursuant to paragraph (7) of subdivision (b) or paragraph (5) of subdivision (c) of Section 6752. Upon reaching the age of 18 years, the beneficiary may withdraw the funds on deposit in trust only after providing a certified copy of the beneficiary's birth certificate to the financial institution where the trust is located.

iii. Εφαρμογή εννόμων συνεπειών καταπιστεύματος

Ρητά προβλέπεται ότι η σχέση μεταξύ γονέα που ασκεί γονική μέριμνα και ανηλίκου που συνάπτει συμβάσεις δημιουργίας ή ερμηνείας χαρακτηρίζεται αυτοδίκαια εκ του νόμου ως σχέση καταπιστεύματος (*fiduciary relationship*), ανεξάρτητα από το εάν υπάρχει επίσημη διάταξη δικαστηρίου που να την εγκαθιδρύει. Ως σκοπός του εγκαθιδρυμένου καταπιστεύματος, θα πρέπει να νοηθεί η διασφάλιση των συμφερόντων του ανηλίκου με την προστασία εκεί τοποθετημένων ποσών μέχρι την ενηλικίωσή του[41].

Συνακόλουθα, ο γονέας, ως καταπιστευματοδόχος, υπόκειται στις υποχρεώσεις που απορρέουν από το γενικό δίκαιο καταπιστευμάτων, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και η υποχρέωση πληρωμής των φόρων που αναλογούν στο υπό καταπίστευμα ποσό και η υποχρέωση καταβολής κάθε είδους πληρωμής που συνδέεται με την υπογραφείσα από τον ανήλικο σύμβαση[42].

iv. Υποβολή «Trustee statement»

Επιπλέον, ο καταπιστευματοδόχος γονέας οφείλει να συντάξει μία έγγραφη δήλωση (written statement), καταγράφοντας, επί ποινή ψευδορκίας, τα πλήρη στοιχεία του πιστωτικού ιδρύματος στο οποίο διατηρείται ο Coogan Account, τα ονόματα των καταπιστευματοδόχων καθώς και κάθε άλλη πληροφορία που ενδέχεται να χρειάζεται ο τρίτος αντισυμβαλλόμενος του ανηλίκου, ώστε να προβεί στην κατάθεση των ποσών που θα ενταχθούν στο καταπίστευμα. Η δήλωση αυτή, γνωστή ως «trustee statement» πρέπει να συνταχθεί εντός 10 εργάσιμων ημερών από την υπογραφή της σύμβασης του ανηλίκου (άρ. 6753(c)). Περαιτέρω, ο καταπιστευματοδόχος γονέας οφείλει να υποβάλει ακριβές φωτοαντίγραφο της δήλωσης αυτής στον αντισυμβαλλόμενο του ανηλίκου εντός 10 εργάσιμων ημερών από την έναρξη της απασχόλησης του ανηλίκου, βάσει της σύμβασης δημιουργίας ή ερμηνείας (βλ. άρθρα 6752(b)(3) και (6752(d)(2)).

Στην περίπτωση που ο καταπιτευματοδόχος γονέας αμελήσει και δεν υποβάλλει το αντίγραφο της δήλωσης εντός 180 ημερών, επειδή, ιδίως δεν προέβηκε σε δημιουργία λογαριασμού καταπιστεύματος[43], ο αντισυμβαλλόμενος οφείλει να μεταφέρει το οφειλόμενο ποσό στο The Actors Fund of America [άρ. 6752(b)(9) και 6752(d)(7)], το οποίο θα ενεργεί ως καταπιστευματοδόχος [άρ. 6752(f)][44].

v. Υποχρέωση ενημέρωσης του αντισυμβαλλομένου του ανηλίκου

Εξίσου, ο καταπιστευματοδόχος γονέας οφείλει πάντοτε να ενημερώνει εγγράφως τον αντισυμβαλλόμενο του ανηλίκου σχετικά με οποιαδήποτε μεταβολή στις περιστάσεις που μπορεί να επηρεάσει την υποχρέωση ή τη δυνατότητα του τελευταίου να προβαίνει στην καταβολή των πο-

---

41 Πρβλ. άρ. 6752(b)(1) εδ. β' και 6752(d)(1) εδ. β': These amounts shall be held in trust, in an account or other savings plan, and preserved for the benefit of the minor in accordance with Section 6753. Ομοίως, 6752(b)(4) εδ. β' και 6752(d)(3) εδ. β'.

42 Βλ. άρ. 6752(e): Where a parent or guardian is entitled to the physical custody, care, and control of a minor who enters into a contract of a type described in Section 6750, the relationship between the parent or guardian and the minor *is a fiduciary relationship that is governed by the law of trusts*, whether or not a court has issued a formal order to that effect. The parent or guardian acting in his or her fiduciary relationship, shall, with the earnings and accumulations of the minor under the contract, *pay all liabilities incurred by the minor under the contract, including, but not limited to, payments for taxes on all earnings*, including taxes on the amounts set aside under subdivisions (b) and (c) of this section, and payments for personal or professional services rendered to the minor or the business related to the contract. Nothing in this subdivision shall be construed to alter any other existing responsibilities of a parent or legal guardian to provide for the support of a minor child.

43 Βλ. Jacobson, ό.π., υπό 8.12. Αναφορικά με το ζήτημα της ενθάρρυνσης των γονέων για δημιουργία του Coogan Account, βλ. Shor, ό.π., σελ. 9 επ.

44 Για τους κινδύνους που αυτό συνεπάγεται, βλ. Shor, ό.π., σελ. 10 επ.

σών που εντάσσονται στο καταπίστευμα, όπως, ενδεικτικά η αλλαγή χρηματοπιστωτικού ιδρύματος ή αριθμού λογαριασμού[45].

vi. Θεματοφυλακή και λογοδοσία

Υπό το πρίσμα των ανωτέρω, ο καταπιστευματοδόχος γονέας είναι και βάσει νόμου ο μόνος υπεύθυνος για την επίβλεψη του λογαριασμού καταπιστεύματος και, ειδικότερα, για την εποπτεία του εκεί κατατεθειμένου ποσού[46]. Ομοίως, ο καταπιστευματοδόχος οφείλει να διασφαλίζει τη διατήρηση των σχετικών ποσών εντός καταπιστεύματος και εντός του σχετικού λογαριασμού καταπιστεύματος[47]. Ως παρακολούθημα των ανωτέρω, ο νόμος προβλέπει υποχρεωτική ετήσια λογοδοσία σχετικά με τα κατατεθειμένα ποσά στο καταπιστευματικό λογαριασμό[48].

Β. Υποχρεώσεις αντισυμβαλλομένου ανηλίκου

Η κύρια υποχρέωση που επιβάλλει ο Coogan Act στον αντισυμβαλλόμενο του ανηλίκου είναι η απευθείας τοποθέτηση υποχρεωτικώς του 15% των απολαβών που δικαιούται ο ανήλικος με βάση τη σύμβαση δημιουργίας ή ερμηνείας στον Coogan Account[49], καθόλη τη διάρκεια της σύμβασης[50] [άρ. 6752(b)(1), 6752(d)(1)]. Ειδικότερα, ο αντισυμβαλλόμενος οφείλει να προβεί στην κατάθεση των ποσών που αντιστοιχούν στο ως άνω ποσοστό στον Coogan Account εντός 15 εργάσιμων ημερών από την παραλαβή του εγγράφου της δήλωσης καταπιστευματοδόχου γονέα, για την οποία έγινε λόγος παραπάνω [άρ. 6752(b)(4) εδ. α' και 6752(d)(3) εδ. α'[51]]. Ο νόμος μάλιστα ορίζει ότι το ποσοστό 15% υπολογίζεται επί των ακαθάριστων εσόδων του ανηλίκου από τη

---

45 Βλ. άρ. 6752(b)(8), για την περίπτωση εγκεκριμένης σύμβασης από δικαστήριο: A parent or guardian entitled to the physical custody, care, and control of the minor shall promptly notify the minor's employer in writing of any change in facts that affect the employer's obligation or ability to set aside the funds in accordance with the order, including, but not limited to, a change of financial institution or account number, or the existence of a new or amended order issued pursuant to paragraph (7) amending or terminating the employer's obligations under this section. The written notification shall be accompanied by a true and accurate photocopy of the trustee's statement pursuant to Section 6753 and, if applicable, a true and accurate photocopy of the new or amended order.
Βλ. άρθρο 6752(d)(6), για σύμβαση μη εγκεκριμένη από δικαστήριο: A parent or guardian entitled to the physical custody, care, and control of the minor shall promptly notify the minor's employer in writing of any change in facts that affect the employer's obligation or ability to set aside funds for the benefit of the minor in accordance with this section, including, but not limited to, a change of financial institution or account number, or the existence of a new or amended order issued pursuant to paragraph (5) amending or terminating the employer's obligations under this section. The written notification shall be accompanied by a true and accurate photocopy of the trustee's statement and attachments pursuant to Section 6753and, if applicable, a true and accurate photocopy of the new or amended order.

46 Βλ. άρ. 6752(b)(6) εδ. β': The trustee or trustees of the trust shall be the only individual, individuals, entity, or entities with the obligation or duty to monitor and account for those funds once they have been deposited by the minor's employer.

47 Βλ. άρ. 6753(d), εδ. β΄: The trustee or trustees of the trust shall be the only individual, individuals, entity, or entities with the obligation or duty to ensure that the funds remain in trust, in an account or other savings plan insured in accordance with this section, or with a company that is and remains registered under the Investment Company Act of 1940 as authorized by this section.

48 Βλ. άρ. 6752(b)(6) εδ. γ΄: The trustee or trustees shall do an annual accounting of the funds held in trust, in an account or other savings plan, in accordance with Sections 16062 and 16063 of the Probate Code.

49 Η πρόβλεψη αυτή εισήχθηκε με την μεταρρύθμιση του 2000 (Senate Bill 1162) και αφορά τις συμβάσεις που τέθηκαν σε ισχύ από 1/1/2000 και μετά [βλ. άρθρο 6750(a)]. Στην εκδοχή του 2000, ο νόμος προέβλεπε ότι οι γονείς ανήλικων που έχουν υπογράψει εγκεκριμένες από το δικαστήριο συμβάσεις δύνανται να ζητήσουν την κατάθεση υψηλότερου ποσοστού στο Coogan Account, κάτι που είναι αμφίβολο ότι ισχύει υπό το υφιστάμενο πλαίσιο. Βλ. Shor, ό.π., σελ. 14.

50 Ayalon, ό.π., σελ. 359.

51 Άρθρο 6752(b)(4) εδ. α': The minor's employer shall deposit or disburse the 15 percent of the minor's gross earnings pursuant to the contract within 15 business days after receiving a true and accurate copy of the trustee's statement pursuant to subdivision (c) of Section 6753, a certified copy of the minor's birth certificate, and, in the case of a guardian, a certified copy of the court document appointing the person as the minor's guardian. Για συμβάσεις με έγκριση δικαστηρίου, βλ. Άρθρο 6752(d)(3) εδ. α': The minor's employer shall deposit 15 percent of the minor's gross earnings pursuant to the contract within 15 business days of receiving the trustee's statement pursuant to Section 6753, or if the court denies approval of the contract, within 15 business days of receiving a final order denying approval of the contract.

σύμβαση (*gross earnings*), τα οποία αντιστοιχούν στο συνολικό χρηματικό αντάλλαγμα που πρέπει να καταβληθεί στον ανήλικο με βάση τη σύμβαση[52].

Από την παραπάνω κύρια υποχρέωση, απορρέει, ως παρεπόμενη υποχρέωση, η εκ μέρους του αντισυμβαλλομένου του ανηλίκου έγγραφη υπόμνηση προς το ίδρυμα στο οποίο διατηρείται ο Coogan Account, κατά την αρχική καταβολή ποσού, ότι τα ποσά υπόκεινται στους περιορισμούς του άρθρου 6753[53].

Με την καταβολή από τον αντισυμβαλλόμενο των ως άνω ποσών στον Coogan Account, εκπληρώνονται οι υποχρεώσεις που αυτός υπέχει υπό το ειδικό πλαίσιο του Coogan Act. Ειδικότερα, ο αντισυμβαλλόμενος δεν υπέχει καμία ευθύνη εποπτείας του κατατεθειμένου ποσού ή λογοδοσίας [6752(b)(6), εδ. α' και 6753(d)(4) εδ. α'[54]]. Σε ειδικές περιπτώσεις όπου ο καταπιστευματοδόχος δεν υπέβαλε ως όφειλε τη γραπτή δήλωση, ο αντισυμβαλλόμενος του ανηλίκου μπορεί να εκπληρώσει τις υποχρεώσεις του από το νόμο, προβαίνοντας σε κατάθεση των αναλογούντων ποσών υπέρ του The Actors' Fund of America, σύμφωνα με τις προβλεπόμενες στο νόμο διατυπώσεις[55].

1.1.5.4. Συμπερασματικές σκέψεις: Η αποτελεσματικότητα του νομικού πλαισίου

Ο Coogan Act θέτει αναμφίβολα κάποια εχέγγυα προστασίας του ανήλικου αστέρα και των περιουσιακών του συμφερόντων έναντι φαινομένων κακοδιαχείρισης από ανεύθυνους γονείς. Εντούτοις, μια προσεκτικότερη παρατήρηση του προστατευτικού μηχανισμού που παρουσιάσαμε ανωτέρω, καταδεικνύει ότι η παρεχόμενη προστασία παρουσιάζει κενά.

1.1.5.4.1. Προβλήματα από τον ορισμό γονέων ως καταπιστευματοδόχους

Κατ' αρχάς, το νομικό πλαίσιο παρουσιάζει μία σημαντική *εγγενή αντίφαση*. Ενώ η αιτιολογική βάση της ρύθμισης είναι η προστασία της περιουσίας του ανηλίκου έναντι των (εν δυνάμει ανεύθυνων) γονέων, εντούτοις, είδαμε ότι ο νόμος ορίζει ως καταπιστευματοδόχο τους ίδιους (εν δυνάμει ανεύθυνους) γονείς. Ομοίως, η δικλείδα ασφαλείας σχετικά τον ορισμό άλλου προσώπου ως καταπιστευματοδόχου, προς καλύτερη διαφύλαξη των συμφερόντων του ανηλίκου[56], παρουσιάζει πρακτικές δυσχέρειες στην εφαρμογή του. Διότι, στις περιπτώσεις μη εγκεκριμένων από το δικαστήριο συμβάσεων, οι οποίες φέρεται να είναι και οι περισσότερες[57], ο ορισμός άλλου καταπιστευματοδόχου προϋποθέτει την υποβολή αίτησης στο δικαστή[58], την οποία συχνά δεν είναι σε θέση, για πολλούς

---

52 Βλ. άρ. 6750(c) με τους εκεί προβλεπόμενους ορισμούς και εξαιρέσεις. Βλ. επίσης σχετικά Jacobson, ό.π., υπό 8.12.

53 Άρθρα 6752(b)(5) και 6752(d)(3).

54 Άρθρο 6752(b)(6): Once the minor's employer deposits the set aside funds pursuant to Section 6753, in trust, in an account or other savings plan, the minor's employer *shall have no further obligation or duty to monitor or account for the funds*. Άρθρο 6753(d)(4): Once the minor's employer deposits the set aside funds in trust, in an account or other savings plan pursuant to Section 6753, the minor's employer shall have no further obligation or duty to monitor or account for the funds.

55 Βλ. άρθρα 6752(b)(9) και 6752(d)(7).

56 Βλ. άρθρα 6752(d)(1) και 6752(b)(2), *in fine*.

57 Πρβλ. Shor, ό.π., σελ. 6, παραπέμποντας στην αιτιολογική έκθεση της τροποποίησης από το Senate Bill 1162, όπου αναφέρεται ότι μόνο το 5% των συμβάσεων τυγχάνουν έγκρισης από Δικαστήριο.

58 Άρθρο 6752(d)(1): […] *At least one parent* or legal guardian, as the case may be, entitled to the physical custody, care, and control of the minor, *shall be the trustee* of the funds set aside for the benefit of the minor, unless the court, *upon petition by the parent or legal guardian, the minor, through his or her guardian ad litem*, or the trustee or trustees of the trust, shall determine that appointment of a different individual, individuals, entity, or entities as trustee or trustees is required in the best interest of the minor.
Για την περίπτωση ύπαρξης εγκεκριμένης από Δικαστήριο σύμβασης, βλ. Άρθρο 6752(b)(2): The court *shall require* that *at least one parent* or legal guardian, as the case may be, entitled to the physical custody, care, and control of the minor at the time the order is issued *be appointed as trustee* of the funds ordered to be set aside in trust for the benefit of the minor *unless the court shall determine*

λόγους, να υποβάλλει ο ανήλικος[59].

1.1.5.4.2. Ανυπαρξία προστασίας του 85% των απολαβών

Ουσιωδέστερα όμως, ο νόμος δεν εμπεριέχει καμία εξασφαλιστική πρόβλεψη για το 85% των εισοδημάτων του ανηλίκου. Πράγματι, εφόσον οι γονείς του ανήλικου δεν καταθέσουν το εναπομείναν ποσό στο Coogan Account[60], αυτό παραμένει εν δυνάμει απροστάτευτο, δεδομένου ότι οι γονείς έχουν πρόσβαση σε αυτό και κανείς δεν μπορεί να εξασφαλίσει ότι θα το χρησιμοποιήσουν προς όφελος του παιδιού[61]. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς καταχράστηκαν ή κατασπατάλησαν τα χρήματα του ανηλίκου παιδιού, πολλές φορές έχοντας ως άλλοθι την «αποζημίωση» που δικαιούνται ένεκα του χρόνου που διαθέτουν για την προώθηση της καριέρας του παιδιού[62]. Η θεσμοθέτηση του Coogan Act δεν απέτρεψε γονείς ανήλικων αστέρων να σφετεριστούν την περιουσία των παιδιών τους, με επακόλουθο σφοδρές δικαστικές διαμάχες μεταξύ γονέων και των ενήλικων πλέον παιδιών τους. Για παράδειγμα, στην υπόθεση του ηθοποιού Gary Coleman, οι θετοί γονείς του καταδικάστηκαν το 1993[63] σε αποζημίωση $1,3 εκατ. δολαρίων, για κακοδιαχείριση των χρημάτων που απόκτησε ως ανήλικος αστέρας, παρά το γεγονός ότι είχαν δημιουργήσει Coogan Account, λαμβάνοντας όμως ποσά υπέρογκα ποσά ως διαχειριστές-καταπιστευματοδόχοι του λογαριασμού[64].

1.1.5.4.3. Χρονικά περιορισμένη προστασία καταπιστεύματος

Εξάλλου, το ποσό του καταπιστεύματος, με την ενηλικίωση του παιδιού βρίσκεται πλήρως εκτεθειμένο έναντι πιστωτών ή των φορολογικών αρχών, σε περίπτωση, για παράδειγμα που οι γονείς δεν καταβάλουν τους οφειλόμενους φόρους, ως όφειλαν κατά τη διάρκεια του καταπιστεύματος[65].

Αναμφίβολα, το προστατευτικό πλαίσιο που θέτει ο Coogan Act παρουσιάζει ελαττώματα και επιδέχεται βελτίωσης, προς μείζονα διασφάλιση των οικονομικών συμφερόντων ανηλίκων καλλιτεχνών έναντι ανεύθυνων γονέων. Εντούτοις, ούτε η τελειότερη νομοθετική ρύθμιση δεν μπορεί να αποτρέψει έναν γονέα να ενεργεί ενάντια στο συμφέρον του παιδιού, για τον ίδιο λόγο που η γονική μέριμνα δεν αποτιμάται σε ποσοστά. Γιατί δυστυχώς οι νόμοι μπορούν να θωρακίσουν το δίκαιο, αλλά δεν μπορούν πάντοτε να αποτρέψουν το άδικο. Παρολαυτά, ο Coogan Act παραμένει ένα σημαντικό νομοθέτημα προστασίας των παιδιών-καλλιτεχνών.

---

that appointment of a different individual, individuals, entity, or entities as trustee or trustees is required in the best interest of the minor.

59 Έτσι, Ayalon, ό.π., σελ. 364: «This exception to the law is intended to help solve the problem, but it is ineffective because often a minor child is not in the position to take his or her parents to court to petition for court protection.» Πρβλ. A. Brostad, Coogan Law loophole leaves child actors at financial risk, 18 Απριλίου 2011, διαθέσιμο στον ιστότοπο: www.vrmlaw.com/sitecontent/media/news/Coogan-Law-Loophole-Leaves-Child-Actors-at-Financial-Risk.pdf: «It doesn't go to court because nine times out of 10 children don't sue their parents for abusing them — whether it's physical abuse or any kind of abuse, including financial abuse».

60 Βλ. έτσι Ayalon, ό.π., σελ. 362.

61 Βλ. έτσι Shor, ό.π., σελ. 12· Bronstad, ό.π.: «There was a hole left in the law, and the hole is that if parents do nothing, then the other 85% of the money isn't being protected. There's nobody to make sure that the money gets used in the best interest of the child.»

62 Βλ. έτσι Ayalon, ό.π., σελ. 363-363.

63 Για παρουσίαση της σχετικής απόφασης, βλ. http://www.apnewsarchive.com/1993/Judge-Says-Parents-Owe-Actor-Nearly-$1-3-Million/id-f27ab10b9b1629498ebaba851b5ff994.

64 Βλ. αναλυτικά Shor, ό.π., σελ. 5 επ.

65 Βλ. την περίπτωση που αναφέρει η Bronstad, ό.π.: «[…] Όσον καιρό οι γονείς της διαχειρίζονταν τα χρήματα δεν πλήρωσαν ούτε φόρο εισοδήματος για το παιδί. Όταν έγινε 18 και είχε δικαίωμα στα χρήματα, τα έλαβε με μια 'τιμή' να πληρώσει γιατί η οικονομική εφορία την κυνήγησαν για φόρους όλα αυτά τα χρόνια που εργαζόταν ως παιδί-ηθοποιός».

1.1.6. Παιδιά ηθοποιοί: Συνάδει η εργασία με την εκπαίδευση τους;

1.1.6.1. Εισαγωγή

Όσα παιδιά εργάζονται ως ηθοποιοί στην τηλεόραση και τον κινηματογράφο αντιμετωπίζουν προβλήματα με την τακτική παρακολούθηση του σχολείου και τη μελέτη των μαθημάτων. Παραθέτοντας την νομοθεσία των πολιτειών της Καλιφόρνιας και της Νέας Υόρκης όπως και της Ελλάδας εξετάζονται τα λόγια διαδικτυακών συνεντεύξεων και μιας αυτοβιογραφίας 18 παιδιών. Η συμβολή μας επικεντρώνεται στα ανήλικα παιδιά ηλικίας εννέα ετών και άνω. Το μικρό μέγεθος του δείγματος οφείλεται στη δυσκολία εύρεσης δημοσιογραφικών συνεντεύξεων σχετικών με το σχολικό περιβάλλον και τις σχολικές υποχρεώσεις τους. Στόχος της έρευνας αυτής είναι να αντιληφθούμε τη σπουδαιότητα διερεύνησης αυτού του ερωτήματος, καθώς δεν έχει πραγματοποιηθεί ανάλογη έρευνα και η βιβλιογραφία όσο αφορά την Ελλάδα είναι ελλιπής στους χώρους στους οποίους είχαμε πρόσβαση.

1.1.6.2. Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού

Ως αφετηρία έχουν εφαρμογή τα άρθρα 28 και 29 της Διεθνής Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών του 1989, που αφορούν την εκπαίδευση και τους στόχους της.[1]

«Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να πηγαίνουν στο σχολείο και να έχουν ίσες ευκαιρίες σε αυτό. Η Πολιτεία πρέπει να παίρνει μέτρα ώστε τα παιδιά να γράφονται και να μη διακόπτουν το σχολείο. Τα μέτρα για τη σχολική πειθαρχία πρέπει να σέβονται τα δικαιώματα και την αξιοπρέπεια των μαθητών. Η εκπαίδευση πρέπει να βοηθάει τα παιδιά να αναπτύσσουν τις ικανότητες και την προσωπικότητά τους και να μαθαίνουν να σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα, τους διαφορετικούς πολιτισμούς και το φυσικό περιβάλλον».[2]

1. 1.6.3. Ειδικές κατηγορίες παιδιών

Αναφέροντας αρχικά κάποια παραδείγματα παιδιών στα οποία η εκπαιδευτική διαδικασία έχει προσαρμοστεί ανάλογα με τις συνθήκες, τις λεγόμενες «ειδικές κατηγορίες παιδιών», θα μελετήσουμε την περίπτωση των παιδιών ηθοποιών.

---

1 Σήμερα, 193 χώρες έχουν επικυρώσει τη Σύμβαση. Στην πραγματικότητα, μόνο δύο χώρες στον κόσμο - η Σομαλία και οι Ηνωμένες Πολιτείες - δεν έχουν δώσει στη Σύμβαση νομική ισχύ, αν και οι δύο την έχουν υπογράψει. Το 1992 έγινε νόμος και στην χώρα μας (νόμος 2101/92).

2 «Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού με απλά λόγια», Συνήγορος του Παιδιού, http://www.0-18.gr/downloads/entipo_simbasi_ex.pdf.

«Στις ειδικές κατηγορίες παιδιών συμπεριλαμβάνονται τα νοσηλευόμενα παιδιά, ο αριθμός των οποίων είναι μεγάλος, αφού αφορά παιδιά και εφήβους με χρόνια σωματικά νοσήματα (κακοήθη και μη), καθώς και σοβαρούς τραυματισμούς, χειρουργικά, ορθοπεδικά κ.ά. προβλήματα και προβλήματα ψυχικής υγείας. Εξαιτίας της αρρώστιας τους πολλές φορές απουσιάζουν συχνά από το σχολείο ή διακόπτουν την κανονική τους φοίτηση. Γι' αυτό τον λόγο στα νοσοκομεία με παιδιατρικά και παιδοψυχιατρικά τμήματα προβάλλεται η αναγκαιότητα λειτουργίας εκπαιδευτικών τμημάτων».[3]

Άλλη κατηγορία συνιστούν τα παιδιά που είναι σε φυλακή, τα οποία «έχουν το δικαίωμα παιδείας και η εκπαίδευση τους αποβλέπει στην απόκτηση ή συμπλήρωση εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, καθώς και στην επαγγελματική τους κατάρτιση. Φοιτούν εφόσον το επιθυμούν στις τυχόν λειτουργούσες εντός των καταστημάτων κράτησης εκπαιδευτικές μονάδες (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας) και σε εκπαιδευτικά Ιδρύματα Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή Ινστιτούτα επαγγελματικής κατάρτισης εκτός των καταστημάτων κράτησης, κάνοντας χρήση εκπαιδευτικών αδειών ή εγγράφονται σε Γυμνάσιο ή Λύκειο της περιοχής που βρίσκεται το Κατάστημα Κράτησης, προσέρχονται "ως κατ' ιδίαν διδαχθέντες" και λαμβάνουν μέρος στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις για την απόκτηση του οικείου τίτλου σπουδών ή μετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης, ή μετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης και δημιουργικής απασχόλησης».[4]

Τελευταία ομάδα, τα παιδιά με αναπηρίες στα οποία «παρέχεται ειδική αγωγή και εκπαίδευση, η οποία γίνεται: α) Στο δημοτικό σχολείο σε δημόσια τάξη (με ή χωρίς παράλληλη στήριξη) β) Στη σχολική μονάδα σε τμήματα ένταξης γ) Σε ειδικό σχολείο (Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)».[5]

1.1.6.4. Ορισμός

Μια επιπλέον ειδική κατηγορία λόγω των διαφόρων νομοθεσιών που υπάρχουν θα μπορούσαν να θεωρηθούν και τα παιδιά-ηθοποιοί. Καθώς η συγκεκριμένη έρευνα θα εστιάσει σε αυτά συγκεντρώσαμε ορισμούς σχετικά με το τι αντιπροσωπεύει η διττή αυτή έννοια. Αρχικά, η εύρεση ενός πλήρους ορισμού ήταν αρκετά δύσκολη. Μια ερμηνεία που δίνεται είναι η εξής:

«Ο όρος παιδί ηθοποιός (όρος και για κορίτσια και για αγόρια) γενικά εφαρμόζεται σε ένα παιδί που δρα στη σκηνή ή σε κινηματογραφικές ταινίες ή την τηλεόραση, αλλά και για έναν ενήλικα ο οποίος ξεκίνησε την καριέρα του ως παιδί, για να αποφευχθεί η σύγχυση, ο τελευταίος ονομάζεται επίσης πρώην παιδί-ηθοποιός».

Σε ορισμένες νομοθεσίες που εξετάσαμε και με τις οποίες θα ασχοληθούμε αργότερα, δεν δίνεται ένας συγκεκριμένος ορισμός. Ακριβέστερα, στη νομοθεσία της πολιτείας της Καλιφόρνιας δίνεται το τι είναι παιδί και τι ηθοποιός ξεχωριστά, όπως και σε ποιους θα παρέχεται η άδεια εργασίας ψυχαγωγίας.

«Η βιομηχανία ψυχαγωγίας ορίζεται στους κρατικούς κανονισμούς ως κάθε οργάνωση ή μεμονωμένο άτομο, που χρησιμοποιεί τις υπηρεσίες οποιουδήποτε ανηλίκου σε: κινηματογραφικές ταινίες οποιουδήποτε τύπου (ταινία, βιντεοταινία κ.λπ.), χρησιμοποιείται σε οποιαδήποτε μορ-

---

3 «Εκπαίδευση και παιδική ασθένεια: Όταν θρανίο είναι το κρεβάτι» της Σοφίας Νέτα. Συνέντευξη του διευθυντή της Παιδοψυχιατρικής Κλινικής του Αγία Σοφία Γεράσιμου Κολαΐτη στο iatronet.

4 Θέματα Σωφρονιστικής Πολιτικής, Εκπαίδευση, Επαγγελματική Κατάρτιση Κρατουμένων.

5 Από το «Στέγη ελπίδας: τα χαρούμενα παιδιά».

φή (θεατρικό, κινηματογραφικό, εμπορικό, τηλεοπτικό πρόγραμμα κ.λπ.), από οποιοδήποτε μέσο (θέατρο, τηλεόραση, βιντεοκασέτα κ.λπ.) φωτογραφία, βιντεολήψη, μόντελινγκ, θεατρικές παραγωγές, δημοσιότητα, ροντέο, τσίρκα, μουσικές παραστάσεις και οποιεσδήποτε άλλες παραστάσεις όπου οι ανήλικοι παίζουν για να ψυχαγωγήσουν το κοινό» [8 CCR 11751].

«Οι ανήλικοι ηλικίας 15 ημερών έως 18 ετών που απασχολούνται στον κλάδο της ψυχαγωγίας (όπως ορίζεται παραπάνω) πρέπει να έχουν άδεια εργασίας και οι εργοδότες πρέπει να έχουν άδεια απασχόλησης που εκδίδεται από την Υπηρεσία Εκτέλεσης Εργασιακών Προτύπων [LC 1308.5,8 CCR 11751 β), 11752, 11753 και 11754] Οι άδειες απαιτούνται ακόμη και όταν η ψυχαγωγία δεν έχει εμπορικό χαρακτήρα» [LC 1308.5 (a) (5)][6].

Στην περίπτωση της νομοθεσίας της πολιτείας της Νέας Υόρκης αν και δίνεται ορισμός για το τι σημαίνει παιδί ηθοποιός, ωστόσο περιορίζεται στους κατοίκους της πολιτείας και αν το παιδί ηθοποιός δρα μέσα στα όρια της πολιτείας.

«Παιδί ερμηνευτής νοείται κάθε παιδί ηλικίας κάτω των δεκαοκτώ ετών που:

α) κατοικεί στην πολιτεία της Νέας Υόρκης και [ο οποίος] συμφωνεί να παρέχει καλλιτεχνικές ή δημιουργικές υπηρεσίες ή

β) συμφωνεί να παρέχει καλλιτεχνικές ή δημιουργικές υπηρεσίες στην πολιτεία της Νέας Υόρκης».[7]

Όσον αφορά την Ελλάδα, στην νομοθεσία της αναφέρει μόνο τι είναι παιδί (άτομο κάτω των 18 ετών).

1.1.6.5. Νομοθεσίες σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών ηθοποιών

Η επιλογή της μελέτης της νομοθεσίας των πολιτειών που θα ακολουθήσουν δεν είναι τυχαία. Ο αμερικανικός κινηματογράφος έχει γνωρίσει μεγάλη απήχηση και διασημότητα κατά το πέρασμα των χρόνων. Τα αμερικανικά κινηματογραφικά στούντιο παράγουν αρκετές εκατοντάδες ταινίες κάθε χρόνο, στις οποίες η συμμετοχή των παιδιών είναι πάρα πολύ μεγάλη. Παράλληλα, αρκετές σειρές έχουν όχι μόνο σε δεύτερους ρόλους αλλά και σε πρωταγωνιστικούς παιδιά όλων των ηλικιών. Γι᾽ αυτό τον λόγο χρησιμοποιήσαμε την νομοθεσία τους ως πληροφοριακό υλικό. Εμείς θα εστιάσουμε κυρίως στη νομοθεσία που αφορά αποκλειστικά το παιδί-ηθοποιό και τη σχολική διαδικασία.

Πολιτεία της Νέας Υόρκης των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής

Για να μπορέσει ένα παιδί ερμηνευτής να απασχοληθεί, απαραίτητες είναι αρχικά μια άδεια εργασίας του παιδιού και μια άδεια απασχόλησης.

Κατά παρέκκλιση των διατάξεων της ενότητας 35.01 του νόμου περί των τεχνών και πολιτιστικών υποθέσεων, ένα παιδί ερμηνευτής μπορεί να απασχολείται, να χρησιμοποιηθεί ή να εκτίθεται σε οποιαδήποτε από τις εκδηλώσεις, πρόβες ή παραστάσεις που ορίζονται στην υποενότητα (υποτμήμα) της ενότητας 35.01 του νόμου περί των τεχνών και πολιτιστικών υποθέσεων, εάν έχει εκδοθεί άδεια του παιδιού για ερμηνευτής σύμφωνα με τις διατάξεις της παρούσης ενότητας.[8]

«Η αίτηση της άδειας για τα παιδιά ερμηνευτές συντάσσεται επί εντύπου που ορίζει το Υπουρ-

6 Permits to Work and Permits to Employ. Κεφάλαιο 9 (σελίδα 39) του Child Labor Law Pamphlet. Δική μας μετάφραση.

7 Article 4-A-(150-154-A), Employment and Education of child performers, Section 150. Definitions For the purpose of this article. Δική μας μετάφραση.

8 Article 4-A-(150-154-A), Employment and Education of child performers, Section 151. Employment requirements paragraph 1(b). Δική μας μετάφραση.

γείο και περιλαμβάνει τέτοια θέματα όπως το Υπουργείο κρίνει ότι είναι αναγκαία, συμπεριλαμβανομένων των ακόλουθων: το αληθινό και το καλλιτεχνικό όνομα και την ηλικία του παιδιού, καθώς και το όνομα και τη διεύθυνση του γονέα ή του κηδεμόνα, η γραπτή συγκατάθεση του γονέα ή του κηδεμόνα, τα αποδεικτικά στοιχεία που παρέχονται από το παιδί ερμηνευτή κάθε εξάμηνο στο Υπουργείο και τα οποία αποδεικνύουν ότι το παιδί αυτό διατηρεί ικανοποιητική ακαδημαϊκή απόδοση, όπως αυτή καθορίζεται από το σχολείο εγγραφής του παιδιού ερμηνευτή σύμφωνα με τον πολιτειακό νόμο».[9]

Για να επιβεβαιωθεί η ικανοποιητική σχολική απόδοση του παιδιού συμπεριλαμβάνεται μια φόρμα στην αίτηση εργασίας την οποία συμπληρώνει το υπεύθυνο σχολείο. Αυτή η φόρμα απαιτείται για να επαληθεύσει την ικανοποιητική ακαδημαϊκή επίδοση για τους καλλιτέχνες σχολικής ηλικίας. Πρέπει να συμπληρωθεί από το τοπικό σχολείο, το σχολείο εγγραφής ή το γραφείο παρακολούθησης. Πρέπει να υποβληθεί με την Αίτηση για την Άδεια Παιδιού Ερμηνευτή (LS 561). Επίσης, είναι έγκυρη μόνο εάν υποβληθεί εντός 90 ημερών από την ημερομηνία υπογραφής του.[10]

Υπάρχει ειδική μέριμνα μάλιστα σε περίπτωση που το παιδί δεν μπορεί να συνεχίσει τη φοίτηση του στην σχολική μονάδα. «Οποιοδήποτε πρόσωπο ή αντιπρόσωπος ή υπάλληλος που απασχολεί, άμεσα ή έμμεσα μέσω τρίτου, ένα παιδί ερμηνευτή που πιστοποιείται σύμφωνα με το παρόν άρθρο, πρέπει να παρέχει έναν δάσκαλο, ο οποίος είναι είτε πιστοποιημένος είτε αναγνωρισμένος από το κράτος της Νέας Υόρκης, σε ένα τέτοιο παιδί ερμηνευτή ώστε να εκπληρώσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό νόμο. Το παιδί-ερμηνευτής δεν θα πρέπει να δηλωθεί ως απουσιάζον από το σχολείο ενώ εργάζεται σύμφωνα με την απαίτηση άδειας βάση του παρόντος άρθρου».[11] Σε αυτή την περίπτωση ο υπεύθυνος δάσκαλος του πλατό συνεργάζεται τόσο με τους γονείς όσο και με το σχολείο του παιδιού.

«Ένα παιδί ερμηνευτής που λαμβάνει εκπαιδευτική καθοδήγηση σύμφωνα με αυτή την υποδιαίρεση, και οι γονείς ή κηδεμόνες αυτού του παιδιού, θα πρέπει να συνεργάζονται με τον πιστοποιημένο εκπαιδευτικό που παρέχεται στο παιδί ερμηνευτή και με το σχολείο εγγραφής του παιδιού για την εκπλήρωση αυτών των εκπαιδευτικών απαιτήσεων».[12] Τέλος, υπάρχει ειδική μέριμνα, σε περίπτωση που σταματήσει το παιδί να εργάζεται, ώστε να μην μείνει χωρίς εκπαίδευση και δίνονται επιπρόσθετες οδηγίες:

«Κανένας ανήλικος που δεν έχει άδεια εργασίας που εκδίδεται από το τμήμα και κανένας ανήλικος κάτω των δεκαοκτώ ετών, ο οποίος είναι υποχρεωμένος από το νόμο να εγγραφεί και να φοιτήσει στο σχολείο, δεν θα πρέπει να είναι χωρίς εκπαιδευτική καθοδήγηση και να είναι άνεργος για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο των δέκα διαδοχικών ημερών, όσο το σχολείο εγγραφής του/της είναι σε λειτουργία...[13]. Οι περίοδοι γεύματος, τις περιόδους ανάπαυσης, και οι ώρες διδασκαλίας περιλαμβάνονται στο συνολικό ανώτατο όριο ωρών στο πλατό. Παιδιά ερμηνευτές πρέπει να λάβουν 12 ώρες ανάπαυσης μεταξύ των εργάσιμων ημερών. Τα παιδιά-ερμηνευτές ηλικίας 14-17 μπορούν να εργάζονται έως και 8 ώρες κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, για όχι περισσότερο από 2 συνεχόμενες ημέρες, με τη σχολική άδεια. Εάν ένα παιδί ερμηνευτής εργάζεται αφού έχει πάει στο σχολείο, οι μέγιστες ημερήσιες ώρες παρουσίας στο χώρο εργασίας μειώνονται κατά 3 ώρες. Όταν ένα παιδί ερμηνευτής παρέχει υπηρεσίες στην κατοικία του/της αφού έχει πάει στο σχολείο, οι μέγιστες ημερήσιες ώρες για την παροχή υπηρεσιών μειώνονται κατά 3 ώρες. Κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου, η διδασκαλία πρέπει να είναι κατά μέσο όρο 3

9 Article 4-A-(150-154-A), Employment and Education of child performers, Section 151. Employment requirements paragraph 1(c).

10 Child Performer School Form. New York State Department of Labor. Division and Certificate Unit.

11 Article 4-A-(150-154-A), Employment and Education of child performers, Section 152. Educational requirement paragraph 2 (a).

12 Article 4-A-(150-154-A), Employment and Education of child performers, Section 152. Educational requirement paragraph 2 (b).

13 Article 4-A-(150-154-A), Employment and Education of child performers, Section 152. Educational requirement paragraph 3.

ώρες ανά σχολική ημέρα κάθε εβδομάδα, με τουλάχιστον 1 ώρα σε κάθε σχολική ημέρα. ώρα διδασκαλίας πάνω από 3 ώρες την ημέρα μπορεί να "συγκεντρωθούν" και να "περάσουν" μια άλλη μέρα. Όχι περισσότερο από 5 ώρες μπορούν να μεταφερθούν από εβδομάδα σε εβδομάδα. Βλ. μέρος 186-5».[14]

Κατά την διάρκεια της σχολικής περιόδου	Μέγιστες ώρες στο πλατώ	Μέγιστες ώρες εργασίας	Ελάχιστες ώρες ξεκούρασης/διασκέδαση
6-8 χρονών	8	4	Εναπομείναντας χρόνος στο πλατώ
9-15 χρονών	9	5	Εναπομίεναντας χρόνος στο πλατώ
16-17 χρονών	10	6	Εναπομείναντας χρόνος στο πλατώ

Πολιτεία της Καλιφόρνιας των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής

Στην περίπτωση της Καλιφόρνιας είναι απαραίτητη η άδεια εργασίας για τα παιδιά ερμηνευτές και η άδεια απασχόλησης για τους εργοδότες που τα απασχολούν, όπως και στην περίπτωση της Νέας Υόρκης.

«Ανήλικοι ηλικίας 15 ημερών έως 18 ετών που απασχολούνται στον κλάδο της ψυχαγωγίας (όπως ορίζεται ανωτέρω) πρέπει να έχουν άδεια εργασίας και οι εργοδότες πρέπει να έχουν άδεια για να προσλαμβάνουν και να απασχολούν και η οποία εκδίδεται από το Τμήμα Εφαρμογής Προτύπων Εργασίας» [LC 1308.5, 8 CCR 11751 β, 11752, 11753 και 11754].[15]

Για να εκδοθεί αυτή η άδεια, στην οποία συμπληρώνεται και υπογράφεται ένα μέρος της αίτησης από το σχολείο, απαραίτητες είναι κάποιες προϋποθέσεις.

«Οι άδειες εργασίας ή πρόσληψης δεν θα εκδίδονται αν το περιβάλλον είναι ακατάλληλο για τον ανήλικο, οι συνθήκες εργασίας είναι επιζήμιες για την υγεία του ανηλίκου, ή εάν εμποδίζεται η εκπαίδευση του ανηλίκου [LC 1308.6]. Ο Επιθεωρητής Εργασίας μπορεί να απαιτήσει οι ανώτεροι διοικητικοί υπάλληλοι να διερευνήσουν αυτές τις συνθήκες απασχόλησης [LC 1308.6]».[16]

«Εάν ο ανήλικος είναι σχολικής ηλικίας (πρώτου βαθμού και άνω), ο εξουσιοδοτημένος υπάλληλος του σχολείου (δηλ. πρόεδρος, αντιπρόεδρος, διευθυντής) πρέπει να συμπληρώσει το τμήμα της αίτησης για το "Σχολικό Μητρώο", να υπογράψει το όνομά του/της και να εκτυπώσει τον τίτλο ή τη θέση του/της με τη σφραγίδα ασφάλειας ή τη σφραγίδα του σχολείου.»

Παρόλα αυτά το σχολείο μπορεί να μην εκδώσει την αίτηση. Σε αυτή την περίπτωση αρκεί μια πιστοποίηση για ικανοποιητική ακαδημαϊκή απόδοση.

«Παρόλο που οι υπάλληλοι του σχολείου δεν μπορούν να εκδίδουν άδειες εργασίας για την απασχόληση στη βιομηχανία της ψυχαγωγίας, η αίτηση ατομικής άδειας πρέπει να συνοδεύεται από γραπτή επαλήθευση από το σχολείο του ανηλίκου, η οποία αποδεικνύει ικανοποιητικό ακαδημαϊκό ιστορικό και ιστορικό παρουσίας. Η επαλήθευση πρέπει να προέρχεται από εξουσιοδοτημένο επίτροπο. Οι ανήλικοι που παρευρίσκονται σε ένα μισθωμένο σχολείο πρέπει να λάβουν τη γραπτή επαλήθευση είτε από το σχολείο του ανήλικου είτε από τη χορηγούμενη αρχή του σχολείου. Οι ανήλικοι που εκπαιδεύονται σε ένα περιβάλλον διαφορετικό από το δημοτικό σχολείο πρέπει να λάβουν τη γραπτή επαλήθευση είτε από την τοπική σχολική συνοικία είτε από το νομαρχιακό γραφείο εκπαίδευσης όπου ζει ο ανήλικος».[17]

---

14 Article 4-A-(150-154-A), Employment and Education of child performers, Section 152. Educational requirement paragraph 3.

15 Permits to Work and Permits to Employ. Κεφάλαιο 9 (σελίδα 39) του California Child Labor Law Pamphlet.

16 Permits to Work and Permits to Employ. Κεφάλαιο 9 (σελίδα 36) του California Child Labor Law Pamphlet.

17 School aged children. Κεφάλαιο 9 (σελίδα 37) του California Child Labor Law Pamphlet. Υπάρχουν και εξαιρέσεις που διαφέρουν ανάλογα με τον τύπο του σχολείου που παρακολουθεί το παιδί.

Για όσα παιδιά κατέχουν την άδεια εργασίας ψυχαγωγίας τότε το σχολείο είναι σε θέση να δικαιολογήσει κάποιες απουσίες.

«Ένα σχολείο μπορεί να δικαιολογήσει τις απουσίες του μαθητή που κατέχει άδεια εργασίας για παραστάσεις ή που συμμετέχει σε μία μη κερδοσκοπική οργάνωση για μια παράσταση στο κοινό ενός δημόσιου σχολείου. Ο νόμος περιορίζει τον αριθμό των δικαιολογημένων απουσιών του παιδιού που κατέχει άδεια εργασίας σε πέντε απουσίες ανά σχολικό έτος, καθεμία από τις οποίες μπορεί να είναι διάρκειας μέχρι και πέντε ημέρες».[18]

Το ωράριο εργασίας δεν παρουσιάζει μεγάλες διαφορές από αυτό της Νέας Υόρκης.

«Οι ανήλικοι ηλικίας 6 ετών έως 9 ετών, όταν το σχολείο είναι σε λειτουργία, μπορούν να είναι στον τόπο εργασίας για έως και 8 ώρες, 4 ώρες στο σύνολο τους δουλειά, 3 ώρες εκπαίδευση και 1 ώρα ξεκούραση και αναψυχή. Όταν το σχολείο δεν βρίσκεται σε λειτουργία, ο χρόνος εργασίας μπορεί να αυξηθεί έως και 6 ώρες, με 1 ώρα ξεκούρασης και αναψυχής. Οι ανήλικοι ηλικίας 9 ετών μέχρι 16 ετών, όταν το σχολείο είναι σε λειτουργία, μπορούν να είναι στον τόπο εργασίας για έως και 9 ώρες, 5 ώρες στο σύνολο εργασία, 3 ώρες εκπαίδευση και 1 ώρα ξεκούραση και αναψυχή. Όταν το σχολείο δεν βρίσκεται σε λειτουργία, ο χρόνος εργασίας μπορεί να αυξηθεί έως και 7 ώρες, με 1 ώρα ξεκούρασης και αναψυχής. Οι ανήλικοι ηλικίας 16 ετών έως 18 ετών, όταν το σχολείο είναι σε λειτουργία, μπορούν να είναι στον τόπο εργασίας για έως και 10 ώρες, 6 ώρες στο σύνολο εργασίας, 3 ώρες εκπαίδευσης και 1 ώρα ξεκούρασης και αναψυχής. Όταν το σχολείο δεν είναι σε λειτουργία μπορεί ο χρόνος εργασίας να αυξηθεί σε 8 ώρες με 1 ώρα για ξεκούραση και αναψυχή».[19]

Δίνονται και περαιτέρω οδηγίες σχετικά με επιπλέον υποχρεώσεις του παιδιού.

«Ο χρόνος που οι ανήλικοι επιτρέπεται να βρίσκονται στον τόπο εργασίας μπορεί να αυξήσει κατά μισή ώρα την ώρα ξεκούρασης, για το γεύμα»[8 CCR 11761]. «Όλα τα ταξίδια από το στούντιο και μια τοποθεσία λογίζεται ως χρόνος εργασίας. Μέχρι και σαράντα πέντε λεπτά το ταξίδι από την επί τόπου διανυκτέρευση στον χώρο εργασίας θεωρείται γενικά ως χρόνος εργασίας. Το ταξίδι μεταξύ σχολείου στο σπίτι ή στο στούντιο δεν είναι χρόνος εργασίας» [8 CCR 11759]. «Όλος ο χρόνος που ξοδεύεται στο μακιγιάζ ή στο ντύσιμο στο σπίτι του ανηλίκου, με τη βοήθεια του προσωπικού του στούντιο, θεωρείται χρόνος εργασίας. Κανένας μακιγιέρ ή κομμωτής δεν μπορεί να εργαστεί στην κατοικία του ανηλίκου πριν από τις 8:30 π.μ.. Δώδεκα ώρες πρέπει να παρέλθουν μεταξύ της απομάκρυνσης του ανήλικου μεταξύ μιας μέρας και του χρονολογικού μακιγιάζ ή της περιποίησης μαλλιών της επόμενης μέρας»[8 CCR 11763]. «Πρέπει να παρέλθουν δώδεκα ώρες μεταξύ του χρόνου αποχώρησης του ανηλίκου και του χρόνου κλήσης του την επόμενη ημέρα. Εάν το κανονικό σχολείο του ανηλίκου ξεκινά σε λιγότερο από δώδεκα ώρες μετά το χρόνο αποχώρησης του, ο ανήλικος πρέπει να εκπαιδεύεται την επόμενη ημέρα στο χώρο εργασίας του εργοδότη»[8 CCR 11760 (i)].[20]

Απαραίτητος είναι ένας δάσκαλος στο πλατό για τα παιδιά σχολικής ηλικίας.

«Σε όλους τους ανήλικους ηλικίας από 6 μηνών έως 16 ετών πρέπει να παρέχεται ένας δάσκαλος για κάθε ομάδα δέκα ή λιγότερων ανηλίκων όταν το σχολείο είναι σε λειτουργία και για κάθε ομάδα είκοσι ή λιγότερων ανηλίκων τα Σάββατα, τις Κυριακές, τις αργίες ή κατά τη διάρκεια σχολικών διακοπών [8 CCR 11755.1]. Εκτός από τον δάσκαλο του στούντιο, πρέπει να είναι πάντα παρών ο κηδεμόνας. [8 CCR 11757] Εξαίρεση: Οι ανήλικοι κάτω των 16 ετών δεν απαιτούν την παρουσία καθηγητή στούντιο για έως και μία ώρα για την προετοιμασία της ενδυμασίας, μακι-

18 Excused school absences. Κεφάλαιο 9 (σελίδα 39) του California Child Labor Law Pamphlet. Σε περίπτωση που η εκδήλωση είναι μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα δημοσίου σχολείου τότε το παιδί δικαιούται μέχρι πέντε δικαιολογημένες απουσίες ανά σχολικό έτος.

19 Hours of work and Concurrent Requirements. Κεφάλαιο 9 (σελίδα 40 και 41) του California Child Labor Law Pamphlet.

20 Hours of work and Concurrent Requirements. Κεφάλαιο 9 (σελίδα 41) του California Child Labor Law Pamphlet.

γιάζ, περιποίηση μαλλιών, διαφημιστική προβολή, προσωπικές εμφανίσεις ή ηχογράφηση, εάν αυτές οι δραστηριότητες δεν είναι στο στούντιο, εάν το σχολείο δεν είναι σε λειτουργία και εάν ο γονέας ή ο κηδεμόνας είναι παρών»[8 CCR 11762].[21]

Ανάλογα με το τρόπο που το παιδί θα συνεχίσει την εκπαίδευσή του, τότε διαμορφώνεται αντίστοιχα το ωράριο εργασίας του.

«Οι ανήλικοι που φοιτούν στο κανονικό σχολείο μπορεί να μην εργάζονται στον κλάδο της ψυχαγωγίας για το ίδιο αριθμό ωρών όπως οι ανήλικοι που παρακολουθούν μαθήματα από καθηγητές στο στούντιο. Οι ανήλικοι που διδάσκονται με καθηγητές στο στούντιο χρειάζονται μόνο να διδάσκονται για τρεις ώρες την ημέρα [EC 48224; 8CCR 11760] ενώ οι ανήλικοι στο κανονικό σχολείο υποχρεούνται γενικά να φοιτούν στο σχολείο για πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Είναι προφανές ότι οι ανήλικοι που παρακολουθούν τα κανονικά σχολεία δεν μπορούν να αναλάβουν το ίδιο ωράριο εργασίας ως εκπαιδευόμενοι ανήλικοι. Ως εκ τούτου, το Τμήμα Εκτέλεσης Εργασιακών Προτύπων υιοθέτησε μια πολιτική επιβολής για τους ανήλικους που παρακολουθούν κανονικό σχολείο, αφαιρώντας έξι ώρες από το μέγιστο αριθμό ωρών, που επιτρέπονται για τους ανήλικους που έχουν εκπαιδευτεί στο πλατό, όταν το σχολείο βρίσκεται σε λειτουργία. Για παράδειγμα, οι ανήλικοι 9 έως 16 ετών επιτρέπεται να παραμένουν στο πλατό για έως και εννέα ώρες, επομένως οι ανήλικοι που παρακολουθούν κανονικό σχολείο σε μια εργάσιμη ημέρα θα επιτρέπεται να βρίσκονται στο πλατό για έως και τρεις ώρες. Αυτές οι εργάσιμες ημέρες για τους ανήλικους που φοιτούν στο κανονικό σχολείο δεν απαιτούν περίοδο ανάπαυσης και αναψυχής μιας ώρας, αλλά μπορεί να παραταθούν κατά μισή ώρα από την περίοδο του γεύματος. Τέλος, η πολιτική του Τμήματος Εκτέλεσης των Κανονισμών Εργασιακών Προτύπων προϋποθέτει πάντοτε ότι ο ανήλικος που παρίσταται στο κανονικό σχολείο πρέπει να παρακολουθεί πάντα τουλάχιστον έξι ώρες. Έτσι, σε μια προσπάθεια να προστατευθεί το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον του ανηλίκου, δεν επιτρέπεται ποτέ μια τεχνητά συντομευμένη κανονική σχολική ημέρα που έχει ως αποτέλεσμα να ωφεληθεί ο εργοδότης από την παράταση του ωραρίου εργασίας. Τίποτα στην πολιτική του Τμήματος Εργασιακών Προτύπων για τους ανήλικους που παρακολουθούν κανονικό σχολείο δεν μπορεί να ερμηνευθεί ώστε να επιτρέπει στους ανήλικους να εργάζονται κατά τη διάρκεια των κανονικών ωρών διδασκαλίας. Η πολιτική Επιβολής του Νόμου για τα Εργασιακά Πρότυπα έχει σχεδιαστεί ειδικά για να αποτρέψει οποιαδήποτε διακοπή των κανονικών απαιτήσεων σχολικής φοίτησης ενός ανηλίκου. Υπάρχει μόνο μία εξαίρεση. Ένα μικρό παιδί ηλικίας 14 ετών ή άνω που παρακολουθεί κανονικό σχολείο μπορεί να εργάζεται έως και οκτώ ώρες κατά τη διάρκεια των κανονικών ωρών διδασκαλίας για κάθε μία από τις δύο διαδοχικές ημέρες κατόπιν γραπτής άδειας του σχολείου του ανηλίκου»[8 CCR 11760 (h)].[22]

Έχουν οριστεί από την πολιτεία συγκεκριμένες αρμοδιότητες στους δάσκαλους.

«Ο δάσκαλος του στούντιο, εκτός από τη διδασκαλία έχει επίσης την ευθύνη για τη φροντίδα και την παρακολούθηση της υγείας, της ασφάλειας και της ηθικής των ανηλίκων κάτω των 16 ετών τα οποία έχουν παρασχεθεί από τον εργοδότη, ενώ οι ανήλικοι αυτοί απασχολούνται ή εργάζονται κάθε δραστηριότητα που σχετίζεται με τη βιομηχανία ψυχαγωγίας και υπόκεινται σε αυτούς τους κανονισμούς. Κατά την εκπλήρωση αυτών των καθηκόντων, ο δάσκαλος του εργαστηρίου πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους παράγοντες όπως οι συνθήκες εργασίας, το φυσικό περιβάλλον, τα σημάδια της ψυχικής και σωματικής κόπωσης του ανηλίκου και τις απαιτήσεις του ανηλίκου σε σχέση με την ηλικία, την ευκινησία, τη δύναμη και την αντοχή του ανήλικου».[23]

---

21 Hours of work and Concurrent Requirements. Κεφάλαιο 9 (σελίδα 40 και 41) του California Child Labor Law Pamphlet.

22 Hours of work and Concurrent Requirements. Κεφάλαιο 9 (σελίδα 41 και 42) του California Child Labor Law Pamphlet.

23 Studio teacher. Κεφάλαιο 9 (σελίδα 42) του California Child Labor Law Pamphlet.
8 CCR Section 11755. Studio Teacher; Definition and Certification (σελίδα 43 μέχρι 45) του California Child Labor Law Pamphlet.

«Ο δάσκαλος του στούντιο μπορεί να απαγορεύσει την συμμετοχή ενός ανηλίκου σε ένα γύρισμα ή μια τοποθεσία και μπορεί να αφαιρέσει τον ανήλικο από αυτό, αν κατά την κρίση του δασκάλου του στούντιο οι συνθήκες είναι τέτοιες ώστε να θέτουν σε κίνδυνο την υγεία, την ασφάλεια ή την ηθική του ανηλίκου. Οποιαδήποτε τέτοια ενέργεια του δασκάλου του στούντιο μπορεί αμέσως να επικαλεστεί τον Επίτροπο Εργασίας, ο οποίος μπορεί να επιβεβαιώσει ή να αντιμετωπίσει τέτοια ενέργεια».[24]

Ελλάδα

Στην Ελλάδα η απασχόληση των ανηλίκων κατοχυρώνεται μέσα από το νόμο 1837/1989 «Για την προστασία των ανηλίκων κατά την απασχόληση και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 85/Α/23-3-1989) και το Προεδρικό Διάταγμα 62/1998 "Μέτρα για την προστασία των νέων κατά την εργασία, σε συμμόρφωση με την οδηγία 94/33/ΕΚ" (Φ.Ε.Κ. 67/Α/26-3-1998), καθώς και από το νόμο υπ᾽ αριθμό 3850 «Κύρωση του Κώδικα νόμων για την υγεία και την ασφάλεια των εργαζομένων».

Από την παραπάνω νομοθεσία έχουν επιλεγεί τα άρθρα που σχετίζονται με την άδεια εργασίας και το σχολείο.

Για να μπορέσει να απασχοληθεί παιδί ως ηθοποιός, απαραίτητη είναι η χορήγηση άδειας εργασίας.[25]

1. «Με άδεια της Επιθεώρησης Εργασίας επιτρέπεται η απασχόληση ανηλίκων, που δεν έχουν συμπληρώσει το 15ο έτος της ηλικίας τους με θεατρικές παραστάσεις, μουσικές εκτελέσεις ή άλλες καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, διαφημιστικά προγράμματα, επιδείξεις μόδας, ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εκπομπές ή εγγραφές, εγγραφές σε βίντεο, κινηματογραφικές λήψεις, καθώς και η χρησιμοποίησή τους ως μοντέλων, εφ᾽ όσων δεν βλάπτεται η σωματική και ψυχική τους υγεία και η ηθική τους. Με απόφαση του Υπουργείου Εργασίας, που εκδίδεται ύστερα από γνώμη της αντιπροσωπευτικότερης οργάνωσης των εργαζομένων και των εργοδοτών του χώρου, μπορεί να επιτρέπεται η απασχόληση ανηλίκων και σε άλλες παρεμφερείς απασχολήσεις.
2. Η κατά την παρ. 1 άδεια Επιθεώρησης Εργασίας χορηγείται στον εργοδότη ύστερα από αίτησή του και περιέχει το ονοματεπώνυμο και την ηλικία του ανηλίκου, το είδος της εργασίας που πρόκειται να απασχοληθεί, το ημερήσιο πρόγραμμα και την διάρκειά του. Η άδεια χορηγείται για χρονικό διάστημα που δεν μπορεί να υπερβαίνει τους τρείς μήνες. Παράταση της άδειας μπορεί να χορηγηθεί για εξαιρετικούς λόγους.
3. Για την χορήγηση της άδειας ή την παράτασή της ο εργοδότης μαζί με την αίτηση υποβάλλει δήλωση ότι έχουν ληφθεί τα απαραίτητα μέτρα προστασίας του ανηλίκου, συναίνεση του προσώπου που έχει την επιμέλειά του ανηλίκου και ιατρική πιστοποίηση από τις υπηρεσίες του Εθνικού Συστήματος Υγείας (Ε.Σ.Υ.) και του Ιδρύματος Κοινωνικών Ασφαλίσεων (Ι.Κ.Α.) ότι δεν υπάρχει κίνδυνος για την σωματική ή ψυχική υγεία του ανηλίκου στη συγκεκριμένη απασχόληση.»

Υπάρχει συγκεκριμένο ωράριο κατά το οποίο το παιδί ηθοποιός μπορεί να απασχοληθεί.[26]

1. «Ανήλικοι που δεν έχουν συμπληρώσει το 16ο έτος της ηλικίας τους, καθώς και ανήλικοι

Ο δάσκαλος στο στούντιο κάνει συγκεκριμένα μαθήματα με συγκεκριμένο περιεχόμενο (English, Math, Social Science, Science, Foreign Language).

24 8 CCR Section 11755.2 Use of Studio Teachers. Κεφάλαιο 9 (σελίδα 45) του California Child Labor Law Pamphlet.

25 Νόμος 3850 «Κύρωση του Κώδικα νόμων για την υγεία και την ασφάλεια των εργαζομένων», Κεφάλαιο Η΄ «Προστασία των ανηλίκων κατά την απασχόληση», Άρθρο 52.

26 Νόμος 3850 «Κύρωση του Κώδικα νόμων για την υγεία και την ασφάλεια των εργαζομένων», Κεφάλαιο Η΄ «Προστασία των ανηλίκων κατά την απασχόληση», Άρθρο 54.

που φοιτούν σε γυμνάσια, λύκεια κάθε τύπου ή τεχνικές επαγγελματικές σχολές, δημόσιες ή ιδιωτικές, αναγνωρισμένες από το κράτος, δεν μπορεί να απασχολούνται περισσότερο από έξι ώρες την ημέρα και τριάντα ώρες την εβδομάδα.
2. Οι ανήλικοι εργαζόμενοι δικαιούνται, ημερήσια ανάπαυση δώδεκα τουλάχιστον συνεχείς ώρες, στις οποίες πρέπει να περιλαμβάνεται το χρονικό διάστημα από τις δέκα το βράδυ μέχρι τις έξι το πρωί.
3. Η ημερήσια απασχόληση των ανηλίκων που φοιτούν σε γυμνάσια ή λύκεια κάθε τύπου ή τεχνικές-επαγγελματικές σχολές, δημόσιες, ιδιωτικές, αναγνωρισμένες από το κράτος, αρχίζει ή λήγει τουλάχιστον δύο ώρες μετά τη λήξη ή από την έναρξη των μαθημάτων αντίστοιχα.
4. Η απασχόληση των ανηλίκων σε καλλιτεχνικές ή παρεμφερείς δραστηριότητες δεν μπορεί να υπερβαίνει τις α) δύο ώρες την ημέρα για ανηλίκους από τριών έως έξι ετών, β) τρείς ώρες την ημέρα για ανηλίκους από έξι έως ένδεκα ετών, γ) τέσσερις ώρες την ημέρα για ανηλίκους από ένδεκα έως δεκατριών ετών, δ) πέντε ώρες την ημέρα για ανηλίκους από δεκατριών έως δεκαπέντε ετών.
5. Η υπερωριακή απασχόληση των ανηλίκων απαγορεύεται.»

Τα παιδιά που εργάζονται δικαιούνται άδεια, της οποίας οι χρονικές περίοδοι διαμορφώνονται ως ένα βαθμό από το ίδιο το παιδί.[27]

1. «Η κανονική άδεια χορηγείται κατά την περίοδο των θερινών σχολικών διακοπών σε συνεχείς ημέρες. Το μισό της κανονικής άδειας χορηγείται τμηματικά και σε άλλες χρονικές περιόδους, αν το ζητήσει ο ανήλικος. Οι διατάξεις οι οποίες ρυθμίζουν την κανονική άδεια στις επιχειρήσεις που λειτουργούν, εποχιακά και ευνοϊκότερες για τους εργαζόμενους ρυθμίσεις δεν θίγονται. Κατά τα λοιπά εφαρμόζονται οι κείμενες διατάξεις περί κανονικών αδειών όπως θα ισχύουν κάθε φορά.
2. Οι ανήλικοι εργαζόμενοι ανεξάρτητα από τον χρόνο απασχόλησής τους, όταν είναι συγχρόνως και μαθητές ή σπουδαστές σε αναγνωρισμένη σχολή, δικαιούνται για τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις και άδεις δύο ημερών συνεχόμενη ή τμηματική, κατά την αίτησή τους, για κάθε ημέρα εξετάσεων, με την υποχρέωση να αποδεικνύουν τη συμμετοχή τους με σχετική βεβαίωση. Η άδεια αυτή δεν μπορεί να είναι μικρότερη των 14 ημερών συνολικά.
3. Οι άδειες της προηγούμενης παραγράφου είναι χωρίς αποδοχές από τον εργοδότη. Οι αποδοχές των αδειών αυτών καταβάλλονται από τον Ο.Α.Ε.Δ. και η δαπάνη των έξι πρώτων ημερών κατ᾽ έτος βαρύνει τον προϋπολογισμό αυτού, η δε λοιπή αποδίδεται στον Ο.Α.Ε.Δ. από τον προϋπολογισμό του Υπουργείου Εργασίας, στον οποίο εγγράφεται σχετική πίστωση.
4. Με απόφαση του Υπουργού Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ρυθμίζεται κάθε χρήσιμη λεπτομέρεια για την εφαρμογή αυτού του άρθρου.»

1.1.6.5. Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων

Στο πλαίσιο της έρευνας αναλύθηκαν 15 δημοσιογραφικές συνεντεύξεις, από τις οποίες 5 συλλέχθηκαν από την ιστοσελίδα womenonly.gr, δέκα από το youtube και μία από την αυτοβιογραφία του Βασίλη Καΐλα «Ένα παιδί μετράει τα πλάνα».

[27] Νόμος υπ᾽ αριθμό 3850 «Κύρωση του Κώδικα νόμων για την υγεία και την ασφάλεια των εργαζομένων», Κεφάλαιο Η΄ «Προστασία των ανηλίκων κατά την απασχόληση», Άρθρο 56.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας υπήρξε διαμόρφωση των κατηγοριών:

- Κοινωνικές Σχέσεις (Γιώργος Λιάτης, Εφραίμ Ελευθερόγλου, Μελίνα McGilvra, Δήμητρα Δουμένη, Κορίνα Δαμουλιάνου, Πάρις Σκαρτσολιάς, Νεφέλη Κανάκη, Macaulay Culkin)
- Διαχείριση του καθημερινού προγράμματος (Γιάννης Κυρίκος, Εύη Δαελλή, Γκαμπριέλα McGilvra)
- Ανταπόκριση στα σχολικά καθήκοντα (Νεφέλη Κανάκη, Βασίλης Γαλαίος, Πάρις Σκαρτσολιάς, Βασίλης Καΐλας, Mary-Kate and Ashley Olsen)
- Εναλλακτικές μορφές σχολικής διδασκαλίας (Studio teacher: Emma Watson, Rupert Grint και Home schooling: Hannah Dakota Fanning)

Τα παιδιά ήταν ηλικίας εννέα ετών και άνω. Πρόκειται για παιδιά ηθοποιούς που συμμετείχαν σε τηλεοπτικές σειρές και κινηματογραφικές ταινίες σε Ελλάδα και Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής.

Στην πρώτη κατηγορία «Κοινωνικές Σχέσεις» κοινό γνώρισμα των παιδιών ηθοποιών είναι η αλλαγή της συμπεριφοράς των συμμαθητών τους απέναντί τους. Οι ερωτήσεις των συμμαθητών τους είχαν σχέση με τις σειρές που συμμετείχαν, το γεγονός ότι, λόγω της προβολής τους στην τηλεόραση, τους αναγνώριζαν και τους συμπεριφέρονταν όπως σε διάσημους. Αυτό μπορεί να έπαιρνε διάφορες μορφές, είτε εκφραζόταν ζήλεια[28], είτε ρώταγαν τα παιδιά ηθοποιούς για την εξέλιξη των επεισοδίων[29] είτε ζητούσαν αυτόγραφο πράγμα που ή τα ενοχλούσε ή τα έφερνε σε δύσκολη θέση[30] ή επειδή τους αναγνώριζαν[31]. Βέβαια, αυτό δεν ίσχυε σε όλες τις περιπτώσεις[32], καθώς κάποια παιδιά ηθοποιοί δεν ήρθαν αντιμέτωποι με διαφορετική μεταχείριση από τους συμμαθητές τους.

Εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση της Νεφέλης Κανάκη[33], όπου παρατηρήθηκε αλλαγή από την πλευρά των καθηγητών. *«Πίστευαν ότι δεν θα είμαι ένα παιδάκι ήρεμο και χαμηλών τόνων, ίσως να είχα καβαλήσει το καλάμι, αλλά στην πορεία συνειδητοποίησαν ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει και μάλιστα το είπαν και στη μαμά μου και το παραδέχτηκαν».*

Η δεύτερη κατηγορία «Διαχείριση του καθημερινού προγράμματος» περιλαμβάνει παιδιά[34], τα οποία κατάφεραν να συνδυάσουν τις υποχρεώσεις του σχολείου με αυτές των γυρισμάτων. Αυτό γίνεται αντιληπτό λόγω της ενασχόλησης τους με εξωσχολικές δραστηριότητες. Μπορούμε να συμπεράνουμε πως είτε αποφάσισαν να μην σταματήσουν ό,τι τους χαροποιούσε είτε ότι διέθεταν περισσότερο ελεύθερο χρόνο.

Αναφορικά με την κατηγορία για την ανταπόκριση στα σχολικά καθήκοντα, συγκεντρώθηκαν στοιχεία που αποδεικνύουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ηθοποιοί. Κύριος λόγος αυτών είναι ο μειωμένος ελεύθερος χρόνος που έχουν στην διάθεση τους. Τα παιδιά αυτά καλούνται να συνδυάσουν την ταυτότητα και τις υποχρεώσεις του μαθητή και του εργαζόμενου. Έχοντας συνήθως μια εξουθενωτική καθημερινότητα[35], πασχίζουν να διατηρήσουν μια καλή σχολική

---

28 Συνέντευξη της Κορίνας Δαμουλιάνου στην τηλεοπτική εκπομπή της Τατιάνας Στεφανίδου «Μίλα», απόσπασμα 3.17-3.50.

29 Συνέντευξη του Γιώργου Λιάτη στην τηλεοπτική εκπομπή της Τατιάνας Στεφανίδου «Μίλα», απόσπασμα 2.07-2.18.

30 Άρθρο της Κατερίνας Σταυρίδου στην ιστοσελίδα womenonly.gr, συνεντεύξεις των Εφραίμ Ελευθερόγλου και Μελίνα McGilvra.

31 Συνέντευξη του Πάρι Σκαρτσολιά στην τηλεοπτική εκπομπή της Τατιάνας Στεφανίδου «Αξίζει να το ζεις», απόσπασμα 1.36-2.10. Συνέντευξη της Δήμητρας Δουμένη στην εμπομπή «Tatiana live», απόσπασμα 5.53-7.03.

32 Συνέντευξη της Κορίνας Δαμουλιάνου στην τηλεοπτική εκπομπή της Τατιάνας Στεφανίδου «Μίλα», απόσπασμα 3.17-3.50. Συνέντευξη του Macaulay Culkin στον Wogan, απόσπασμα 3.09-3.21.

33 Συνέντευξη της Νεφέλης Κανάκη στην τηλεοπτική εκπομπή της Τατιάνας Στεφανίδου «Μίλα», απόσπασμα 1.06.52-1.07.15.

34 Άρθρο της Κατερίνας Σταυρίδου στην ιστοσελίδα womenonly.gr, συνεντεύξεις Γιάννη Κυρίκου Εύης Δαελλή, Γκαμπριέλας McGilvra.

35 Συνέντευξη του Πάρι Σκαρτσολιά στην τηλεοπτική εκπομπή της Τατιάνα Στεφανίδου «Αξίζει να το ζεις», απόσπασμα 1:34 μέχρι 2:48.

επίδοση. Προσπαθούν να αφιερώσουν χρόνο στο διάβασμά τους είτε στα διαλείμματα[36] τους από την δουλειά είτε όταν γυρίζουν σπίτι. Κάποιες φορές έρχονται αντιμέτωποι με τις απουσίες λόγω εργασίας και αυτό μπορεί να έχει συνέπειες και στην σχολική τους απόδοση και πρόοδο. Επίσης, είναι σημαντικό να σκεφτούμε και τις ανάγκες για ξεκούραση, διασκέδαση και παιχνίδι, καθώς οι ηθοποιοί εδώ δεν παύουν να είναι μικρά παιδιά. Παρατηρείται βέβαια και μια διευκόλυνση λόγω της νομοθεσίας, η οποία πρέπει να τηρείται ανεξαρτήτως συνθηκών[37]. Η ισορροπία που χρειάζεται να διατηρήσουν μεταξύ σχολείου, εργασίας και προσωπικών αναγκών είναι ιδιαίτερα απαιτητική, στην οποία μπορεί τα παιδιά να μην είναι σε θέση να ανταποκριθούν. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Βασίλης Καΐλας, ο οποίος στην αυτοβιογραφία του παραθέτει:

«Καθώς τα γυρίσματα έσφιγγαν και οι απαιτήσεις αυξάνονταν, άρχισα να κάνω έτσι τις πρώτες απουσίες στο σχολείο πράγμα το οποίο μάλλον με έβλαψε. Ενώ έπρεπε να έχω καθημερνή παρουσία στα μαθήματα ώστε να πάρω τις βάσεις, εγώ είχα γίνει επαγγελματίας με σοβαρές καλλιτεχνικές υποχρεώσεις. Και έπειτα μου έλειπε πολύ το παιχνίδι....»

«...Καλά όλα αυτά, όμως οι απουσίες στο σχολείο ήταν πολλές, ασφαλώς από την πλευρά της διεύθυνσης υπήρχε κατανόηση, όμως ο νόμος ήταν σαφής, εάν ξεπερνούσες ένα συγκεκριμένο όριο απουσιών έμενες στην ίδια τάξη...»[38]

Η τελευταία κατηγορία χρησιμοποιήθηκε επικουρικά ώστε να παρατηρήσουμε, σε ένα μικρό βαθμό, την ύπαρξη εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, οι οποίες υπάρχουν για να τα διευκολύνουν σε θέματα μάθησης και την άποψη παιδιών ηθοποιών για αυτές. Πρακτικές που ορίζονται από τις νομοθεσίες, όπως ο δάσκαλος στο πλατό, διαμορφώνονται σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού, καθώς σκοπό έχουν να διατηρήσουν μια καλή ακαδημαϊκή πρόοδο και να συνεχίσουν να εργάζονται. Η άποψη των Emma Watson και Rupert Grint είναι θετική[39]. Μάλιστα, φαίνεται πως τα ωφελούν, καθώς ο τρόπος που γίνεται το μάθημα έχει ως αποτέλεσμα να είναι πιο ευχαριστημένα, αφού κάνουν την ίδια ύλη με το σχολείο σε λιγότερο χρόνο και παράλληλα να διαθέτουν και ελεύθερο χρόνο, σε αντίθεση με ότι αναφέρθηκε προηγουμένως. Θα μπορούσαμε να δούμε τα θετικά των μορφών αυτών και ίσως να τα εφαρμόσουμε και εδώ, σκεπτόμενοι πάντα το όφελος των παιδιών.

1.1.6.6. Φορείς

Αρχικά, επιθυμούσαμε να διεξάγουμε προσωπική συνέντευξη και γι᾽ αυτό επικοινωνήσαμε με το Σωματείο Ελλήνων Ηθοποιών προκειμένου να μας φέρουν σε επαφή με παιδιά ηθοποιούς για να μας απαντήσουν σε ερωτήσεις για το καθημερινό τους πρόγραμμα στο σχολείο και τα γυρίσματα. Ωστόσο, μας πληροφόρησαν πως δεν έχουν επαφές με ανήλικους και ότι ασχολούνται μόνο με επαγγελματίες ηθοποιούς άνω των 18 ετών. Λόγω της αδυναμίας να βρεθούμε σε επαφή με παιδιά ηθοποιούς, στραφήκαμε σε ήδη υπάρχουσες συνεντεύξεις στο διαδίκτυο. Αναζητώντας την ύπαρξη καταγεγραμμένων υποθέσεων παραβίασης των δικαιωμάτων των παιδιών ηθοποιών στην εκπαίδευση απευθυνθήκαμε στο Συνήγορο του Παιδιού. Μας πληροφόρησαν όμως πως δεν έχουν ασχοληθεί οι ίδιοι με υποθέσεις παιδιών ηθοποιών. Τέλος, για να δούμε ποιος αρμόδιος φορέας διασφαλίζει τα δικαιώματα των παιδιών αυτών, επισκεφτήκαμε την Επιθεώρηση Εργα-

[36] Συνέντευξη της Νεφέλης Κανάκη στην τηλεοπτική εκπομπή της Τατιάνα Στεφανίδου «Μίλα», απόσπασμα 1:08:00 μέχρι 1:08:56.

[37] Συνέντευξη του Βασίλη Γαλαίου στην διαδικτυακή εκπομπή "Despistyle" στη δημοσιογράφο Δέσποινα, από 0:28 μέχρι 0:44.

[38] Από την αυτοβιογραφία του Βασίλη Καΐλα «Ένα παιδί μετράει τα πλάνα», «Ο Λουστράκος» 1962, σελίδα 38. «Η νύφη το έσκασε» 1963, σελίδα 51και 53.

[39] Συνέντευξη της Emma Watson και του Rupert Grint, απόσπασμα 3:24 μέχρι 4:14.

σίας, όπου μας ενημέρωσαν ότι δεν είναι υπεύθυνοι για ό,τι αφορά το σχολείο και την εκπαίδευση των παιδιών ηθοποιών παραπέμποντάς μας στο Υπουργείο Παιδείας. Το Υπουργείο Παιδείας, στο Τμήμα Μέριμνας και Σχολικής Ζωής, καθώς και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, υποστήριξαν ότι το σχολείο πιστοποιεί αν συνεχίζει το παιδί τη φοίτηση του και αν παρατηρηθεί παρακώλυσή της, επεμβαίνει εισαγγελέας, καθώς και ότι η συνέχιση της εκπαίδευσης είναι ευθύνη τόσο των γονέων όσο και του σχολείου.

1.1.6.7. Συμπέρασμα

Η ειδική νομοθεσία για τα παιδιά που απασχολούνται στον χώρο του θεάματος αποδεικνύει την ανάγκη για διαφορετική μεταχείριση. Στην περίπτωση των παιδιών ηθοποιών υπάρχει η αναγκαιότητα συνύπαρξης των υποχρεώσεων τόσο στον σχολικό όσο και στον εργασιακό χώρο, κάτι για το οποίο το κράτος μεριμνά με την ύπαρξη της άδειας εργασίας, την οποία υπογράφει ο εργοδότης φέροντας την ευθύνη τήρησης της νομοθεσίας. Ωστόσο, δεν καταγράφεται νομικά στην Ελλάδα κάποια συμμετοχή του σχολείου ώστε να επιβεβαιώσει την συνέχιση της φοίτησης των παιδιών, φέρνοντας στο νου μας την περίπτωση της Νέας Υόρκης και της Καλιφόρνιας, ενώ υπάρχει σύγχυση για το ποιος φέρει την ευθύνη. Ειδικές ρυθμίσεις, όπως η προσαρμογή του ωραρίου σύμφωνα με την ηλικία, θα μπορούσαμε να πούμε πως βοηθούν τα παιδιά αυτά. Παρ᾽ όλα αυτά, αρκετά είναι εκείνα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και πίεση στην καθημερινότητα τους. Παράλληλα, επηρεάζει κάποιες φορές και άλλους τομείς της ζωής τους, όπως την συναναστροφή με τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη κοινωνικοπολιτικής και νομικής κάλυψης στην Ελλάδα σε σχέση με τα οφέλη που παρατηρούνται σε περιπτώσεις των Ηνωμένων Πολιτειών, προκαλούν ερωτήματα και σκέψεις για το πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί η κατάσταση προς όφελος των παιδιών. Θα ήταν δυνατό να εφαρμόσουμε το παράδειγμα της Νέας Υόρκης και της Καλιφόρνιας με την ύπαρξη του δασκάλου στο πλατό (“studio teacher”) ή να υπάρχει ένα μέρος του ωραρίου εργασίας που να αφιερώνεται στο διάβασμα έχοντας ως στόχο την διευκόλυνση των παιδιών; Πώς εξασφαλίζεται η συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας τελικά[40]; Έχουμε, επομένως πολλά ερωτήματα προς απάντηση.

[40] Έχει αναφερθεί στο κεφάλαιο «Φορείς». Βλ. παραπάνω.

1.2. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ, ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ, ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΘΕΜΑΤΑ

Φερενίκης Παναγοπούλου-Κουτνατζή

1.2.1. Η ενίσχυση της προστασίας των δικαιωμάτων των παιδιών βάσει του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων 679/2016 (ΓΚΠΔ)

1.2.1.1. Εισαγωγή

Η προστιθέμενη αξία του Κανονισμού στο πεδίο των δικαιωμάτων είναι η ενίσχυση της προστασίας των παιδιών στο νέο περιβάλλον τεχνολογικής διακινδυνεύσεως. Μολονότι η ανάγκη προστασίας των παιδιών ηχεί σχεδόν αυτονόητη, η θεσμική κατοχύρωσή της δεν ήταν ακυμάτιστη. Στο πλαίσιο της παρούσης εισηγήσεως θα επιχειρηθεί η αποτίμηση της παιδικής προστασίας εκ μέρους του ΓΚΠΔ.

1.2.1.2. Η θεσμική κατοχύρωση

Η παιδική προστασία στο διαδίκτυο δεν είναι κάτι το καινοφανές. Ακόμα και στις Η.Π.Α., όπου η ελευθερία του λόγου συνιστά ύψιστο συνταγματικό αγαθό στηριζόμενο στην Πρώτη Τροποποίηση του Αμερικανικού Συντάγματος, το Κογκρέσο έχει ψηφίσει από το 1998 νόμο για την διαδικτυακή προστασία των παιδιών (Child Online Protection Act of 1998- "COPA") με στόχο τον περιορισμό της προσβάσεως ανηλίκων σε διαδικτυακή πορνογραφία. Η ψήφιση του σχετικού νόμου απηχούσε την ανησυχία του νομοθέτη για την επεξεργασία δεδομένων των παιδιών.[1] Ωστόσο, το Ανώτατο Δικαστήριο των Η.Π.Α. ακύρωσε την Child Online Protection Act με την αιτιολογία ότι η κυβέρνηση απέτυχε να αποδείξει ότι ο σχετικός νόμος ήταν ο λιγότερο περιοριστικός προκειμένου να αποτρέψει ανηλίκους από την πρόσβαση σε επιβλαβές υλικό στο διαδίκτυο.

Από την άλλη πλευρά του ωκεανού, η γηραιά ήπειρος φαίνεται ιδιαιτέρως προβληματισμένη για τη διακινδύνευση των δικαιωμάτων των παιδιών. Η ανησυχία αυτή για την ανάγκη ενισχυμένης προστασίας παιδιών αποτυπώνεται στη σκέψη 38 του Προοιμίου του Κανονισμού, όπου δικαιολογείται ο λόγος ειδικής προστασίας στα παιδιά, καθώς αυτά μπορεί να έχουν μικρότερη επίγνωση των σχετικών κινδύνων, συνεπειών και εγγυήσεων και των δικαιωμάτων τους σε σχέση με

[1] Βλ. *Federal Trade Commission,* Privacy Online: A Report to Congress, June 1998, διαθέσιμο σε: https://www.ftc.gov/sites/default/files/documents/reports/privacy-online-report-congress/priv-23a.pdf.

την επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα. Αυτή η ειδική προστασία πρέπει να ισχύει ιδίως στη χρήση δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα με σκοπό την εμπορία ή τη δημιουργία προφίλ προσωπικότητας ή προφίλ χρήστη και τη συλλογή δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα όσον αφορά στα παιδιά κατά τη χρήση υπηρεσιών που προσφέρονται άμεσα σε ένα παιδί.

Η παιδική προστασία ενισχύεται μέσω της απαιτήσεως στο άρθρο 8 του Κανονισμού της λήψεως ή εγκρίσεως της συγκαταθέσεως από τους ασκούντες τη γονική μέριμνα για την επεξεργασία προσωπικών δεδομένων παιδιών ηλικίας έως δεκαέξι ετών. Ο Κανονισμός αφήνει το περιθώριο στα κράτη μέλη να προβλέπουν δια νόμου μικρότερη ηλικία, όχι όμως κατώτερη των δεκατριών ετών. Αυτό που αξίζει προσοχής είναι η αναγνώριση της ευθύνης για τη λήψη της συγκαταθέσεως από τους ασκούντες τη γονική μέριμνα στον υπεύθυνο επεξεργασίας, ο οποίος οφείλει να καταβάλλει εύλογες προσπάθειες για να επαληθεύσει ότι η συγκατάθεση παρέχεται ή εγκρίνεται από το πρόσωπο που έχει τη γονική μέριμνα του παιδιού λαμβάνοντας υπ᾽ όψιν τη διαθέσιμη τεχνολογία. Κατάλληλοι μηχανισμοί ελέγχου θα μπορούσαν να είναι η καταχώριση αριθμού τηλεφώνου ενηλίκου, ταυτότητας, τραπεζικού λογαριασμού, η εγκατάσταση προγραμμάτων γονικού ελέγχου κ.ο.κ. Δεν είναι αυτονόητο ότι η αποστολή μηνύματος σε ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και η επιβεβαίωση της συγκαταθέσεως σε αυτό πληροί τις προδιαγραφές καταλληλόλητας, δεδομένου ότι πολλοί ανήλικοι διαθέτουν ηλεκτρονική διεύθυνση. Εναπόκειται, επίσης, και στη διακριτική ευχέρεια του κοινού νομοθέτη να θεσπίσει παράλληλη ευθύνη σε γονείς, π.χ. για παραμέληση εποπτείας ανηλίκου σε περιπτώσεις που αφήνουν τα παιδιά να πλοηγούνται σε επικίνδυνες ιστοσελίδες. Βασικές κατευθυντήριες γραμμές ως προς τη λήψη συγκαταθέσεως μπορούν να δώσουν οι Κώδικες Δεοντολογίας, κατά το άρθρο 40 παρ. 2 στοιχ. ζ΄ του Κανονισμού.

Με βασικό μέλημα την προστασία των παιδιών, ο Κανονισμός εξαιρεί δικαιολογημένα την απαίτηση συγκαταθέσεως από τους ασκούντες τη γονική μέριμνα στη σκέψη 38 του Προοιμίου ορίζοντας ότι η συγκατάθεση του γονέα ή κηδεμόνα δεν πρέπει να είναι απαραίτητη σε συνάρτηση με υπηρεσίες προλήψεως ή παροχής συμβουλών που προσφέρονται άμεσα σε ένα παιδί. Εάν, π.χ., ένα παιδί θέλει να καταγγείλει μία πράξη κακοποιήσεως, δεν θα απαιτείται δικαιολογημένα η λήψη συγκαταθέσεως από τους γονείς ή κηδεμόνες.

Παράλληλα, στη σκέψη 58 του Προοιμίου και στο άρθρο 12 του Κανονισμού ορίζεται χάριν της προστασίας των παιδιών ότι κάθε ενημέρωση και ανακοίνωση, εάν η επεξεργασία απευθύνεται σε παιδί, πρέπει να διατυπώνεται σε σαφή και απλή γλώσσα την οποία το παιδί μπορεί να κατανοεί εύκολα. Υπό το φως αυτής της επαυξημένης προστασίας των παιδιών κατοχυρώνεται επίσης ένα πιο ενισχυμένο δικαίωμα διαγραφής (λήθης) για τα παιδιά στη σκέψη 65 του Προοιμίου, το οποίο όμως δεν κατοχυρώνεται στο άρθρο 17 του Κανονισμού αναφορικά με το δικαίωμα στη διαγραφή (λήθη).[2] Πρόκειται για αναρτήσεις φωτογραφιών, προκλητικών δημοσιεύσεων από τα ίδια τα υποκείμενα των δεδομένων που ανατρέχουν στη παιδική τους ηλικία, όταν δηλαδή δεν είχαν την ωριμότητα να σκεφτούν ότι οι αναρτήσεις θα τους συνοδεύουν αργότερα, π.χ. κατά την αξιολόγησή τους από τους εργοδότες τους ή κατά την εισαγωγή τους σε πανεπιστήμια. Αυτό ήταν και το σκεπτικό της Αντιπροέδρου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Viviane Reding, όταν ανακοίνωσε το νέο δικαίωμα στη λήθη, η οποία έκανε λόγο για τον ιδιαίτερο κίνδυνο των εφή-

---

2 Αντιστοίχως, επηρεαζόμενη από την τάση για αυξημένη προστασία στα παιδιά, η Καλιφόρνια έχει υιοθετήσει το Νόμο για το Δικαίωμα των Παιδιών στη Λήθη (Children's Right to be Forgotten Act), S.B. 568, 2013-14 Sess., Ca. 2013 ή αλλιώς "Eraser Button Bill". Συγκεκριμένα, ο νόμος αυτός επιβάλλει στους παρόχους την υποχρέωσή να διαγράφουν δεδομένα που έχουν αναρτήσει τα παιδιά. Βλ. σχετ. *James Steyer,* Oops! Button Lets Kids Remove Posts They Regret, CNN, 26.9.2013, διαθέσιμο σε: http://www.cnn.com/2013/09/26/opinion/steyer-california-eraser-button-law/. Σε ομοσπονδιακό επίπεδο, είχε προταθεί χωρίς όμως να ψηφιστεί από τη Βουλή των Αντιπροσώπων νομοσχέδιο περί μη παρακολουθήσεως των παιδιών, ο λεγόμενος Do Not Track Kids Act του 2011. Βλ. σχετ. *Natasha Singer,* Just Give Me the Right to Be Forgotten, N.Y. Times, 21.8.2011, BU3, διαθέσιμο σε: http://www.nytimes.com/2011/08/21/business/in-personal-data-a-fight-for-the-right-to-be-forgotten.html?_r=0.

βων που ενδεχομένως στη νεανική τους ηλικία αποκαλύπτουν προσωπικά τους δεδομένα, για τα οποία αργότερα μετανιώνουν. Υπό το φως αυτής της σκέψεως, η Πρόταση Κανονισμού αναφερόταν στο άρθρο 17 στην ανάρτηση δεδομένων «ιδίως» από τα παιδιά. Αυτή η ιδιαίτερη μέριμνα για την προστασία των ανηλίκων σε συνδυασμό με το άρθρο 8 που καθορίζει περαιτέρω προϋποθέσεις για τη νομιμότητα της επεξεργασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα παιδιών σε σχέση με τις υπηρεσίες της κοινωνίας της πληροφορίας που προσφέρονται άμεσα σε αυτά αντιμετωπίστηκε με μεγάλη ικανοποίηση. Η διατύπωση αυτή υπεδείκνυε την ιδιαίτερη ευαισθησία για την προστασία της παιδικής ηλικίας, ενώ άφηνε ανοιχτό το παράθυρο για την προστασία και των ενηλίκων έναντι μίας αλόγιστης αναρτήσεως εκ μέρους τους. Εξάλλου, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται ότι πολλοί ενήλικοι, λόγω της τεχνολογικής απειρίας τους δεν είναι σε θέση να προστατεύσουν τα προσωπικά τους δεδομένα λαμβάνοντας ιδιαίτερα μέτρα επί τούτου.

Με τον τρόπο αυτό διαπλάθεται ένα τεκμήριο «εν αμφιβολία υπέρ της ιδιωτικότητας» που πρέπει να ισχύει στο διαδίκτυο, δεδομένου ότι το δικαίωμα στη λήθη αποτελεί συνιστώσα της προστασίας της ιδιωτικότητας στο διαδίκτυο. Εξάλλου, ο όρος «ιδίως» δεν αναφερόταν μόνο στα παιδιά, αλλά και στην ανάρτηση των δεδομένων από τα ίδια τα υποκείμενα των δεδομένων, αφήνοντας ανοιχτή τη δυνατότητα και για τη διαγραφή των δεδομένων που άλλοι αντέγραψαν και επανήρτησαν στο διαδίκτυο ή απλώς άλλοι ανήρτησαν για πρώτη φορά για άλλους. Ωστόσο, στο τελικό κείμενο του Κανονισμού επελέγη στο άρθρο 17 να απαλειφθεί ο όρος «ιδίως για παιδιά», αναγνωρίζοντας ένα καθολικό δικαίωμα διαγραφής υπό προϋποθέσεις σε όλους ανεξαρτήτως ηλικίας. Δεν πρέπει πάντως να παραγνωρίζεται ότι η απαλοιφή του όρου «ιδίως για τα παιδιά» στο οικείο άρθρο 17 του Κανονισμού στερείται μεγάλης πρακτικής σημασίας, καθώς το άρθρο αυτό πρέπει να αναγιγνώσκεται υπό το φως των αιτιολογικών σκέψεων του Προοιμίου, οι οποίες δίνουν προτεραιότητα στην προστασία της παιδικής ηλικίας.

Περαιτέρω στο σημείο 65 του Προοιμίου διευκρινίζεται ότι το δικαίωμα διαγραφής και παύσεως της επεξεργασίας έχει ιδίως σημασία όταν το υποκείμενο των δεδομένων παρέσχε τη συγκατάθεσή του ως παιδί, όταν δεν είχε πλήρη επίγνωση των κινδύνων που ενέχει η επεξεργασία, και θέλει αργότερα να αφαιρέσει τα συγκεκριμένα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα, κυρίως από το Διαδίκτυο. Τέλος επισημαίνεται, ότι το υποκείμενο των δεδομένων θα πρέπει να μπορεί να ασκήσει το δικαίωμα αυτό παρά το γεγονός ότι δεν είναι πλέον παιδί.

1.2.1.3. Η προβληματική

Ερώτημα ανακύπτει εάν το δικαίωμα προστασίας δεδομένων είναι σκόπιμο να είναι δύο ταχυτήτων. Ένα «επαυξημένο» για τα παιδιά και ένα «κανονικό» για όλους τους άλλους.[3] Παρά την ανάγκη προστασίας της παιδικής ηλικίας, κρίνεται ότι η ενισχυμένη προστασία δεν πρέπει να ισχύει μόνο για τα παιδιά, αλλά για όλους. Δεν είναι λίγοι οι ενήλικες «αναλφάβητοι» του διαδικτύου που με πλήρη άγνοια κινδύνου εισέρχονται στο διαδίκτυο. Χρήσιμη θα ήταν η καθιέρωση της αρχής «εν αμφιβολία υπέρ της προστασίας» όλων.[4] Για παράδειγμα, αυτό είναι χρήσιμο στις υπηρεσίες κοινωνικής δικτυώσεως[5] μέσω της προεπιλογής των ρυθμίσεων απορρήτου υπέρ

3 Πρβλ. *Jessica Ronay,* Adults post the dardndest things: [CTRL + SHIFT] Freedom of speech to [ESC] our past, 46 The University of Toledo Law Review 2014, σ. 74 επ. (75).

4 Βλ. *Φερενίκη Παναγοπούλου-Κουτνατζή,* Κοινωνικά δίκτυα και προσωπικότητα, ΔiΜΕΕ 2012, σ. 186 επ. (191).

5 Στις σελίδες κοινωνικής δικτυώσεως καθιερώνεται αντιθέτως η αρχή ότι οι χρήστες επιθυμούν να μοιράζονται τις αναρτημένες από αυτούς πληροφορίες με άλλους χρήστες και, ως εκ τούτου, αν επιθυμούν περαιτέρω να περιορίσουν τον κύκλο των προσώπων που έχει πρόσβαση στο προφίλ τους και γενικότερα στις αναρτήσεις τους, θα πρέπει να το πράξουν από μόνοι τους. Θεσπίζεται, συνε-

της προστασίας των προσωπικών δεδομένων του χρήστη (privacy by default). Ευάλωτα στο διαδίκτυο είναι πολλά πρόσωπα και όχι μόνο παιδιά λόγω της ελλιπούς ενημερώσεως και της ανύπαρκτης ψηφιακής παιδείας.[6] Ορθώς δε αναφέρεται στη σκέψη 75 του Προοιμίου και στο άρθρο 7 στοιχείο στ΄ η φράση «ιδίως παιδιά» για τα ευάλωτα πρόσωπα. Σε αυτή την κατεύθυνση επιβάλλεται ως καθήκον στις εποπτικές αρχές να αποδίδεται ειδική προσοχή σε δραστηριότητες που απευθύνονται ειδικά σε παιδιά (άρθρο 57 παρ. 1 στοιχ. β΄), χωρίς όμως αυτό να σημαίνει τη μη απόδοση ιδιαίτερης προσοχή σε άλλες ευαίσθητες ομάδες.

Πέραν των ανωτέρω προβληματισμών αναφορικά με τη διαφοροποίηση του επιπέδου προστασίας μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, το φλέγον πρακτικό ζήτημα που ανακύπτει είναι κατά πόσον είναι εφικτό, επιθυμητό, αλλά και δέον να αφαιρεθεί το δικαίωμα στα παιδιά να συμμετέχουν ελεύθερα στη νέα διαδικτυακή εποχή.[7] Πολλές φωνές διαμαρτυρίας είναι αμερικανικής προελεύσεως και έχουν ως αφετηρία την ελευθερία του λόγου.

Ο πρώτος φόβος έγκειται στο ότι το μόνο που θα επιτευχθεί είναι η ψευδής δήλωση ηλικίας. Επίσης, υποστηρίζεται από ειδικούς σε ζητήματα ασφάλειας διαδικτύου ότι η απαγόρευση πλοηγήσεως χωρίς τη συγκατάθεση των εχόντων γονική μέριμνα θα καταστήσει τα παιδιά πιο ευάλωτα και όχι ασφαλέστερα από τους κινδύνους που συνυφαίνονται με το διαδίκτυο, ενώ παράλληλα η ψευδής καταγραφή της ηλικίας των παιδιών θα ωθήσει τα παιδιά σε έλλειψη σεβασμού για τη συμμόρφωση σε κανόνες.[8] Περαιτέρω, εκφράζεται ο ενδοιασμός ότι ο περιορισμός αυτός θα συρρικνώσει δραστικά το δικαίωμα των παιδιών να επικοινωνούν με φίλους, να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά δρώμενα.[9] Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά θα αναγκαστούν με τον τρόπο αυτό να εγκαταλείψουν πλατφόρμες επικοινωνίας που ήδη χρησιμοποιούν.[10] Δεν είναι λίγες ακόμα οι φωνές που θεωρούν ότι οι περιορισμοί αυτοί αντιστρατεύονται το αληθές συμφέρον του τέκνου, όπως αυτό κατοχυρώνεται στο άρθρο 3 της Διεθνούς Συμβάσεως για τα Δικαιώματα του Παιδιού και στο άρθρο 24 παρ. 2 του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ενώσεως, καθώς δεν λαμβάνονται επαρκώς κατά το μέτρο της ηλικίας και της ωριμότητάς τους υπ᾽ όψιν οι θέσεις των παιδιών σε ζητήματα που τους αφορούν.[11] Βασικό επιχείρημα των απόψεων αυτών είναι ότι τα παιδιά έχουν δικαιώματα ανεξαρτήτως των προτιμήσεων των γονέων τους.[12] Τέλος, εκφράζεται η θέση ότι ορισμένες περιπτώσεις που δεν δικαιολογούν τη λήθη για λόγους διατηρήσεως της ιστορικής αλήθειας και ενημερώσεως του κοινού συναντώνται και στα παιδιά. Στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζεται ότι θα ήταν μεγάλη απώλεια για την ιστορική έρευνα η διαγραφή δεδομένων που αφορούν στη συμπεριφορά του Χίτλερ κατά την περίοδο της παιδικής του ηλικίας.[13]

πώς, τεκμήριο ότι ο χρήστης επιθυμεί τη διάδοση των πληροφοριών και όχι ότι επιθυμεί την προστασία τους.

6 Βλ. *Σπύρο Τάσση,* Τεχνολογία και Ιδιωτικότητα, σε: Λεωνίδα Κοτσαλή (επιμ.), Προσωπικά Δεδομένα, Ανάλυση-Σχόλια-Εφαρμογή, Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2016, σ. 327 επ. (339).

7 Βλ. *Joseph Savirimuthu,* EU General Data Protection Regulation Article 8: Has Anyone Consulted the Kids?, LSE Media Policy Project, διαθέσιμο σε: http://blogs.lse.ac.uk/mediapolicyproject/2016/03/01/ eu-general-data-protection-regulation-article-8-has-anyone-consulted-the-kids/.

8 Βλ. *John Carr,* Desiderata, διαθέσιμο σε: https://johnc1912.wordpress.com/2015/12/16/the-relevant-text-and-age-verification-puts-in-an-appearance/.

9 Βλ. *Sonia Livingstone,* No more social networking for young teens?, LSE Media Policy Project, διαθέσιμο σε: http://blogs.lse.ac.uk/mediapolicyproject/2015/12/18/no-more-social-networking-for-young-teens/.

10 Βλ. *Sam Pfeifle,* Will GDPR Move Age of Consent to 16? Privacy Tracker, 11.12.2015, διαθέσιμο σε: <https://iapp.org/news/a/will-gdpr -move-age-of-consent-to-i 6/>, *Liam Tung,* Ban Teens from Snapchat, Facebook, Google? That's Europe's New Ruling, ZDNet, 16.12.2015, διαθέσιμο σε: http://www.zdnet.com/article/ban-teens-from-snapchat-facebook-google -thats-europes-new-ruling/>.

11 Βλ. *Sonia Livingstone,* όπ. ανωτ. (υποσ. 30).

12 Βλ. *Sonia Livingstone,* όπ. ανωτ. (υποσ. 30), Danah Boyd, It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens, Yale University Press 2014, σ. 29-53, Kaveri Subrahmanyam and David Smahel, Digital Youth: The Role of Media in Development, Springer 2012, σ. 69-72.

13 Βλ. *Peter Blume,* The Data Subject, European Data Protection Law Review 2015, σ. 258 επ. (262).

1.2.1.4. Η αντίκρουση της προβληματικής

Στα επιχειρήματα αυτά αντιτάσσεται ότι το αληθές συμφέρον του τέκνου είναι να ανατρέφεται και να επιβλέπεται από τους κηδεμόνες του, οι οποίοι θέτουν τα όρια στην πρόσβαση του παιδιού σε διαδικτυακές υπηρεσίες. Δεδομένου ότι ο γονικός έλεγχος του παιδιού στον υπολογιστή δεν είναι εφικτός από όλους και ότι δεν είναι πάντοτε ρεαλιστικό το παιδί να πλοηγείται στο διαδίκτυο σε έναν κοινό οικογενειακό χώρο, όπου οι γονείς ιδίοις όμμασι θα ελέγχουν ανά πάσα στιγμή τις ιστοσελίδες που επισκέπτεται το παιδί, καθώς ο υπολογιστής είναι πλέον εργαλείο μαθήσεως, καθίσταται η ανάγκη ελέγχου εκ μέρους των γονέων των υπηρεσιών, στις οποίες εγγράφονται τα παιδιά. Ωστόσο, η εξακρίβωση των στοιχείων έχει ένα τίμημα: Εάν για την εγγραφή σε μία υπηρεσία απαιτείται η καταγραφή του τηλεφώνου ή ακόμα και ενός τραπεζικού λογαριασμού, προκειμένου να αποδειχθεί η απαιτούμενη ηλικία του ενηλίκου κηδεμόνα που συγκατατίθεται στην εγγραφή του παιδιού σε μια υπηρεσία, παραγκωνίζεται η βασική αρχή του Κανονισμού σχετικά με την ελαχιστοποίηση των δεδομένων (άρθρο 5 παρ. 1 Κ). Και εδώ είναι που χρήζει στάθμιση ανάμεσα στα συνταγματικώς κατοχυρωμένα αγαθά αφενός της παιδικής ηλικίας (άρθρο 21 παρ. 1Σ) και ειδικότερα της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των παιδιών (άρθρο 9^{A} Σ σε συνδυασμό με το άρθρο 21 παρ. 1 Σ) και αφετέρου της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των κηδεμόνων (άρθρο 9^{A} Σ) που θα αναγκασθούν να καταχωρίσουν πληθώρα προσωπικών δεδομένων προκειμένου να αποδείξουν την ενηλικότητά τους. Κρίνεται ότι η αρχή της αναλογικότητας θα μπορούσε να επιτευχθεί με ηπιότερα μέσα, μέσω π.χ. της ψηφιακής υπογραφής. Εν προκειμένω, αυτό που έχει σημασία είναι να μην έχουν πρόσβαση οι διαδικτυακές υπηρεσίες σε όλες τις πληροφορίες που απαιτούνται για την έκδοση ψηφιακής υπογραφής. Η ανάγκη καταγραφής των στοιχείων όλων όσοι εγγράφονται σε ιστοσελίδες έχει επίσης ως παρεπόμενη συνέπεια ότι καταργείται εν τοις πράγμασι η ανώνυμη πλοήγηση και όλες τις συνέπειες που αυτή επιφέρει τόσο θετικές (προάσπιση της ελευθερίας εκφράσεως) όσο και αρνητικές (κλοπή ταυτότητας, ηλεκτρονικό έγκλημα κ.ο.κ.).[14]

Οι ανωτέρω εκτεθείσες σκέψεις οδηγούν στο επόμενο ερώτημα εάν πρέπει να επιτρέπεται η συμμετοχή των παιδιών με συγκατάθεση των γονέων τους σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτυώσεως, όταν αυτή είναι επικίνδυνη για το παιδί. Κρίνεται ότι η προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών δεν πρέπει να τίθεται υπό την αίρεση της συμφωνίας των γονέων. Αν για παράδειγμα, έρευνες έχουν καταδείξει ότι η καταγραφή του στίγματος των παιδιών, η συμπεριφορική διαφήμιση, η κατάρτιση προφίλ εμποδίζουν την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, οι πρακτικές αυτές δεν θα πρέπει να επιτρέπονται μετά από έγκριση των γονέων, οι οποίοι πολλές φορές δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τον αντίκτυπο της τεχνολογικής διακινδυνεύσεως στα παιδιά.[15] Για όλους αυτούς τους λόγους, ασφαλέστερη κρίνεται η σφαιρική προστασία στο διαδίκτυο ανεξαρτήτως ηλικίας.

---

[14] Βλ. σχετικό προβληματισμό από *Φερενίκη Παναγοπούλου-Κουτνατζή*, Περί της ελευθερίας των ιστολογίων (blogs), Οι νέες τεχνολογίες ως εθνική, ευρωπαϊκή και διεθνής πρόκληση στην ελευθερία διαδόσεως των ιδεών. Πρόλογος: Νίκος Δήμου, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη 2010, σ. 27 επ.

[15] Βλ. *Kathryn C. Montgomery and Jeff Cheste,* Data Protection for Youth in the Digital Age. Developing a Rights-based Global Framework, European Data Protection Law Review 2015, σ. 277 επ. (291).

1.2.1.5. Επίλογος

Η ενίσχυση των δικαιωμάτων των παιδιών στο νέο καθεστώς τεχνολογικής διακινδυνεύσεως χαιρετίζεται με πολύ ενθουσιασμό, καθώς τα παιδιά ανήκουν στις ευάλωτες εκείνες ομάδες που χρήζουν έντονης προστασίας. Ωστόσο, ενισχυμένη προστασία δεν χρήζουν μόνο τα παιδιά, αλλά και άλλες ευάλωτες ομάδες, όπως π.χ. οι διαδικτυακά αναλφάβητοι. Ως εκ τούτου, ορθότερη κρίνεται η θέσπιση σφαιρικής προστασίας ευάλωτων ομάδων στο διαδίκτυο ανεξαρτήτως ηλικίας.

1.2.2. Προστασία προσωπικών δεδομένων των παιδιών στην κοινωνία της πληροφορίας

1.2.2.1. Παιδιά και νέα μέσα- νέοι κίνδυνοι

Η χρήση του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών μέσων γενικότερα είναι μία σχετικά νέα εξέλιξη. Πολύ λίγα σπίτια είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο πριν από λίγα χρόνια. Σήμερα, η χρήση του διαδικτύου είναι πλέον απόλυτα ενσωματωμένη στην καθημερινότητα των παιδιών. Τα σημερινά παιδιά αποκαλούνται όπως 'ψηφιακοί αυτόχθονες'[1] ή 'ψηφιακή γενιά'[2]. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα ότι τα παιδιά μεγαλώνουν και έχουν προσαρμοστεί σε μεγάλο βαθμό αρμονικά και τάχιστα στη χρήση διαδικτυακών τεχνολογιών[3].

Η ραγδαία εξάπλωση των νέων τεχνολογιών και η χρήση του διαδικτύου έχουν επιφέρει επαναστατικές αλλαγές στο σύνολο των καθημερινών δραστηριοτήτων, στην παραγωγική διαδικασία, στις συναλλαγές, στην εκπαίδευση, στη διασκέδαση, ακόμα και στον τρόπο σκέψεως του σύγχρονου ανθρώπου. Μαζί με αυτές τις αλλαγές, οι οποίες κατά κανόνα βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής μας, υπεισέρχονται και οι παράμετροι που ευνοούν την ανάπτυξη νέων μορφών εγκληματικότητας. Τα ανήλικα παιδιά είναι η πλέον ευάλωτη ομάδα η οποία χρήζει προστασίας[4].

---

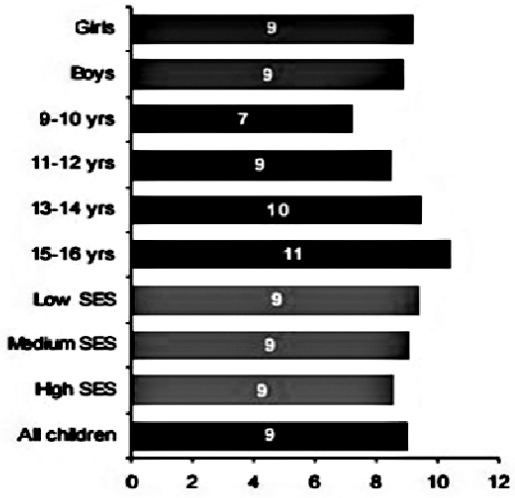
1 Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5).

2 Tapscott, D. (1998) Growing up digital: The rise of the net generation. N.Y.: 107 McGraw-Hill

3 Λίζα Τσαλίκη, Δέσποινα Χρονάκη με τη συμμετοχή της Σόνιας Κοντογιάννη 'Παιδιά και Διαδίκτυο στην Ελλάδα' http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/ParticipatingCountries/PDFs/EL-Greek-Kids-Online.pdf.

4 Τσαλίκη, ό.π. "Με μια πρώτη ματιά η συζήτηση γύρω από τα παιδιά και την πρόσβασή τους στις ψηφιακές τεχνολογίες μοιάζει ενδεχομένως σαν μια διαφωνία μεταξύ δυο πλευρών. Η μια θεωρεί ότι τα παιδιά ενδέχεται να έχουν ριψοκίνδυνες εμπειρίες κατά τη χρήση του διαδικτύου, για παράδειγμα, και επομένως πρέπει να προστατευτούν (Facer et al., 2001; Holloway & Valentine, 2003; Mediappro, 2006; SAFT, 2006; EU Kids Online, 2006-2009). Η άλλη υιοθετεί μια πιο παιδοκεντρική προσέγγιση, ερμηνεύοντας τα δεδομένα σαν μια αναμενόμενη διαδικασία στην εξέλιξή τους και στην ανάπτυξή τους μέσα σε ένα καθορισμένο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο. Στην πρώτη περίπτωση αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στον ψηφιακό αλφαβητισμό των παιδιών (Livingstone, 2002, 2004; Livingstone, Van Couvering & Thumim, 2004), με κύριο επιχείρημα το ότι η ασφαλής και αποτελεσματική χρήση των νέων τεχνολογιών στηρίζεται ως επί το πλείστον στην ανάγκη παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικοί να είναι ψηφιακά εγγράμματοι (Livingstone & Bovill, 2001; Livingstone, 2008). Στη δεύτερη περίπτωση, η έμφαση αποδίδεται στην εμπειρία καθαυτή και στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά την προσλαμβάνουν μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο (Bale, 2012; Tsaliki, 2011; Χρονάκη, 2012). Με βάση λοιπόν την πρώτη προσέγγιση, τα παιδιά ενδέχεται να έρθουν αντιμέτωπα με διαφορετικές ριψοκίνδυνες εμπειρίες που ανακύπτουν, και ως εκ τούτου είναι άμεση η ανάγκη προσδιορισμού τους (Livingstone & Haddon, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, το Δίκτυο EU Kids Online εξέτασε μια σειρά από διαθέσιμες μελέτες από όλη την Ευρώπη και κατέληξε σε μια ταξινόμηση των ενδεχόμενων ριψοκίνδυνων εμπειριών με τις οποίες μπορούν να έρθουν σε επαφή τα παιδιά. Ανάμεσα στις άλλες, ταυτοποίησαν δραστηριότητες όπως η πρόσβαση σε υλικό παράνομης φύσης, σε περιεχόμενο ρατσιστικού, βίου ή σεξουαλικού περιεχομένου, ο εκφοβισμός, ή η παρενόχληση, η εμπορική εκμετάλλευση του χρήστη, η επαφή με αγνώστους (Hasebrink et al., 2008) ή ο εθισμός στη χρήση του διαδικτύου (Young, 1996)".

Figure 9: Average age (years) when child first used the internet



Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες τα παιδιά αρχίζουν τη χρήση του διαδικτύου σε όλο και νεαρότερες ηλικίες (7 με 8 ετών σε κάποιες βορειο-ευρωπαϊκές χώρες) και περνούν όλο και περισσότερο χρόνο σε σύνδεση[5] ενώ υπολογίζεται ότι παγκοσμίως ένας τους τρεις χρήστες είναι κάτω των 18 ετών[6].

Η χρήση του Διαδικτύου είναι πλέον απολύτως ενσωματωμένη στην καθημερινότητα των παιδιών. Αναμφισβήτητα η χρήση αυτή είναι επωφελής για τους ανηλίκους πως για παράδειγμα η διεξαγωγή έρευνας για σχολικές εργασίες, ανταλλαγή άμεσων μηνυμάτων κτλ[7].

Ταυτόχρονα όμως οι νεαροί χρήστες εκτίθενται και σε μία σειρά κίνδυνων. Το Δίκτυο EU Kids Online εξέτασε μια σειρά από διαθέσιμες μελέτες από όλη την Ευρώπη και κατέληξε σε μια ταξινόμηση των ενδεχόμενων ριψοκίνδυνων εμπειριών με τις οποίες μπορούν να έρθουν σε επαφή

---

5 Sonia Livingstone, Leslie Haddon, Anke Görzig και Kjartan Ólafsson, με τα μέλη του δικτύου EU Kids Online «οπτική των παιδιών στην Ευρώπη Βασικά ευρήματα και συστάσεις για τη χάραξη πολιτικών από την έρευνα EU Kids Online σε παιδιά ηλικίας 9-16 ετών και τους γονείς τους σε 25 ευρωπαϊκές χώρες ISSN 2045-256X, http://blogs.sch.gr/?get_group_doc=20/1295369885-GreeceExecSum.pdf: ¨93% των χρηστών 9-16 ετών μπαίνουν στο Διαδίκτυο τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα (60% αυτών μπαίνουν στο διαδίκτυο καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά). Τα παιδιά αποκτούν πρόσβαση στο Διαδίκτυο σε όλο και μικρότερες ηλικίες - η μέση ηλικία για την έναρξη χρήσης του διαδικτύου είναι τα 7 με 8 χρόνια σε αρκετές Βόρειες χώρες. Η πιο συνήθης τοποθεσία χρήσης του διαδικτύου είναι το σπίτι (87%) και αμέσως μετά το σχολείο -49% το χρησιμοποιούν στο δωμάτιό τους και 33% μέσω του κινητού τους τηλεφώνου ή μέσω άλλης συσκευής παλάμης. Τα παιδιά κάνουν μια σειρά από διαφορετικά και δυνητικά ωφέλιμα πράγματα στο διαδίκτυο: τα παιδιά 9-16 ετών χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για σχολικές εργασίες (85%), για να παίζουν παιχνίδια (83%), να παρακολουθούν μουσικά βίντεο (76%) και για άμεσα μηνύματα (62%). Λιγότερα αναρτούν εικόνες (39%) ή μηνύματα (31%) για να τα μοιραστούν με άλλους, χρησιμοποιούν διαδικτυακή κάμερα (webcam) (31%), ιστοσελίδες ανταλλαγής αρχείων (16%) ή κάποιο blog (11%) 59% των παιδιών 9-16 ετών έχουν προφίλ σε ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης – συμπεριλαμβανόμενου του 26% των παιδιών 9-10 ετών, το 49% όσων είναι 11-12 ετών, το 73% όσων είναι 13-14 και το 82% εκείνων που είναι 15-16. Ανάμεσα στους χρήστες ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης, το 43% κρατάει το προφίλ του κλειστό έτσι ώστε να έχουν μόνο οι φίλοι του πρόσβαση, ένα 28% αναφέρουν ότι το προφιλ τους είναι μερικώς κλειστό ενώ το 26% αναφέρουν ότι το προφίλ τους είναι ανοικτό ώστε να μπορεί οποιοσδήποτε να το δει.

6 Sonia Livingstone, John Carr, Jasmina Byrne, 'One in Three: Internet Governance and Children's Rights' (2015) Global Commission on Internet Governance Paper Series No. 22.

7 Sonia Livingstone, Leslie Haddon, Anke Görzig και Kjartan Ólafsson, με τα μέλη του δικτύου EU Kids Online «οπτική των παιδιών στην Ευρώπη Βασικά ευρήματα και συστάσεις για τη χάραξη πολιτικών από την έρευνα EU Kids Online σε παιδιά ηλικίας 9-16 ετών και τους γονείς τους σε 25 ευρωπαϊκές χώρες ISSN 2045-256X, http://blogs.sch.gr/?get_group_doc=20/1295369885-GreeceExecSum.pdf: Τα παιδιά κάνουν μια σειρά από διαφορετικά και δυνητικά ωφέλιμα πράγματα στο διαδίκτυο: τα παιδιά 9-16 ετών χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για σχολικές εργασίες (85%), για να παίζουν παιχνίδια (83%), να παρακολουθούν μουσικά βίντεο (76%) και για άμεσα μηνύματα (62%). Λιγότερα αναρτούν εικόνες (39%) ή μηνύματα (31%) για να τα μοιραστούν με άλλους, χρησιμοποιούν διαδικτυακή κάμερα (webcam) (31%), ιστοσελίδες ανταλλαγής αρχείων (16%) ή κάποιο blog (11%).

τα παιδιά. Η γενική ταξινόμηση στην οποία κατέληξε το Δίκτυο μέσα από την κατηγοριοποίηση όλων των σχετικών εμπειριών που ταυτοποιήθηκαν έχει ως εξής[8]:

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση εμπειριών δυνητικά ριψοκίνδυνων (Hasebrink et al, 2009: 24)

Ο ρόλος του παιδιού/ Χαρακτήρας εμπειρίας	Εμπορικοί	Επιθετικοί	Σεξουαλικοί	Αξίες
Περιεχόμενο (το παιδί ως παραλήπτης)	Διαφήμιση, spam, χορηγίες	Βίαιο υλικό	Πορνογραφικό ή ανεπιθύμητο σεξουαλικό υλικό	Ρατσισμός παραπλανητικές πληροφορίες (π.χ. ναρκωτικά)
Επαφή (το παιδί ως συμμετέχων)	Ταυτοποίηση/ αλίευση προσωπικών πληροφοριών	Θύμα εκφοβισμού/ παρενόχλησης	Λήψη ανεπιθύμητων σεξουαλικών μηνυμάτων, επαφή με αγνώστους	Αυτοτραυματισμός, προσηλυτισμός)
Δραστηριότητα (το παιδί ως δρών)	Παράνομη λήψη υλικού, παραβίαση προσωπικού απορρήτου, τζόγος	Εκφοβισμός/ παρενόχληση τρίτου	Αποστολή/ ανάρτηση πορνογραφικού υλικού, σεξουαλική παρενόχληση	Παροχή πληροφοριών (π.χ. αυτοκτονία/ συζητήσεις για νευρική ανορεξία)

Ειδικά όσον αφορά την προστασία των προσωπικών δεδομένων των παιδιών στο διαδίκτυο οι κίνδυνοι κυρίως εστιάζονται και οφείλονται στην ανωριμότητα των παιδιών ως χρηστών. Πιο συγκεκριμένα, οι ανήλικοι χρήστες τείνουν να δημοσιοποιούν με μεγαλύτερη ευκολία και περισσότερες προσωπικές πληροφορίες (π.χ. το όνομα τους, τη διεύθυνση τους κ.λπ.) ιδιαίτερα στα κοινωνικά δίκτυα[9] καθιστώντας τον εαυτό τους υποψήφιο θύμα αποπλάνησης, εκφοβισμού ή οποιασδήποτε γενικότερης διαδικτυακής απάτης[10].

1.2.2.2. Διεθνές νομικό περιβάλλον

i. Γενικές αρχές

Σε διεθνές επίπεδο η προστασία των προσωπικών δεδομένων και ειδικότερα των παιδιών καθορίζεται από τους βασικούς κανόνες της διαδικτυακής διακυβέρνησης[11]. Εν συντομία το διαδικτυακό πεδίο ρυθμίζεται είτε βάσει νομοθετικών/ρυθμιστικών πράξεων, εθνικών ή πολυεθνικών (διεθνείς συμβάσεις) είτε βάσει της αγοράς και διαφόρων πρωτοβουλιών αυτορρύθμισης. Ο κά-

8 Λίζα Τσαλίκη, Δέσποινα Χρονάκη με τη συμμετοχή της Σόνιας Κοντογιάννη "Παιδιά και διαδίκτυο στην Ελλάδα " http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/ParticipatingCountries/PDFs/EL-Greek-Kids-Online.pdf.

9 Με τον όρο κοινωνικά δίκτυα εννοούνται τα δίκτυα τα οποία λειτουργούν συλλέγοντας πλήθος πληροφοριών προσωπικού χαρακτήρα οι οποίες τίθενται στη διάθεση των άλλων χρηστών χωρίς να είναι δυνατή η ανάμειξη του αρχικού δικαιούχου και χρήστη στην επεξεργασία τους, βλ. Βακάλη Αθηνά Πληροφοριακά Περιβάλλοντα Παγκοσμίου Ιστού, κεφ.5ο Κοινωνιολογικά δίκτυα, σελ. 2 & Ι. Ιγγλεζάκης, Προστασία προσωπικών δεδομένων στις υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης, μέρος 1ο, σελ. 119.

10 Βλ. Ι. Ιγγλεζάκης, Προστασία προσωπικών υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης, μέρος 1ο, 2011, σελ. 118

11 Υποστηρίζεται ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά ρυθμίζεται από τέσσερις παράγοντες: τον νόμο, τις κοινωνικές νόρμες, την αγορά και την αρχιτεκτονική, βλ. Lessig. L. 1999. The Law of the Horse: What Cyberlaw Might Teach. 113 Harvard Law Review, σσ. 507-51*4; and Lessig, L. 1999. Code and other laws of cyberspace, New York, Basic books, Chapter 7.

τωθι πίνακας περιέχει ενδεικτικά μερικές μόνο από τις νομοθετικές ρυθμίσεις και λοιπές πρωτοβουλίες.

4 Νομοθετικές ρυθμίσεις	5 Αυτορρύθμιση/λοιπές πρωτοβουλίες
6 Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ, 07/12/00 - άρθρο 242 7 η Σύμβαση των ΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού 20/11/89 8 Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών, 04/11/50 - άρθρο. 8, 9 Οδηγία 95/46/EC / Κανονισμός (ΕΕ) 2016/679 10 Οδηγία 2002/58/EC 11 Children's Online Privacy Protection Act of 1998 (COPPA) 15 U.S.C. §§ 6501–6506 όπως τροποποιήθηκε το 20102.	12 Safer Social Networking Principles for the EU (2009) 13 ICT Coalition for Children Online (2012) FEDMA code of conduct and its online marketing Annex (European Code of Practice for the Use of Personal Data in Direct Marketing, 2003) Safer Internet Programme (1999) European Strategy for a Better Internet for Children (2012))

Στο παρόν θα εξετάσουμε εν συντομία τις σχετικές αναφορές μόνο τριών από τις παραπάνω νομοθετικές ρυθμίσεις και την εφαρμογή τους στην προστασία προσωπικών δεδομένων των παιδιών στο διαδίκτυο, και συγκεκριμένα της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού, του Γενικού Κανονισμού και της Αμερικάνικης Children's Online Privacy Protection Act of 1998 (COPPA).

ii. Θεμελιώδεις αρχές

Οι Θεμελιώδεις αρχές που διέπουν την προστασία των παιδιών στην Ευρωπαϊκή νομοθεσία έχουν διαμορφωθεί από μία σειρά διεθνών κειμένων με κορυφαίο την Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού η οποία είναι και από τις πλέον πλήρεις Διεθνείς συμβάσεις επί των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Από την υιοθέτησή της το 1989 έχει επικυρωθεί από 140 χώρες[12] και έχει επιδράσει σε σημαντικό βαθμό στην θέση των παιδιών ως κατόχων και φορέων ανθρωπίνων δικαιωμάτων[13]. Είναι επίσης μία από τις λίγες διεθνείς συνθήκες η οποία ρητώς αναφέρει το δικαίωμα των παιδιών στην ιδιωτικότητα, ορίζοντας ότι «*Κανένα παιδί δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο αυθαίρετης ή παράνομης επέμβασης στην ιδιωτική του ζωή, στην οικογένεια του, στην κατοικία του ή στην αλληλογραφία του, ούτε παράνομων προσβολών της τιμής και της υπόληψής του*»[14]. Το άρθρο αυτό αγγίζει θέματα του φυσικού περιβάλλοντος του παιδιού, την ιδι-

12 Η Σύμβαση επικυρώθηκε από την Ελλάδα και δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ. 192/2.12.92.

13 Regulation of children's online privacy: current status and regulatory choices, By Milda Macenaite (ANR 621483) Philip Alston and John Tobin. 2005. Laying the Foundations for Children's Rights: An Independent Study of some Key Legal and Institutional Aspects of the Impact of the Convention on the Rights of the Child, UNICEF, at: http://www.unicefirc.org/publications/pdf/ii_layingthefoundations.pdf, p.ix.

14 Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Άρθρο 16, ,http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx. Η Σύμβαση έχει συνολικά 54 άρθρα, διέπεται από τέσσερις θεμελιώδεις αρχές: Μη-Διάκριση (άρθρο 2): Δεν πρέπει ούτε να επωφελείσαι, ούτε να υποφέρεις εξαιτίας φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, ή εθνικής, κοινωνικής ή εθνοτικής καταγωγής, ή εξ αιτίας οποιασδήποτε πολιτικής ή άλλης θέσης, εξαιτίας της κοινωνικής σου θέσης ή της περιουσίας ή της οικογένειας στην οποία γεννήθηκες, ή επειδή έχεις κάποια αναπηρία. Το Καλύτερο Συμφέρον του Παιδιού (άρθρο 3): Νόμοι και δράσεις που επηρεάζουν παιδιά πρέπει να θέτουν προτεραιότητα στο τι είναι το καλύτερο για σένα και να σε ωφελούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Επιβίωση, Ανάπτυξη και Προστασία (άρθρο 6): Οι αρχές στη χώρα σου πρέπει να σε προστατεύουν και να βοηθούν ώστε να εξασφαλισθεί η ολοκληρωμένη ανάπτυξή σου - φυσική, πνευματική, ηθική και κοινωνική. Συμμετοχή (άρθρο 12): Έχεις το δικαίω-

ωτικότητα των σχέσεων και της επικοινωνίας, έλεγχο πρόσβασης και σε προσωπικές πληροφορίες για το παιδί.[15] Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητα να αναφερθούν οι τρεις βασικές αρχές της Σύμβασης και είναι οι εξής: η ρήτρα του συμφέροντος του παιδιού[16] (3ΔΣΔΠ), η αρχή της μη διάκρισης[17] (2ΔΣΔΠ), αλλά και των συμμετοχικών δικαιωμάτων των παιδιών[18].

Η Ομάδα Εργασίας του Άρθρου 29 για την προστασία των δεδομένων στη γνωμοδότηση 2/2009 για την προστασία προσωπικών δεδομένων παιδιών (WP 160) συγκέντρωσε και εξέτασε τις βασικές αρχές που διέπουν την προστασία προσωπικών δεδομένων των παιδιών όπως αυτές περιέχονται στις πλέον θεμελιώδεις ισχύουσες διεθνείς πράξεις[19]:

α) Το μείζον συμφέρον του παιδιού. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, ένα πρόσωπο που δεν έχει ακόμα αποκτήσει σωματική και ψυχολογική ωριμότητα έχει ανάγκη μεγαλύτερης προστασίας από άλλα πρόσωπα. Ο σκοπός που πρέπει να επιδιώκεται είναι η βελτίωση των συνθηκών για το παιδί και η ενδυνάμωση του δικαιώματος του στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

β) Προστασία και φροντίδα για την ευημερία των παιδιών. Λόγω του ότι η ανωριμότητα του παιδιού το καθιστά ευάλωτο, πρέπει να παρέχεται κατάλληλη προστασία και μέριμνα στο παιδί και την προστασία αυτή πρέπει να αναλαμβάνει η οικογένεια, η κοινωνία και το κράτος.

γ) Το δικαίωμα στην ιδιωτική ζωή. Το δικαίωμα αυτό κατοχυρώνεται από το άρθρο 16 της Σύμβασης των ΗΕ για τα δικαιώματα του παιδιού.

δ) Αντιπροσώπευση. Τα παιδιά έχουν ανάγκη νομικής αντιπροσώπευσης προκειμένου να ασκήσουν τα περισσότερα από τα δικαιώματά τους, ωστόσο η ανάγκη αυτή πρέπει να σταθμίζεται με το μείζον συμφέρον του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να ζητείται η γνώμη του παιδιού, από ορισμένη ηλικία, σε σχέση με την επεξεργασία των προσωπικών του δεδομένων, αλλά και ότι αν η επεξεργασία δεδομένων άρχισε με τη συγκατάθεση του νόμιμου αντιπροσώπου του, το παιδί μπορεί με την ενηλικίωσή του να την ανακαλέσει.

ε) Σύγκρουση του μείζονος συμφέροντος του παιδιού με το δικαίωμα στην προστασία δεδομένων, κατά την οποία υπερτερεί το πρώτο, όπως π.χ. στην περίπτωση όπου προσωπικά δεδομένα πρέπει να κοινοποιούν σε δημόσια αρχή για τη διερεύνηση κακοποίησης παιδιού.

στ) Προσαρμογή στον βαθμό ωριμότητας του παιδιού. Αυτό σημαίνει πρακτικά ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται η άσκηση των δικαιωμάτων του, εν προκειμένω στην προστασία δεδομένων, πρέπει να είναι σχετική με το επίπεδο ωριμότητας του παιδιού.

ζ) Δικαίωμα συμμετοχής. Κατά την ανάπτυξη τους τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν πιο τακτικά στην άσκηση των δικαιωμάτων τους, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει καταρχήν να έχουν το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης της γνώμη του και όταν αποκτούν επαρκή ικανότητα, να λαμβάνουν κοινή με τους γονείς τους απόφαση ή αυτόνομη απόφαση.

μα να εκφράζεις τη γνώμη σου για τις αποφάσεις που αφορούν τη ζωή σου και οι απόψεις σου πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

15 Rachel Hodgkin, Peter Newell, Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child, UNICEF, 1998, σ. 197.

16 Με βάση το άρθρο 3 κατά την αρχή αυτή, σταθμίζονται τα συμφέροντα κι εκτιμάται το υπέρτατο συμφέρον του παιδιού. Βλ. έκθεση «Διαπιστώσεις και προτάσεις της ανεξάρτητης αρχής για την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στην Ελλάδα (07/03-12/11)», Συνήγορος του Πολίτη Ανεξάρτητη αρχή, 2012, σελ. 3, http://www.synigoros.gr/resources/docs/ek8esh-pros-thn-epitrophdikaiwmatwn-toy-paidioy-toy-ohe.pdf.

17 Με βάση αυτή την αρχή θα πρέπει να υπάρχει ισότητα δικαιωμάτων και ευκαιριών σε όλους τους ευρωπαίους πολίτες. Βλ. «Ευρωπαϊκή νομοθεσία κατά των διακρίσεων», ηλεκτρονική πρόσβαση από: fra.europa.eu/sites.

18 Βλέπε Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού Ν.2101/1992,ΦΕΚ Α'192,ex.php?pN=Νομικά&txtWebPageID=118.

19 Ομάδα Εργασίας του Άρθρου 29 για την προστασία των δεδομένων στη γνωμοδότηση 2/2009 για την προστασία προσωπικών δεδομένων παιδιών (WP 160) http://ec.europa.eu/justice/policies/privacy/docs/wpdocs/2009/wp160_el.pdf.

iii. Ορισμοί

iii. α. «Παιδί»

Προκείμενου να εξετάσουμε τον προσφορότερο τρόπο προστασίας των παιδιών στο διαδίκτυο πρέπει να εξετάσουμε τι εννοούμε με τον όρο «παιδί». Για τον σκοπό της παρούσας εισήγησης θα παρουσιάσουμε περιληπτικά το ορισμό όπως αυτός αναφέρεται στη Διεθνή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Παιδιού, τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την Children's Online Privacy Protection Act of 1998 (COPPA).

Η Διεθνής Σύμβαση Δικαιωμάτων του Παιδιού ορίζει ως παιδί «*παιδί κάθε ανθρώπινο ον μικρότερο των δεκαοκτώ ετών, εκτός εάν η ενηλικίωση επέρχεται νωρίτερα, σύμφωνα με την ισχύουσα για το παιδί νομοθεσία*».[20]

Ο Κανονισμός (ΕΕ) 2016/679 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 27ης Απριλίου 2016, για την προστασία των φυσικών προσώπων έναντι της επεξεργασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και για την ελεύθερη κυκλοφορία των δεδομένων αυτών και την κατάργηση της οδηγίας 95/46/ΕΚ (Γενικός Κανονισμός για την Προστασία Δεδομένων)[21] στο άρθρο 8 (Προϋποθέσεις που ισχύουν για τη συγκατάθεση παιδιού σε σχέση με τις υπηρεσίες της κοινωνίας των πληροφοριών) ορίζει ότι […]«*η επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα παιδιού είναι σύννομη εάν το παιδί είναι τουλάχιστον 16 χρονών. Εάν το παιδί είναι ηλικίας κάτω των 16 ετών, η επεξεργασία αυτή είναι σύννομη μόνο εάν και στον βαθμό που η εν λόγω συγκατάθεση παρέχεται ή εγκρίνεται από το πρόσωπο που έχει τη γονική μέριμνα του παιδιού. Τα κράτη μέλη δύνανται να προβλέπουν διά νόμου μικρότερη ηλικία για τους εν λόγω σκοπούς, υπό την προϋπόθεση ότι η εν λόγω μικρότερη ηλικία δεν είναι κάτω από τα 13 έτη*»[22].

Η Children's Online Privacy Protection Act 1998, 15 U.S.C. 6501–6505 (COPPA)[23] ορίζει ως παιδί κάθε άτομο που είναι κάτω των 13 ετών.

Ο ορισμός του ορίου της ηλικίας κάτω του συνήθους ορίου των 18 ετών (όπως άλλωστε ορίζεται και στην Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα του παιδιού αρχικά από την COPPA και μετέπειτα από τον Γενικό Κανονισμό για την προστασία Δεδομένων δεν στηρίζεται σε κάποιο εξαντλητικό διάλογο με αρμόδιους φορείς. Πράγματι, όταν η COPPA βρισκόταν υπό συζήτηση στην αμερικανική Γερουσία, πολύ λίγος χρόνος αφιερώθηκε στην εξέταση, ανάλυση και στοιχειοθέτηση του ορίου ηλικίας αν και Γερουσιαστής Richard Byron επιχειρηματολόγησε ότι «παιδιά κάτω των 12 ετών δεν είναι πιθανό να έχουν την απαραίτητη κρίση για να κατανοήσουν το τί είναι κατάλληλο (όταν αποκαλύπτουν προσωπικές και ιδιωτικές πληροφορίες στο Διαδίκτυο)».[24]

Στα πέντε χρόνια διαπραγματεύσεων του Κανονισμού (ΕΕ) 2016/679 το θέμα του ορίου της ηλικίας πέραν της οποίας τα παιδιά θα έχουν την δυνατότητα να λαμβάνουν τις σχετικές αποφάσεις μόνα τους, χωρίς γονική συγκατάθεση πέρασε διάφορες διακυμάνσεις και τα όρια που προτάθηκαν κατά καιρούς στα διαφορετικά προσχέδια διέφεραν κατά πολύ κυμαινόμενα από 18, 15 14 και 13 ετών[25]. Η τελική μορφή του Κανονισμού που τελικά υιοθετήθηκε δεν προσφέρει κάποια αναλυτική εξήγηση ή άλλα στοιχεία που να αιτιολογούν την ηλικία που επιλέγει τελικά (13-16

---

20 Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Άρθρο 1, http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.

21 http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2016.119.01.0001.01.ELL&toc=OJ:L:2016:119:FULL

22 Βλέπε Γενικός Κανονισμός Άρθρο 8, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2016.119.01.0001.01.ELL&toc=OJ:L:2016:119:FULL.

23 Children"s Online Privacy Protection Act 1998, 15 U.S.C. 6501–6505.

24 US Senate Communications Subcommittee Hearing on Children's Online Privacy Bill, op.cit "children under the age of 12 (…) are not likely to have the judgment to know what is appropriate [when disclosing personal and private information on the Internet].»

25 Milda Macenaite & Eleni Kosta (2017) Consent for processing children's personal data in the EU: following in US footsteps?, Information & Communications Technology Law, 26:2, 146-197, DOI: 10.1080/13600834.2017.1321096.

ετών) αλλά είναι φανερό ότι το όριο των 13 ετών έχει τη βάση του στην COPPA. Άλλωστε και η εκτίμηση των επιπτώσεων του Κανονισμού ορίζει ότι: 'Οι συγκεκριμένοι κανόνες για το θέμα της συγκατάθεσης στο διαδικτυακό περιβάλλον για παιδιά κάτω των 13 ετών –για τα οποία απαιτείται γονική συναίνεση– λαμβάνει την έμπνευσή της από την Children Online Data Protection Act του 1998'.[26] Επιπροσθέτως δε ορίζεται ότι η επιλογή αυτή θα είναι επωφελής για τις επιχειρήσεις που ενεργοποιούνται στο διαδίκτυο.

Η πραγματικότητα είναι ότι από τη υιοθέτηση της COPPA το 1998, το όριο των 13 ετών έχει καταστεί το de facto κριτήριο για τη γονική συγκατάθεση στο ψηφιακό περιβάλλον μιας και χρησιμοποιείται από τις εταιρείες που έχουν την εδρα τους στις ΗΠΑ και συνεπώς υπάγονται στις ρυθμίσεις της COPPA, όπως το Facebook, Snapchat, Instagram. Έχει επίσης υιοθετηθεί από σημαντικό αριθμό Ευρωπαϊκών εταιρειών[27].

iii.β. Προσωπικά δεδομένα

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού δεν περιλαμβάνει ορισμό των προσωπικών δεδομένων, αν και ρητώς αναφέρει το δικαίωμα των παιδιών στην προστασία της ιδιωτικής τους ζωής. Αν και η έννοια της ιδιωτικότητας δεν ορίζεται συγκεκριμένα, η συντακτική επιτροπή αναφέρθηκε στην προσωπικές πληροφορίες και τη συλλογή και αποθήκευση των πληροφοριών αυτών σε υπολογιστές βάσεις δεδομένων και άλλες συσκευές τόσο από δημόσιους όσο και από ιδιωτικές φορείς[28]

Ο Γενικός Κανονισμός στο άρθρο 4 αναφέρει ότι « […] «δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα»: κάθε πληροφορία που αφορά ταυτοποιημένο ή ταυτοποιήσιμο φυσικό πρόσωπο («υποκείμενο των δεδομένων»)· το ταυτοποιήσιμο φυσικό πρόσωπο είναι εκείνο του οποίου η ταυτότητα μπορεί να εξακριβωθεί, άμεσα ή έμμεσα, ιδίως μέσω αναφοράς σε αναγνωριστικό στοιχείο ταυτότητας, όπως όνομα, σε αριθμό ταυτότητας, σε δεδομένα θέσης, σε επιγραμμικό αναγνωριστικό ταυτότητας ή σε έναν ή περισσότερους παράγοντες που προσιδιάζουν στη σωματική, φυσιολογική, γενετική, ψυχολογική, οικονομική, πολιτιστική ή κοινωνική ταυτότητα του εν λόγω φυσικού προσώπου.

Σύμφωνα με τους επικαιροποιημένους κανόνες της COPPA (2),[29] δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα εννοείται κάθε πληροφορία που μπορεί να οδηγήσει στην ταυτοποίηση ενός φυσικού προσώπου, όπως αυτή συλλέγεται ψηφιακά, όπως α. Όνομα, β. Ταχυδρομική διεύθυνση, 3. Πληροφορίες ηλεκτρονικής επικοινωνίας, όπως ορίζεται στο παρόν 4. Όνομα χρήστη, όταν αυτό χρησιμοποιείται με τον ίδιο τρόπο όπως και οι πληροφορίες ηλεκτρονικής επικοινωνίας 5. Αριθμός τηλεφώνου 6. Αριθμός κοινωνικής ασφάλειας 7. Όνομα χρήστη που χρησιμοποιείται συστηματικά σε διαφορετικές ιστοσελίδες, όπως αριθμός πελάτη που περιέχεται σε αναγνωριστικά cookies, διεύθυνση Internet Protocol (IP) όνομα χρήστη όνομα χρήστη άμεσων μηνυμάτων ή έναν συν-

---

26 Commission Staff Working Paper, Impact Assessment, SEC(2012) 72 final. <http://ec.europa.eu/justice/data-protection/document/review2012/sec_2012_72_en.pdf.

27 Βλ. Proposal for a regulation of the European Parliament and of the Council on the protection of individuals with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data (General Data Protection Regulation), 16 December 2013 <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&t=PDF&gc=true&sc=false&f=ST%2017831%202013%20INIT>. Βλ. Ακόμη Informal note on Draft EU General Data Protection Regulation, December 2011 <https://edri.org/files/US_lobbying16012012_0000.pdf>; 'Informal Comment on the Draft General Data Protection Regulation and Draft Directive on Data Protection in Law Enforcement Investigations' <https://edri.org/files/12_2011_DPR_USlobby.pdf>.

28 Sharon Detrick, A commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child, 1999, Martinus Nijhoff Publishers, p. 273, Rachel Hodgkin, Peter Newell, Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child, σ. 202.

29 Το 2012 η Ομοσπονδιακή Επιτροπή Εμπορίου είναι υπεύθυνη για την εφαρμογή του νόμου Children's Online Privacy Protection Rule: Final Rule Amendments https://www.ftc.gov/enforcement/rules/rulemaking-regulatory-reform-proceedings/childrens-online-privacy-protection-rule.

δυασμό επωνύμου με άλλα δεδομένα τα οποία επιτρέπουν την ταυτοποίηση ενός ατόμου, όνομα χρήστη που περιλαμβάνει την διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου 8. Φωτογραφίες, βίντεο ή ακουστικά αρχεία όπου τέτοιου είδους αρχεία περιέχουν την εικόνα ή φωνή ενός παιδιού 9. Πληροφορίες γεωεντοπισμού επαρκούς για να ταυτοποιήσει όνομα οδού και πόλης ή 10. Πληροφορίες για το παιδί ή τους γονείς του παιδιού που ο πάροχος συλλέγει ηλεκτρονικά και συνδυάζει με κωδικός αναγνώρισης[30].

iv. Ευρωπαϊκή νομοθεσία

Με δεδομένο ότι η Οδηγία 95/46/EC υιοθετήθηκε την εποχή όπου η χρήση του διαδικτύου δεν ήταν διαδεδομένη, απουσιάζουν ειδικές διατάξεις για την προστασία των δεδομένων των παιδιών στο ψηφιακό περιβάλλον. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι οι ανήλικοι δεν προστατεύονται, αλλά όλες οι διατάξεις που αφορούν την προστασία των προσωπικών δεδομένων όπως προβλέπονται στην οδηγία και τους εφαρμοστικούς νόμους (στην Ελλάδα ο ν. 2472/1997) ισχύουν και για την προστασία προσωπικών δεδομένων των ανηλίκων. Κατά την επεξεργασία δεδομένων των ανηλίκων στις υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης βρίσκουν εφαρμογή οι αρχές της νομιμότητας της επεξεργασίας, της αναγκαιότητας και προσφορότητας των δεδομένων, καθώς και της περιορισμένης διατήρησης[31].

Ο Κανονισμός για την Προστασία των Προσωπικών Δεδομένων εισήγε τη διάταξη του άρθρου 8 για την προστασία των παιδιών στην κοινωνία την πληροφορίας. Ο Κανονισμός δεν εισάγει νέες διατάξεις ή δικαιώματα για τα παιδιά κάτω των 16 ή 13 ετών. Οι αρχές και τα δικαιώματα που καθιερώνει εφαρμόζονται σε όλα τα υποκείμενα προσωπικών δεδομένων ανεξαρτήτως ηλικίας. Στην ουσία, διαχωρίζει τους νεαρούς χρήστες του διαδικτύου σε δύο κατηγορίες[32]: σε αυτούς άνω των 16 (ή 13) ετών οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν μόνοι τους για τη συλλογή και επεξεργασία των προσωπικών τους δεδομένων στο ψηφιακό περιβάλλον και σε αυτούς κάτω των 16 (ή 13) ετών, οι οποίοι πρέπει να έχουν τη συγκατάθεση των ασκούντων τη γονική μέριμνα προκειμένου να προβούν σε οποιαδήποτε πράξη που αφορά τη συλλογή και επεξεργασία των προσωπικών τους δεδομένων[33].

Επιπροσθέτως, η απαιτούμενη γονική συγκατάθεση κατά το άρθρο 8 έχει συγκεκριμένο καθ' ύλην ουσιαστικό πεδίο εφαρμογής και εφαρμόζεται σε υπηρεσίες κοινωνίας της πληροφορίας, οι οποίες προσφέρονται απ' ευθείας σε παιδιά. Ο ορισμός της κοινωνίας της πληροφορίας περιέχεται στη Οδηγία 2015/1535 η οποία ορίζει ότι «*οποιαδήποτε υπηρεσία της κοινωνίας των πληροφοριών, είναι κάθε υπηρεσία που συνήθως παρέχεται έναντι αμοιβής, με ηλεκτρονικά μέσα εξ αποστάσεως και κατόπιν συγκεκριμένης παραγγελίας ενός αποδέκτη υπηρεσιών*».[34]

---

30 16 CFR Part §312.2 Definitions, https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=4939e77c77a1a1a08c1cbf905fc4b409&node=16%3A1.0.1.3.36&rgn=div5#se16.1.312_12.

31 Βλ Ι. Ιγγλεζάκης, Προστασία προσωπικών δεδομένων των ανηλίκων στις υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης https://curia.gr/prostasia-prosopikon-dedomenon-ton-anilikon-stis-ipiresies-koinonikis-diktiosis/. Βλ. επίσης Ι. Ιγγλεζάκης, Προστασία προσωπικών υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης, μέρος 1ο, 2011.

32 Lina Jasmontaite, Paul De Hert; The EU, children under 13 years, and parental consent: a human rights analysis of a new, age-based bright-line for the protection of children on the Internet. International Data Privacy Law 2015; 5 (1): 20-33. doi: 10.1093/idpl/ipu029.

33 ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ (ΕΕ) 2016/679 (27ης Απριλίου 2016) για την προστασία των φυσικών προσώπων έναντι της επεξεργασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και για την ελεύθερη κυκλοφορία των δεδομένων αυτών και την κατάργηση της οδηγίας 95/46/ΕΚ (Γενικός Κανονισμός για την Προστασία Δεδομένων), άρθρο 8 παρ. 1.: «[…] Εάν το παιδί είναι ηλικίας κάτω των 16 ετών, η επεξεργασία αυτή είναι σύννομη μόνο εάν και στον βαθμό που η εν λόγω συγκατάθεση παρέχεται ή εγκρίνεται από το πρόσωπο που έχει τη γονική μέριμνα του παιδιού.[…]»

34 Αρθρο 1(1).(β). Οδηγία 2015/1535) για την καθιέρωση μιας διαδικασίας πληροφόρησης στον τομέα των τεχνικών προδιαγραφών και των κανόνων σχετικά με τις υπηρεσίες της κοινωνίας των πληροφοριών http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32015L1535&from=EL.

1.2.2.3. Γονική συγκατάθεση

Δεν υπάρχει ξεκάθαρη καθοδήγηση για το τρόπο με τον οποίο η γονική συγκατάθεση θα εφαρμόζεται στην πράξη πέραν αυτών:

«2. *Ο υπεύθυνος επεξεργασίας καταβάλλει εύλογες προσπάθειες για να επαληθεύσει στις περιπτώσεις αυτές ότι η συγκατάθεση παρέχεται ή εγκρίνεται από το πρόσωπο που έχει τη γονική μέριμνα του παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη τη διαθέσιμη τεχνολογία*»[35].

Η λύση αυτή είναι άλλωστε λογική, αφού ένα νομοθετικό κείμενο δεν θα μπορούσε να προβλέψει τις τεχνολογικές εξελίξεις. Από την άλλη όμως, προκύπτουν εύλογα ερωτήματα όσον αφορά την εφαρμογή στην πράξη της διάταξης αυτής, με ιδιαίτερη σημασία για τους παρόχους υπηρεσιών της κοινωνίας της πληροφορίας, όπως:

1. Πώς θα αναζητείται η συγκατάθεση;
2. Πώς ο πάροχος υπηρεσιών θα «επαληθεύσει» ότι υπάρχει γονική συγκατάθεση όπως επιβάλλεται από τον Κανονισμό;
3. Θα πρέπει ο πάροχος να αναζητεί περισσότερες πληροφορίες (δηλ. δεδομένα) προκειμένου να εξακριβώσει εάν πρόκειται για ανήλικο;
4. Πρέπει η συγκατάθεση να απαιτείται κάθε φορά που γίνεται πρόσβαση ή άπαξ;
5. Πώς συμβιβάζεται η απαίτηση για γονική συγκατάθεση με το δικαίωμα συμμετοχής;

Σε αυτό το σημείο θα είναι χρήσιμο να αναζητήσουμε κάποιες κατευθυντήριες γραμμές στην Children's Online Privacy Protection Act (COPPA) των ΗΠΑ. Πράγματι, η COPPA υιοθετήθηκε το 1998 και στα 15 και πλέον χρόνια εφαρμογής της η Ομοσπονδιακή Επιτροπή Εμπορίου που είναι επιφορτισμένη με την ερμηνεία και την εφαρμογή του νόμου έχει δημοσιοποιήσει λεπτομερείς κανόνες εφαρμογής με πιο πρόσφατους τους επικαιροποιημένους κανόνες του 2012.[36] Ο Κανονισμός, όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω, έχει δεχτεί επιρροή από την COPPA, η οποία φαίνεται και από την διατύπωση της παραγράφου 2 του άρθρου 8 του Κανονισμού η οποία είναι σχεδόν ταυτόσημη με την διατύπωση του Section 312.5 της COPPA[37], επομένως η εμπειρία από την εφαρμογή της COPPA θα μπορούσε να βοηθήσει στην αναγνώριση των πρακτικών δυσκολιών εφαρμογής και πιθανώς, στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάστηκαν ή θα παρουσιαστούν.

Η COPPA έχει εφαρμογή σε παρόχους εμπορικών ιστότοπων οι οποίοι διαχειρίζονται (προσφέρουν) υπηρεσίες σε παιδιά, συλλέγουν και επεξεργάζονται προσωπικά δεδομένα[38]. Η Ομοσπονδιακή Επιτροπή Εμπορίου επωμίστηκε την ευθύνη για την εφαρμογή του νόμου ο οποίος τέθηκε σε εφαρμογή τελικά τον Απρίλιο του 2000[39]. Η COPPA έχει διττό σκοπό:

- τη προστασία της ιδιωτικότητας των παιδιών κάτω των 13 ετών στο διαδικτυακό περιβάλλον και
- να ενισχύσει την πιο ενεργό συμμετοχή των γονέων και να δώσει περισσότερο έλεγχο στους

---

35 Γενικός Κανονισμός Άρθρο 8.

36 16 Children' s Online Privacy Protection Act (COPPA) CFR PART 312—CHILDREN' S ONLINE PRIVACY PROTECTION RULE https://www.ftc.gov/enforcement/rules/rulemaking-regulatory-reform-proceedings/childrens-online-privacy-protection-rule.

37 Federal Trade Commission (2012), Children's Online Privacy Protection Rule, Federal Register, Vol. 78, 12, §312.2: Definitions -Obtaining parental consent http://www.ftc.gov/os/fedreg/2013/01/130117coppa.pdf: «Verifiable parental consent: The term "verifiable parental consent" means any reasonable effort (taking into consideration available technology),[…]».

38 Federal Trade Commission (2012), Children's Online Privacy Protection Rule, Federal Register, Vol.78.12, §312.2: Definitions -Obtaining parental consent available at http://www.ftc.gov/os/fedreg/2013/01/130117coppa.pdf.

39 Complying with COPPA: Frequently Asked Questions https://www.ftc.gov/tips-advice/business-center/guidance/complying-coppa-frequently-asked-questions.

γονείς όσον αφορά το είδος των πληροφοριών που τα παιδιά τους μοιράζονται στο διαδίκτυο[40].

Η Ομοσπονδιακή Επιτροπή Εμπορίου (FTC) προβλέπει συγκεκριμένες μεθόδους εξακρίβωσης ηλικίας και εξασφάλισης της γονικής συγκατάθεσης, όταν προσωπικά δεδομένα παιδιών πρόκειται να κοινοποιηθούν σε τρίτους, οι οποίες περιλαμβάνουν:

1. Εκτύπωση και υπογραφή του ασκούντος τη γονική μέριμνα εντύπου διαθέσιμου μέσω του ιστότοπου.
2. Χρήση πιστωτικής ή χρεωστικής κάρτας του ασκούντος τη γονική μέριμνα
3. Χρήση ταυτότητας
4. Επικοινωνία του ασκούντος τη γονική μέριμνα με υπεύθυνο του παρόχου των υπηρεσιών μέσω τηλεφωνικού κέντρου
5. Επικοινωνία του ασκούντος τη γονική μέριμνα με υπεύθυνο του παρόχου των υπηρεσιών μέσω τηλεδιάσκεψης
6. Έγκριση χρήσης «ασφαλών λιμένων» γονικής συγκατάθεσης
7. «Κινητή κλίμακα» Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται όταν ο πάροχος συλλέγει προσωπικά δεδομένα του παιδιού μόνο για εσωτερικούς σκοπούς, οπότε ο πάροχος εξασφαλίζει την γονική συγκατάθεση στέλνοντας μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στον γονέα. Αν ο πάροχος θελήσει να συλλέξει επιπλέον δεδομένα να τα μεταβιβάσει ή κοινοποιήσει σε τρίτον, τότε ένα πρόσθετο βήμα απαιτείται, όπως τηλεδιάσκεψη ή υποβολή γραπτού εντύπου. Η μέθοδος αυτή, αν και αρχικά προτάθηκε ως προσωρινή, έχει πλέον υιοθετηθεί από τους περισσότερους παρόχους λόγω της οικονομίας χρόνου και εξόδων που προσφέρει.[41]

Η υιοθέτηση της COPPA δεν ήταν χωρίς αντιδράσεις και ενστάσεις. Η κριτική που της ασκήθηκε εστιάζεται κυρίως στα εξής σημεία:

Δυσκολία εφαρμογής: λόγω ακριβώς της έλλειψης οικονομικά συμφερόντων τρόπων εξασφάλισης της γονικής συγκατάθεσης, πολύ λίγοι πάροχοι διαδικτυακών υπηρεσιών διατίθενται να δημιουργήσουν και προσφέρουν χρήσιμες υπηρεσίες στα παιδιά. Το γεγονός αυτό έχει το αντίθετο αποτέλεσμα: τα παιδιά από νωρίς να μαθαίνουν να ψεύδονται για την ηλικία τους προκειμένου να κερδίσουν πρόσβαση σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες[42].

Η COPPA καταλήγει να περιορίζει την πρόσβαση των παιδιών σε διαδικτυακό περιεχόμενο. Όπως αναφέρθηκε πολλοί πάροχοι κρίνουν ότι είναι οικονομικά πιο επωφελές να απαγορεύσουν τη πρόσβαση στο περιεχόμενό τους σε χρήστες κάτω των 13 ετών πάρα να προσπαθήσουν να εφαρμόσουν μεθόδους εξακρίβωσης ηλικίας και εξασφάλισης γονικής συναίνεσης. Με τον τρόπο αυτό όμως, τα παιδιά χάνουν την ευκαιρία να επωφεληθούν από την διαδικτυακή εμπειρία.[43]

Δίδεται δυσανάλογη βαρύτητα στη συλλογή δεδομένων από τους άμεσους παρόχους, ενώ δεν

---

40 Federal Trade Commission Complying with COPPA: Frequently Asked Questions, 1. What is the Children's Online Privacy Protection Rule? https://www.ftc.gov/tips-advice/business-center/guidance/complying-coppa-frequently-asked-questions#General Questions.

41 Advertising Education Forum, 'Children's Data Protection and Parental Consent: A Best Practice Analysis to Inform the EU Data Protection Reform', October 2013 <http://www.aeforum.org/gallery/5248813.pdf.

42 Danah Boyd, Eszter Hargittai, Jason Schultz, and John Palfrey (2011) Why parents help their children lie to Facebook about age: Unintended consequences of the 'Children's Online Privacy Protection Act', First Monday, 16.11, available online at: http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/3850/3075.

43 Comment of the Walt Disney Company on COPPA (comment 170) (2011) available online at: http://www.ftc.gov/os/comments/copparulereview2011/00368-82393.pdf.

υπάρχει ανάλογη πρόβλεψη για τη στοχευμένη διαφήμιση από τους διαδικτυακούς διαφημιστές. Επίσης, δίδεται δυσανάλογη προσοχή στη συλλογή των προσωπικών δεδομένων και όχι τόσο στην επεξεργασία των δεδομένων αυτών.

Δυσανάλογα λειτουργικά έξοδα: εφόσον δεν υπάρχει αξιόπιστη μέθοδος εξασφάλισης της γονικής συγκατάθεσης online, οι πάροχοι που πρέπει να εφαρμόσουν τις σχετικές διατάξεις της COPPA είναι υποχρεωμένοι να υιοθετήσουν ακριβές μεθόδους, γεγονός που αποδεικνύεται επιβλαβές για τις μικρές επιχειρήσεις.

1.2.2.4. Πρακτική εφαρμογή

Πώς έχει εφαρμοστεί στην πράξη η σχετική διάταξη της COPPA; Κάποιοι πάροχοι θεώρησαν ασύμφορη ως κοστοβόρα την υιοθέτηση κάποιας μεθόδου εξασφάλισης γονικής συγκατάθεσης, οπότε επέλεξαν να αποκλείουν τους χρήστες κάτω των 13 ετών. Τρανταχτό παράδειγμα είναι η Disney.com, που όλοι γνωρίζουν ότι προσφέρει περιεχόμενο φιλικό προς όλη την οικογένεια. Η Disney.com δεν επιτρέπει σε χρήστες κάτω των 13 ετών να γραφούν συνδρομητές σε newsletters or emails. Με τον τρόπο αυτό, αποφεύγεται η υποχρέωση αναζήτησης γονικής συναίνεσης. Ο ιστότοπος χρησιμοποιεί αναγνωριστικά cookies ούτως ώστε να απαγορεύει νέες απόπειρες πρόσβασης από την ίδια διαδικτυακή διεύθυνση.

Άλλοι πάροχοι επιλέγουν να ελαχιστοποιήσουν τα προσωπικά δεδομένα που συλλέγουν από παιδιά προκειμένου να μειώσουν την έκθεσή τους σε αστική ή άλλη ευθύνη υπό την COPPA. Για παράδειγμα, το Cartoon Network, ένα δημοφιλές κανάλι στις ΗΠΑ, συλλέγει διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μόνο για επιβεβαιώσουν τη δημιουργία λογαριασμού και κατόπιν αποθηκεύονται σε προστατευμένη μορφή για μόνους σκοπούς την ανάκτηση κωδικού πρόσβασης από τον χρήστη[44]. Ομοίως, η PBS Kids, ένας από τους πιο δημοφιλείς ιστοτόπους και τηλεοπτικά κανάλια στις ΗΠΑ δεν συλλέγει προσωπικά δεδομένα από παιδιά προκειμένου να μπορέσει ένα παιδί να παίξει στην ιστοσελίδα του, παρά μόνο αν το παιδί θελήσει να υποβάλλει ερωτήματα ή σχόλια, οπότε συλλέγει όνομα και ηλικία.

Στην πράξη οι περισσότεροι πάροχοι υπηρεσιών κοινωνίας της πληροφορίας έχουν εφαρμόσει ένα σύστημα αυτό-επιβεβαίωσης ηλικίας, απαιτώντας από τους χρήστες να εισάγουν την ημερομηνία γέννησης. Στην περίπτωση που ο χρήστης είναι κάτω των 13 ετών είτε η δημιουργία λογαριασμού απαγορεύεται, όπως για παράδειγμα το Facebook, είτε η γονική συγκατάθεση εξασφαλίζεται με την αποστολή μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στον ασκούντα την γονική μέριμνα στο οποίο δίδονται οδηγίες για τη δημιουργία λογαριασμού του παιδιού[45]. Στις περισσότερες περιπτώσεις γίνεται χρήση αναγνωριστικών cookies ούτως ώστε να αποκλείεται η εισαγωγή διαφορετικής ηλικίας μετά την αρχική απόρριψη. Για παράδειγμα, προκειμένου να δημιουργήσει νέος χρήστης λογαριασμό στην Nintendo.com[46], πρέπει να εισάγει την ημερομηνία γέννησης και αν είναι κάτω των 13 ετών, ο χρήστης πρέπει να δώσει τη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των γονέων του. Η Nintendo στέλνει ενημερωτικό μήνυμα στον ασκούντα τη γονική μέριμνα και να εγκρίνει με την σειρά του τη δημιουργία του λογαριασμού του παιδιού. Μόνο τότε μπορεί το παιδί να αρχίσει να παίζει.

---

44 Cartoon Network, Privacy Policy: «Email addresses collected for account registration of children under 13 years old are used to confirm the creation of an account and are stored in a "hashed" or protected format that doesn't identify the individual to help with account maintenance, such as retrieving a lost password.» http://www.cartoonnetwork.com/legal/privacy.html.

45 Βλεπε https://accounts.nintendo.com/register.

46 Βλέπε το ίδιο Υποσημείωση 47.

Η κινητή κλίμακα (sliding scale) στην πράξη έχει καθιερωθεί ως η προτιμητέα μέθοδος και χρησιμοποιείται ευρέως στον χώρο, γιατί οι πάροχοι συλλέγουν πληροφορίες για εσωτερικούς σκοπούς. Η γονική συγκατάθεση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είναι η λιγότερο κοστοβόρα μέθοδος και για τον λόγο αυτόν, έχει υιοθετηθεί από τους περισσότερους παρόχους υπηρεσιών της κοινωνίας της πληροφορίας. Η μέθοδος αποστολής ηλεκτρονικού μηνύματος στο γονέα είναι ανέξοδη, γρήγορη και βοηθά τους γονείς να γίνονται ενήμεροι και να συμμετέχουν στη διαδικτυακή δραστηριότητα των παιδιών τους. Από την άλλη όμως είναι πολύ εύκολο να παρακαμφθεί με τη χρήση ψευδών στοιχείων και ίσως ακόμη και να δυσχεραίνει την ανάπτυξη άλλων, πιο αποτελεσματικών μεθόδων εξακρίβωσης ηλικίας και εξασφάλισης γονικής συναίνεσης[47].

Έχει φυσικά υπάρξει και μία σειρά προτάσεων από διάφορους φορείς που ενεργοποιούνται στον χώρο για πιο αξιόπιστες μεθόδους εξακρίβωσης ηλικίας και εξασφάλισης γονικής συναίνεσης[48] Μία τέτοια μέθοδος είναι η χρήση ηλεκτρονικής ταυτότητας (eID Cards). Η eID είναι μία ταυτότητα που περιέχει πληροφορίες σε chip ενσωματωμένο στην ίδια την κάρτα. Η σημερινή τεχνολογία επιτρέπει οι πληροφορίες που είναι ενσωματωμένες στην ταυτότητα να χρησιμοποιηθούν και για την εξακρίβωση της ηλικίας και στο ψηφιακό περιβάλλον. Οι κάρτες αυτές μπορεί να εκδίδονται από κάποιο κρατικό οργανισμό ή Αρχή, όπως για παράδειγμα η Βελγική eID Card[49], αλλά δεν αποκλείεται να είναι και ανεξάρτητες από την επίσημη εθνική ταυτότητα και να χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον σκοπό εξακρίβωσης της ηλικίας στις διαδικτυακές συναλλαγές. Το φανερό πλεονέκτημα είναι ότι οι εθνικές κυβερνήσεις προσφέρουν τη απαραίτητη αξιοπιστία για την ακρίβεια των πληροφοριών που περιέχονται σε μία eID και αν τελικά υιοθετηθεί ευρέως, θα είναι αρκετή και ικανή μέθοδος επαλήθευσης ηλικίας στο ψηφιακό περιβάλλον. Από την άλλη βέβαια, το κατά πόσο μία eID Card μπορεί να καθιερωθεί σε ευρεία κλίμακα στον διαδίκτυο είναι δύσκολο να εκτιμηθεί ακόμα και αν εφαρμοστεί.[50]

Οι μέθοδοι εξακρίβωσης ταυτότητας μέσω βιομετρικών στοιχείων χρησιμοποιούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε χρήστη, όπως τα δακτυλικά αποτυπώματα, τη ίριδα του ματιού προκειμένου να ταυτοποιήσουν ένα άτομο. Τέτοιου είδους μηχανισμοί είναι αξιόπιστοι και δύσκολο να παρακαμφθούν. Εντούτοις, η κοινοποίηση τέτοιου είδους ευαίσθητων δεδομένων εγείρουν τόσο ηθικά, όσο και πρακτικά, σε σχέση με την προστασία της ιδιωτικότητας, προβλήματα. Η Ομάδα Εργασίας του Άρθρου 29 έχει επανειλημμένως επιστήσει την προσοχή σε σχέση με τη χρήση βιομετρικών στοιχείων, επισημαίνοντας ότι η χρήση τέτοιων στοιχείων μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στην αξιοπρέπεια, την ιδιωτικότητα και το δικαίωμα στην προστασία των προσωπικών δεδομένων των παιδιών και μπορεί να έχει επιβλαβείς συνέπειες (π.χ. κοινωνικό στιγματισμό)[51].

---

47 See Adam Thierer, 16 September 2011, Some Thoughts on FTC's Proposed COPPA Revisions, Tech Liberation, "ένας μεγάλος αριθμός ιστοσελίδων και υπηρεσιών που ρυθμίζει η COPPA χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο για να δείξουν ότι εφαρμόζουν τον νόμο. Αυτό όμως δημιουργεί αβεβαιότητα στην αγορά" http://techliberation.com/2011/09/16/some-thoughts-on-ftcs-proposed-coppa-revisions/.

48 Jules Polonetsky, Online Age Verification for Our Children, A Report on the Tools and Resources Available for Safeguarding the First Generation of Digital Natives, The Future of Privacy Forum, 2009 https://fpf.org/wp-content/uploads/2009/ 11/madrid-presentation-online-verification1.pdf.

49 The identity card for adults and children older than 12 https://diplomatie.belgium.be/en/services/services_abroad/identity_card_for_belgians/identity_card_for_adults_and_children, βλέπε επίσης Electronic ID cards in Belgium: the keystone of eGovernment (2016 update).

50 Jules Polonetsky, Online Age Verification for Our Children, A Report on the Tools and Resources Available for Safeguarding the First Generation of Digital Natives, The Future of Privacy Forum, 2009 <https://fpf.org/wp-content/uploads/2009/ 11/madrid-presentation-online-verification1.pdf>.

51 Article 29 Data Protection Working Party, 'Opinion 3/2012 on Developments in Biometric Technologies WP 193', 27 April 2012, 15 Article 29 Data Protection Working Party, 'Opinion 3/2007 on the Proposal for a Regulation of the European Parliament and of the Council amending the Common Consular Instructions on Visas for Diplomatic Missions and Consular Posts in Relation to the Introduction

Επιπλέον, όσον αφορά τους ανηλίκους, επιπρόσθετα ζητήματα ανακύπτουν: λόγω της συνεχούς σωματικής ανάπτυξης και των συνεχώς διαφοροποιούμενων σωματικών χαρακτηριστικών, τα βιομετρικά στοιχεία των παιδιών μπορεί να καταστούν ανακριβή πολύ γρηγορότερα. Για τους λόγους αυτούς, υπάρχουν τόσο πρακτικές δυσκολίες (ανακριβή βιομετρικά στοιχεία δύνανται να οδηγήσουν σε λάθος αποδοχή ή αντίστοιχα απόρριψη και να καταστήσουν όλη την εφαρμογή βιομετρικών αναξιόπιστη) όσο και νομικά κωλύματα μιας και η επεξεργασία πιθανώς ανακριβών στοιχείων αντιτίθεται στην αρχή της ποιότητας των δεδομένων[52]. Επίσης, μέθοδοι που βασίζονται σε βιομετρικά στοιχεία είναι ακόμη αρκετά περίπλοκες για μια εκτεταμένη εφαρμογή.

1.2.2.5. Τελικές παρατηρήσεις

i. Προβληματισμοί

Σοβαρά ζητήματα, επομένως, παραμένουν[53]. Παρά την εμπειρία των τελευταίων 15 ετών, δεν υπάρχει ακόμη συμφωνία κοινών διεθνών προτύπων (standards) ή έστω γενικών συμφωνιών των εμπλεκομένων πλευρών στον χώρο, αυτό είτε σε επίπεδο best practices ή γενικών στόχων για την εξακρίβωση της ηλικίας στο διαδίκτυο.[54] Η πλέον διαδεδομένη μέθοδος (αυτό-ταυτοποίηση) είναι και η πλέον εύκολη να παρακαμφθεί από μια απλή εισαγωγή ψευδών στοιχείων.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι η εγγενής δυσκολία στην αναζήτηση χρυσής τομής/ισορροπίας μεταξύ της ανάγκης για επαλήθευση της ηλικίας του χρήστη και του δικαιώματος διατήρησης ανωνυμία ελευθερίας της έκφρασης και της ιδιωτικότητας του χρήστη. Εν συντομία, η αντίληψή ότι οι χρήστες του διαδικτύου γενικά ως σύνολο θα πρέπει να επιβεβαιώνουν τη ηλικία τους είναι πολύ πιθανό να θεωρηθεί δυσανάλογο σε σχέση με τον σκοπό τον οποίον θέλει να επιτύχει η ευρωπαϊκή νομοθεσία και ως εκ τούτου, απαράδεκτη.[55] Στο συμπέρασμα αυτό συνηγορεί και ότι, αντιθέτως με παγιωμένες μεθόδους εξακρίβωσης ηλικίας για πρόσβαση σε περιεχόμενο ή υπηρεσίες όπως τυχερά παιχνίδια, αγορά καπνικών ή αλκοολούχων προϊόντων που το όριο ηλικίας είναι άνω των 18, στον χώρο της προστασίας των προσωπικών δεδομένων δεν έχουν υπάρξει επαρκείς μελέτες και έρευνες επί εκτίμησης επιπτώσεων ως προς τη βλάβη της ιδιωτικής ζωής[56].

Σοβαροί προβληματισμοί υπάρχουν επίσης σε σχέση με την αποθήκευση και την προστασία των σχετικών προσωπικών δεδομένων. Όσο οι τεχνικές και οι μέθοδοι εξακρίβωσης ηλικίας εξελίσσονται (και περισσότερα δεδομένα συλλέγονται), τόσο αυξάνεται και ο κίνδυνος κλοπής ή οποιασδήποτε άλλης μορφής παραβίασης της ασφάλειας των προσωπικών δεδομένων για τον απλούστατο λόγο ότι, όσο περισσότερα προσωπικά δεδομένα αποθηκεύονται από κάποιον πά-

---

of Biometrics, Including Provisions on the Organisation of the Receptionand Processing of Visa Applications (COM(2006)269 final) WP134', 1 March 2007, 8.

52 165FIDIS, Biometrics in Identity Managements http://www.fidis.net/resources/deliverables/hightechid/int-d37001/doc/19/.

53 The British Standards Institutionis facilitating the development tof Publicly Available Specification (PAS)1296 Age Checking code of practice http://trustelevate.com/age-checking-proof-of-concept-retail-sector/providers.

54 Article 29 Data Protection Working Party, 'Opinion 15/2011 on the definition of consent WP 187', 28.

55 M. Ryan Calo, 'The Boundaries of Privacy Harm' (2011) 86 Ind. L.J. 1131; David Wright and Charles Raab, 'Privacy Principles, risks and harm' (2014) 28(3) International Review of Law, Computers & Technology 277.

56 National Institute of Standards and Technology, NIST Privacy Engineering Objectives and Risk Model (Discussion Draft) (2014 Recommendation 2006/952/EC of the European Parliament and of the Council of 20 December 2006 on the protection of minors and human dignity and on the right of reply in relation to the competitiveness of the European audiovisual and on-line information services industry [2006] OJ L 378/72, paras II 1, 2.

ροχο, τόσο πιο εύκολος και ελκυστικός στόχος καθίσταται σε κακόβουλες επιθέσεις. Επιπλέον, όσο περισσότερο οι ψηφιακές μας συναλλαγές βασίζονται σε ολοένα και μεγαλύτερο όγκο προσωπικών δεδομένων, τόσο περισσότερή βλάβη μία ενδεχόμενή κλοπή αυτών και κλοπή ταυτότητας (identity theft) θα προκαλέσει.[57]

ii. Προτάσεις

Δεδομένης της απουσίας καθοδήγησης από τα αρμόδια Ευρωπαϊκά όργανα, μερικές συστάσεις προς τους παρόχους υπηρεσιών της κοινωνίας της πληροφορίας που απευθύνονται σε παιδιά θα μπορούσαν να είναι οι εξής:[58]

Α. Όταν ο πάροχος προσφέρει περιεχόμενο ή υπηρεσίες σε ανηλίκους τότε πρέπει να αναζητήσει και να αναλύσει τους συγκεκριμένους εθνικούς κανονισμούς που έχουν εφαρμογή και να εγκαταστήσει κατάλληλους μηχανισμούς εξασφάλισης γονικής συγκατάθεσης.

Β. Όταν οι υπηρεσίες παρέχονται απευθείας σε ανήλικο, τότε οποιαδήποτε ενημέρωση πρέπει να γίνεται σε γλώσσα και με τρόπο κατανοητό, λαμβάνοντας υπ᾽ όψη την ηλικία και την ωριμότητα του παιδιού, ιδιαιτέρως όσον αφορά τους κανόνες συμπεριφοράς στις υπηρεσίες που παρέχονται.

Γ. Εγκατάσταση εύκολα προσβάσιμων και προσιτών μεθόδων καταγγελίας περιπτώσεων κατάχρησης των υπηρεσιών και παραβίασης των κανόνων χρήσης.

Δ. Τα προσωπικά δεδομένα που συλλέγονται θα πρέπει να είναι μόνο αυτά που είναι απολύτως απαραίτητα για τις υπηρεσίες που προσφέρονται. Ομοίως, πρέπει να υπάρχουν μηχανισμοί ενημέρωσης των χρηστών για το είδος των δεδομένων που συλλέγονται και επεξεργάζονται, καθώς και καθαρή εξήγηση των λόγων συλλογής και επεξεργασίας. Εν ολίγοις, πρέπει να είναι διαθέσιμες ρυθμίσεις προστασίας ιδιωτικότητας που να δίνουν μεγαλύτερο έλεγχο στους χρήστες.

Ε. Η χρήση της νομικής βάσης «των έννομων συμφερόντων» του επεξεργαστή πρέπει να αποφεύγεται ή τουλάχιστον να στηρίζεται σε πολύ προσεκτικά επιλεγμένες σκέψεις και να υπάρχει έγγραφη τεκμηρίωση, δεδομένου ότι ο Κανονισμός ρητά προβλέπει ότι το συμφέρον του ανηλίκου υπερισχύει (αρθ. 6.1. στ᾽).

Στ. Τέλος, χρήσιμο είναι να αναζητούνται κώδικες δεοντολογίας ή βελτίστων πρακτικών που μπορεί να υιοθετηθούν από οργανώσεις ή ομάδες οργανισμών που δραστηριοποιούνται στον χώρο[59].

---

57 Βλέπε ανωτέρω υποσημείωση 52, Jules Polonetsky, Online Age Verification for Our Children, A Report on the Tools and Resources Available for Safeguarding the First Generation of Digital Natives.

58 UK Council for Child Internet Safety Child Safety Online:A Practical Guide for Providers of Social Media and Interactive Services: https://iapp.org/media/pdf/resource_center/ukccis_guide-final.pdf.

59 UK Council for Child Internet Safety Child Safety Online:A Practical Guide for Providers of Social Media and Interactive Services: https://iapp.org/media/pdf/resource_center/ukccis_guide-final.pdf.

1.2.3. Ποιες οι αλλαγές που επιφέρει ο νέος Ευρωπαϊκός Κανονισμός στην προστασία των προσωπικών δεδομένων των παιδιών. Η περίπτωση της διεξαγωγής βιοϊατρικής έρευνας

1.2.3.1. Γενικά περί του Κανονισμού 679/2016

Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, η διαρκώς αυξανόμενη διασυνοριακή διαβίβαση δεδομένων, η ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας, καθώς και η δημιουργία νέων μεθόδων επεξεργασίας δεδομένων σε μεγάλη κλίμακα (π.χ. cloud), γεγονότα που όλα έλαβαν χώρα μέσα σε μόλις δύο δεκαετίες από την θέση σε ισχύ της Οδηγίας 95/46/ΕΚ, ενεργοποίησαν μία σειρά συζητήσεων σχετικά με το εάν η Οδηγία είναι πλέον σε θέση να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις της εποχής των big data, προκειμένου να ενισχυθεί το επίπεδο των μέσων επεξεργασίας για την προστασία των φυσικών προσώπων έναντι της επεξεργασίας των πληροφοριών που τους αφορούν. Επιπλέον, ενώ μια από τις βασικές επιδιώξεις της Οδηγίας ήταν η δυνατότητα ελέγχου όλων των πληροφοριών του υποκειμένου με σκοπό την προστασία της αυτονομίας και της ιδιωτικότητάς του, ωστόσο δεν κατάφερε να αποτρέψει την ανομοιόμορφη προστασία των δεδομένων σε ολόκληρη την Ένωση[1] και την εξ αυτής ανασφάλεια δικαίου[2].

Για τους ανωτέρω λόγους ξεκίνησε μια μακρά περίοδος διαβουλεύσεων μεταξύ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου καθώς και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη δημιουργία ενός ενιαίου θεσμικού πλαισίου, το οποίο θα λάμβανε τη μορφή Κανονισμού ώστε ο τελευταίος να αποκτήσει άμεση ισχύ σε όλα τα κράτη Μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης με ελάχιστες αποκλίσεις στις επί μέρους διατάξεις του, όπου θα προβλεπόταν περιθώριο στον Εθνικό Νομοθέτη να νομοθετήσει ειδικότερα ή αποκλίνοντας από το κείμενο του Κανονισμού. Το τελικό κείμενο του Κανονισμού 679/2016 τίθεται σε εφαρμογή στις 25 Μαΐου του 2018, απώτατο χρονικό όριο εντός του οποίου και ο ελληνικός νόμος περί της προστασίας των προσωπικών δεδομένων (ν. 2472/1997), οφείλει να προσαρμοσθεί στις διατάξεις του Κανονισμού, και κατ᾽ επέκτασιν να εναρμονισθεί με τις νομοθεσίες των λοιπών κρατών μελών.

Ο Κανονισμός εισάγει μια σειρά από νέα δικαιώματα και διαδικασίες και επιπλέον προβλέπει τη θέσπιση υψηλών διοικητικών προστίμων τα οποία έρχονται να συμπληρώσουν ή αντικαταστήσουν ανάλογα με την περίπτωση τις διορθωτικές εξουσίες που ασκεί η εκάστοτε εποπτική αρχή[3]. Ωστόσο οι ποινικές κυρώσεις, παραμένουν στη δικαιοδοσία και διακριτική ευχέρεια του εθνικού νομοθέτη. Ανάμεσα στα νέα δικαιώματα, τα οποία εισάγει ο Κανονισμός, είναι και το δικαίωμα περιορισμού της επεξεργασίας (α. 18), το δικαίωμα φορητότητας των δεδομένων (α. 20), το δι-

[1] Ως γνωστόν, στην Ελλάδα η Ευρωπαϊκή Οδηγία ενσωματώθηκε στο εθνικό δίκαιο δια του ν. 2472/1997.

[2] Άρθρα 85-91 «Διατάξεις που αφορούν ειδικές περιπτώσεις επεξεργασίας», Βλ. κατωτ. ειδικότερα την περίπτωση άρθρου 89 παρ.2 περί εξαιρέσεων από δικαιώματα υποκειμένου όταν πρόκειται για σκοπούς επιστημονικής έρευνας.

[3] α. 58 § 2 προειδοποιήσεις, επιπλήξεις, εντολή συμμόρφωσης, επιβολή προσωρινού ή οριστικού περιορισμού, εντολή διόρθωσης ή διαγραφής δεδομένων, εντολή αναστολής της κυκλοφορίας δεδομένων σε αποδέκτη σε τρίτη χώρα ή διεθνή οργανισμό κ.λπ.

καίωμα διαγραφής («δικαίωμα στη λήθη») (α. 17) και του περιορισμού επεξεργασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα. Σκοπός των ανωτέρω είναι η ενίσχυση και η διατήρηση της δυναμικής σχέσεως μεταξύ υποκειμένου και δεδομένων μέσω της άσκησης ελέγχου και διαχείρισης των πληροφοριών που αφορούν το τελευταίο, ακόμη και μετά από την «απομάκρυνση» τους από αυτό. Καθίσταται, δηλαδή, σαφές ότι ο κοινοτικός νομοθέτης θέλει να ενισχύσει τον ενεργό ρόλο του υποκειμένου των πληροφοριών παρέχοντάς του «τα εργαλεία» εκείνα που θα το διευκολύνουν να διαχειρίζεται τα δεδομένα προσωπικού του χαρακτήρα για όλο το χρονικό διάστημα που αυτά τυγχάνουν επεξεργασίας, είτε από τον υπεύθυνο επεξεργασίας, είτε από τον εκτελούντα την επεξεργασία.

Μία από τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να συντρέχει, ώστε να είναι σύννομη η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, εξακολουθεί να είναι η συναίνεση του υποκειμένου των δεδομένων. Το περιεχόμενο ωστόσο, της συναίνεσης στον κανονισμό διευρύνεται βάσει του άρθρου 4 περ. 11, και ως «συγκατάθεση» του υποκειμένου των δεδομένων νοείται *κάθε ένδειξη βουλήσεως, ελεύθερη, συγκεκριμένη ρητή και εν πλήρει επιγνώσει με την οποία το υποκείμενο των δεδομένων εκδηλώνει ότι συμφωνεί με δήλωση ή με σαφή θετική ενέργεια να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα που το αφορούν*. Σε σχέση με την Οδηγία, στον Κανονισμό προστίθεται η προϋπόθεση ότι η συναίνεση θα πρέπει να είναι «συγκεκριμένη» και ότι το υποκείμενο των δεδομένων εκδηλώνει ότι συμφωνεί «με δήλωση ή με σαφή θετική ενέργεια». Στην υπ᾽ αριθμ. 32 παράγραφο του προοιμίου του Κανονισμού αναφέρονται και ορισμένοι από τους τρόπους που δύναται να δοθεί η συγκατάθεση του υποκειμένου των δεδομένων, για παράδειγμα με γραπτή δήλωση σε σαφή και απλή διατύπωση (α. 7 § 2), μεταξύ άλλων με ηλεκτρονικά μέσα ή με προφορική δήλωση.

Επιπλέον, ο Κανονισμός αναφέρει ότι αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη συμπλήρωση ενός τετραγωνιδίου κατά την επίσκεψη σε διαδικτυακή ιστοσελίδα, την επιλογή των επιθυμητών τεχνικών ρυθμίσεων για υπηρεσίες της κοινωνίας των πληροφοριών, ή μια δήλωση, ή συμπεριφορά που δηλώνει σαφώς, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, ότι το υποκείμενο των δεδομένων αποδέχεται να καταστούν τα δεδομένα προσωπικού του χαρακτήρα επιδεκτικά επεξεργασίας. Ρητώς μάλιστα ο Κανονισμός στην οικεία εισαγωγική σκέψη σπεύδει να τονίσει ότι η σιωπή, τα προσυμπληρωμένα τετραγωνίδια ή η αδράνεια δεν θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως «συγκατάθεση». Το υποκείμενο των δεδομένων έχει δικαίωμα να ανακαλέσει τη συγκατάθεσή του ανά πάσα στιγμή, γεγονός που δε θίγει ωστόσο τη νομιμότητα της επεξεργασίας που βασίσθηκε στη συγκατάθεση προ της ανακλήσεώς της. Η ανάκληση της συγκατάθεσης θα πρέπει να είναι εξίσου εύκολη με την παροχή της (α. 7 § 3). Τέλος κάθε σκοπός της επεξεργασίας θα πρέπει να καλύπτεται από ξεχωριστή συναίνεση για καθέναν από αυτούς τους σκοπούς. [4]

1.2.3.2. Το παιδί και τα δικαιώματα του βάσει του Κανονισμού 679/2016

Στον Κανονισμό ορίζεται ότι εναλλακτικώς ή από κοινού με τη συναίνεση δύνανται να συντρέχουν και λοιπές προϋποθέσεις όπως η επεξεργασία των δεδομένων να είναι απαραίτητη για την εκτέλεση της σύμβασης, ή για τη συμμόρφωση με έννομη υποχρέωση, ή για τη διαφύλαξη ζωτικού συμφέροντος του υποκειμένου των δεδομένων είτε άλλου φυσικού προσώπου, ή για εκπλήρωση καθήκοντος που εκτελείται προς το δημόσιο συμφέρον που επιδιώκει ο υπεύθυνος επεξεργασίας ή τρίτος, εκτός εάν έναντι των συμφερόντων αυτών υπερισχύει το συμφέρον ή τα θεμελι-

[4] Βλ. κατωτ. σχετ. με τη σημασία της σχετικής πρόβλεψης στην περίπτωση της βιοϊατρικής έρευνας.

ώδη δικαιώματα και οι ελευθερίες του υποκειμένου των δεδομένων που επιβάλλουν την προστασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα ιδίως εάν το υποκείμενο των δεδομένων είναι παιδί.

Είναι για πρώτη φορά που ενωσιακό νομοθέτημα αφορόν την προστασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα εισάγει μέσα στις προϋποθέσεις νομιμότητας της επεξεργασίας και τα συμφέροντα και τα δικαιώματα του παιδιού. Ήδη από τις εισαγωγικές σκέψεις του Κανονισμού υπογραμμίζεται εμφατικώς ότι τα παιδιά «*απαιτούν ειδική προστασία όσον αφορά τα δεδομένα του προσωπικού τους χαρακτήρα καθώς μπορεί να έχουν μικρότερη επίγνωση των σχετικών κινδύνων και συνεπειών και εγγυήσεων και των δικαιωμάτων τους σε σχέση με την επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα. Αυτή η ειδική προστασία θα πρέπει να ισχύει ιδίως στη χρήση δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα με σκοπό την εμπορία ή δημιουργία προφίλ προσωπικότητας ή προφίλ χρήστη και τη συλλογή δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα όσον αφορά παιδιά κατά τη χρήση υπηρεσιών που προσφέρονται άμεσα σε ένα παιδί.*» Έτσι λοιπόν τονίζεται ότι η συγκατάθεση του γονέα ή του κηδεμόνα δε θα πρέπει να είναι απαραίτητη σε συνάρτηση με υπηρεσίες πρόληψης ή παροχής συμβουλών που προσφέρονται άμεσα σε ένα παιδί, χωρίς ωστόσο αυτό να αναφέρεται μέσα στο δεσμευτικό κείμενο του Κανονισμού.

Προκειμένου τα παιδιά να είναι σε θέση να λαμβάνουν αυτόνομες και νομικά έγκυρες και δεσμευτικές αποφάσεις θα πρέπει η απόφαση τους να συναινέσουν στην επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού τους χαρακτήρα να γίνεται έπειτα από ενημέρωση, σύμφωνα με τα όσα ορίζονται στη γενική διάταξη (α. 7) για τις προϋποθέσεις συγκατάθεσης. Τη συγκατάθεση στην περίπτωση των παιδιών την παρέχουν οι ασκούντες τη γονική επιμέλεια των πρώτων σύμφωνα με το εθνικό δίκαιο της κάθε χώρας[5], το οποίο ορίζει τις ειδικότερες προϋποθέσεις[6].

Ειδικότερα σε σχέση με τις υπηρεσίες της κοινωνίας των πληροφοριών οι οποίες παρέχονται απευθείας στα παιδιά, ο Κανονισμός ορίζει, κατ᾽ αρχήν, ως επιτρεπτό ηλικιακό όριο αυτό των 16 ετών, προκειμένου το παιδί έγκυρα να είναι σε θέση να αποφασίζει για την επεξεργασία των προσωπικών του δεδομένων από τις υπηρεσίες της πληροφορίας. Εάν το παιδί είναι κάτω της ηλικίας των 16 ετών η επεξεργασία είναι δυνατόν να γίνει χωρίς τη συναίνεση του γονέα, μόνο όταν αυτό προβλέπεται ρητώς από τον εθνικό νομοθέτη, σε κάθε ωστόσο περίπτωση το κατώτατο ηλικιακό όριο είναι αυτό των 13 ετών (άρ. 8 § 1).

Μια από τις βασικότερες αρχές που διατρέχουν τον Κανονισμό, όπως και την Οδηγία, είναι η αρχή της διαφάνειας. Η αρχή αυτή απαιτεί οποιαδήποτε ενημέρωση που απευθύνεται στο υποκείμενο των δεδομένων να είναι συνοπτική, εύκολα προσβάσιμη και ευνόητη σε απλή γλώσσα και, όποτε κρίνεται σκόπιμο, και με απεικόνιση, η οποία θα διευκολύνει την εις βάθος ενημέρωση του υποκειμένου για την σκοπούμενη επεξεργασία. Ειδικότερα στην περίπτωση των παιδιών, «η ενημέρωση θα πρέπει να γίνεται σε σαφή και απλή γλώσσα την οποία το παιδί θα πρέπει να κατανοεί εύκολα» (εισαγωγική σκέψη παράγραφος 58). Γίνεται με αυτόν τον τρόπο αντιληπτό ότι σε ό,τι αφορά την παροχή υπηρεσιών της Κοινωνίας της Πληροφορίας απευθείας στο παιδί, ο Κανονισμός δεν περιορίζεται μονάχα στη διατύπωση των γενικών προϋποθέσεων ενημέρωσης αλλά τονίζει την ειδική υποχρέωση του υπευθύνου επεξεργασίας των δεδομένων των παιδιών να παρέχει τις πληροφορίες για την επεξεργασία με τρόπο απλό, στοχεύοντας στην ελαχιστοποίηση των κινδύνων που απορρέουν από μη επαρκή ενημέρωση των τελευταίων. Επιπρόσθετα, ο υπεύθυνος

---

[5] Για την ελληνική έννομη τάξη, βλ. αναλυτικότερα Παπαχρίστου Κ. Θανάση, Εγχειρίδιο Οικογενειακού Δικαίου, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα 1998, σελ. 271-307, Αγαλλοπούλου Πηνελόπη σε Αστικό Κώδικα Απόστολου Σ. Γεωργιάδη – Μιχάλη Π. Σταθόπουλου, Τόμος VIII, Οικογενειακό Δίκαιο (άρθρα 1505-1694), 2η έκδοση, εκδόσεις Π.Ν. Σάκκουλα, Δίκαιο & Οικονομία 2003, σελ. 132-166, και Λαδογιάννη Γιώργο σε Σύντομη Ερμηνεία Αστικού Κώδικα (ΣΕΑΚ) Απόστολου Σ. Γεωργιάδη, Τόμος ΙΙ, Άρθρα 947-2035, Εκδόσεις Π.Ν. Σάκκουλα, Οικονομία & Δίκαιο, 2013, σελ. 865-870.

[6] Στην περίπτωση της διεξαγωγής κλινικών δοκιμών θα πρέπει να συνεκτιμάται η γνώμη του όταν είναι ώριμο να συναποφασίζει όπως ρυθμίζει σχετικά ο κανονισμός 536/2014 στο α. 32 § 1 γ᾽.

της επεξεργασίας οφείλει να καταβάλει εύλογες προσπάθειες για να επαληθεύσει ότι η συγκατάθεση όντως παρέχεται ή εγκρίνεται από τον ασκούντα τη γονική μέριμνα του παιδιού πάντοτε λαμβάνοντας υπόψη του και τη διαθέσιμη τεχνολογία (άρ. 8 § 2).

Ο Κανονισμός παρουσιάζει μια λογική αντίφαση στο σημείο αυτό. Ενώ εμφανίζεται να θέλει να ενισχύσει την προστασία των παιδιών από την επεξεργασία των δεδομένων τους, παρόλα αυτά επιτρέπει τη μείωση του ηλικιακού ορίου όπου επιτρέπεται η επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα των τελευταίων, στην ηλικία των 16 ετών και μάλιστα παρέχοντας το περιθώριο στον εθνικό νομοθέτη να νομοθετήσει ακόμη μικρότερο ηλικιακό όριο έως την ηλικία 13 ετών. Διερωτάται εύλογα κανείς πώς η μείωση των ηλικιακών ορίων συμβάλει στην επίτευξη του σκοπού του Κανονισμού που είναι η ενίσχυση της προστασίας των παιδιών, όταν επιτρέπει στα τελευταία να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη διαχείριση των πληροφοριών που τα αφορούν σε ηλικίες όπου ο νόμος ορίζει δικαιοπρακτικούς περιορισμούς (ΑΚ 134, 135, 136)[7]. Θα αναμενόταν δηλαδή η ενίσχυση της προστασίας των παιδιών από τους κινδύνους που διατρέχουν να είναι αντιστρόφως ανάλογη της ωριμότητας τους, ενισχύοντας τον ρόλο των ασκούντων τη γονική επιμέλεια και όχι ουσιαστικά καταργώντας τον τελευταίο ήδη από την ηλικία των 13 ετών για την περίπτωση συμμετοχής του παιδιού στην Κοινωνία της Πληροφορίας.

Επιπλέον, η ανωτέρω διάταξη του Κανονισμού φαίνεται να μην εναρμονίζεται με τον κανόνα της ΑΚ 127, σύμφωνα με την οποία η συμπλήρωση του 18 έτους της ηλικίας ανάγεται σε προϋπόθεση εγκυρότητας των δικαιοπραξιών[8]. Με άλλα λόγια, δεδομένου ότι η συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων παροχής υπηρεσιών στην Κοινωνία της Πληροφορίας απαιτεί κατάρτιση σύμβασης, σχεδόν πάντοτε θα απαιτείται για το κύρος των συμβάσεων αυτών η συμπλήρωση του 18 έτους της ηλικίας. Συνεπώς, η παρέκκλιση του Κανονισμού από το 18 έτος της ηλικίας και μάλιστα στο ηλικιακό πλαίσιο μεταξύ 16ου και 13ου έτους ηλικίας αναπόφευκτα προκαλεί δυσαρμονία με τις διατάξεις των συμβάσεων, τις οποίες υποτίθεται ότι δεν επηρεάζει βάσει του άρ. 8 παρ. 3 του Κανονισμού.

Ενδεικτικά, αναφέρονται δύο παραδείγματα. Το πρώτο είναι εκείνο ενός δεκαεξάχρονου που καταρτίζει σύμβαση υπηρεσίας στην Κοινωνία της Πληροφορίας η οποία όμως δεν εμπίπτει σε κάποια από τις εξαιρέσεις του αστικού κώδικα (ΑΚ 134, 135, 136). Επομένως στην περίπτωση αυτή θα απαιτείται προκειμένου να είναι έγκυρη η ως άνω σύμβαση, είτε η συμπλήρωση του 18 έτους της ηλικίας του ανηλίκου είτε η παροχή της συναίνεσης των γονέων του. Ως δεύτερο παράδειγμα θα μπορούσε να αναφερθεί η πιθανότητα ο Έλληνας νομοθέτης να αποφασίσει τελικά να μειώσει το όριο ηλικίας για σύννομη επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα στο 13ο έτος της ηλικίας. Στην περίπτωση αυτή θα μπορεί έγκυρα να χορηγήσει μόνος του τη συναίνεση για επεξεργασία των δεδομένων του, αλλά δε θα μπορεί εγκύρως να καταρτίσει την ίδια σύμβαση για την οποία συναινεί (π.χ. ΑΚ 135, ο ανήλικος αδυνατεί ακόμη και διαθέτοντας την αμοιβή του από την προσωπική του εργασία να καταρτίσει έγκυρα την σχετική σύμβαση παροχής υπηρεσιών κάτω από 14 ετών).

Διερωτάται, λοιπόν κανείς και στα δύο ανωτέρω υποθετικά παραδείγματα, πώς είναι δυνατόν με τα νέα μειωμένα ηλικιακά όρια, τα οποία προτείνει ο Κανονισμός, η μεν επεξεργασία των προσωπικών δεδομένων να είναι νόμιμη, η δε κατάρτιση της οικείας συμβάσεως, αναπόσπαστο τμήμα της οποίας είναι η ως άνω επεξεργασία, να είναι άκυρη. Επιδεικνύεται μεν εμπιστοσύνη στην ωριμότητα του ανηλίκου να παραχωρεί τη συναίνεση του προκειμένου, φερ᾽ ειπείν να επιλέξει τις

---

7 Βλ. ενδεικτικώς Απόστολο Σ. Γεωργιάδη, Γενικές Αρχές Αστικού Δικαίου, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή 1997, σελ. 119-122, και Βαρελά Μάνθα σε Σύντομη Ερμηνεία Αστικού Κώδικα (ΣΕΑΚ) Απόστολου Σ. Γεωργιάδη, Τόμος Ι, Άρθρα 1-946, Εκδόσεις Π.Ν. Σάκκουλα, Οικονομία & Δίκαιο, 2010, σελ. 261-265.

8 Βλ. ενδεικτικώς Γεωργιάδη, ό.π., σελ. 114, και Βαρελά, ό.π., σελ. 253-254.

επιθυμητές τεχνικές ρυθμίσεις για υπηρεσίες που του παρέχονται μέσω της κοινωνίας των πληροφοριών ώστε να είναι έγκυρη η συναίνεση του, ταυτόχρονα δε ο Αστικός Κώδικας δεν αναγνωρίζει την ωριμότητα του ανηλίκου για την κατάρτιση της ανωτέρω σύμβασης παροχής υπηρεσιών και μάλιστα με ποινή ακυρότητας της συναλλαγής. Η αντίφαση είναι σαφής.

Μέσα στον Κανονισμό απαντάται σε διαφορετικά σημεία η ανάγκη ενίσχυσης της προστασίας των δικαιωμάτων των παιδιών με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση ενός κατά το δυνατό αρμονικότερου και πιο ενοποιημένου πλαισίου σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Ωστόσο, εξουσιοδοτώντας τον εθνικό νομοθέτη να θεσπίσει κατά βούληση το ηλικιακό όριο μεταξύ του 13ου και του 16ου έτους, η ανωτέρω εναρμόνιση ουσιαστικά ματαιώνεται, εάν οι εθνικοί νομοθέτες των κρατών μελών επιλέξουν διαφορετικά.

Κατά τα λοιπά, αξιοσημείωτες είναι ακόμη δύο νομοθετικές προβλέψεις για τα παιδιά σε σχέση με τους Κώδικες Δεοντολογίας καθώς και τις αρμόδιες αρχές προστασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 40, όπου ορίζονται τα σχετικά με την κατάρτιση Κωδίκων Δεοντολογίας και αναφέρεται ότι τα κράτη μέλη, οι εποπτικές αρχές, το Συμβούλιο Προστασίας Δεδομένων και η Επιτροπή ενθαρρύνουν την εκπόνηση κωδίκων δεοντολογίας, σκοπός των οποίων θα είναι η ορθή εφαρμογή του παρόντος Κανονισμού, υπάρχει σχετική πρόβλεψη για την ενημέρωση και την προστασία των παιδιών καθώς και για τον τρόπο απόκτησης της συγκατάθεσης του ασκούντος τη γονική μέριμνα του παιδιού. Εισάγεται, επομένως, ακόμη μία νομοθετική πρόβλεψη του ευρωπαίου νομοθέτη που υπογραμμίζει την αυξημένη ανάγκη προστασίας των δικαιωμάτων των παιδιών ως ευάλωτης ομάδας υποκειμένων δεδομένων (προοίμιο 75). Τέλος, οι εποπτικές αρχές προστασίας προσωπικών δεδομένων ανάμεσα σε άλλα καθήκοντα με τα οποία είναι επιφορτισμένες σχετικά με την εφαρμογή όσων προβλέπονται στον οικείο κανονισμό, προβλέπεται ότι οφείλουν να προωθούν την ευαισθητοποίηση του κοινού και την κατανόηση των κινδύνων, των κανόνων, των εγγυήσεων και των δικαιωμάτων που σχετίζονται με την επεξεργασία ειδικά σε δραστηριότητες που απευθύνονται σε παιδιά (άρ. 57 περ. β).

Στην ανωτέρω αμιγώς νομική προβληματική τίθεται και ένας επιπρόσθετος προβληματισμός, αναφορικά με τον ουσιαστικό ρόλο της άσκησης της επιμέλειας του ανηλίκου. Χαρακτηριστικό είναι το πρόσφατο παράδειγμα του διαδικτυακού παιχνιδιού «η γαλάζια φάλαινα» το οποίο παρακινεί ανηλίκους σε αυτοτραυματισμό και αυτοκτονία.[9] Σε μια περίπτωση η ασκούσα την επιμέλεια μητέρα εμπόδισε το ανήλικο τέκνο της από το να προκαλέσει ανεπανόρθωτη βλάβη στον εαυτό του[10], όταν έλαβε μέρος διαδικτυακά στο ανωτέρω παιχνίδι θέτοντας σε κίνδυνο τη σωματική του ακεραιότητα και την ίδια του τη ζωή.

Με αφορμή το τελευταίο αυτό παράδειγμα, μια εναλλακτική στα όσα προτείνει ο Κανονισμός θα μπορούσε να είναι, αντί της μείωσης των ηλικιακών ορίων, ο νομοθέτης να προσδιορίσει συγκεκριμένους όρους, ώστε οι ανήλικοι να έχουν πρόσβαση στη χρήση των υπηρεσιών της κοινωνίας της πληροφορίας *από κοινού* με τους ασκούντες τη γονική μέριμνα. Αντί της μείωσης των ηλικιακών ορίων, ο Κανονισμός θα μπορούσε να προβλέψει την υποχρέωση τήρησης κωδικών πρόσβασης στην ηλεκτρονική αλληλογραφία των ανηλίκων και από τους γονείς τους, και σχε-

9 Σύμφωνα με τους κανόνες του παιχνιδιού, η δοκιμασία της Γαλάζιας Φάλαινας προϋποθέτει έναν «διαχειριστή» (που πιθανώς να μην είναι μόνο ένα άτομο) και έναν παίκτη-«σκλάβο». Ο πρώτος δίνει εντολές (μέσω γραπτών μηνυμάτων στο διαδίκτυο) στον «σκλάβο» για 50 ημέρες, ζητώντας του να ολοκληρώσει μια σειρά από 50 «προκλήσεις». Αυτές εκτείνονται από το να ξυπνήσει ο παίκτης νωρίς τα ξημερώματα και να δει ένα θρίλερ μέχρι να αυτοτραυματιστεί και να χαράξει με ξυράφι στο χέρι ή στο πόδι του μια φάλαινα. Ο «σκλάβος» υποχρεούται μόλις τελειώσει μια δοκιμασία να στείλει μια φωτογραφία που πιστοποιεί την ολοκλήρωσή της. Η 50η πρόκληση είναι η αυτοκτονία. Αν σταματήσει να παίζει ή αποτύχει σε μια δοκιμασία, ο «διαχειριστής» (ο οποίος γνωρίζει τα προσωπικά στοιχεία του παίκτη) απειλεί τον παίκτη ότι θα τον κυνηγήσουν και θα τον «τιμωρήσουν». (http://news247.gr/eidiseis/kosmos/news/blue-whale-game-to-paixnidi-poy-kerdizeis-an aytoktonhseis.4655736.html)

10 Βλ. σχετ. άρθρο για την 15χρονη από την Κατερίνη, http://m.news247.gr/eidiseis/koinonia/mple-falaina-15xronh-sthn-katerinh-apodexthke-thn-proklhsh-aytoktonias.4674069.html.

τική υποχρέωση του υπεύθυνου επεξεργασίας να μην καθιστά εφικτή την αλλαγή των κωδικών άνευ της συγκατάθεσης των ασκούντων την επιμέλεια των τελευταίων. Επιπροσθέτως θα μπορούσε να προβλεφθεί υποχρέωση ενημέρωσης του υπευθύνου της επεξεργασίας για το όνομα καθώς και για κάποια βασικά στοιχεία επικοινωνίας (π.χ. τηλέφωνο, email) του ασκούντος την επιμέλεια του ανηλίκου, ώστε ο υπεύθυνος επεξεργασίας να είναι σε θέση να ενημερώσει τον πρώτο εάν παρατηρήσει κάποια ασυνήθιστη ή επικίνδυνη δραστηριότητα από μέρους του ανηλίκου.

Επιγραμματικά, το ουσιαστικό ζήτημα είναι μάλλον η διαρκής ενημέρωση των ασκούντων την επιμέλεια για τις τρέχουσες εξελίξεις, ώστε να είναι σε επιφυλακή δρώντας, όταν και εφόσον κριθεί σκόπιμο προστατευτικά υπέρ των ανηλίκων. Η αλήθεια είναι εντούτοις, πως η πρόοδος της τεχνολογίας είναι ραγδαία και προχωράει ταχύτατα με τεράστια δυναμική. Μπροστά επομένως στο επίκαιρο όσο ποτέ ερώτημα «πως προστατεύουμε τον ανήλικο από τον ίδιο του τον εαυτό», γιατί ουσιαστικά περί αυτού πρόκειται, ο νομοθέτης επιλέγοντας κατ᾽ ουσίαν να δώσει δικαιώματα στο τελευταίο για συμμετοχή στην Κοινωνία της Πληροφορίας ήδη από την ηλικία των 16 (πολλώ δε μάλλον από αυτή των 13 ετών) τον καθιστά ακόμα περισσότερο ευάλωτο λόγω της δικαιολογημένης ανωριμότητας του ανηλίκου να διαχειριστεί αυτά τα δικαιώματα, ανωριμότητα η οποία φυσικά πηγάζει κυρίως από την έλλειψη εμπειρίας του ανηλίκου.

Βέβαια, το ζήτημα δεν είναι μονάχα να εκπαιδευτεί η νέα γενιά, πώς να χρησιμοποιεί από τεχνικής απόψεως τα εργαλεία, τα οποία της προσφέρει ο κυβερνοχώρος, πώς να λαμβάνει αποφάσεις για τη διαχείριση των πληροφοριών οι οποίες την αφορούν. Κάθε παιδί πρέπει να προστατεύει την προσωπικότητά του από τυχόν προσβολές. Ο ανήλικος σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο θα ενηλικιωθεί και οι αποφάσεις τις οποίες ελάμβανε στα 13 μπορεί να μην τον αντιπροσωπεύουν πλέον στα 19 του ενώ, οι ίδιες οι πληροφορίες, τις οποίες θα έχει «διοχετεύσει» μόνος του για το άτομο του μέσα στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Πληροφορίας, μπορεί να παραμένουν για πάντα στο διαδίκτυο.

Βιοϊατρική έρευνα

Ειδική κατηγορία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα αποτελούν τα δεδομένα της υγείας του υποκειμένου. Στην Ελλάδα ο ν. 2472/1997 διακρίνει και αυτός τα δεδομένα σε απλά και σε ευαίσθητα. Στην κατηγορία των ευαίσθητων, ανάμεσα σε άλλα ανήκουν και τα ιατρικά δεδομένα. Σύμφωνα με τον νόμο, η επεξεργασία των δεδομένων υγείας κατά κανόνα απαγορεύεται, ενώ κατ᾽ εξαίρεση επιτρέπεται όπως και η ίδρυση σχετικού αρχείου, ύστερα από άδεια της Αρχής, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, ανάμεσα στις οποίες είναι η γραπτή συγκατάθεση του υποκειμένου για την επεξεργασία και η επεξεργασία για ερευνητικούς και επιστημονικούς σκοπούς με την τήρηση της ανωνυμοποίησης των δεδομένων (άρ. 7 § 2 περ. α΄ και στ΄). Βάσει δε του άρ. 7 Α, που εισάγει τις περιπτώσεις των εξαιρέσεων από την υποχρέωση γνωστοποίησης αρχείου και λήψης άδειας από την Αρχή, ο υπεύθυνος επεξεργασίας δεν απαλλάσσεται από την τελευταία στην περίπτωση διεξαγωγής της βιοϊατρικής έρευνας.

Επιπλέον, σε εθνικό επίπεδο, πέραν του νόμου περί προστασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, έπειτα από την τελευταία αναθεώρηση του Συντάγματος τα δεδομένα υγείας συμπεριλαμβανομένων και των γενετικών δεδομένων, προστατεύονται όχι μόνο από τα άρ. Σ5 § 1 (δικαίωμα της ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας) και Σ9 § 2 (δικαίωμα προστασίας του ιδιωτικού βίου) αλλά και από δύο νέα δικαιώματα, το δικαίωμα προστασίας των προσωπικών δεδομένων (Σ9$^{A)}$ και το δικαίωμα προστασίας της γενετικής ταυτότητας (Σ5 § 5εδ. α΄), αναγνωρίζοντας τα προβλήματα που προκύπτουν από την ανάπτυξη της βιοτεχνολογίας και της βιοϊατρικής έρευνας[11].

[11] Βλ. Κριάρη-Κατράκη Ι., Η συνταγματική προστασία της γενετικής ταυτότητας, ΔτΑ 2001, 10 και Μανιάτη Γ.–Μήτρου Λ., Δίκαιο

Από τη μελέτη του Κανονισμού δεν προκύπτουν αλλαγές σε ότι αφορά την προστασία των δεδομένων υγείας των ανηλίκων στην περίπτωση που οι τελευταίοι μετέχουν στη διεξαγωγή βιοϊατρικών ερευνών. Επομένως, θα συνεχίσουν να ισχύουν για την προστασία της ιδιωτικότητας των συμμετεχόντων - υγιών ή μη - όσα ισχύουν ήδη βάσει της ειδικής νομοθεσίας σχετικά με τις παρεμβατικές και τις μη παρεμβατικές κλινικές μελέτες καθώς και τις διατάξεις του ΚΙΔ σχετικά με τις υποχρεώσεις τήρησης ιατρικού αρχείου (άρ. 14 § 5) όπως και το άρ. 6 § 2 του ν. 2619/1998 που κυρώνει τη Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας του ατόμου σε σχέση με τις εφαρμογές της βιολογίας και της ιατρικής (Σύμβαση Οβιέδο).

Σύμφωνα με τον Κανονισμό, στα δεδομένα υγείας περιλαμβάνονται όλα τα δεδομένα, τα οποία είναι σε θέση να παράσχουν πληροφορίες για την παρελθούσα, τρέχουσα και μελλοντική κατάσταση της σωματικής ή της ψυχικής υγείας του υποκειμένου (άρ.4 περ. 15), (ήτοι πληροφορίες που προκύπτουν από εξετάσεις ή αναλύσεις σε μέρος ή ουσία του σώματος μεταξύ άλλων από γενετικά δεδομένα και βιολογικά δείγματα). Επιπρόσθετα, κάθε πληροφορία, σχετικά με ασθένεια, αναπηρία, κίνδυνο ασθένειας, ιατρικό ιστορικό, κλινική θεραπεία ή με τη φυσιολογική ή την βιοϊατρική κατάσταση του υποκειμένου των δεδομένων ανεξάρτητα από την πηγή από την οποία προέχεται η πληροφορία[12]. Οι πληροφορίες μπορεί να προέρχονται από ιατρό, άλλο επαγγελματία του τομέα υγείας, νοσοκομείο, ιατρική συσκευή ή διαγνωστική δοκιμή in vitro (εισαγωγική σκέψη παράγραφος 35). Σημειώνεται στο σημείο αυτό ότι ο Κανονισμός, σε αντίθεση με την Οδηγία, κάνει ρητή αναφορά στα γενετικά δεδομένα ως ευρύτερη κατηγορία δεδομένων υγείας και τα ορίζει ως «τα δεδομένα αυτά που αφορούν τα γενετικά χαρακτηριστικά φυσικού προσώπου τα οποία κληρονομήθηκαν ή αποκτήθηκαν όπως προκύπτουν ιδίως από ανάλυση βιολογικού δείγματος του εν λόγω φυσικού προσώπου και τα οποία παρέχουν μοναδικές πληροφορίες σχετικά με τη φυσιολογία ή την υγεία του εν λόγω φυσικού προσώπου» (άρ. 4 περ. 13).

Η επεξεργασία των δεδομένων υγείας υπόκειται, σύμφωνα με το άρ. 5 του κανονισμού, σε συγκεκριμένες γενικές αρχές νόμιμης επεξεργασίας (άρθρο 5 του Κανονισμού) και πιο συγκεκριμένα:

α) Αρχή της νομιμότητας, αντικειμενικότητας και διαφάνειας της επεξεργασίας, β) Αρχή του περιορισμού του σκοπού, γ) Αρχή της ελαχιστοποίησης των δεδομένων, δ) Αρχή της ακρίβειας, ε) Αρχή του περιορισμού της περιόδου αποθήκευσης, στ) Αρχή της ακεραιότητας και εμπιστευτικότητας, ζ) Αρχή της λογοδοσίας.

Η επεξεργασία των δεδομένων υγείας, ως ιδιαίτερης κατηγορίας δεδομένων, κατ᾽ αρχήν απαγορεύεται, πλην των εξαιρέσεων που ρητώς προβλέπει το άρ. 9 § 2 [13]. Η παροχή ρητής συγκατάθεσης από πλευράς του υποκειμένου για την επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα του για έναν η για περισσότερους σκοπούς είναι μια από τις βασικές προϋποθέσεις που, εφόσον ισχύει, αίρεται το κατ᾽ αρχήν μη επιτρεπτό την επεξεργασίας. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά την έρευνα για επιστημονικούς σκοπούς, σε αντίθεση με την Οδηγία η οποία δεν έκανε καμία ρητή αναφορά ως εξαίρεση από τον γενικό κανόνα της απαγόρευσης επεξεργασίας της χρήσης ευαίσθητων δεδομένων υγείας, ο κανονισμός εισάγει ειδική διάταξη (άρ. 9 περ. ι΄) η οποία προβλέπει δυνατότητα επεξεργα-

---

και Κοινωνία στον 21ο αιώνα, Η προστασία των γενετικών δεδομένων, Σάκκουλας 2008.

12 Στην ειδική κατηγορία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα ρητώς εντάσσονται πλέον και τα βιομετρικά δεδομένα όταν τα τελευταία μπορούν να τακτοποιήσουν το υποκείμενο (άρ. 9 παρ. 1) για τα οποία υπήρχε ερμηνευτικώς ζήτημα ένταξης τους στα απλά ή στα ευαίσθητα δεδομένα. Κατά μία άποψη, εφόσον αποκαλύπτουν φυλετικά χαρακτηριστικά, θα πρέπει να θεωρηθούν ευαίσθητα που αποκαλύπτουν φυλετική προέλευση. Όταν ωστόσο αποκαλύπτουν ύπαρξη ή προδιάθεση κάποιας αρρώστιας ή ευθέως τη γενετική ταυτότητα, θα πρέπει να υπάγονται στα ευαίσθητα δεδομένα υγείας. Αρμαμέντος-Σωτηρόπουλος, Προσωπικά Δεδομένα, Ερμηνεία Ν. 2477/1997, Σάκκουλας, 2005, σελ 40.

13 Η παρέκκλιση από την απαγόρευση επεξεργασίας θα πρέπει σύμφωνα με τον Κανονισμό να επιτρέπεται όταν προβλέπεται από το δίκαιο της Ένωσης ή κράτους μέλους και πάντοτε με την επιφύλαξη κατάλληλων εγγυήσεων (εισαγωγική σκέψη 51).

σίας των δεδομένων υγείας για σκοπούς επιστημονικής έρευνας σύμφωνα με το άρ. 89 παρ. 1 όταν η επεξεργασία κρίνεται απαραίτητη για την επίτευξη των σκοπών αυτών. Οι σκοποί της έρευνας θα πρέπει να είναι ανάλογοι προς τον επιδιωκόμενο στόχο, να σέβονται την ουσία του δικαιώματος στην προστασία των δεδομένων και να προβλέπουν κατάλληλα και συγκεκριμένα τεχνικά και οργανωτικά μέτρα για τη διασφάλιση των θεμελιωδών δικαιωμάτων του υποκειμένου των δεδομένων, και ιδίως για τη διασφάλιση της αρχής της ελαχιστοποίησης των δεδομένων.

Η συγκατάθεση, η οποία θα δίδεται από το υποκείμενο και στην περίπτωση των ανηλίκων από τον ασκούντα τη γονική επιμέλεια, θα πρέπει να είναι ρητή και έπειτα από πληροφόρηση και θα πρέπει να δίδεται για έναν ή περισσότερους συγκεκριμένους σκοπούς της έρευνας. Συχνά, ωστόσο, επειδή δεν είναι δυνατόν να προσδιορίζεται εξαντλητικά ο σκοπός της επεξεργασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα στον τομέα της βιοϊατρικής έρευνας κατά τη χρονική στιγμή της συλλογής των δεδομένων, ο Κανονισμός στην υπ᾽ αριθμ. 33 εισαγωγική του σκέψη προβλέπει ότι τα υποκείμενα θα πρέπει να είσαι σε θέση να μπορούν να συναινούν για τη διεξαγωγή έρευνας σε περισσότερους από έναν ερευνητικούς τομείς. Προϋπόθεση, προκειμένου να είναι έγκυρη η συναίνεση σε αυτήν την περίπτωση, είναι να ακολουθούνται τα αναγνωρισμένα πρότυπα δεοντολογίας για την επιστημονική έρευνα, καθώς και να παρέχεται η δυνατότητα στα υποκείμενα να επιλέγουν εάν θα παράσχουν τη συγκατάθεση τους σε έναν ή περισσότερους τομείς της έρευνας ή σε μέρη προγραμμάτων της έρευνας, εφόσον αυτό επιτρέπεται από τον επιδιωκόμενο σκοπό. Ο Κανονισμός, ωστόσο, δεν έχει ρητή νομοθετική πρόβλεψη για την ανωτέρω έκταση της συγκατάθεσης στην επιστημονική έρευνα, και ως εκ τούτου εναπόκειται στα κράτη μέλη να θα αποφασίσουν εάν θα εντάξουν τη σχετική πρόβλεψη στις εθνικές τους νομοθεσίες ή όχι.

Περαιτέρω, και ειδικότερα ως μέτρο εγγύησης της ασφάλειας των δεδομένων του υποκειμένου στο πλαίσιο διεξαγωγής της επιστημονικής έρευνας, και άρα στην περίπτωση μας των δεδομένων των ανηλίκων, προτείνεται από τον Κανονισμό η χρήση μεθόδων ψευδοανωνυμοποίησης των δεδομένων τους, εφόσον οι σκοποί της τελευταίας μπορούν να εκπληρωθούν κατ᾽ αυτόν τον τρόπο[14]. Ενώ ένα από τα βασικά αιτήματα της ερευνητικής κοινότητας, προκειμένου να διευκολυνθεί η μεταφορά των δεδομένων υγείας μεταξύ των κρατών μελών ήταν η εναρμόνιση της νομοθεσίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, ο κανονισμός επιτρέπει στα κράτη μέλη να διατηρήσουν ή να θεσπίσουν περαιτέρω όρους, μεταξύ άλλων και περιορισμούς, όσον αφορά την επεξεργασία γενετικών δεδομένων, βιομετρικών δεδομένων ή δεδομένων που αφορούν την υγεία (άρ. 9 παρ. 4) με αποτέλεσμα τη διατήρηση της "πολυφωνίας" στον χώρο της βιοϊατρικής έρευνας στο κρίσιμο ζήτημα της ανωνυμοποίησης. Με αυτόν τον τρόπο ο Κανονισμός παρατηρείται ότι αφενός μεν εισάγει μια ευνοϊκή ρήτρα για την έρευνα, αφετέρου δε αφήνει το περιθώριο στα κράτη μέλη να την αγνοήσουν, μη διαφέροντας εν τέλει στο αποτέλεσμα που επέφερε η οδηγία, η οποία άφηνε το θέμα εντελώς αρρύθμιστο.

Ο Έλληνας νομοθέτης έχοντας ήδη επιδείξει προνοητικότητα, είχε εστιάσει στο ζήτημα της έρευνας βάσει της δυνατότητας που του παρείχε η διάταξη του άρ. 8 § 4 της Οδηγίας, η οποία παρείχε το δικαίωμα θέσπισης και άλλων εξαιρέσεων, όταν κατά την κρίση του εθνικού νομοθέτη συντρέχουν λόγοι δημοσίου συμφέροντος. Έτσι, ο ν. 2472/97 στο άρ.7 § 2 περ. στ΄ προβλέπει ότι είναι δυνατή η επεξεργασία ευαίσθητων δεδομένων όταν *η επεξεργασία πραγματοποιείται για ερευνητικούς και επιστημονικούς αποκλειστικά σκοπούς και υπό τον όρο ότι τηρείται η ανωνυμία και λαμβάνονται όλα τα απαραίτητα μέτρα για την προστασία των δικαιωμάτων των προσώπων στα οποία αναφέρονται*. Ωστόσο, η πλήρης ανωνυμοποίηση των βιολογικών δειγμάτων από τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα που τα συνοδεύουν, μολονότι σύμφωνα με τον Έλληνα νομο-

14 Βλ. άρθρα για μεθοδους ψευδονανωνυμοποίησης.

θέτη αποτελεί το βασικό εχέγγυο της προστασίας του υποκειμένου από την παράνομη επεξεργασία των δεδομένων του κατά τη διεξαγωγή της επιστημονικής έρευνας, είναι στην πράξη μια μέθοδος κατά της οποίας έχει ασκηθεί εντονότατη κριτική από την επιστημονική κοινότητα. Συγκεκριμένα, ορθώς υποστηρίζεται, ότι στην πράξη η ανωνυμοποίηση αποτελεί σοβαρό εμπόδιο για τη διεξαγωγή της έρευνας, [15] κάτι το οποίο, εξάλλου ο Κανονισμός δεν προωθεί ως ενδεδειγμένη μέθοδο προστασίας των υποκειμένων στην έρευνα προκρίνοντας όπως ειπώθηκε ανωτέρω τη χρήση μεθόδων ψευδοανωνυμοποίησης. Μένει να φανεί εάν ο Έλληνας νομοθέτης θα ακολουθήσει την προτροπή του ευρωπαίου νομοθέτη ακολουθώντας μια πιο "φιλερευνητική" προσέγγιση ή εάν θα προτιμήσει να θεσπίσει δικούς τους περιορισμούς προκρίνοντας τη χρήση της μεθόδου ανωνυμοποίησης (άρ. 9 § 4 Κανονισμού).

Επιπροσθέτως, με τη διάταξη του άρθρου 7 § 2 α΄ εισάγεται προϋπόθεση χορήγησης γραπτής συγκατάθεσης ως ένα από τα αναγκαία προ απαιτούμενά προκειμένου να είναι σύννομη η επεξεργασία των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων, οριοθετώντας την στενότερα σε σχέση με την υποχρέωση γενικής συγκατάθεσης. Συγκεκριμένα το άρ. 2 περ. στ΄ και ια΄, ορίζει πως η συγκατάθεση του υποκειμένου περιλαμβάνει κάθε ελεύθερη, ρητή και ειδική δήλωση βουλήσεως που εκφράζεται με τρόπο σαφή, και εν πλήρη επιγνώσει και με την οποία το υποκείμενο των δεδομένων αφού προηγουμένως ενημερωθεί δέχεται να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα που το αφορούν. Η ενημέρωση αυτή περιλαμβάνει πληροφόρηση τουλάχιστον για το σκοπό της επεξεργασίας, τα δεδομένα ή τις κατηγορίες δεδομένων που αφορά η επεξεργασία, τους αποδέκτες ή τις κατηγορίες δεδομένων που αφορά η επεξεργασία, τους αποδέκτες ή τις κατηγορίες αποδεκτών των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα καθώς και το όνομα, την επωνυμία και τη διεύθυνση του υπεύθυνου επεξεργασίας και του τυχόν εκπροσώπου του. Η συγκατάθεση μπορεί να ανακληθεί οποτεδήποτε χωρίς αναδρομικό αποτέλεσμα. Από τα ανωτέρω καταφαίνεται προδήλως πως ο ν. 2472/97 βρίσκεται ήδη σε πλήρη αρμονία με τα όσα ήρθε να ορίσει ο Κανονισμός περί συγκατάθεσης στην περίπτωση της επεξεργασίας των δεδομένων υγείας.

Αναφορικά με το δικαίωμα της ενημέρωσης του υποκειμένου από τον υπεύθυνο της επεξεργασίας των δεδομένων του, ο Κανονισμός προχωρά στη διάκριση δύο περιπτώσεων, αφενός στην περίπτωση που η συλλογή δεδομένων γίνεται από το ίδιο το υποκείμενο και αφετέρου όταν τα δεδομένα δεν συλλέγονται από το ίδιο το υποκείμενο (άρ. 13 και άρ. 14). Εισάγονται με λεπτομέρεια οι πληροφορίες που δικαιούται να γνωρίζει το υποκείμενο αναφορικά με την επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που το αφορούν, ανάμεσα στις οποίες είναι η ταυτότητα και τα στοιχεία επικοινωνίας του υπευθύνου επεξεργασίας, τα στοιχεία επικοινωνίας του υπευθύνου προστασίας, τους σκοπούς της επεξεργασίας για τους οποίους προορίζονται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα κ.λπ. Στο πλαίσιο της διεξαγωγής της βιοϊατρικής έρευνας είναι επομένως σαφές ότι, σε περίπτωση κατά την οποία ο ιατρός ή ο ερευνητής επιθυμεί να προβεί σε επεξεργασία των δεδομένων του υποκειμένου για άλλο σκοπό από αυτό για τον οποίο συλλέχθηκαν, θα πρέπει να ενημερώσει το υποκείμενο για το σκοπό της περαιτέρω επεξεργασίας δυνάμει των διατάξεων άρ. 13 παρ. 3 και άρ. 14 παρ. 4.

Σε περίπτωση δευτερογενούς χρήσης των δεδομένων για άλλο σκοπό από τον προβλεπόμενο, ο οποίος κατά την στιγμή της συλλογής δεν μπορούσε να προβλεφθεί, όπως πολύ συχνά μπορεί να συμβεί στο πλαίσιο της διεξαγωγής της βιοϊατρικής έρευνας, όπου δείγματα συλλέγονται στο πλαίσιο διεξαγωγής ενός ερευνητικού πρωτοκόλλου, αλλά στην πορεία της έρευνας μπορεί να προκύψει η ανάγκη τα ίδια δεδομένα να υπαχθούν σε άλλο ερευνητικό πρωτόκολλο ο Κανονισμός εισάγει μια εξαίρεση στην περίπτωση της επιστημονικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, σύμ-

[15] Βλ. σχετ. Κωνσταντίνου Ν. Χριστοδούλου, Δίκαιο Προσωπικών Δεδομένων, Νομική Βιβλιοθήκη, σελ. 76-77.

φωνα με το άρ. 14 § 5 περ. β ο υπεύθυνος της επεξεργασίας δεν είναι υποχρεωμένος να παράσχει τις πληροφορίες του άρ. 14 § 1 στο υποκείμενο «*εφόσον η υποχρέωση αυτή μπορεί να βλάψει σε μεγάλο βαθμό την επίτευξη των σκοπών της εν λόγω επεξεργασίας (έρευνας) εάν η παροχή των πληροφοριών στο υποκείμενο αποδεικνύεται ανέφικτη ή θα απαιτούσε δυσανάλογη προσπάθεια*». Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν οι όροι και οι προϋποθέσεις του άρ. 89 § 1 και ο υπεύθυνος επεξεργασίας να λαμβάνει τα κατάλληλα μέτρα για την προστασία των δικαιωμάτων, των ελευθεριών και των εννόμων συμφερόντων των υποκειμένων, καθιστώντας τις πληροφορίες αυτές διαθέσιμες στο κοινό (π.χ. μέσω της ιστοσελίδας του νομικού προσώπου – προγράμματος που διεξάγει την έρευνα).

Σημαντική καινοτομία, αποτέλεσε η εισαγωγή νέων δικαιωμάτων στον κανονισμό κάποια από τα οποία σύμφωνα με το άρ. 89 § 2, τα κράτη μέλη μπορούν να ενσωματώσουν στο εθνικό τους δίκαιο με παρεκκλίσεις ή με την επιφύλαξη προϋποθέσεων και εγγυήσεων, σε περίπτωση που τα δικαιώματα αυτά είναι πιθανό «να καταστήσουν αδύνατη ή να παρακωλύσουν σοβαρά την επίτευξη των ειδικών σκοπών και εφόσον οι παρεκκλίσεις αυτές είναι απαραίτητες για την εκπλήρωση των εν λόγω σκοπών». Συγκεκριμένα σε σχέση με τη βιοϊατρική έρευνα, διαφορετικά μπορούν να ρυθμίσουν τα κράτη μέλη το δικαίωμα πρόσβασης, το δικαίωμα διόρθωσης, το δικαίωμα περιορισμού της επεξεργασίας και το δικαίωμα εναντίωσης.

Επιπλέον, ένα από τα νέα δικαιώματα του Κανονισμού είναι αυτό της φορητότητας των δεδομένων (άρθρο 20 παρ. 1). Με το οποίο δικαίωμα το ίδιο το υποκείμενο των δεδομένων μπορεί να λάβει τα δεδομένα του τα οποία έχει παράσχει στον υπεύθυνο επεξεργασίας, καθώς και το δικαίωμα να τα διαβιβάζει σε άλλο υπεύθυνο επεξεργασίας. Το δικαίωμα αυτό αποσκοπεί στην ενίσχυση της δημιουργίας νέων επιχειρησιακών μοντέλων, στην ελεγχόμενη διαβίβαση δεδομένων μεταξύ οργανισμών και ως εκ τούτου στην ενίσχυση των υπηρεσιών και εμπειριών των πελατών και μπορεί να έχει εφαρμογή και στη βιοϊατρική έρευνα. Επιπλέον, το δικαίωμα αυτό εφαρμόζεται μόνο σε περίπτωση που το υποκείμενο παρέσχε τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα του με τη συναίνεση του (άρ. 6 § 1 περ. α και άρθρο 9 § 2 περ. α) ή εάν η επεξεργασία είναι αναγκαία για την εκτέλεση σύμβασης (άρ. 6 § 1 περ. β).

Τα δεδομένα θα πρέπει να μπορεί να παρασχεθούν στο υποκείμενο σε δομημένο, κοινώς χρησιμοποιούμενο και αναγνώσιμο από μηχανήματα διαλειτουργικό μορφότυπο, όταν ζητηθεί τούτο από το πρώτο και επιπλέον θα πρέπει να μπορούν να διαβιβαστούν σε άλλο υπεύθυνο επεξεργασίας, αν αυτό απαιτηθεί από το υποκείμενο. Τα δεδομένα, τα οποία πηγάζουν δευτερογενώς από την επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα για την οποία είχε αρχικώς συναινέσει το υποκείμενο (λ.χ. τα δεδομένα που προκύπτουν από την αξιολόγηση των δεδομένων υγείας του υποκειμένου) δεν περιλαμβάνονται στα δεδομένα, για τα οποία μπορεί να ασκηθεί το δικαίωμα φορητότητας, εφόσον τα τελευταία δεν έχουν δοθεί από το ίδιο το υποκείμενο. Τα γενετικά δεδομένα που προκύπτουν από τη γενετική ανάλυση δειγμάτων υπάγονται στην κατηγορία των «παραχθέντων δεδομένων» και ως εκ τούτου, δεν εμπίπτουν στις προβλέψεις της οικείας διάταξης. Τέλος, η άσκηση από μέρους του υποκειμένου του δικαιώματος στη λήθη, δύναται να περιοριστεί ολοκληρωτικώς σε περίπτωση που η επεξεργασία είναι απαραίτητη για σκοπούς επιστημονικής έρευνας, σύμφωνα πάντοτε με τις προϋποθέσεις του άρ. 89 § 1 και με τα όσα ορίζει σχετικώς η οικεία διάταξη (άρ. 17 § 3 περ. δ').

Ο Κανονισμός εισάγει κάποιες ευνοϊκές για την έρευνα διατάξεις, καθορίζει το πλαίσιο, ωστόσο αφήνει στα κράτη μέλη την τελική αρμοδιότητα να αποφασίσουν σε ποιο βαθμό θα εντάξουν στην εθνική τους νομοθεσία σημαντικά ζητήματα όπως τα όρια έκτασης της συναίνεσης καθώς και επί μέρους δικαιώματα των υποκειμένων. Σε αυτό, μοιάζει περισσότερο με οδηγία απ' ότι με κείμενο άμεσης δεσμευτικής ισχύος.

1.2.4. Η δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων ανηλίκων από τα ΜΜΕ με έμφαση στην προβολή της εικόνας τους

1.2.4.1. Η ανηλικότητα σε ένα «πεδίο μάχης» αντιτιθέμενων συμφερόντων

Στην περίπτωση της δημοσιοποίησης προσωπικών δεδομένων ανηλίκων από τα ΜΜΕ, συγκρούονται των αντίρροπα δικαιώματα που προστατεύονται εξίσου από το Σύνταγμα και την ΕΣΔΑ, ήτοι αφενός το γενικό δικαίωμα στην προσωπικότητα και ιδίως το δικαίωμα της πληροφοριακής αυτοδιάθεσης (ή πληροφοριακού αυτοκαθορισμού), το δικαίωμα του ιδιωτικού βίου και το δικαίωμα επί της ιδίας εικόνας, ως ειδικότερες, αλλά και αυτοτελείς εκφάνσεις του δικαιώματος στην προσωπικότητα αφενός, και αφετέρου της ελευθερίας της έκφρασης, της ελευθερίας του τύπου και του δικαιώματος στην πληροφόρηση (του «πληροφορείν» και του «πληροφορείσθαι»)[1]. Η σύγκρουση αυτή λαμβάνει χώρα σε ένα «πεδίο μάχης», όπου ο φορέας της μίας κατηγορίας των αντιμαχόμενων δικαιωμάτων είναι από τη φύση του ιδιαίτερα ευάλωτος λόγω του προεξάρχοντος χαρακτηριστικού του: της ανηλικότητάς του.

Για την επίλυση της σύγκρουσης αυτής, όπου το ένα μέρος εμφανίζεται ως «παθητικό» ή «παρενοχλούμενο» και το άλλο ως «ενεργητικό» ή «παρενοχλούν», πρέπει να γίνεται *in concreto* οριοθέτηση των πεδίων εφαρμογής των αντίρροπων δικαιωμάτων, σύμφωνα με την αρχή της *ad hoc* στάθμισης, πρέπει, βέβαια να ληφθούν υπ' όψη οι αρχές της ενότητας του Συντάγματος, του ισοκύρου των συνταγματικών δικαιωμάτων, της δίκαιης ισορροπίας και της πρακτικής εναρμόνισης των αντιτιθέμενων συμφερόντων, καθώς και η αρχή της αναλογικότητας (άρθρο 25 § 1 εδ. γ΄ Συντ.), με τέτοιον τρόπο ώστε τα προστατευόμενα αγαθά να διατηρήσουν την κανονιστική τους εμβέλεια[2].

Η παιδική ηλικία τελεί, σύμφωνα με το Σύνταγμα (άρθρο 21 § 1 Συντ.), υπό την προστασία του Κράτους. Μετά τη συνταγματική αναθεώρηση του 2001 ο σκοπός του άμεσου κρατικού έλεγχου της ραδιοφωνίας και της τηλεόρασης επεκτάθηκε και στην προστασία της παιδικής ηλικίας και της νεότητας (άρθρο 15 § 2 Συντ.). Σύμφωνα με το άρθρο 16 §§ 1 και 2 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΔΣΔΠ), που κυρώθηκε με τον Ν. 2101/1992, το παιδί δικαιούται να προστατεύεται από τον νόμο έναντι της αυθαίρετης ή παράνομης επέμβασης στην ιδιωτική του ζωή, στη οικογένειά του, στην κατοικία του, στην αλληλογραφία του, καθώς και έναντι παράνομων προσβολών της τιμής και της υπόληψής του.

---

1 Βλ. *Ι. Καράκωστα,* Το Δίκαιο των ΜΜΕ (2012), σ. 3επ., 8, 9επ., 191επ., 200επ., 241επ.· *τον ίδιο,* Το Δίκαιο της Προσωπικότητας (2011), σ. 46επ., 215επ. 224επ., 237επ., 270επ.· *Κ. Φουντεδάκη,* Φυσικό πρόσωπο και προσωπικότητα στον Αστικό Κώδικα (2012), σ. 208επ., 332επ.· *Λ. Μήτρου,* Η δημοσιότητα της κύρωσης ή η κύρωση της δημοσιότητας (2012), σ. 23επ., 39επ., 51 επ.· *Αθ. Τσεβά,* Προσωπικά δεδομένα και μέσα ενημέρωσης (2010), σ. 11επ., 65επ., 156επ.· *Μ. Αυγουστιανάκη,* Προστασία του ατόμου από την επεξεργασία προσωπικών δεδομένων, ΔτΑ 2001, 673, ιδ. 676-680.

2 Βλ. *Φ. Παναγοπούλου-Κουντατζή,* Η ελευθερία του τύπου και η προστασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, σε: *Λ. Κοτσαλή,* Προσωπικά Δεδομένα, Ανάλυση – Σχόλια – Εφαρμογή (2016), σ. 129· *Χ. Τσιλιώτη*, Η (αντι)συνταγματικότητα και η (α)συμβατότητα με την ΕΣΔΑ της «ιδιώνυμης» αστικής ευθύνης των ΜΜΕ για αδικοπραξία και παράνομη προσβολή της προσωπικότητας de lege lata και de lege ferenda, NoB 2014, 2075, 2077-2079.

Σε σχέση με το ζήτημα της δημοσιοποίησης προσωπικών δεδομένων ανηλίκων από τα ΜΜΕ (τύπο και ραδιοτηλεόραση) και ιδίως της προβολής της εικόνας τους, θα επιχειρηθεί στην παρούσα μελέτη, από τον συνδυασμό νομοθετικών προβλέψεων και χαρακτηριστικών περιπτώσεων που έχουν απασχολήσει κυρίως τα ελληνικά πολιτικά και διοικητικά δικαστήρια, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΔΔΑ), το Εθνικό Συμβούλιο Ραδιοτηλεόρασης (ΕΣΡ), την Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα (ΑΠΔΠΧ)[3], καθώς και τον Συνήγορο του Πολίτη (Συνήγορος του Παιδιού[4]), η αποτύπωση ενός σαφούς δεοντολογικού πλαισίου εντός του οποίου καλούνται τα ΜΜΕ να ασκήσουν τη συνταγματικώς κατοχυρωμένη ελευθερία τους σε σχέση με τη δημοσιοποίηση δεδομένων ανήλικων προσώπων[5]. Η ανάπτυξη του θέματος θα είναι περιπτωσιολογική. Θα μας απασχολήσουν έξι κατηγορίες ανηλίκων: i. τα ανήλικα παιδιά των δημοσίων προσώπων ii. οι ανήλικοι δράστες εγκληματικών ενεργειών ή υπαίτιοι δυστυχήματος iii. τα ανήλικα θύματα εγκληματικών ενεργειών ή δυστυχημάτων iv. ανήλικοι ευρισκόμενοι σε δύσκολη κατάσταση v. ανήλικα θύματα πολέμου και vi. ανήλικοι συμμετέχοντες σε ψυχαγωγικές εκπομπές.

1.2.4.2. Βασικές προϋποθέσεις νομιμότητας της δημοσιοποίησης της εικόνας και λοιπών προσωπικών δεδομένων ανηλίκων από τα ΜΜΕ

Ως δεδομένο προσωπικού χαρακτήρα νοείται κάθε πληροφορία που αναφέρεται σε ορισμένο φυσικό πρόσωπο και καθιστά, αμέσως ή εμμέσως, δυνατή την ταυτοποίησή του (βλ. άρθρο 2 περ. α΄ και γ΄ Ν. 2472/1997)[6]. Η εικόνα του προσώπου αποτελεί αφενός στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου (άρθρο 57 ΑΚ)[7] και αφετέρου δεδομένο προσωπικού χαρακτήρα κατά την προαναφερθείσα έννοια του Ν. 2472/1997[8]. Το δικαίωμα επί της ιδίας εικόνας είναι αυτόνομο και αυτοτελές[9] με την έννοια ότι οποιαδήποτε λήψη[10], αποτύπωση, δημοσίευση, διάδοση και αναπαραγωγή

3 Για μια αποτίμηση του τρόπου χειρισμού εκ μέρους του ΕΣΡ και της ΑΠΔΠΧ των καταστρατηγήσεων του συμφέροντος του παιδιού από τα ΜΜΕ, ραδιοτηλεόραση και τύπο, βλ. *Η. Κουτσούκου,* Η νομική προστασία του παιδιού στην Ελλάδα – Ποινικές και Συνταγματικές διαστάσεις (2013), σ. 135 και 140.

4 Για μια επισκόπηση της αποστολής και των παρεμβάσεων του Συνηγόρου του Παιδιού στις περιπτώσεις παραβίασης των δικαιωμάτων των ανηλίκων από τα ΜΜΕ βλ. *Α. Ρούτση*, Μέσα μαζικής επικοινωνίας και δικαιώματα ανηλίκων: ο ρόλος του Συνηγόρου του Παιδιού, σε: *Ε. Κούρτη (επιμ.)*, Παιδική ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, τόμ. Α΄ (2012), σ. 71επ.

5 Την ανάγκη κατάρτισης ενός Κώδικα Δεοντολογίας που θα αφορά αποκλειστικώς ανηλίκους και θα προκύψει από τη συνεργασία των αρμόδιων ανεξάρτητων αρχών και των ΜΜΕ αναδεικνύει η *Κουτσούκου*, ό.π., σ. 135.

6 Βλ. *Ε. Αλεξανδροπούλου-Αιγυπτιάδου,* Προσωπικά Δεδομένα (2016), σ. 44· *Φ. Μίττλετον,* Η έννοια των προσωπικών δεδομένων, σε: *Λ. Κοτσαλή,* Προσωπικά Δεδομένα, Ανάλυση – Σχόλια – Εφαρμογή (2016), σ. 9επ.

7 Βλ. *Καράκωστα*, Το Δίκαιο της Προσωπικότητας, σ. 270-271· *Φουντεδάκη*, ό.π., σ. 204 επ.· *Κ. Καραγιάννη*, Η αξίωση αποζημιώσεως επί παρανόμου χρησιμοποιήσεως της εικόνας προσώπου (2005), σ. 15-16· *Τ.-Ε. Συνοδινού*, Η εικόνα στο δίκαιο (2007), σ. 209-210· *Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη,* Δικαίωμα στην προσωπικότητα και δικαίωμα στη φωτογραφία, σε: *Ε. Σταματούδη* (επιμ.), Δημοσιογράφοι και Εκδότες ΜΜΕ – Ζητήματα Πνευματικής Ιδιοκτησίας (2009), σ. 233 επ., ιδ. 243 επ.· *Ε. Αθανασόπουλο*, Η εικόνα ως στοιχείο της προσωπικότητος του ατόμου (2014), passim. Στην επιδίκαση χρηματικής ικανοποίησης λόγω ηθικής βλάβης, επί προσβολής της προσωπικότητας από τα ΜΜΕ, συνεκτιμάται για τον καθορισμό του ύψους του ποσού η ανηλικότητα του θιγέντος (βλ. ΑΠ 543/2009 ΧρΙΔ 2010, 253· ΑΠ 195/2007 ΝΟΜΟΣ· ΠΠρΑθ 5127/2006 ΔίΜΕΕ 2007, 235), καθώς και, σε περίπτωση προσβολής της προσωπικότητας γονέα, ο αντίκτυπος της προσβολής στο ανήλικο τέκνο (βλ. ΑΠ 271/2011 ΔίΜΕΕ 2011, 356)· βλ. σχετ. *Χρ. Κατσογιάννου*, ΜΜΕ – Προσβολή προσωπικότητας και ηθική βλάβη (2015), σ. 111-112.

8 Βλ. *Φουντεδάκη,* ό.π., σ. 324· *Κανελλοπούλου-Μπότη,* ό.π., σ. 247 επ.· *Συνοδινού*, ό.π., σ. 275 επ.· *Ε. Αλεξανδροπούλου-Αιγυπτιάδου,* Η αυθαίρετη φωτογράφηση προσώπου και η προστασία του από την ειδική νομοθεσία για τα προσωπικά δεδομένα, Αρμ 2005, 313.

9 Βλ. *Στ. Πατεράκη,* Η χρηματική ικανοποίηση λόγω ηθικής βλάβης (2001), σ. 108· *Κανελλοπούλου-Μπότη,* ό.π., σ. 244· *Αθανασόπουλο*, ό.π., σ. 14 και υποσημ. 61.

10 Βλ. *Ι. Καρακατσάνη*, σε ΑΚ Γεωργιάδη/Σταθόπουλου, άρθρο 57 αρ. 9· *Πατεράκη,* ό.π., σ. 108-109· *Καράκωστα,* Το Δίκαιο της Προσωπικότητας, σ. 271· *Φουντεδάκη,* ό.π., σ. 204· *Συνοδινού,* ό.π., σ. 209· *Αθανασόπουλο,* ό.π., σ. 13-14· ΕΔΔΑ: Reklos et Davourlis c. Grèce (15.01.2009, αρ. προσφ. 1234/2005), σκ. 40.

της εικόνας, χωρίς τη συναίνεση του υποκειμένου, αρκεί για να στοιχειοθετηθεί παράνομη προσβολή της προσωπικότητας, δίχως να είναι αναγκαία και η προσβολή άλλων εκφάνσεών της[11]. Η εικόνα εντάσσεται κατά κανόνα στα απλά προσωπικά δεδομένα, εκτός εάν είναι φορέας πληροφοριών που συγκαταλέγονται στα ευαίσθητα δεδομένα (βλ. άρθρο 2 περ. β΄ Ν. 2472/1997), οπότε καθίσταται ευαίσθητο προσωπικό δεδομένο[12].

Η έννοια της εικόνας είναι ευρεία. Δεν περιορίζεται μόνον στην αποτύπωση των χαρακτηριστικών του προσώπου ενός ανθρώπου, αλλά όλα τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που τον εξατομικεύουν προσδίδοντάς του μια ιδιαίτερη ταυτότητα και καθιστώντας τον αναγνωρίσιμο[13]. Γι᾽ αυτό και στην παρούσα μελέτη δεν γίνεται λόγος μόνον για «την εικόνα των χαρακτηριστικών του προσώπου» ή γενικότερα για «την εικόνα της μορφής» ενός ανηλίκου, αλλά και για τις εικόνες «της φωνής»[14], «του περιβάλλοντός» του (οικείοι, συμμαθητές, τόπος εκπαίδευσης, κατοικίας, εργασίας κ.λπ.) και όλες εκείνες τις εικόνες που είναι ικανές να οδηγήσουν στην ταυτοποίηση ενός φυσικού προσώπου ως ατόμου. Τα ΜΜΕ, προκειμένου να αποφευχθεί η αναγνώριση των προβαλλόμενων από αυτά ανήλικων προσώπων, προβαίνουν κατά κανόνα σε χρήση τεχνικών μεθόδων κάλυψης ή αλλοίωσης της εικόνας της μορφής τους (με επίθεση «μωσαϊκού» ή αδιαφανούς μεμβράνης στο πρόσωπό τους, με προβολή μιας μαύρης-σκοτεινής φιγούρας, με τη μέθοδο του υποφωτισμού ή της «θόλωσης», με αρνητική μορφή έγχρωμης φωτογραφίας κ.ά.) ή της φωνής τους ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, προβάλλουν τους ανηλίκους με γυρισμένη απλώς την πλάτη προς τον φακό. Θα πρέπει πάντως να εξετάζεται μήπως, παρά την εφαρμογή αυτών των μεθόδων, η ταυτότητα του προσώπου εξακολουθεί να προκύπτει από τα λοιπά προσδιοριστικά αυτής στοιχεία που αναφέρονται[15] και η απόκρυψη της εικόνας του είναι απλώς προσχηματική (βλ. και κατωτέρω υπό ΙΙΙ)[16].

Για την επεξεργασία προσωπικών δεδομένων απαιτείται κατ᾽ αρχήν *η συγκατάθεση* του υποκειμένου, η οποία πρέπει να δίδεται εκ των προτέρων *(συναίνεση)* κατόπιν ενημερώσεως να είναι ελεύθερη, ρητή και ειδική, εκφραζόμενη με τρόπο σαφή και εν πλήρει επιγνώσει, καθώς και έγγραφη επί ευαίσθητων δεδομένων (βλ. άρθρα 2 περ. ια΄, 5 § 1 και 7 § 2 Ν. 2472/1997)[17]. Ειδικότε-

11 Βλ. *Κανελλοπούλου-Μπότη,* ό.π., σ. 245· *Καραγιάννη*, ό.π., σ. 15-16· ΑΠ 385/2011 ΝοΒ 2011, 1213 με παρατ. *Καραμπατζού*· ΑΠ 31/2011 ΝΟΜΟΣ· ΑΠ 79/2010 ΔίΜΕΕ 2010, 370· ΕφΑθ 3808/2014 ΝΟΜΟΣ· ΠΠρΑθ 2028/2015 ΝΟΜΟΣ· ΠΠρΑθ 2303/2006 ΔίΜΕΕ 2007, 67· ΠΠρΑθ 207/2005 ΔίΜΕΕ 2005, 410. Πρβλ. και ΠΠρΑθ 5127/2006 ΔίΜΕΕ 2007, 235, όπου η προκληθείσα στην προσωπικότητα της ανήλικης αθλήτριας βλάβη δεν προήλθε μόνον από την δημοσίευση της επίμαχης φωτογραφίας αλλά από τον τρόπο παρουσίασης και σχολιασμού της· περαιτέρω ΕΔΔΑ: *Bogomolova v. Russia* (20.06.2017, αρ. προσφ. 13812/2009), όπου η δημοσίευση της εικόνας ανηλίκου, χωρίς τη συναίνεση της μητέρας του, σε εξώφυλλο φυλλαδίου που αφορούσε ορφανά παιδιά υπό το σλόγκαν "Children need a family" και συνοδευόμενη από το όνομα κέντρου ψυχολογικής, ιατρικής και κοινωνικής υποστήριξης, έδιδε την εσφαλμένη εντύπωση ότι ο ανήλικος ήταν ορφανός ή εγκαταλελειμμένος από τους γονείς του.

12 Βλ. *Συνοδινού*, ό.π., σ. 275-276· *Φουντεδάκη*, ό.π., σ. 205. Πρβλ. επίσης ΑΠΔΠΧ 4/2008 (η δημοσιευθείσα φωτογραφία ανήλικου άρρενος που φορά ποδιά μαγειρικής θεωρείται ευαίσθητο προσωπικό δεδομένο, όταν σε συνδυασμό με το επίμαχο συνοδευτικό δημοσίευμα αφορά στην εικαζόμενη ανάπτυξη της σεξουαλικότητάς του). Έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι η συμπερίληψη όλων των δεδομένων των ανηλίκων στα ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα θα συνιστούσε αφενός μία σύμφωνη με το Σύνταγμα προσθήκη και θα οδηγούσε αφετέρου σε αποτελεσματικότερη προστασία τους· βλ. σχετ. *Π. Αρμαμέντο/Β. Σωτηρόπουλο,* Προσωπικά Δεδομένα – Ερμηνεία Ν. 2472/1997 (2005), άρθρο 2 αρ. 57.

13 Βλ. *Καράκωστα,* Το Δίκαιο της Προσωπικότητας, σ. 270-271· *Συνοδινού,* ό.π., σ. 201· *Αθανασόπουλο*, σ. 1-3 (εννοιολογικό, συνεπώς, στοιχείο της εικόνας και, ως εκ τούτου, αναγκαία προϋπόθεση προσβολής της είναι η δυνατότητα ταυτοποίησης του εικονιζόμενου προσώπου).

14 Βλ. και *Συνοδινού*, ό.π., σ. 203. Βλ. και *Κανελλοπούλου-Μπότη Μ.*, Δικαίωμα στη φωτογραφία και δικαίωμα στην προσωπικότητα, στο Δημοσιογράφοι και Εκδότες ΜΜΕ-Ζητήματα Πνευματικής Ιδιοκτησίας, επιμ. Ειρήνη Σταματούδη, Σάκκουλας 2009, σ. 233-262.

15 Πρβλ. ΕφΑθ 3808/2014 ΝΟΜΟΣ (αν και δεν φαινόταν το πρόσωπο της εικονιζόμενης, ουδεμία αμφιβολία εδημιουργείτο για την ταυτότητά της που αποκαλυπτόταν από το περιεχόμενο της αρθρογραφίας που συνόδευε τις φωτογραφίες).

16 Διαδραματίζοντας έτσι, κατά τον *Αθανασόπουλο* (ό.π., σ. 4 και 111, όπου και παραπομπές στη σχετική γερμανική βιβλιογραφία), «ρόλο "άλλοθι" για τη "νομιμότητα" της επίμαχης δημοσιοποίησης της εικόνας».

17 Για τη συγκατάθεση ως προϋπόθεση νομιμότητας της επεξεργασίας προσωπικών δεδομένων βλ. αναλυτ. *Αλεξανδροπούλου-Αιγυπτιάδου,* ό.π., σ. 87 επ.· *Αρμαμέντο/Σωτηρόπουλο,* Προσωπικά Δεδομένα–Ερμηνεία Ν. 2472/1997 (2005), άρθρο 2 άρ. 233επ.· *Ι. Ιγγλεζάκη*, Ευαίσθητα Προσωπικά Δεδομένα (2004), σ. 214επ.· *Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη,* Αστική ευθύνη για παράνομη επεξεργα-

ρα, τίθεται το ζήτημα αν ο ανήλικος μπορεί να συναινέσει ο ίδιος εγκύρως στην επεξεργασία των δεδομένων του, ασκώντας το δικαίωμά του στον πληροφοριακό αυτοκαθορισμό, ή αν απαιτείται πάντοτε προς τούτο η συναίνεση των νομίμων αντιπροσώπων του, με άλλα λόγια, αν για το κύρος της συναίνεσης αρκεί η ώριμη ψυχολογική βούληση ή απαιτείται πάντοτε δικαιοπρακτική ικανότητα. Το ερώτημα αυτό συνυφαίνεται άμεσα με τη νομική φύση της συναίνεσης που αμφισβητείται αν είναι δικαιοπραξία, οιονεί δικαιοπραξία ή υλική πράξη[18].

Κατ᾽ αρχήν θεωρείται ασφαλέστερο για τους ανηλίκους, που χρήζουν ειδικής προστασίας, διότι δεν έχουν επίγνωση των κινδύνων ούτε βεβαίως και τον ίδιο βαθμό ψυχικής και διανοητικής ωριμότητας με τους ενήλικες, η συγκατάθεση και για την επεξεργασία των προσωπικών δεδομένων τους να παρέχεται από τους νομίμους αντιπροσώπους τους κατά τα οριζόμενα στο οικογενειακό δίκαιο και τις διατάξεις περί δικαιοπραξιών[19]. Κατ᾽ άλλην άποψη, ο ανήλικος μπορεί να συναινεί ο ίδιος, αρκεί να μην πρόκειται για αγαθά της προσωπικότητας που έχουν εμπορευματοποιηθεί. Έτσι επί των αγαθών εκείνων της προσωπικότητας που έχουν εμπορευματοποιηθεί, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και η εικόνα, θα απαιτείται η συναίνεση του νομίμου αντιπροσώπου του παιδιού[20]. Το αν βεβαίως αυτή είναι πάντοτε προς το συμφέρον του ανηλίκου είναι ένα άλλο θέμα προς συζήτηση. Ωστόσο, εάν ο ανήλικος διαθέτει ώριμη ψυχολογική βούληση, φαίνεται να κερδίζει έδαφος η προστατευτικότερη για το υποκείμενο των δεδομένων άποψη: μόνη η θέληση του νομίμου αντιπροσώπου δεν αρκεί για το επιτρεπτό της επεξεργασίας, αλλά προσαπαιτείται και η δήλωση του ίδιου του διαθέτοντος ώριμη ψυχολογική βούληση ανηλίκου[21]. Όταν οι ανήλικοι διαθέτουν την ωριμότητα να εκτιμήσουν την αξία του αγαθού και τις συνέπειες της επέμβασης, αναγνωρίζεται σε αυτούς το δικαίωμα μη αποδοχής της συναίνεσης του νομίμου αντιπροσώπου τους[22]. Εξάλλου, το παιδί είναι αυτόνομο υποκείμενο δικαιωμάτων και ως τέτοιο, αυτοκαθορίζεται και συμμετέχει, ανάλογα με το βαθμό ωριμότητάς του, στη λήψη των αποφάσεων που το αφορούν[23]. Σε κάθε δε περίπτωση, και όσον αφορά στα ΜΜΕ, η συναίνεση των γονέων δεν αρκεί για να νομιμοποιήσει απεριόριστα την προβολή των τέκνων τους από αυτά, διότι

σία προσωπικών δεδομένων, ΕφΑΔ 2009, 784 επ., 788-790.

18 Βλ. αντί άλλων εδώ *Καράκωστα,* Το Δίκαιο των ΜΜΕ, σ. 280 και *Αθανασόπουλο,* ό.π., σ. 32, όπου και περαιτέρω παραπομπές. Πρβλ. περαιτέρω *Κ. Χριστοδούλου,* Δίκαιο Προσωπικών Δεδομένων (2013), σ. 53-54.

19 Βλ. *Αλεξανδροπούλου-Αιγυπτιάδου,* ό.π., σ. 88. Πρβλ. και *Μ. Περτσελάκη*, Η προσωπικότητα ως περιουσία – The Right of Publicity (2015), σ. 249, κατά την οποία η συγκατάθεση πρέπει να δίδεται από τους ασκούντες τη γονική μέριμνα και όχι από τον ανήλικο, καθώς, άλλωστε, αυτοί νομιμοποιούνται ενεργητικά σε άσκηση αγωγής επί πιθανής προσβολής του.

20 Βλ. *Καράκωστα,* Το Δίκαιο των ΜΜΕ, σ. 280-282· *τον ίδιο,* Το Δίκαιο της Προσωπικότητας, σ. 350. Πρβλ. περαιτέρω τον Κανονισμό 2016/679, που θα αντικαταστήσει την Οδ. 95/46 από τον Μάιο του 2018, Αιτιολ. Σκέψη 38: «Τα παιδιά απαιτούν ειδική προστασία (…), καθώς μπορεί να έχουν μικρότερη επίγνωση των κινδύνων (…). Αυτή η ειδική προστασία θα πρέπει να ισχύει ιδίως στη χρήση των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα με σκοπό την εμπορία ή τη δημιουργία προφίλ προσωπικότητας ή προφίλ χρήστη και τη συλλογή δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα όσον αφορά παιδιά κατά τη χρήση υπηρεσιών που προσφέρονται άμεσα σε ένα παιδί. Η συγκατάθεση του γονέα ή κηδεμόνα δεν θα πρέπει να είναι απαραίτητη σε συνάρτηση με υπηρεσίες πρόληψης ή παροχής συμβουλών που προσφέρονται άμεσα σε ένα παιδί», αλλά και το άρθρο 8, το οποίο, σε σχέση με την προσφορά υπηρεσιών της κοινωνίας των πληροφοριών απευθείας σε παιδί, θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση για το σύννομο της επεξεργασίας δεδομένων παιδιού κάτω των 16 ετών (τα κράτη μέλη μπορούν να προβλέψουν μικρότερη ηλικία όχι όμως κάτω από τα 13 έτη), τη συγκατάθεση ή έγκριση του προσώπου που έχει τη γονική μέριμνα του παιδιού, ενώ προσθέτει ότι δεν επηρεάζεται το γενικό ενοχικό δίκαιο των κρατών μελών, όπως οι κανόνες περί ισχύος, κατάρτισης ή συνεπειών μιας σύμβασης σε σχέση με παιδί. Η ρύθμιση αυτή γεννά βεβαίως πληθώρα εύλογων ερωτημάτων (η έγερση των οποίων εκφεύγει των ορίων της παρούσας μελέτης), μεταξύ των οποίων, και το ερώτημα γιατί εν προκειμένω η γονεϊκή συγκατάθεση δεν καταλαμβάνει όλους τους ανηλίκους, ήτοι όλα τα πρόσωπα κάτω των 18 ετών, αντιμετωπίζοντας έτσι τους ανηλίκους 16-18 ετών σαν ενήλικες (βλ. *Ε. Αλεξανδροπούλου-Αιγυπτιάδου,* Η προστασία των προσωπικών δεδομένων των ανηλίκων στην Πρόταση Κανονισμού για την προστασία των προσωπικών δεδομένων της 25.1.2012, σε: Δίκαιο Πληροφορικής – Legal Tech & Data Protection, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 2013, σ. 52-53), και με ποιο άραγε κριτήριο ο κοινοτικός νομοθέτης επιλέγει να θέσει τα ως άνω ηλικιακά όρια, δεδομένου μάλιστα ότι ο βαθμός ωριμότητας ενός παιδιού κρίνεται πάντοτε *in concreto.*

21 Βλ. *Κ. Χριστοδούλου,* Δίκαιο Προσωπικών Δεδομένων (2013), σ. 50. Πρβλ. επίσης *Κουτσούκου*, ό.π., σ. 137-138, 140.

22 Βλ. *Καράκωστας*, Το Δίκαιο της Προσωπικότητας, σ. 350-351.

23 Βλ. *Κουτσούκου,* ό.π., σ. 2, 9 επ., 19 επ. και 35 για τη σύνδεση του «συμφέροντος» του παιδιού με την επιταγή περί σεβασμού των απόψεών του (άρθρα 3 και 12 ΔΣΔΠ).

δεν μπορεί να προσκρούει στην επιταγή περί σεβασμού της αξίας του ανθρώπου και να καταλήγει σε προσβολή θεμελιώδους δικαιώματος ή ελευθερίας· άλλωστε, οι διατάξεις περί προστασίας της παιδικής ηλικίας είναι αναγκαστικού δικαίου και, ως εκ τούτου, η εφαρμογή τους δεν μπορεί να αποκλεισθεί, ακόμη και αν υπάρχει συγκατάθεση των γονέων[24].

Χωρίς τη συναίνεση του υποκειμένου, νομιμοποιητική, κατά τον Ν. 2472/1997, βάση επεξεργασίας προσωπικών δεδομένων για την τηλεοπτική προβολή τους, αποτελούν τα άρθρα 5 § 2 περ. ε΄ και 7 § 2 περ. ζ΄. Ειδικότερα:

Για τα απλά δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα επιτρέπεται η επεξεργασία χωρίς τη συναίνεση του υποκειμένου, όταν αυτή *είναι απολύτως αναγκαία για την ικανοποίηση του έννομου συμφέροντος* που επιδιώκει ο υπεύθυνος επεξεργασίας ή οι τρίτοι στους οποίους ανακοινώνονται τα δεδομένα *και υπό τον όρο ότι τούτο υπερέχει προφανώς* των δικαιωμάτων και συμφερόντων των προσώπων στα οποία αναφέρονται τα δεδομένα και δεν θίγονται οι θεμελιώδεις ελευθερίες τους (άρθρο 5 § 2 περ. ε΄). Ως *υπέρτερο έννομο συμφέρον* νοείται και το δικαίωμα της πληροφόρησης, τόσο του πληροφορείν (άρθρο 14 § 1 Συντ.) όσο και του πληροφορείσθαι (άρθρο 5^{A} Συντ.)[25]. Η έννοια, εξάλλου, του *δικαιολογημένου ενδιαφέροντος ενημέρωσης της κοινής γνώμης* (βλ. και άρθρο 367 § 1 περ. γ΄ ΠΚ), ιδίως για θέματα που αφορούν δημόσια πρόσωπα, συνιστά, όπως και η συναίνεση του υποκειμένου, λόγο άρσης του παράνομου χαρακτήρα της προσβολής της προσωπικότητας από τα ΜΜΕ[26]. Στη νομολογία του ΕΔΔΑ, ιδίως αναφορικά με δημοσιεύματα ή φωτογραφίες που αφορούν σε δημόσια πρόσωπα, το (παρεμφερές προς το δικαιολογημένο ενδιαφέρον) κριτήριο της *συμβολής του δημοσιεύματος ή της φωτογραφίας σε μία συζήτηση γενικού-δημοσίου ενδιαφέροντος*[27] είναι καθοριστικό για το θεμιτό ή μη της δημοσιοποίησης.

Όσον αφορά στα ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα, από τη διάταξη του άρθρου 7 § 2 περ. ζ΄ του Ν. 2472/1997, η οποία κατά μείζονα λόγο αποτελεί νομιμοποιητική βάση επεξεργασίας και για τα απλά προσωπικά δεδομένα[28], η επεξεργασία θα πρέπει να αφορά δεδομένα δημοσίων προσώπων (εφόσον αυτά συνδέονται με την άσκηση δημοσίου λειτουργήματος ή τη διαχείριση συμφερόντων τρίτων[29]), να πραγματοποιείται αποκλειστικώς για δημοσιογραφικούς σκοπούς, να είναι απολύτως αναγκαία για την εξασφάλιση του δικαιώματος πληροφόρησης επί θεμάτων δημοσίου ενδιαφέροντος και να μην παραβιάζει καθ' οιονδήποτε τρόπο το δικαίωμα προστασίας της ιδιωτικής και οικογενειακής ζωής[30].

Επιπλέον, κατά την επεξεργασία των δεδομένων θα πρέπει να γίνεται σεβαστή, μεταξύ άλλων,

---

24 Βλ. ΣτΕ 2572/2015 ΔίΜΕΕ 2015, 470 (και κατωτέρω υποσημ. 81)· ΣτΕ 2899/2014 ΝΟΜΟΣ· ΣτΕ 4060/2010 ΝΟΜΟΣ (και κατωτέρω υποσημ. 58) και Υπόδειξη ΕΣΡ υπ' αριθμ. 1/14.10.2014 «Προστασία ανηλίκων κατά τη μετάδοση τηλεοπτικών προγραμμάτων».

25 Βλ. περαιτέρω *Τσεβά,* ό.π., σ. 189 επ.· *Μήτρου*, ό.π., 104 επ.

26 Βλ. *Καράκωστα*, Το Δίκαιο των ΜΜΕ, σ. 286 επ.· *Μήτρου*, ό.π., σ. 70 επ., 83 επ., 105· *Ι. Καράκωστα/Χρ. Βρεττού,* Η ελευθερία του τύπου (ΜΜΕ) και προστασία προσωπικών δεδομένων, ΝοΒ 2011, 4, 7 επ., όπου και περαιτέρω παραπομπές.

27 Για την καθιέρωση της έννοιας της «συμβολής σε συζήτηση γενικού ενδιαφέροντος» στη νομολογία του ΕΔΔΑ βλ. *Συνοδινού*, ό.π., σ. 235 επ., 270 επ.· *Κανελλοπούλου-Μπότη*, ό.π., σ. 255 επ.· *Ν. Αλιβιζάτο,* Ιδιωτικότητα και δημοσιοποίηση–Επίκαιρες παρατηρήσεις για τα όρια των δημοσιογραφικών αποκαλύψεων, ΔίΜΕΕ 2005, 14· *Α. Τσεβά*, Η προστασία του ιδιωτικού βίου των δημοσίων προσώπων έναντι των μέσων ενημέρωσης κατά την ΕΣΔΑ, Σχόλιο στην απόφαση του ΕΔΔΑ της 24.6.2004 (von Hannover κατά Γερμανίας), ΔίΜΕΕ 2005, 351· *Β. Μαρκεζίνη*, Η προστασία του ιδιωτικού βίου των δημοσίων προσώπων. Οι υποθέσεις Καρολίνας του Μονακό, Κάθριν Ζέτα Τζόουνς και Ναόμι Κάμπελ από σκοπιάς συγκριτικού δικαίου, ΔτΑ 2005, 11.

28 Βλ. ενδεικτ. ΑΠΔΠΧ 24, 25, 26/2005.

29 Παρά το γράμμα όμως της διάταξης, γίνεται δεκτό ότι, κατά διασταλτική εναρμονισμένη προς το Σύνταγμα ερμηνεία, εμπίπτουν εν προκειμένω στην έννοια των δημοσίων προσώπων όλα τα πρόσωπα της επικαιρότητας (βλ. κατωτέρω υπό ΙΙΙ) και όχι μόνον αυτά που συνδέονται με την άσκηση δημοσίου λειτουργήματος ή τη διαχείριση συμφερόντων τρίτων· βλ. *Μ. Σταθόπουλο*, Η χρήση προσωπικών δεδομένων και η διαπάλη μεταξύ ελευθεριών των κατόχων τους και ελευθεριών των υποκειμένων τους, ΝοΒ 2000, 15· *Τσεβά*, ό.π., σ. 196-197· *Αλεξανδροπούλου-Αιγυπτιάδου,* ό.π., σ. 104 υποσημ. 258· ΑΠΔΠΧ 52/2015, 8/2010, 39/2007, 26/2007, 25/2005.

30 Στην περίπτωση επεξεργασίας ευαίσθητων δεδομένων κατά την άσκηση του δημοσιογραφικού επαγγέλματος, η ΑΠΔΠΧ δεν εφαρμόζει τη διάταξη αυτή στο μέτρο που απαιτεί άδειά της, διότι αυτή συνιστά προληπτικό μέτρο της ελευθερίας του τύπου (άρθρο 14 § 2 Συντ.). Βλ. σχετ. ΑΠΔΠΧ 26/2007, 17, 18/2008 και *Αρμαμέντο/Σωτηρόπουλο*, Προσωπικά δεδομένα (2008), άρθρο 7 αρ. 156 και 158.

η αρχή της αναγκαιότητας (άρθρο 4 § 1 β΄ του Ν. 2472/1997)[31]. Όπως θα δούμε και από τις αποφάσεις που θα αναπτυχθούν στη συνέχεια, η μη τήρηση της αρχής της αναγκαιότητας είναι μία από τις πιο συνηθισμένες παραβάσεις των τηλεοπτικών ιδίως μέσων, διότι στην προσπάθειά τους για αύξηση της τηλεθέασης, υπερβαίνουν τις περισσότερες φορές το αναγκαίο μέτρο.

1.2.4.3. Ανήλικα τέκνα δημοσίων προσώπων

Ως δημόσια πρόσωπα νοούνται τα πρόσωπα που κατέχουν *δημόσια θέση ή/και χρησιμοποιούν δημόσιο χρήμα*, αλλά *και εκείνα τα πρόσωπα (της απόλυτης ή σχετικής επικαιρότητας[32]) που διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στη δημόσια ζωή,* όπως την πολιτική, την επιστημονική, την οικονομική, τη θρησκευτική, την καλλιτεχνική, την κοινωνική, την αθλητική[33]. Όσον αφορά μάλιστα στα πρόσωπα αυτά δεν υφίσταται υποχρέωση ενημέρωσής τους, όταν η συλλογή των δεδομένων τους γίνεται αποκλειστικώς για δημοσιογραφικούς σκοπούς (βλ. άρθρο 11 § 5 Ν. 2472/1997).

Το ερώτημα που εγείρεται σε σχέση με τα ανήλικα παιδιά των δημοσίων προσώπων είναι κατά πόσον μπορεί να θεωρηθεί δικαιολογημένο το ενδιαφέρον του κοινού στην πληροφόρησή του για τον συγκεκριμένο ανήλικο, καθώς και στη θέαση της εικόνας του. Θα μπορούσε εδώ να θεωρηθεί ότι το παιδί αυτό αποκτά την ιδιότητα του δημοσίου προσώπου αντανακλαστικά λόγω συγγένειας και να ισχύσουν και επ᾽ αυτού, όσον αφορά στη δέουσα προβολή και δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων του από τα ΜΜΕ, τα ισχύοντα για τον γονέα του;

Η απάντηση της ΑΠΔΠΧ επ᾽ αυτού είναι αποφατική[34]: το ανήλικο παιδί δημοσίου προσώπου απολαμβάνει ακόμη μεγαλύτερη προστασία, διότι δεν έχει αποκτήσει την ιδιότητα του δημοσίου προσώπου αντανακλαστικά λόγω της συγγένειάς του με δημόσιο πρόσωπο. Συνεπώς, κατά την ΑΠΔΠΧ, τα πρόσωπα που υφίστανται παράπλευρη δημοσιότητα, λόγω της εγγύτητάς τους, της συγγένειας ή σχέσης τους με δημόσια πρόσωπα, δεν πρέπει να ανέχονται την ίδια μορφή δημοσιότητας με τα δημόσια πρόσωπα[35]. Υποστηρίζεται η άποψη, με έρεισμα στη γερμανική νομολογία, ότι η λήψη και δημοσιοποίηση της εικόνας του ανήλικου παιδιού δημοσίου προσώπου στην περίπτωση κατά την οποία το τέκνο, συνοδεύοντας τον διάσημο γονέα του σε ένα επίκαιρο και σημαντικό δημόσιο γεγονός (λ.χ. μια σημαντική εκδήλωση, έναν αγώνα, μια δεξίωση), για το οποίο το κοινό έχει δικαιολογημένο ενδιαφέρον για πληροφόρηση, είναι νόμιμη μόνον όταν το παιδί αυτό έχει μια διακεκριμένη και ενεργό συμμετοχή στο ως άνω επίκαιρο γεγονός, καθιστάμενο έτσι ως

---

31 Βλ. σχετ. *Αρμαμέντο/Σωτηρόπουλο,* Προσωπικά Δεδομένα – Ερμηνεία Ν. 2472/1997 (2005), άρθρο 4 αρ. 295 επ.· *Αλεξανδροπούλου-Αιγυπτιάδου,* ό.π., σ. 72επ.· επίσης Οδηγία ΕΣΡ υπ᾽ αριθμ. 2/2003: «Δεν επιτρέπεται η συνεχής και επαναλαμβανόμενη μετάδοση οποιουδήποτε θέματος, όταν η διάρκεια μετάδοσής του υπερβαίνει το απαιτούμενο από τις περιστάσεις μέτρο για την επαρκή ενημέρωση του τηλεοπτικού κοινού και τείνει να αποτελέσει προφανή εκμετάλλευση αυτού».

32 Βλ. *Καράκωστα,* Το Δίκαιο των ΜΜΕ, σ. 207, 246· *Συνοδινού,* ό.π., σ. 238επ.· *Μήτρου*, ό.π., σ. 76επ.· *Αθανασόπουλο,* ό.π., σ. 40επ., ιδ. 42, 46επ., 49επ., 78επ.

33 Βλ. *Παναγοπούλου-Κουτνατζή,* ό.π., σ. 137· *Φουντεδάκη,* ό.π., σ. 326 επ.· *Αθανασόπουλο,* ό.π., σ. 40 επ.· Ψήφισμα ΚοινΣυνΣυμβΕυρ 1165/1998 (άρθρο 7) και ενδεικτ. ΑΠΔΠΧ 41/2017, 63/2010, 8/2010, 43/2007, 58/2007, 24-26/2005, 100/2000· περαιτέρω άρθρο 6 Π.Δ. 77/2003 (Κώδικας Δεοντολογίας ειδησεογραφικών και άλλων δημοσιογραφικών και πολιτικών εκπομπών): «1. Η ιδιωτική ζωή όλων, συμπεριλαμβανομένων και των δημοσίων προσώπων και των προσώπων της επικαιρότητας, είναι σεβαστή και απαραβίαστη. 2. Δεν επιτρέπεται να καταγράφονται, να απεικονίζονται και να δημοσιοποιούνται ιδιωτικές στιγμές ή συνομιλίες πολιτών χωρίς την άδεια τους. 3. Δεν επιτρέπεται η μετάδοση εικόνων οι οποίες έχουν ληφθεί χωρίς προειδοποίηση, με χρήση κάμερας ή μαγνητοφώνου για την καταγραφή, απεικόνιση ή δημοσιοποίηση μαρτυρίας ή συνεντεύξεως ή των κινήσεων οποιουδήποτε προσώπου».

34 Βλ. ΑΠΔΠΧ 39/2007 ΔίΜΕΕ 2007, 584 επ.

35 Βλ. *Παναγοπούλου-Κουτνατζή*, ό.π., σ. 137-139· *Χριστοδούλου,* ό.π., σ. 75· *Αλεξανδροπούλου-Αιγυπτιάδου,* ό.π., σ. 104-105· ΑΠΔΠΧ 63/2010, 43/2007, 6/2007.

προς το γεγονός αυτό πρωτογενώς -και όχι κατ' αντανάκλαση από τον διάσημο γονέα του- δημόσιο πρόσωπο (της σχετικής επικαιρότητας)[36].

Στις περιπτώσεις, μάλιστα δημοσίευσης της εικόνας τέκνου δημοσίου προσώπου με εφαρμογή των ανωτέρω (υπό ΙΙ) μεθόδων κάλυψης των χαρακτηριστικών του προσώπου του θεωρείται ότι τα μέτρα αυτά χρησιμοποιούνται απλώς από τα ΜΜΕ προσχηματικά[37], γιατί η ταυτότητα του ανηλίκου αποκαλύπτεται από στοιχεία εξωτερικά και συγκείμενα της εικόνας όπως το συνοδευτικό κείμενο ή οι λεζάντες που αποκαλύπτουν την ταυτότητα των διάσημων γονέων.

1.2.4.4. Ανήλικοι δράστες, θύματα και ευρισκόμενοι σε δύσκολη κατάσταση

1.2.4.4.1. Ανήλικοι δράστες εγκληματικών ενεργειών ή υπαίτιοι δυστυχήματος

Σύμφωνα με το άρθρο 26 § 2 εδ. γ΄ του Π.Δ. 109/2010: «Η παρουσίαση ανηλίκου δράστη εγκληματικών ενεργειών ή υπαιτίου δυστυχήματος απαγορεύεται απολύτως»[38]. Η συνήθης πρακτική που ακολουθείται από τα ΜΜΕ στην περίπτωση προβολής ανήλικων δραστών ή φερόμενων ως δραστών είναι η χρήση τεχνικών μεθόδων αλλοίωσης της εικόνας του προσώπου ή της μορφής τους. Πέραν όμως της εικόνας αυτής, θα πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα για την αλλοίωση και της «εικόνας της φωνής» τους, καθώς και για τη μη προβολή της «εικόνας του περιβάλλοντός τους» (οικείοι, συμμαθητές, τόπος εκπαίδευσης, τόπος διαμονής ή εργασίας κ.λπ.), καθώς και κάθε στοιχείου που θα μπορούσε να οδηγήσει σε ταυτοποίησή τους. Όσον αφορά στους συγγενείς κατηγορουμένου ή καταδικασθέντος, δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιείται η εικόνα τους, ούτε να αναφέρεται το όνομά τους, ούτε να γίνεται με άλλο τρόπο σαφής η ταυτότητά τους, εκτός αν η αναφορά αυτή είναι απολύτως αναγκαία για την έκθεση των γεγονότων (άρθρο 11 § 2 Π.Δ. 77/2003). Τα ΜΜΕ, επίσης, οφείλουν να μην αναφέρονται στην καταδίκη προσώπου για ορισμένο έγκλημα μετά την έκτιση της ποινής του, σεβόμενα το δικαίωμα του καταδικασθέντος στη λήθη[39], εκτός εάν συντρέχουν λόγοι δημοσίου συμφέροντος που επιτάσσουν το αντίθετο (βλ. άρθρο 11 § 3 Π.Δ. 77/2003).

Επίσης, και σύμφωνα με την επιταγή περί σεβασμού του τεκμηρίου αθωότητας[40], η παρουσίαση ανηλίκου *ως δράστη* εγκληματικών ενεργειών *ή ως υπαιτίου δυστυχήματος* απαγορεύεται

---

36 Βλ. *Αθανασόπουλο,* ό.π., σ. 109 και 110, όπου και χαρακτηριστικές υποθέσεις που απασχόλησαν τη γερμανική νομολογία· επίσης *J. R. Von Strobl-Albeg,* σε: *Wenzel*, Das Recht der Wort- und Bildberichterstattung (5η έκδ., 2003), 8. Kap., Rz. 74. BVerfG, NJW 2000, 1021, 1023 – Caroline von Monaco και *E. Burkhardt,* ibid., 5. Kap., Rz. 62. Πρβλ. επίσης ΕΔΔΑ, *Reklos et Davourlis v. Grèce* (15.01.2009, αρ. προσφ. 1234/2005), σκ. 41.

37 Βλ. και πάλι *Αθανασόπουλο,* ό.π., σ. 4 και 111, όπου και σχετικές παραπομπές.

38 Πρβλ. επίσης το άρθρο 3 § 3 του Ν. 1730/1987 «Ελληνική Ραδιοφωνία - Τηλεόραση, Ανώνυμη Εταιρεία (ΕΡΤ - Α.Ε.)»: «Οι ραδιοτηλεοπτικές εκπομπές, για γεγονότα που σχετίζονται με αξιόποινες πράξεις, διέπονται από τις παραπάνω γενικές αρχές και ιδιαίτερα πρέπει: α) να μην περιέχουν κρίσεις για πρόσωπα που φέρονται ως ενεχόμενα ή ύποπτα για τις πράξεις αυτές, β) να σέβονται την αρχή ότι ο κατηγορούμενος τεκμαίρεται αθώος μέχρι την καταδίκη του, γ) να μη μεταδίδουν εικόνες προσώπων και πειστηρίων, εκτός αν αυτό είναι αναγκαίο για τη διαλεύκανση του εγκλήματος ή αν αφορούν σε εγκλήματα που στρέφονται κατά του δημοκρατικού πολιτεύματος και δ) να μην αναφέρουν ονόματα ή μεταδίδουν εικόνες ανήλικων εγκληματιών ή ανήλικων που είναι θύματα εγκλημάτων κατά της γενετήσιας ελευθερίας και εγκλημάτων οικονομικής εκμετάλλευσης της γενετήσιας ζωής».

39 Σχετικά με το «δικαίωμα στη λήθη» βλ. Αιτιολογ. Σκέψη 65 και άρθρο 17 Κανονισμού 679/2016· *Μήτρου*, ό.π., σ. 156 επ., ιδ. 159· *Φ. Παναγοπούλου-Κουτνατζή,* Το δικαίωμα στη λήθη στην εποχή της αβάσταχτης μνήμης: Σκέψεις αναφορικά με την Πρόταση Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων, ΕφημΔΔ 2012, 264· *Ν. Ξανθούλη,* Το δικαίωμα στη λήθη υπό το φως των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ΔίΜΕΕ 2013, 177.

40 Βλ. και άρθρο 11 § 1 Π.Δ. 77/2003: «Η αρχή ότι ο κατηγορούμενος τεκμαίρεται αθώος μέχρι την αμετάκλητη καταδίκη του γίνεται σεβαστή και συνεπώς, δεν προεξοφλείται το αποτέλεσμα της δίκης ούτε οι κατηγορούμενοι αναφέρονται, άμεσα ή έμμεσα, ως ένοχοι. Ο φερόμενος ως δράστης δεν πρέπει να αναφέρεται με απαξιωτικούς για το πρόσωπό του χαρακτηρισμούς, ούτε γίνεται αναφορά σε αυτόν με μοναδικό προσδιορισμό την εθνοτική του καταγωγή ή το θρήσκευμά του». Για τα ΜΜΕ και το τεκμήριο αθωότητας βλ. *Μήτρου,* ό.π., σ. 131 επ.

απολύτως (άρθρο 10 § 2 Π.Δ. 77/2003)[41]. Είναι ευνόητο, λοιπόν, ότι τα ΜΜΕ καλούνται να επιδείξουν ιδιαίτερη μέριμνα ως προς τον τρόπο παρουσίασης ανηλίκων, για την αθωότητα ή ενοχή των οποίων δεν έχει αποφανθεί ακόμη η δικαιοσύνη, και απλώς θεωρούνται εμπλεκόμενοι σε κάποια εγκληματική ενέργεια. Σε κάθε περίπτωση, η δημοσιογραφική έρευνα δεν πρέπει να υποκαθιστά τις αστυνομικές και ανακριτικές αρχές (άρθρο 13 § 3 Π.Δ. 77/2003). Ο τρόπος προβολής της υπόθεσης *Άλεξ* από τα ΜΜΕ είναι μία χαρακτηριστική περίπτωση υπέρβασης των ορίων της δημοσιογραφικής δεοντολογίας (βλ. και άρθρο 2 § 2 Π.Δ. 77/2003), σε σχέση με την παρουσίαση τόσο των τότε φερόμενων ως δραστών ανηλίκων όσο και του συγκεκριμένου ανήλικου θύματος και της οικογένειάς του[42]. Στην υπόθεση αυτή, εκτός των άλλων, σε συνεντεύξεις που λαμβάνονταν από τους τότε φερόμενους ως εμπλεκόμενους σε εγκληματική ενέργεια ανηλίκους[43], ορισμένες εκπομπές δεν μεριμνούσαν για την αλλοίωση της «εικόνας της φωνής» τους (με αποτέλεσμα αυτή να είναι αναγνωρίσιμη)[44], κάποιο δε κεντρικό δελτίο ειδήσεων είχε προβάλει έναν από τους ανήλικους με το προφίλ της μορφής του δίχως τη χρήση μωσαϊκού στο πρόσωπο[45], ενώ γινόταν συνεχής αναφορά στα μικρά ονόματά τους[46] και την εθνικότητα κάποιων από αυτούς (λ.χ. ο Αλβανός, ο Βορειοηπειρώτης), ενώ οι δημοσιογράφοι έπαιρναν συνεντεύξεις και από τους συγγενείς τους[47]. Παρουσιάζονταν επίσης διαρκώς στοιχεία (αληθή και μη) του ιδιωτικού βίου αυτών και των οικείων τους και, παρά την απαγόρευση υποκατάστασης των ανακριτικών και αστυνομικών αρχών από τη δημοσιογραφική έρευνα, δημοσιογράφοι οικειοποιήθηκαν ανακριτικά καθήκοντα[48]. Με αφορμή την υπόθεση Άλεξ, ο Συνήγορος του Πολίτη[49] υπενθύμισε στα ΜΜΕ ότι η χρήση της εικόνας ανηλίκων με σκοπό την αναζήτησή τους τελεί υπό την προϋπόθεση της συνεργασίας με τα αρμόδια αστυνομικά όργανα. Εκτός από αυτό, δεν υφίσταται δικαίωμα περαιτέρω δημόσιας διείσδυσης των μέσων μαζικής ενημέρωσης στην ιδιωτική ζωή οποιουδήποτε ανηλίκου συνδέεται με την εξαφάνιση.

Σημειωτέον δε ότι η δικαιολογητική βάση του απόλυτου χαρακτήρα της απαγόρευσης προβολής ανήλικου δράστη (σε αντίθση προς τα ισχύοντα επί προβολής ανήλικου θύματος, η οποία, όπως θα δούμε στη συνέχεια, μπορεί να επιτραπεί υπό προϋποθέσεις) ανευρίσκεται στην ανάγκη αποφυγής στιγματιστικών εις βάρος του επιδράσεων που θα μπορούσαν να τον τραυματίσουν ψυχικά και να τον εξωθήσουν έτσι σε αρνητική στάση κατά της κοινωνίας και σε δυσκολία επα-

---

41 Βλ. και άρθρο 11 § 5 Π.Δ. 77/2003: «Με την επιφύλαξη των οριζομένων στην εκάστοτε ισχύουσα οικεία νομοθεσία, δεν επιτρέπεται η αναφορά ονομάτων ή άλλων στοιχείων δηλωτικών της ταυτότητας καθώς και η χρησιμοποίηση εικόνων προσώπων που θεωρούνται ύποπτοι τέλεσης εγκλημάτων».

42 Ως προς την αντιμετώπιση του θύματος και της οικογένειάς του από τα ΜΜΕ βλ. αντί άλλων *Ε. Κούρτη*, Λόγος και αντίλογος σχετικά με την προβολή στα ΜΜΕ υποθέσεων με παιδιά θύματα βίας: Η περίπτωση του μπλογκ FINDALEX, σε: *Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.),* Η διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα – Από τη νηπιακή ηλικία έως την ενηλικίωση (2012), σ. 132επ., ιδ. 142επ.

43 Βλ. ΕΣΡ 311/20.06.2006: Σε κεντρικό δελτίο ειδήσεων εμφανιζόταν ως υπέρτιτλος η φράση «Μιλούν στο … τα Ελληνόπουλα, που εμπλέκονται στο θρίλερ της της Βέροιας» και ως υπότιτλος «μαρτυρία ανηλίκου». Σύμφωνα με το ΕΣΡ υποδηλωνόταν έτσι σαφώς η απόδοση της ιδιότητος του συμμέτοχου στην εν λόγω εγκληματική ενέργεια.

44 Βλ. ΕΣΡ 310/20.06.2006.

45 Βλ. ΕΣΡ 311/20.06.2006.

46 Βλ. ΕΣΡ 313/20.06.2006.

47 Βλ. ΕΣΡ 434/19.09.2006 και 311/20.06.2006.

48 Βλ. ΕΣΡ 313/20.06.2006· επίσης ΕΣΡ 434/19.09.2006: «Πρόκειται περί εκπομπής κατά τη διάρκεια της οποίας παρουσιάστηκαν οι φερόμενοι ως δράστες εγκλήματος ή υπαίτιοι δυστυχήματος εις βάρος του γνωστού Άλεξ. Και ναι μεν τα πρόσωπα των ανηλίκων αυτών είναι ήδη γνωστά στο πανελλήνιο, πλην όμως η δια της τηλεοράσεως παρουσίαση αυτών των ανηλίκων υπό την ως άνω ιδιότητά των είναι απολύτως απαγορευμένη. Όμως πλέον τούτων, προστηθέντες του τηλεοπτικού σταθμού προέβησαν σε ερωταποκρίσεις προς τους ανηλίκους και το περιβάλλον τους για την δήθεν εξιχνίαση του εν λόγω εγκλήματος ή δυστυχήματος. Αποδεικτικό του ότι προστηθέντες του τηλεοπτικού σταθμού οικειοποιήθησαν ανακριτικά καθήκοντα, συνιστούν οι υπότιτλοι της εκπομπής "Καταθέσεις και ανακρίσεις ανηλίκων". Για τις ως άνω εκτροπές, ενδείκνυται όπως επιβληθεί στον τηλεοπτικό σταθμό η διοικητική κύρωση της συστάσεως».

49 Σε δελτίο τύπου που εξέδωσε την 06.06.2006.

νένταξης. Η εμπλοκή του ατόμου σε παραβατικές συμπεριφορές όσο διαρκεί η ανηλικότητά του, μία περίοδος κατά την οποία η προσωπικότητα τελεί ακόμη υπό διαμόρφωση, καθιστά τον κατηγορούμενο ή καταδικαζόμενο ανήλικο «ιδιαίτερα ευάλωτο στον στιγματισμό»[50].

1.2.4.4.2. Ανήλικα θύματα εγκληματικών ενεργειών ή δυστυχημάτων

Από τον συνδυασμό των άρθρων 26 § 2 του Π.Δ. 109/2010 και 10 § 1 του Π.Δ. 77/2003 προκύπτει ότι απαγορεύεται η παρουσίαση ανηλίκων μαρτύρων ή θυμάτων εγκληματικών ενεργειών ή δυστυχημάτων, καθώς και ανηλίκων που βρίσκονται σε δύσκολη κατάσταση, μέσω εικόνας, ονόματος ή άλλου τρόπου που να καθιστά σαφή την ταυτότητά τους ή η συμμετοχή τους σε ειδησεογραφικά και άλλα ενημερωτικά προγράμματα, δημοσιογραφικές και πολιτικές εκπομπές[51]. Σε καμία από τις ανωτέρω περιπτώσεις δεν λαμβάνεται συνέντευξη από ανήλικο κάτω των 14 ετών. Κατ' εξαίρεση, η παρουσίασή τους επιτρέπεται εφόσον συντρέχουν σωρευτικά οι εξής τρεις προϋποθέσεις: α) η παρουσίαση είναι αναγκαία για την ενημέρωση του κοινού, β) δεν προκαλεί πόνο ή βλάβη στην προσωπικότητα του ανηλίκου[52] και γ) πραγματοποιείται μόνο ύστερα από γραπτή άδεια αυτού που ασκεί τη γονική μέριμνα ή την επιμέλεια[53].

Έτσι κρίθηκε ότι η παρουσίαση μετά από τριετία πλάνων αρχείου με απεικόνιση σκηνών απαγωγής ενός εξάχρονου τότε κοριτσιού, σε μία υπόθεση που το 2002 είχε συγκλονίσει την κοινή γνώμη, χωρίς την ένδειξη «πλάνα αρχείου» (για τη σχετική υποχρέωση βλ. άρθρο 5 § 3 Π.Δ. 77/2003) και με τρόπο που καθιστούσε σαφή την ταυτότητα του θύματος (αναφέρθηκε το όνομα της ανήλικης, στα πλάνα παρουσιάσθηκαν οι γονείς της και το εξωτερικό του σπιτιού της), αφενός δημιούργησε προβλήματα στην ως άνω ανήλικη και στο περιβάλλον της, που προσπαθούσαν ακόμη να ξεπεράσουν το συμβάν, και αφετέρου δεν ήταν αναγκαία για την ενημέρωση του κοινού επί παρεμφερών κοινωνικών φαινομένων[54]. Εξάλλου, κάθε άτομο έχει δικαίωμα να μη γίνεται αναφορά σε γεγονότα της ζωής του που δεν είναι πλέον επίκαιρα («δικαίωμα στη λήθη»)[55]. Σύμφωνα μάλιστα με το ΣτΕ[56], που έκρινε την αίτηση ακύρωσης κατά της σχετικής αποφάσεως του ΕΣΡ, το ότι οι γονείς της ανήλικης είχαν, κατά τον χρόνο τέλεσης της απαγωγής, ζητήσει τη συνδρομή τηλεοπτικών σταθμών για την ανεύρεση του παιδιού τους δεν δύναται να θεωρηθεί ως συναίνεση, κατά την έννοια του νόμου, για την προβολή της συγκεκριμένης εκπομπής τρία χρόνια αργότερα, ενώ, ούτε το δικαιολογημένο ενδιαφέρον του κοινού σχετικά με το γενικότερο φαινόμενο της αυξήσεως των κρουσμάτων απαγωγών δικαιολογούσε την προβολή του συγκεκριμένου θέματος και μάλιστα με τον προπεριγραφέντα τρόπο.

---

50 Βλ. Ερμηνευτικό σχόλιο του υπ' αριθμ. 8 «Κανόνα του Πεκίνου» (Κανόνες των Ηνωμένων Εθνών για την Απονομή Δικαιοσύνης σε Ανηλίκους) σε *Ν. Κουράκη,* Δίκαιο παραβατικών ανηλίκων (2012), σ. 595. Για τον ίδιο λόγο και επί δικών ανηλίκων απαγορεύεται η δημοσιότητα και έχει εισαχθεί το μέτρο της «κεκλεισμένων των θυρών» διεξαγωγής της δίκης. Σε σχέση λοιπόν με τους ανήλικους παραβάτες ισχύει η απαγόρευση της δημοσιότητας υπό διττή μορφή: αφενός η προαναφερθείσα επί δικών ανηλίκων *(η απαγόρευση της άμεσης δημοσιότητας)*· αφετέρου η απαγόρευση της μετάδοση πληροφοριών γι' αυτούς από τα ΜΜΕ (*η απαγόρευση της έμμεσης δημοσιότητας)*· βλ. σχετ. *Κουράκη,* ό.π., σ. 593 επ.

51 Στην έννοια της δημοσιογραφικής εκπομπής εμπίπτουν όλες οι εκπομπές λόγου, που έχουν ενημερωτικό χαρακτήρα, ανεξάρτητα από το χαρακτηρισμό που τους προσδίδεται από τον ραδιοφωνικό ή τον τηλεοπτικό φορέα. Στις ειδησεογραφικές εκπομπές εμπίπτουν τα δελτία ειδήσεων και στις πολιτικές εκπομπές εμπίπτουν εκείνες που έχουν αντικείμενο πολιτικά θέματα (βλ. άρθρο 1 του Π.Δ. 77/2003).

52 Η αναβίωση διά των ΜΜΕ τραυματικών για το θύμα συμβάντων μπορεί να ισοδυναμεί με ένα «δεύτερο τραύμα» και να οδηγήσει σε «επαναθυματοποίησή» του. Βλ. *M. Symonds*, The "second injury" to victims of violent acts. 1980. Am J Psychoanal. 2010 Mar; 70(1): 34-41.

53 Βλ. και Υπόδειξη ΕΣΡ υπ' αριθμ. 1/14.10.2014 «Προστασία ανηλίκων κατά τη μετάδοση τηλεοπτικών προγραμμάτων».

54 Βλ. ΕΣΡ 110/28.02.2006.

55 Βλ. ανωτέρω υποσημ. 39.

56 Βλ. ΣτΕ 3454/2015 ΝΟΜΟΣ.

Επίσης, ως προς τα θύματα εγκλημάτων κατά της γενετήσιας ελευθερίας, ανεξαρτήτως αν αυτά είναι ανήλικα ή ενήλικα, *απαγορεύεται απολύτως* να χρησιμοποιείται η εικόνα, να αναφέρεται το όνομα ή να γίνεται με άλλο τρόπο σαφής η ταυτότητά τους (άρθρο 11 § 4 Π.Δ. 77/2003[57])[58]. Συνεπώς, τα ΜΜΕ, κατά την ενημέρωση του κοινού για υποθέσεις τέτοιας φύσεως, θα πρέπει να αρκούνται στην ανακοίνωση της ελληνικής Αστυνομίας για το γεγονός ή στην αναφορά της ασκηθείσας ποινικής δίωξης από τον Εισαγγελέα[59].

1.2.4.4.3. Ανήλικοι ευρισκόμενοι σε δύσκολη κατάσταση

Η έννοια των ευρισκομένων *«σε δύσκολη κατάσταση»* ανηλίκων επιδέχεται ευρεία ερμηνεία. Στην έννοια αυτή υπάγονται κυρίως ανήλικοι με κάποιο πρόβλημα υγείας, που έχουν δηλαδή προσβληθεί από κάποια νόσο (σωματική ή ψυχική) ή σύνδρομο[60]. Σύμφωνα μάλιστα με τη νομολογία του Αρείου Πάγου (ΑΠ) στην κατηγορία αυτήν εντάσσονται και οι ανήλικοι που έχουν προσβληθεί από σοβαρό νόσημα, έστω κι αν δεν είναι εμφανές στην εικόνα τους[61], καθώς και εκείνοι που φιλοξενούνται σε ιδρύματα και κέντρα φιλοξενίας και φροντίδας, εξαιτίας των δυσκολιών που βίωσαν στο οικογενειακό τους περιβάλλον και την απομάκρυνσή τους από αυτό[62]. Επίσης, στην έννοια του ευρισκομένου σε δύσκολη κατάσταση ανηλίκου θα μπορούσε να υπαχθεί και ο ανήλικος που έχει απολεσθεί και αναζητείται από τους οικείους του[63]. Οι αποφάσεις του ΑΠ διασαφηνίζουν ότι δεν απαιτείται η δύσκολη κατάσταση του ανηλίκου να προκύπτει από μόνη τη ληφθείσα και προβληθείσα εικόνα του σε κατάσταση πόνου και δυσχέρειας, αλλά αρκεί η εντύπωση που δημιουργείται από τον συνδυασμό της εικόνας και του επίμαχου θέματος. Στην κατηγορία αυτή υπάγεται η υπόθεση των ρεπορτάζ με θέμα τη «φυματίωση σε παιδικό σταθμό», στα οποία προβάλλονταν ευκρινώς οι εικόνες πέντε παιδιών, ηλικίας 2-5 ετών, χωρίς επικάλυψη του προσώπου τους, να παίζουν μέσα σε αίθουσα παιδικού σταθμού όπου είχε υπάρξει κρούσμα φυματίωσης, με αποτέλεσμα, από τον συνδυασμό της εικόνας και του επίμαχου θέματος, να δίδεται

---

57 Βλ. περαιτέρω άρθρα 2 περ. β΄, εδ. β΄ και 3 § 2 εδ. β΄ του Ν. 2472/1997 μετά την τροποποίηση του με τον Ν. 3625/2007.

58 Χαρακτηριστικές είναι δύο υποθέσεις καταγγελίας βιασμού ανηλίκων στην Αμάρυνθο Ευβοίας: Βλ. ΕΣΡ 500/10.11.2006, ΣτΕ 2899/2014 ΝΟΜΟΣ· επίσης ΣτΕ 4060/2010 ΝΟΜΟΣ, ΕΣΡ 497-499/2006 [η παρουσίαση της δεκαεξάχρονης ανήλικης ως θύματος εγκλήματος κατά της γενετήσιας ελευθερίας έγινε με τρόπο καθιστώντα σαφή την ταυτότητά της και βλαπτικό για την προσωπικότητά της, της προκάλεσε πόνο και υπερέβαινε το αναγκαίο μέτρο για την επίτευξη του σκοπού της ενημέρωσης του κοινού επί ζητημάτων δημοσίου ενδιαφέροντος. Σύμφωνα μάλιστα με το ΣτΕ (2899/2014 ΝΟΜΟΣ· πρβλ. και 4060/2010 ΝΟΜΟΣ): «Εξάλλου, εφόσον ο ανωτέρω τρόπος μετάδοσης συνιστούσε περίπτωση παραβιάσεως των δικαιωμάτων ανηλίκου προσώπου, δεν ηδύνατο θεμιτώς να αποτελέσει περιεχόμενο του συνταγματικώς κατοχυρωμένου δικαιώματος πληροφόρησης κατά την άσκησή του μέσω των τηλεοπτικών σταθμών ακόμη και εάν υπήρχε η γραπτή άδεια του ασκούντος τη γονική μέριμνα ή την επιμέλεια, προϋπόθεση, η οποία, πάντως, δεν συνέτρεχε στην προκειμένη περίπτωση»] και ΣτΕ 2901/2014 ΝΟΜΟΣ, ΕΣΡ 338/11.7.2006, 366/2006, 447/26.9.2006.

59 Βλ. ΣτΕ 3424/2014 ΝΟΜΟΣ· ΕΣΡ 388/01.08.2006· ΕΣΡ 500/10.11.2006 (ανάγνωση τμημάτων της καταθέσεως ανήλικης σε εκπομπή).

60 Βλ. ΣτΕ 3294/2014 ΝΟΜΟΣ, ΕΣΡ 599/25.11.2008: εκπομπή με θέμα τον ξυλοδαρμό οκτάχρονης μαθήτριας από συνομήλικο συμμαθητή της πάσχοντος από σύνδρομο Δ.Ε.Π.Υ. (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας) «φωτογράφιζε» τον ευρισκόμενο σε δύσκολη κατάσταση ανήλικο που παρακολουθούσε την εκπομπή και υπέστη σοκ, ενώ η ενδεκάχρονη αδελφή του, μαθήτρια του ίδιου σχολείου, χλευάσθηκε από τους συμμαθητές της που είχαν επίσης παρακολουθήσει την εκπομπή.

61 Βλ. ΑΠ 195/2007 ΝΟΜΟΣ· ΑΠ 543/2009 ΧρΙΔ 2010, 253.

62 Βλ. ΑΠ 543/2009 ΧρΙΔ 2010, 253· ΣτΕ 1466/2011 ΝΟΜΟΣ· ΕΣΡ 418/29.07.2008.

63 Στις περιπτώσεις εξαφάνισης και κινδύνου το δικαίωμα προστασίας της ιδιωτικής ζωής του ανηλίκου περιορίζεται, οπότε και ενεργοποιείται ο μηχανισμός του Amber Alert και η εισαγγελική παρέμβαση. Αλλά και οι περιορισμοί αυτοί πρέπει να διέπονται από τα κριτήρια της προσφορότητας και της αναλογικότητας, να μην υπερβαίνουν το μέτρο της αναγκαιότητας και να μη γίνονται προς εκμετάλλευση της τηλεθέασης. Συνεπώς, στις περιπτώσεις καταφυγής στη συνδρομή των ΜΜΕ για τον εντοπισμό εξαφανισθέντος τέκνου ή τον εντοπισμό των γονέων παιδιού (όπως στην περίπτωση της τετράχρονης Μαρίας που βρέθηκε στον καταυλισμό Ρομά), όταν οι λόγοι της δημοσιοποίησης εκλείπουν, δηλαδή το παιδί ή/και τα πρόσωπα που αναζητούνται έχουν εντοπιστεί, παύει να υφίσταται ο περιορισμός του δικαιώματος και ισχύει η υποχρέωση σεβασμού της ιδιωτικής ζωής και των προσωπικών δεδομένων του παιδιού και τα ΜΜΕ οφείλουν να απέχουν από ενέργειες αναδημοσίευσης φωτογραφιών ή αναζήτησης νεότερων στοιχείων για την προσωπική ζωή του παιδιού. Βλ. Δελτίο Τύπου Συνηγόρου του Πολίτη (30.01.2014) «Ο Συνήγορος του Πολίτη για τον σεβασμό της ιδιωτικής ζωής των ανηλίκων και την αναπαραγωγή στερεότυπων αντιλήψεων από τα ΜΜΕ».

η εντύπωση ότι οι ανήλικοι ενδέχεται να εκτέθηκαν στη λοίμωξη της φυματίωσης[64]. Οι ανήλικοι αυτοί ήταν σε θεραπευτική αγωγή χημειοπροφύλαξης προκειμένου να αντιμετωπισθεί η έκθεσή τους στη λοίμωξη της φυματίωσης, βρίσκονταν δηλαδή σε δύσκολη κατάσταση[65].

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η υπόθεση των τριών ανήλικων κοριτσιών από το Καρλόβασι της Σάμου, οι οποίες μεταφέρθηκαν σε ίδρυμα στην Κεφαλλονιά λόγω ακατάλληλου οικογενειακού περιβάλλοντος, αφού αφαιρέθηκε η γονική μέριμνα από τους γονείς τους κατόπιν δικαστικής αποφάσεως[66]. Το ενδιαφέρον εδώ έγκειται στο ότι η δημοσιοποίηση των προσωπικών δεδομένων των ευρισκόμενων σε δύσκολη κατάσταση ανηλίκων έγινε από τους ίδιους τους γονείς[67], κάτι το οποίο όμως δεν διαφοροποιεί ούτε κατ' ελάχιστον τις υποχρεώσεις των ΜΜΕ για τήρηση των νομίμων υποχρεώσεών τους. Στις περιπτώσεις αυτές, ακόμη και αν πληρούται η προαναφερθείσα (υπό IV, 2.) προϋπόθεση της «γραπτής άδειας» του ασκούντος τη γονική μέριμνα, όταν δεν πληρούται η προϋπόθεση της αναγκαιότητας ή προκαλείται βλάβη στην προσωπικότητα του ανηλίκου, η παρουσίαση από τις εκπομπές αυτές δεν είναι νόμιμη[68].

Η απόφαση του ΕΔΔΑ στις υποθέσεις *Krone Verlag GmbH κατά Αυστρίας* και *Kurier Zeitungsverlag und Druckerei GmbH (no2) κατά Αυστρίας*[69], έκρινε ότι δεν συνιστά παραβίαση της ελευθερίας της έκφρασης η καταδίκη δύο αυστριακών εκδοτικών οίκων για την εμφάνιση στις εφημερίδες τους άρθρων και φωτογραφιών με τα οποία αποκαλυπτόταν η ταυτότητα ανηλίκου που αποτελούσε το αντικείμενο έντονης αντιπαράθεσης των γονέων του για ανάληψη της κηδεμονίας του. Στην απόφαση αυτή επισημαίνεται μάλιστα ότι ο ανήλικος δεν ήταν δημόσιο πρόσωπο ούτε υπεισήλθε στην δημόσια σφαίρα λόγω και μόνο της εμπλοκής του σε μια υπόθεση που προκάλεσε μεγάλο ενδιαφέρον από πλευράς της κοινής γνώμης. Η δε γνώση της ταυτότητας του ανηλίκου δεν ήταν αντικειμενικά απαραίτητη προκειμένου να κατανοήσει το κοινό τα ακριβή περιστατικά της υπόθεσης. Κατά το ΕΔΔΑ, η δημοσίευση άρθρων και φωτογραφιών που ως μόνο σκοπό έχουν την ικανοποίηση της περιέργειας του κοινού δεν συνιστά συμβολή στην ανάπτυξη ενός δημόσιου διαλόγου για θέματα γενικού ενδιαφέροντος. Είναι μάλιστα αναμφισβήτητο, κατά το δικαστήριο, ότι η ιδιωτική ζωή ενός ανηλίκου, ο οποίος χωρίς δική του υπαιτιότητα έχει καταστεί το θύμα μιας αντιπαράθεσης μεταξύ των γονέων του, πρέπει να προστατεύεται λόγω της τρωτής του κατάστασης.

Σε δύσκολη κατάσταση θεωρούνται ότι βρίσκονται και τα παιδιά που διαβιούν σε ιδρύματα, γι' αυτό σε περίπτωση προβολής από τα ΜΜΕ θεμάτων που σχετίζονται με ιδρύματα ή άλλα πλαίσια φιλοξενίας και φροντίδας ανηλίκων, θα πρέπει να λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα για την προστασία της ιδιωτικής ζωής των ανηλίκων αυτών. Οι επισκέψεις των ΜΜΕ στα ιδρύματα πρέπει να γίνονται κατόπιν συνεννόησης με τη διοίκηση και με σαφές, προκαθορισμένο πλαίσιο. Κατά την

---

64 Βλ. ΑΠ 195/2007 ΝΟΜΟΣ· ΑΠ 543/2009 ΧρΙΔ 2010, 253· ΕφΘεσ 2/2006 Αρμ 2006, 23.

65 Βλ. επίσης το άρθρο 4 παρ. 1 Π.Δ. 77/2003: «Δεν επιτρέπεται η παρουσίαση προσώπων με τρόπο ο οποίος, υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες, μπορεί να ενθαρρύνει, τον εξευτελισμό, την κοινωνική απομόνωση ή τις δυσμενείς διακρίσεις σε βάρος τους από μέρος του κοινού βάσει ιδίως του φύλου, της φυλής, της εθνικότητας, της γλώσσας, της θρησκείας, της ιδεολογίας, της ηλικίας, της ασθένειας ή αναπηρίας, του γενετήσιου προσανατολισμού ή του επαγγέλματος».

66 Βλ. ΣτΕ 1466/2011 ΝΟΜΟΣ και ΕΣΡ 418/29.07.2008: η ταυτότητα των ανηλίκων κοριτσιών είχε προσδιορισθεί και είχε γίνει γνωστή τουλάχιστον από τους κατοίκους της Σάμου (αναφέρθηκαν το επώνυμο του πατρός, ο τόπος κατοικίας, το ίδρυμα στο οποίο μεταφέρθηκαν τα παιδιά και προβλήθηκε η εικόνα των γονέων καθώς και εικόνες από την κατοικία).

67 Είναι σύνηθες το φαινόμενο οι προσβολές εις βάρος ανηλίκων να γίνονται από τους ασκούντες τη γονική μέριμνα κατά τη συμμετοχή των τελευταίων σε κάποια τηλεοπτική εκπομπή. Βλ. *Γ. Νικολόπουλο*, Εκπομπές δημοσιοποίησης της ιδιωτικής ζωής και θεαματοποίησης του πόνου («reality shows»), ΠοινΔικ 1998, 807, ο οποίος παραθέτει τα πορίσματα της έρευνας που διεξήχθη το 1997-1998 από ομάδα του Παντείου Πανεπιστημίου για τους λόγους που οδηγούν τους ενήλικες σε αυτό.

68 Βλ. και ΣτΕ 2526/2009 ΤΝΠ ΙΣΟΚΡΑΤΗΣ, ΕΣΡ 308/20.06.2006: διαπόμπευση ανήλικης σε εκπομπή που έλαβε χώρα με το πρόσχημα ανεύρεσής της, ενώ αφορούσε κατ' ουσίαν διένεξη συζύγων για την επιμέλειά της.

69 Βλ. ΕΔΔΑ: *Krone Verlag GmbH v. Austria* (19.09.2012, αρ. προσφ. 27306/07), ιδ. σκ. 53 επ., *Kurier Zeitungsverlag und Druckerei GmbH v. Austria* (No. 2) (19.09.2012, αρ. προσφ. 1593/06), ιδ. σκ. 55 επ. και εν περιλ. ΔίΜΕΕ 2012, 310-311.

παρουσίαση των σχετικών θεμάτων θα πρέπει να αποφεύγεται η αναφορά στα προσωπικά δεδομένα των φιλοξενούμενων. Η κινηματογράφηση στον χώρο των ιδρυμάτων είναι επιτρεπτή μόνον εφόσον δεν απεικονίζονται τα πρόσωπα των ανηλίκων και δεν δίδονται στη δημοσιότητα στοιχεία τους που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίησή τους. Σε περιπτώσεις λήψης συνεντεύξεων από τα παιδιά αυτά, αυτές θα πρέπει να λαμβάνονται μόνο από εφήβους 14 ετών και άνω (άρθρο 10 § 1 εδ. β΄ Π.Δ. 77/2003), κατά τέτοιο τρόπο όμως ώστε να διασφαλίζεται η μη ταυτοποίησή τους και χωρίς να γίνονται αναφορές σε περιστατικά και συνθήκες που σχετίζονται με την τοποθέτησή τους στο ίδρυμα, σε τυχόν αρνητικά τους βιώματα ή θέματα που τους προκαλούν ανησυχία και δυσφορία, όπως η έλλειψη γονέα, η κακοποίηση που ενδεχομένως υπέστησαν στο παρελθόν κ.λπ. Η τήρηση των παραπάνω εκτεθέντων κανόνων δεοντολογίας και η αποφυγή της δυσανάλογης έκθεσης ανηλίκων στην ευρεία δημοσιότητα είναι επιτακτική και στις περιπτώσεις όπου οι δραστηριότητες των ιδρυμάτων προβάλλονται προκειμένου να συγκεντρωθούν χρήματα για τη στήριξή τους (τηλεμαραθώνιοι, παρουσιάσεις εκδηλώσεων, επισκέψεις προσωπικοτήτων κ.λπ.)[70].

1.2.4.5. Ανήλικα θύματα πολέμου

Παιδιά θύματα στη Συρία που βγαίνουν μέσα από τα ερείπια ή που κείτονται νεκρά[71], η εικόνα του πενταετούς Σύριου Ομράν σε κατάσταση σοκ μετά τον βομβαρδισμό στο Χαλέπι, το ακρωτηριασμένο σώμα του Αλί Αμπάς από τη Βαγδάτη, το πληγωμένο σώμα της γυμνής κοπέλας θύματος βομβαρδισμού με ναπάλμ στο Βιετνάμ, φωτογραφίες ανήλικων προσφύγων που φθάνουν με βάρκες στη Λέσβο είναι μερικές μόνο από τις εικόνες παιδιών θυμάτων πολέμου, κρίσεων και καταστροφών. Παρά το γεγονός ότι τα ΜΜΕ, με την κατ᾽ επανάληψη παρουσίαση των εν λόγω εικόνων, πολλές φορές αποβλέπουν στην αύξηση της τηλεθέασης με στόχευση στο συγκινησιακό πεδίο του θεατή[72], στις περιπτώσεις αυτές η προβολή της εικόνας του παιδιού που ενδεχομένως προκαλεί ή σοκάρει θεωρείται θεμιτή, λόγω της συμβολής της σε συζήτηση γενικού-δημοσίου ενδιαφέροντος, και κρίνεται αναγκαία -εφόσον βεβαίως δεν θίγει την αξία του ανθρώπου (άρθρο 2 § 1 Συντ.)-, προκειμένου να ευαισθητοποιήσει, να διαπαιδαγωγήσει το κοινό, να αφυπνίσει τη συλλογική συνείδηση και να καταγγείλει αποτρόπαιες πράξεις ενάντια στην ίδια την ανθρώπινη αξία[73].

1.2.4.6. Ανήλικοι συμμετέχοντες σε ψυχαγωγικά προγράμματα

Προαναφέρθηκε ότι η παρουσίαση ανηλίκων σε ειδησεογραφικές, δημοσιογραφικές και πολι-

70 Έτσι *Συνήγορος του Πολίτη*, Η προστασία της ιδιωτικής ζωής των παιδιών που ζουν σε ιδρύματα (Νοέμβριος 2011).

71 Με πιο πρόσφατες τις συγκλονιστικές βιντεοσκοπημένες σκηνές από τις προσπάθειες των παιδιών, που έπεσαν θύματα της επίθεσης με χημικά όπλα στην περιφέρεια Ιντλίμπ της Συρίας, να αναπνεύσουν, καθώς και το εξώφυλλο της γαλλικής εφημερίδας Libération (06.04.2017) με τίτλο "Les enfants d᾽ Assad" («Τα παιδιά του Άσαντ»), όπου απεικονίζονται (με μία «αγιογραφικού τύπου εικόνα») τα νεκρά σώματα των παιδιών αυτών να κείτονται το ένα πλάι στο άλλο.

72 Η παρουσίαση των ειδήσεων για παιδιά θύματα πολέμου και στα έντυπα ΜΜΕ συνοδεύεται από συναισθηματική φόρτιση με χρήση χαρακτηριστικών φράσεων όπως «τα άψυχα κορμάκια των αθώων παιδιών», «αγγελούδια» κ.ά. Κυριαρχούν οι έννοιες της αθωότητας, της αγνότητας και του ευάλωτου της παιδικής ηλικίας· βλ. σχετ. *Στ. Βουβουσίρα*, Οι αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας στον αθηναϊκό τύπο: όψεις θυματοποίησης των παιδιών κατά το έτος 2006, σε: *Ε. Κούρτη (επιμ.)*, Παιδική ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, τόμ. Α΄ (2012), σ. 265 επ., ιδ. 272 επ. Πρβλ. περαιτέρω *Χρ. Κωνσταντινίδου*, Η εικόνα του παιδιού ως «ιδανικού θύματος» στις ελληνικές εφημερίδες. Η περίπτωση του δεύτερου πολέμου στο Ιράκ το 2003, ό.π., σ. 281 επ.· *Σ. Θεοδοσιάδου/Ε. Σιβροπούλου*, Η εικόνα των παιδιών στα μέσα μαζικής επικοινωνίας στη διάρκεια πολεμικών συρράξεων: η περίπτωση του πολέμου της Γάζας, ό.π., σ. 307 επ.

73 Για το όλο ζήτημα βλ. *Συνοδινού*, ό.π., σ. 262 επ., ιδ. 265-266.

τικές εκπομπές[74] θεωρείται απαγορευμένη μόνον όταν οι ανήλικοι που συμμετέχουν έχουν υπάρξει δράστες, μάρτυρες ή θύματα εγκληματικών ενεργειών ή δυστυχημάτων ή βρίσκονται σε δύσκολη κατάσταση.

Με το Π.Δ. 109/2010 θεσπίσθηκε για πρώτη φορά διάταξη για τη συμμετοχή των ανηλίκων σε ψυχαγωγικά και επιμορφωτικά τηλεοπτικά προγράμματα[75]. Συγκεκριμένα, το άρθρο 26 § 3 του Π.Δ. 109/2010 ορίζει ότι η συμμετοχή τους αυτή επιτρέπεται μόνον εάν γίνεται με τη συναίνεση των γονέων ή εκείνων που ασκούν την επιμέλειά τους και εφόσον δεν επιδρά αρνητικά στη σωματική, πνευματική ή ηθική ανάπτυξή τους[76]. Συνεπώς, την ευθύνη της συμμετοχής των ανηλίκων στις ως άνω εκπομπές φέρουν οι γονείς (ΑΚ 1510) ή οι ασκούντες την επιμέλειά τους και ο έλεγχος αν και κατά πόσον η συναίνεση αυτών αποβλέπει πράγματι στο συμφέρον του τέκνου και συμβάλλει στην ανάπτυξή του εμπίπτει στην αρμοδιότητα των πολιτικών δικαστηρίων (βλ. ΑΚ 1532 και επί διαφωνίας μεταξύ των γονέων ΑΚ 1512)[77], που αποφαίνονται με γνώμονα το συμφέρον του παιδιού και συνεκτίμηση της γνώμης του ανάλογα με την ωριμότητά του (βλ. άρθρα 3 και 12 ΔΣΔΠ, 1511 ΑΚ).

Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με Υπόδειξη που έχει απευθύνει το ΕΣΡ προς τα ΜΜΕ[78], η συμμετοχή των ανηλίκων: α) σε κάθε είδους εκπομπές (ψυχαγωγικές, διαγωνιστικές, ενημερωτικές, ειδησεογραφικές, τηλεοπτικής αναπαράστασης της πραγματικότητας/reality shows, talent shows), β) σε διαφημιστικά ή κοινωνικά μηνύματα, γ) ως κοινό που βρίσκεται στο στούντιο κατά τη ζωντανή μετάδοση μίας εκπομπής ή τη μαγνητοσκόπηση αυτής, θα πρέπει να γίνεται με σεβασμό στην αξιοπρέπεια και την προσωπικότητά τους, σε όλες τις εκφάνσεις της (τιμή, εικόνα, όνομα, ιδιωτικός και οικογενειακός βίος κ.λπ.), χωρίς να γίνονται δυσμενείς διακρίσεις βάσει φύλου,

---

74 Όσον αφορά στη *συμμετοχή των ανηλίκων σε προεκλογικά σποτ και τη δημόσια χρήση της εικόνας των παιδιών κατά την προεκλογική εκστρατεία*, φαινόμενο που ήταν σύνηθες κατά τις προεκλογικές περιόδους του 2015 (βλ. λ.χ. τα προεκλογικά σποτ του κόμματος των ΑΝΕΛ με τον «μικρό Αλέξη»), ο Συνήγορος του Πολίτη σε επιστολή του (13.01.2015) προς τους επικεφαλής των κομμάτων της ΒτΕ και των εκπροσωπουμένων κομμάτων στην Ευρωβουλή πρότεινε να αποφεύγονται: η φωτογράφιση και μαγνητοσκόπηση πολιτικών με παιδιά, η εμφάνιση και συμμετοχή παιδιών σε πολιτικά μηνύματα και διαφημίσεις, αφίσες και προεκλογικές ομιλίες.

75 Για τις προ της εκδόσεως του Π.Δ. 109/2010 ψυχαγωγικές (διαγωνιστικού χαρακτήρα) εκπομπές εφαρμοστέος είναι ο υπ' αριθμ. 2/1991 Κανονισμός ΕΣΡ.

76 Πρβλ. επίσης το προσχέδιο Κώδικα Δεοντολογίας Ψυχαγωγικών και Επιμορφωτικών Εκπομπών του ΕΣΡ (26.10.2015), όπου γίνεται διάκριση μεταξύ διαγωνιστικών παιγνίων αφενός και ψυχαγωγικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων αφετέρου, με τη συμμετοχή των ανηλίκων στα πρώτα να απαγορεύεται απολύτως και στα δεύτερα να επιτρέπεται υπό προϋποθέσεις: «Άρθρο 7 – Διαγωνιστικά παίγνια: 1. Διαγωνιστικό παίγνιο θεωρείται κάθε παίγνιο που προσφέρει έπαθλο κατόπιν δοκιμασίας του συμμετέχοντα, ανεξαρτήτως του ύψους και του είδους του προσφερόμενου επάθλου και του τρόπου συμμετοχής του κοινού στο παίγνιο. Διαγωνιστικά παίγνια θεωρούνται και τα ραδιοτηλεοπτικώς προβαλλόμενα τυχερά παίγνια. 2. Απαγορεύεται η συμμετοχή των ανηλίκων στα διαγωνιστικά παίγνια, με την επιφύλαξη τυχόν αυστηρότερων κανόνων για τα τυχερά παίγνια», άρθρο 8 § 4: «Η συμμετοχή των ανηλίκων σε ψυχαγωγικά και επιμορφωτικά προγράμματα επιτρέπεται μόνο με τη συναίνεση των ασκούντων τη γονική τους επιμέλεια, με την προϋπόθεση ότι αυτό δεν επιδρά αρνητικά στην ηθική και πνευματική τους ανάπτυξη και δεν προσβάλει την αξιοπρέπεια τους. Δε θα πρέπει ιδίως οι ανήλικοι να προτρέπονται στην υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς που δεν συνάδουν με τους ηθικούς και νομικούς κανόνες της σύγχρονης κοινωνίας, να οδηγούνται σε εθισμούς και δραστηριότητες επιβλαβείς για τους ίδιους και το περιβάλλον τους και να παροτρύνονται με οποιονδήποτε τρόπο σε επιθετική συμπεριφορά και στη χρήση και την άσκηση βίας». Σημειώνεται εδώ ότι το ΕΣΡ έχει συγκροτήσει ομάδες εργασίας για αναθεώρηση των ισχυόντων παλαιών κωδίκων δεοντολογίας, αναδιατύπωση νέων και σύνταξη ξεχωριστού Κώδικα Δεοντολογίας Ψυχαγωγικών και Επιμορφωτικών Εκπομπών.

77 Βλ. πάντως ΕΣΡ 161/2008, το οποίο επέβαλε τη διοικητική κύρωση της σύστασης για την εκπομπή «Baby Dance», κρίνοντας ότι δεν εξασφαλίζει την προστασία της παιδικής ηλικίας (η απόφαση αυτή ακυρώθηκε με την ΣτΕ 3634/2015 ΔίΜΕΕ 2015, 460). Κατά τη μειοψηφούσα όμως γνώμη του τέως Προέδρου του ΕΣΡ *Ι. Λασκαρίδη*: «Εν προκειμένω πρόκειται περί ανηλίκων παιδιών τα οποία έχουν επίδοση στο χορό και προδήλως με την συναίνεση των γονέων τους συμμετέχουν στους εν λόγω διαγωνισμούς. Την ευθύνη της συμμετοχής των ανηλίκων έχουν οι γονείς και σε περίπτωση καταχρηστικής ασκήσεως από αυτούς της γονικής μέριμνας αρμόδιο να αποφανθεί είναι το Πολιτικό Δικαστήριο. Ενόψει τούτων, δεν θα έπρεπε να επιβληθεί στον τηλεοπτικό σταθμό ουδεμία διοικητική κύρωση». Βλ. επίσης *τον ίδιο*, Υφιστάμενο νομικό πλαίσιο για την προστασία των ανηλίκων, σε: «Παιδιά και ΜΜΕ: οι ανήλικοι στον κόσμο της επικοινωνίας» (2008), σ. 107: «Ανακύπτει ζήτημα εάν το ΕΣΡ έχει δικαιοδοσία να ελέγξει εάν η δοθείσα συναίνεση συμμετοχής ανηλίκου σε ψυχαγωγική τηλεοπτική εκπομπή συμβάλλει στην ανάπτυξη του ανηλίκου. Κατά την άποψή μου, ουδείς δύναται να αντικαταστήσει τους γονείς και επομένως υφισταμένης συναινέσεως του γονέως ή των γονέων, το ΕΣΡ δεν έχει δικαιοδοσία προς έλεγχο περί του εάν η δοθείσα συναίνεση πληροί την ως άνω προϋπόθεση».

78 Υπόδειξη ΕΣΡ υπ' αριθμ. 1/14.10.2014 «Προστασία ανηλίκων κατά τη μετάδοση τηλεοπτικών προγραμμάτων».

φυλής, εθνικότητας, γλώσσας, θρησκείας, ιδεολογίας, ηλικίας, ασθένειας ή αναπηρίας, γενετήσιου προσανατολισμού ή επαγγέλματος.

Σύμφωνα με το ΣτΕ[79] τα ΜΜΕ υποχρεούνται, κατά την παραγωγή και μετάδοση τηλεοπτικών προγραμμάτων στα οποία μετέχουν ανήλικοι, να λαμβάνουν όλα τα πρόσφορα, κατά τις περιστάσεις μέτρα, για την αποτροπή ενδεχόμενων προσβολών της ανάπτυξης της προσωπικότητας των συμμετεχόντων ανηλίκων. Εντός του πλαισίου αυτού, περίπτωση παραβίασης συντρέχει είτε όταν συγκεκριμένη εκπομπή λόγω της δομής, της διαμόρφωσης του περιεχομένου της και του εν γένει τρόπου παρουσίασής της άγει, σε συνδυασμό με την παράλειψη λήψης επαρκών μέτρων για την προστασία των συμμετεχόντων ανηλίκων, σε συστηματική προσβολή της προσωπικότητας και της ηθικής και πνευματικής τους ανάπτυξης είτε όταν, κατά την παραγωγή και μετάδοση προγράμματος, λαμβάνει χώρα μεμονωμένο περιστατικό που συνιστά εξατομικευμένη προσβολή της προσωπικότητας συγκεκριμένου ανηλίκου. Ωστόσο, γενικώς ως προς τη συμμετοχή των παιδιών σε ψυχαγωγικές εκπομπές, reality και talent shows, διαγωνισμούς κ.λπ. έχουν διατυπωθεί έντονες επιφυλάξεις, κυρίως από τον Συνήγορο του Πολίτη[80], αλλά και από το ΕΣΡ[81].

1.2.4.7. Εν κατακλείδι

Επιχειρήθηκε διά της παρούσας μελέτης μία συμβολή στο πεδίο της δεοντολογίας των ΜΜΕ έναντι των ανηλίκων, με την ανάδειξη των βασικότερων αρχών και υποχρεώσεων που τα πρώτα οφείλουν να τηρούν έναντι των δεύτερων αναφορικά με την προβολή της εικόνας τους και τη δημοσιοποίηση λοιπών προσωπικών δεδομένων τους. Για τον σκοπό αυτό έγινε συνδυαστική επισκόπηση συνταγματικών προβλέψεων, νομοθετικών ρυθμίσεων, νομολογιακώς διαμορφωθέντων κανόνων από το ΕΔΔΑ, τα εθνικά δικαστήρια, την ΑΠΔΠΧ και το ΕΣΡ, καθώς και παρεμβάσεων του Συνηγόρου του Πολίτη, σε σχέση ιδίως με ανήλικα τέκνα δημοσίων προσώπων, ανήλικους δράστες εγκληματικών ενεργειών ή υπαίτιων δυστυχήματος, ανήλικα θύματα εγκληματικών ενεργειών ή δυστυχημάτων, ανηλίκους ευρισκόμενους σε δύσκολη κατάσταση, ανήλικα θύματα πολέμου και ανηλίκους συμμετέχοντες σε ψυχαγωγικές εκπομπές. Το ζητούμενο βεβαίως παραμένει και είναι η τήρηση των ανωτέρω και ο σεβασμός της ανηλικότητας εκ μέρους των λειτουργών των ΜΜΕ, οι οποίοι καλούνται να μη θυσιάζουν τα παιδιά και τα δικαιώματά τους στον βωμό της τηλεθέασης και του κέρδους.

---

79 Βλ. ΣτΕ 3634/2015 ΔίΜΕΕ 2015, 460.

80 Βλ. Κείμενο του Συνηγόρου του Πολίτη με τις βασικές θέσεις του για τον σεβασμό της εικόνας και της ιδιωτικής ζωής του παιδιού σε ενημερωτικές, ψυχαγωγικές εκπομπές, reality shows και διαφημίσεις, τονίζοντας παράλληλα το σημαντικό ρόλο των γονέων και των επαγγελματιών (Οκτώβριος 2014)· Δελτίο Τύπου Συνηγόρου του Πολίτη (21.02.2008), Η συμμετοχή ανηλίκων σε ψυχαγωγικές εκπομπές.

81 Πλειοψηφούσα γνώμη στην ΕΣΡ 161/2008· βλ. όμως και το αιτιολογικό της ΣτΕ 3634/2015 ΔίΜΕΕ 2015, 460, σκ. 5 και 7, που ακύρωσε την εν λόγω απόφαση του ΕΣΡ. Πρβλ. επίσης ΣτΕ 2572/2015 ΔίΜΕΕ 2015, 470, ΕΣΡ 568/15.12.2009: σε εκπομπή διαγωνισμού ταλέντων δύο κοριτσάκια, ηλικίας 8-10 ετών τραγούδησαν και χόρεψαν υπό τους ήχους του τραγουδιού «My heart belongs to daddy», το οποίο είχε ερμηνεύσει η ηθοποιός Marilyn Monroe στην αμερικανική ταινία «Μερικοί το προτιμούν καυτό». Σύμφωνα με το ΕΣΡ, εν προκειμένω, «η προβολή ανήλικων παιδιών τα οποία προσπαθούσαν με κινήσεις να μιμηθούν συμπεριφορά μεγάλων είναι ικανή να βλάψει τα ίδια τα συμμετέχοντα ανήλικα παιδιά, καθώς και τους ανηλίκους που παρακολουθούσαν την εν λόγω εκπομπή». Βλ. περαιτέρω *Θ. Βέρδη,* Τα παιδιά στις εκπομπές αναπαράστασης της πραγματικότητας, σε: *Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.),* Η διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα – Από τη νηπιακή ηλικία έως την ενηλικίωση (2012), σ. 152επ., ιδ. 157-158, 159επ.· *Α. Ρούτση,* Το παιδί στις τηλεοπτικές ψυχαγωγικές εκπομπές: προς ένα ρυθμιστικό πλαίσιο, Παρατηρήσεις – Προτάσεις, σε: «Παιδιά και ΜΜΕ: οι ανήλικοι στον κόσμο της επικοινωνίας» (2008), σ. 108 επ., ιδ. 110 επ.

1.2.5. Το δικαίωμα των παιδιών στην πληροφόρηση και την ελεύθερη έκφραση σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο

Ορισμό του παιδιού σύμφωνα με το Διεθνές Δίκαιο συναντάμε, για πρώτη φορά, στο άρθρο 1 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών: «Παιδί είναι κάθε ανθρώπινο ον κάτω των 18 ετών». Τον ορισμό αυτόν, που ακολούθησαν στη συνέχεια και συνεχίζουν και σήμερα και ακολουθούν και άλλα διεθνή συμβατικά κείμενα, όπως για παράδειγμα η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προστασία των Παιδιών από τη Σεξουαλική Εκμετάλλευση του Συμβουλίου της Ευρώπης του 2007, χρησιμοποιώ και εγώ στο παρόν κείμενο.

Το παιδί, νοούμενο ως αυτοτελής φορέας δικαιωμάτων και ως υποκείμενο δικαίου, αποτελεί σχετικά πρόσφατη προσθήκη στο διεθνές δίκαιο και το δίκαιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τα δικαιώματα των παιδιών παραλείπονται πλήρως από τις μεγάλες πανανθρώπινες διακηρύξεις περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων του 18ου αιώνα. Οι πρώτες σχετικές αναφορές κατά τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα είχαν κυρίως συναισθηματικό και συγκινησιακό υπόβαθρο και πήγαζαν από ανησυχίες τόσο για τις εργασιακές συνθήκες των φτωχών παιδιών στις πρωτοβιομηχανικές κοινωνίες της Δύσης (γνωστές από τα μυθιστορήματα του Ντίκενς, του Χάρντυ, του Ουγκώ) όσο και για την τύχη των ορφανών μετά το τέλος του Α' Παγκοσμίου πολέμου. Η Κοινωνία των Εθνών το 1924 εξέδωσε μια πρώτη σχετική διακήρυξη, που όμως περιοριζόταν στην υποχρέωση των κρατών να παράσχουν τροφή, στέγη και περίθαλψη σε άπορα παιδιά. Η Χάρτα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ κινείται και αυτή στο ίδιο μοτίβο, διατυπώνοντας απλώς στο άρθρο 25 ότι «Η παιδική ηλικία και η μητρότητα δικαιούνται ειδικής φροντίδας και βοήθειας». Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και τα Πολιτικά Δικαιώματα, το οποίο σε άλλα πεδία ανθρωπίνων δικαιωμάτων, υπήρξε ιδιαιτέρως πρωτοπόρο, αντιμετωπίζει και αυτό τα παιδιά όχι αυτοτελώς, αλλά ως μέρος της οικογένειας, αναγνωρίζοντάς τους μόνο ένα ιδιαίτερο δικαίωμα, αυτό της ιθαγένειας.

Βλέπουμε λοιπόν ότι μέχρι αυτό το συγκεκριμένο χρονικό σημείο, το διεθνές δίκαιο, ως σύνολο κανόνων αναγνώρισης και προστασίας δικαιωμάτων, περιορίζεται στην αντιμετώπιση του παιδιού ως μέλους μιας οικογένειας και όχι ως αυθύπαρκτης ανθρώπινης οντότητας με ξεχωριστές ανάγκες. Γι' αυτόν άλλωστε τον λόγο, όποτε γίνεται αναφορά κανόνα διεθνούς δικαίου σε παιδιά, αυτή σχετίζεται κυρίως με παιδιά σε ανάγκη, παιδιά ορφανά ή νόθα, δηλαδή παιδιά εκτός οικογένειας.

Το 1989, έχουμε την εμφάνιση του πρώτου νομικού κειμένου αφιερωμένου αποκλειστικά στα δικαιώματα του παιδιού, τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Η σημασία της σύμβασης αυτής καθίσταται σαφής και μόνο από το γεγονός ότι έχει υπογραφεί και επικυρωθεί από σχεδόν όλες τις χώρες του κόσμου. Εξαίρεση αποτελούν το Νότιο Σουδάν, η Σομαλία και οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (οι οποίες, τουλάχιστον, την υπέγραψαν). Η αιτία για αυτή τη σχεδόν καθολική συμφωνία των χωρών είναι το αντικείμενο της Σύμβασης, δηλαδή το παιδί. Όμως, πολύ μεγαλύτερη σημασία έχει το να δει κανείς το πώς και με ποιον τρόπο εφαρμόζεται η Σύμβαση.

Το άρθρο 3 καθορίζει ένα κομβικής σημασίας καθήκον που θα πρέπει να αναληφθεί από τα συμβαλλόμενα κράτη: οποιαδήποτε δράση σχετική με παιδιά, είτε από δημόσιους είτε από ιδιωτικούς

φορείς, θα πρέπει να καθοδηγείται, πάντοτε, με βάση το μείζον ή ύψιστο συμφέρον των παιδιών. Η έννοια του μείζονος ή ύψιστους συμφέροντος, ακριβής μετάφραση στα ελληνικά της έννοιας του αγγλικού "best interest", δεν εξειδικεύεται, ούτε αναλύεται επαρκώς στη Σύμβαση, αλλά έχει καταστεί πλέον κανόνας διεθνούς δικαίου[1] και καθορίζει έκτοτε την αντιμετώπιση των παιδιών σε πολλά πεδία του δημόσιου και του ιδιωτικού βίου: στην αντιμετώπισή τους ενώπιον των ποινικών δικαστηρίων[2], για παράδειγμα, ή στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών ανατροφής και εκπαίδευσης. Τα συγκεκριμένα θέματα μπορεί να είναι εκτός του πλαισίου της παρούσας εργασίας, αρκεί όμως εδώ να πούμε ότι η αλλαγή της νοοτροπίας που καθόριζε τις μεθόδους σωφρονισμού των παιδιών τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείου, καθώς και η αντίστοιχη δικαστική διερεύνηση τρόπων αντιμετώπισης των ανηλίκων δραστών οφείλουν πολλά στην προσπάθεια εξειδίκευσης και εφαρμογής στην πράξη της αρχής του μείζονος συμφέροντος.

Το δικαίωμα στην ελεύθερη έκφραση και την ελεύθερη πρόσβαση στην πληροφορία καθορίζεται στην Ευρώπη στα άρθρα 11 της Χάρτας Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και 10 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. Το άρθρο 10 της ΕΣΔΑ, πιο συγκεκριμένα, εγγυάται την ελευθερία της έκφρασης για όλους, συνεπώς και για τα παιδιά, κατά έναν τρόπο όμως που εστιάζει κυρίως στην προσπάθεια αποκλεισμού πιθανών παρεμβάσεων του κράτους να ρυθμίσει (και συνεπώς και να ελέγξει) αυτό το δικαίωμα. Κατά συνέπεια, το δικαιοτακτικό πλαίσιο του άρθρου 10 ακολουθεί μια προσέγγιση κυρίως αρνητική, αφού ορίζει το τι δεν πρέπει να κάνει το κράτος (δηλαδή, να παρεμβαίνει) για να ασκεί ελεύθερα το δικαίωμά του στην πληροφορία, τη γνώμη, την κρίση, την έκφραση, ο οποιοσδήποτε πολίτης. Είναι όμως αυτό αρκετό για τα παιδιά; Κατά πόσο μια τέτοια προσέγγιση αρκεί ώστε τα παιδιά να ασκούν το δικαίωμά τους στην ελευθερία της πληροφόρησης και έκφρασης κατά τρόπο αποτελεσματικό;

Όπως έχει επανειλημμένως καταδειχθεί, τα παιδιά χρειάζονται και μια διαφορετική, πιο θετική προσέγγιση από την πλευρά της πολιτείας[3]. Η ανάγκη προστασίας, δηλαδή, του συγκεκριμένου έννομου αγαθού, του δικαιώματος έκφρασης των παιδιών, επιτάσσει στα συμβαλλόμενα στη Σύμβαση κράτη την υποχρέωση και μιας θετικής προσέγγισης, και πιο συγκεκριμένα της δημιουργίας ενός χώρου προσβάσιμου στα παιδιά, όπου αυτά, ως υποκείμενα δικαίου, θα μπορούν ελεύθερα να ασκήσουν τα δικαιώματά τους στην πρόσβαση στην πληροφορία, στον σχηματισμό κριτικής ικανότητας, στη γνώμη και την έκφραση.

Αυτή η συγκεκριμένη κριτική, της αποκλειστικής χρήσης του άρθρου 10 της ΕΣΔΑ για τη διαμόρφωση του δικαιϊκού χώρου προστασίας του δικαιώματος έκφρασης των παιδιών, απηχεί και μια ευρύτερη αντίληψη, η οποία πλέον δεν περιορίζεται στον χώρο της θεωρίας και της επιστήμης. Αναγνωρίζεται πια ευρέως ότι το πεδίο της διαμόρφωσης των δικαιωμάτων του παιδιού είναι ένα πεδίο παρθένο, υπό διαμόρφωση, και ότι θα πρέπει, κατά τη διαδικασία περαιτέρω προσδιορισμού του, να ληφθούν υπόψη και άλλοι παράγοντες, όπως, και κυρίως, το πώς βλέπουν τα *ίδια* τα παιδιά την έννοια του δικαιώματος και τι προσδοκούν από τη συγκεκριμενοποίησή αυτής της έννοιας. Κυρίως αμφισβητείται η συνέχιση μιας πατερναλιστικής αντίληψης, που αντιμετωπίζει τα δικαιώματα των παιδιών ως δικαιώματα υπό παραχώρηση και δεν αναρωτιέται καν αν και κατά πόσο αυτά τα δικαιώματα έχουν κάποιο νόημα για τα ίδια τα παιδιά[4]. Αυτό που θα πρέπει πρώτα απ᾽ όλα

1 Geoffrey Robertson: *Crimes against Humanity,* Penguin Books, 2012, 130.

2 Βλ. για παράδειγμα, την απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην υπόθεση Bulger, Geoffrey Robertson: *Crimes against Humanity,* Penguin Books, 2012, 130.

3 Geraldine van Bueren: *Children rights in Europe–Convergence and divergence in judicial protection,* Council of Europe Publishing, 2007, 81 – 83.

4 Βλ. κυρίως: Ann Smith: *Interpreting and supporting participation rights: contributions from socio-cultural theory,* International Journal of children's rights, 10, 2002, 73-95, Lucinda Ferguson: *Not merely rights for children but children's rights: The theory gap and the assumption of the importance of children's rights,* International Journal of children᾽ s rights, 21, 2013, 177 – 208.

να αλλάξει, είναι ο τρόπος συλλογής των στοιχείων σε σχέση με τα παιδιά και κυρίως, των ερωτηματολογίων που θα μας βοηθήσουν να εξειδικεύσουμε και να συγκεκριμενοποιήσουμε την έννοια του μείζονος συμφέροντος, κατά τρόπο που να συμβαδίζει με την εξέλιξη των κοινωνικών επιστημών και της παιδαγωγικής. Στην ίδια λογική της αναγνώρισης του δικαιώματος των παιδιών να συνδιαμορφώνουν τις εξελίξεις για το παρόν και το μέλλον τους, αναλόγως βεβαίως προς την ηλικία, την ωριμότητα και τις νοητικές ικανότητές τους, κινούνται και οι προτάσεις για τη δημιουργία ενός φόρουμ στο εσωτερικό της κοινοβουλευτικής συνδιάσκεψης του Συμβουλίου της Ευρώπης, όπου τα παιδιά–μελλοντικοί πολίτες της Ευρώπης θα μπορούν, μέσω αντιπροσώπων, να εκφράζουν τις απόψεις τους για όλα τα θέματα που τα αφορούν (ακόμη και για τις σχετικές προσεγγίσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, σε δικαστικές υποθέσεις σχετικές με δικαιώματα παιδιών).

Συνεπώς, στο συγκεκριμένο πεδίο των δικαιωμάτων που εξετάζουμε, δηλαδή στο δικαίωμα στην πρόσβαση στην πληροφορία και την ελευθερία της έκφρασης, το πλαίσιο προστασίας των παιδιών θα πρέπει να περιχαρακωθεί με μια συν-εξέταση των άρθρων 10 της ΕΣΔΑ και 12 και 13 της Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού, καθώς και του γενικού πλαισίου προστασίας που προβλέπεται από την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Άσκηση των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Ειδικώς, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού αφενός μεν παρέχει εγγυήσεις για την ελεύθερη άσκηση του δικαιώματος έκφρασης από τα παιδιά εκείνα, που διαθέτουν ηλικιακά και νοητικά επαρκή ικανότητα διάκρισης και αφετέρου, στο άρθρο 13, καθορίζει, με σαφή και συγκεκριμένο τρόπο, το τι περιλαμβάνει το δικαίωμα έκφρασης των παιδιών: ελευθερία αναζήτησης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών οποιουδήποτε είδους και μορφής, αλλά και ελευθερία επιλογής του μέσου αυτής της λήψης και διάδοσης.

Αυτό που θα πρέπει, στη συνέχεια, να διαπιστωθεί είναι η βαρύτητα που δίνεται από το δίκαιο σε αυτήν ελεύθερα διατυπωμένη γνώμη, άποψη, κρίση του παιδιού. Μέσω μας συνθετικής ανάγνωσης των άρθρων 3, 5, 12 και 13 της Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού και λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη μας ως αποφασιστικής σημασίας παράγοντα το μείζον συμφέρον των παιδιών, αντιλαμβανόμαστε ότι στη σχετική διαδικασία εξέτασης, θα πρέπει να χρησιμοποιούμε τρία κριτήρια: την ηλικία του παιδιού, τις νοητικές του ικανότητες και την ωριμότητά του.

Η νομολογιακή αποτύπωση αυτής της αντιμετώπισης έχει αποτυπωθεί σε αρκετές αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ανάμεσά τους στις: *Χ κατά Αυστρίας* και *Χ κατά Ολλανδίας*, στις οποίες το Δικαστήριο απεφάνθη ότι θα πρέπει πάντοτε, σε περιπτώσεις σχετικές με παιδιά, να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη και η κρίση του παιδιού και μάλιστα σε βαθμό μεγαλύτερο και με περισσότερη βαρύτητα από όσο άλλοι παράγοντες[5].

Από μια άλλη οπτική γωνία, η ελευθερία στη λήψη πληροφοριών και στην έκφραση (και) των παιδιών έχει συγκεκριμένα όρια, που στην Ευρώπη είναι αυτά που έχουν καθορισθεί από την παράγραφο 2 του άρθρου 10 της ΕΣΔΑ, δηλαδή είναι οι περιορισμοί που έχουν τεθεί για λόγους ασφαλείας, δημόσιας υγείας, αποτροπή εγκληματικών ενεργειών και για λόγους προστασίας των δημοσίων ηθών. Η πιο γνωστή δικαστική υπόθεση που αφορά την αποσαφήνιση αυτού του καθορισμού, σε σχέση με παιδιά, στον ευρωπαϊκό χώρο είναι η *Handyside κατά Ηνωμένου Βασιλείου* (5493/72), στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, από το 1976[6]. Στην υπόθεση αυτή, ένας πατέρας με τις δυο ανήλικες κόρες του προσέφυγαν στο ΕΔΑΔ κατά της απόφασης του βρετανικού υπουργείου Παιδείας να αποσύρει ένα σχολικό εγχειρίδιο, που αποτελούσε πιστή με-

---

5 Geraldine van Bueren: *Children rights in Europe–Convergence and divergence in judicial protection,* Council of Europe Publishing, 2007, 83. Βλ. και άρθρο στον παρόντα τόμο της Θ. Παπαζήση για τη γνώμη του παιδιού στο δικαστήριο ως κριτήριο του συμφέροντός του.

6 Council of Europe–European Union Agency for Fundamental Rights: *Handbook on European Law relating to the rights of the child,* 2015, 40.

τάφραση ενός αντίστοιχου βιβλίου από την Δανία, του Μικρού Κόκκινου Σχολικού Βιβλίου, και το οποίο παρουσίαζε σε παιδιά σχολικής ηλικίας θέματα όπως τα ναρκωτικά και το σεξ. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το Δικαστήριο έκρινε ότι υπάρχουν περιορισμοί που νομίμως τίθενται από τα κράτη στην ελευθερία πληροφόρησης και πρόσβασης στη γνώση των παιδιών, όταν με αυτό τον τρόπο προστατεύεται η υγεία τους, ψυχική και σωματική και το ευρύτερο δημόσιο συμφέρον. Βεβαίως, τα ήθη έχουν αλλάξει πολύ από τότε και είναι αμφίβολο αν και σήμερα το ίδιο Δικαστήριο έκρινε με ακριβώς τον ίδιο τρόπο. Ίδιο σκεπτικό ακολούθησε και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, κρίνοντας το 1990 ότι μπορούν να τίθενται περιορισμοί στην άμεση και έμμεση τηλεοπτική διαφήμιση πριν από προγράμματα προορισμένα για τα παιδιά.

Επανειλημμένως έχουν βρεθεί στο επίκεντρο του δικαστικού και νομικού ενδιαφέροντος δυο άλλα θέματα, σχετικά με αυτά που εξετάζουμε: α) το δικαίωμα πρόσβασης των παιδιών σε αρχεία και πληροφορίες εμπιστευτικού χαρακτήρα που τα αφορούν και β) το δικαίωμα ακρόασης των παιδιών σε δικαστικές τους υποθέσεις.

Σε σχέση με το δικαίωμα πρόσβασης των παιδιών στην πληροφορία, έχει παγίως νομολογηθεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να υπάρξει ζωτικό έννομο συμφέρον πληροφόρησης των παιδιών, το οποίο να υπερβαίνει την εμπιστευτικότητα των αρχείων. Μπορούμε να αναφέρουμε, εδώ, τόσο την απόφαση του ΕΔΑΔ, από το 1989, στην υπόθεση *Gaiskin κατά Ηνωμένου Βασιλείου*[7] (10454/83), όσο και τις γνωμοδοτήσεις της Επιτροπής Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ για το δικαίωμα ανηλίκων θυμάτων να λάβουν εμπιστευτικές πληροφορίες από τα αρχεία του Βατικανού στην γνωστή, υπόθεση των παιδόφιλων ιερέων[8].

Ως προς το δικαίωμα ακρόασης των παιδιών σε δικαστικές τους υποθέσεις, έχει κριθεί από το Δικαστήριο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (βλέπε, για παράδειγμα, την υπόθεση *Aguirre Zarraga/ Simone Peltz* από τις 22/12/2010) αλλά και από το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (*Sahin/Γερμανία*) ότι η ακρόαση των παιδιών από τα δικαστικά σώματα, σε υποθέσεις που τα αφορούν, πρέπει να γίνεται με την εξασφάλιση των δικονομικών εκείνων όρων και προϋποθέσεων που επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράζουν την άποψή τους ελεύθερα[9]. Ακριβώς στην ίδια κατεύθυνση κινούμενη και η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Άσκηση των Δικαιωμάτων του Παιδιού καθορίζει στα άρθρα 3 και 6 το δικονομικό δικαίωμα των παιδιών να λαμβάνουν γνώση των δικαστικών υποθέσεων που τα αφορούν και να εκφράζουν την άποψή τους όταν ερωτώνται σχετικώς από το δικαστήριο. Αυτή η αναγνώριση τελεί βεβαίως υπό τη αίρεση της συνδρομής τόσο συγκεκριμένων δικονομικών προϋποθέσεων, όσο και των παραγόντων που έχουμε ήδη αναφέρει, δηλαδή της ηλικίας, της ωριμότητας, της δυνατότητας των παιδιών να κρίνουν και βεβαίως του μείζονος συμφέροντος των παιδιών.

Το δικαιικό πεδίο των δικαιωμάτων των παιδιών είναι σε διαρκή μετασχηματισμό και αλλάζει, ακριβώς όπως και προς την κατεύθυνση που αλλάζει και η οπτική μας γωνία ως προς την ίδια την έννοια των δικαιωμάτων των παιδιών. Μένουν ακόμα σαφώς πολλά να γίνουν και κυρίως, η αποσαφήνιση και περαιτέρω συγκεκριμενοποίηση εννοιών σύμφυτων στα δικαιώματα των παιδιών (μείζον συμφέρον, διακριτική ικανότητα). Ήδη τα πρώτα βήματα απομάκρυνσης από μια πατερναλιστική αντίληψη απλής παραχώρησης δικαιωμάτων που δεν ικανοποιεί πια κανέναν, έχουν γίνει.

---

7 Council of Europe – European Union Agency for Fundamental Rights: *Handbook on European Law relating to the rights of the child,* 2015, 40.

8 Geoffrey Robertson: Crimes against Humanity, Penguin Books, 2012, 76.

9 Geraldine van Bueren: *Children rights in Europe–Convergence and divergence in judicial protection,* Council of Europe Publishing, 2007, 85 – 86.

1.2.6. Ο ανήλικος καταναλωτής ιδίως ως αποδέκτης διαφημιστικού μηνύματος

1.2.6.1. Η προστατευτική αντίληψη για τον ανήλικο καταναλωτή

Η προσέγγιση των παιδιών και των εφήβων ως καταναλωτών θέτει εκτός από νομικά και ενδιαφέροντα κοινωνιολογικά και φιλοσοφικά ζητήματα, στον βαθμό που αντικατοπτρίζει την εξελικτική πορεία της παιδικότητας στην σύγχρονη κοινωνία. Στην παρούσα συμβολή, ωστόσο, θα επικεντρωθούμε στον ανήλικο καταναλωτή ως αποδέκτη διαφημιστικού μηνύματος[1].

Στο ελληνικό δίκαιο, όπως και σε αυτό των λοιπών κρατών μελών, ισχύει το κοινοτικό κεκτημένο της προστασία του ανήλικου καταναλωτή[2]. Αυτό συνάγεται από ένα σύνολο διάσπαρτων προστατευτικών ρυθμίσεων του ενωσιακού δικαίου που περιλαμβάνονται σε Οδηγίες που ρυθμίζουν διαφορετικά ζητήματα. Ενδεικτικά να αναφέρουμε, την Οδηγία 2005/29/ΕΚ για την προστασία των καταναλωτών από τις αθέμιτες εμπορικές πρακτικές, την Οδηγία 2009/48/ΕΚ για την ασφάλεια των παιδικών παιχνιδιών, την Οδηγία 2014/40/ΕΕ για τα προϊόντα καπνού στην οποία περιλαμβάνονται διατάξεις σχετικές με την προστασία των ανηλίκων, την Οδηγία 2010/13/ΕΕ σχετικά με την παροχή υπηρεσιών οπτικοακουστκών μέσων, κ.ά. Σημαντικό είναι, επίσης, το Ψήφισμα 2002/C 65/02 του Συμβουλίου για την προστασία των καταναλωτών, ιδίως των νέων, με την επισήμανση ορισμένων βιντεοπαιχνιδιών και ηλεκτρονικών παιχνιδιών αναλόγως της ηλικίας[3]. Το θεσμικό πλαίσιο της ΕΕ και συνακόλουθα και των κρατών μελών για την προστασία του ανήλικου καταναλωτή κατευθύνεται, είτε στην προστασία τους από κινδύνους που προέρχονται από τη χρήση προϊόντων, είτε στην προστασία τους από την εμπορική επικοινωνία/διαφήμιση. Η προστατευτική/πατερναλιστική αντίληψη είναι εναρμονισμένη και με το ευρύτερο πλαίσιο της προστασία της παιδικής και νεανικής ηλικίας, ως αυτοτελούς εννόμου αγαθού, που προστατεύεται από το Σύνταγμα και Διεθνείς Συμβάσεις[4]. Από την άλλη πλευρά, η διαφήμιση αποτελεί ελεύ-

1 Το ζήτημα της συμμετοχής παιδιών σε διαφημίσεις αποτελεί ένα διαφορετικό πεδίο προβληματισμού που δεν θα μας απασχολήσει.

2 Βλ. M. L. Chiarella, The Regulation of Child Consumption in European Law: Rights, Market and New Perspectives, In Dret (Revista Para El Analisis Del Derecho) 3/2009, προσβάσιμο από www.INDRET.COM, 5 επ., η οποία αναφέρεται στην προστατευτική/πατερναλιστική προσέγγιση σε σχέση με τον ανήλικο και αντιπαραθέτει στην προσέγγιση αυτή τη λειτουργική προσέγγιση. Η ίδια προκρίνει την άποψη για μια λειτουργική προσέγγιση του ανήλικου καταναλωτή ανάλογη με τις μορφές της δικαιοπρακτικής ικανότητας που προβλέπονται από τον ΑΚ., ό.π., 11 επ.

3 *Επίσημη Εφημερίδα αριθ. C 065 της 14/03/2002 σ. 0002 – 0002.* Τονίζεται η σημασία της δυνατότητας πρόσβασης των καταναλωτών σε σαφή πληροφόρηση, για τις αξιολογήσεις του περιεχομένου και την επακόλουθη κατάταξη, αναλόγως της ηλικίας, των προϊόντων που διατίθενται στην αγορά ώστε να καθίσταται δυνατή η ενημερωμένη επιλογή και ιδίως να προστατεύονται οι νέοι από ενδεχομένως επιβλαβή περιεχόμενα.

4 Ειδικότερα, στο α. 21 του Σ ορίζεται: *Η οικογένεια, ως θεμέλιο της συντήρησης και προαγωγής του έθνους, καθώς και ο γάμος, η μητρότητα και η παιδική ηλικία τελούν υπό την προστασία του κράτους.* Ενώ στη συνέχεια στην παρ. 3 αναφέρεται ότι: *Το κράτος μεριμνά για την υγεία των πολιτών και παίρνει ειδικά μέτρα για την προστασία της νεότητας, του γήρατος, της αναπηρίας και για την περίθαλψη των απόρων.* Από τις παραπάνω διατάξεις αλλά και από ένα πλέγμα άλλων συνταγματικών διατάξεων που αναφέρονται ρητά στην παιδική ηλικία (όπως, π.χ. το α. 15 παρ. 2 Σ σύμφωνα με το οποίο ο άμεσος έλεγχος του κράτους επί της ραδιοφω-

θερη έκφραση εμπορικού λόγου και απολαμβάνει της ίδιας ελευθερίας που απολαμβάνει το θεμελιώδες δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης γενικότερα[5]. Επιπλέον, η διαφημιστική επικοινωνία αποτελεί και εκδήλωση του θεμελιώδους δικαιώματος της οικονομική ελευθερίας (α. 5 παρ. 1 Σ)[6].

1.2.6.2. Η σχέση του ανήλικου καταναλωτή με το διαφημιστικό μήνυμα

Στόχος των διαφημιστικών πρακτικών εκτός από τους ενήλικες είναι και τα παιδιά. Τελευταία, ωστόσο, έχουν μεταβληθεί ορισμένα δεδομένα και οι ανήλικοι έχουν καταστεί πολύ πιο ενδιαφέρουσα ομάδα στόχευσης[7]. Ειδικότερα το διαθέσιμο χαρτζιλίκι είτε ως τακτική παροχή, είτε ως bonus για την επίτευξη ενός στόχου έχει διευρυνθεί και τα παιδιά διαχειρίζονται περισσότερα χρήματα από παλαιότερα. Το φαινόμενο αυτό οφείλεται -σύμφωνα με στοιχεία που προέρχονται από ευρωπαϊκές χώρες και από τις ΗΠΑ- αφενός στην οικονομική ανάπτυξη των κοινωνιών τις τελευταίες δεκαετίες αλλά, επίσης, στη μείωση του αριθμού των παιδιών κατά οικογένεια καθώς και στην αύξηση των διαζυγίων που συνεπάγεται διπλές παροχές κάθε είδους προς το παιδί από κάθε γονέα χωριστά[8]. Παράλληλα, η ανάπτυξη περισσότερων και επιδραστικότερων μορφών τηλεοπτικής διαφήμισης καθώς, επίσης, και η εμφάνιση της διαδραστικής διαφημιστικής επικοινωνίας μέσα από το διαδίκτυο ασκούν καταλυτική επιρροή στους ανήλικους και αιτιολογούν την δυναμική στόχευση των διαφημιστών και των εμπόρων προς αυτούς[9]. Πλήθος διαφημιστικών μηνυμάτων προβάλλονται on line μέσα από τα δίκτυα κοινωνικής δικτύωσης ή στα βιντεοπαιχνίδια που παίζουν. Επίσης, μέσα από τις λεγόμενες «κρυφές τεχνικές marketing», όπως για παράδειγμα μέσω της πρακτικής της τοποθέτησης προϊόντων σε δημοφιλείς τηλεοπτικές σειρές, το διαφημιστικό μήνυμα περνά στο υποσυνείδητο χωρίς να συνειδητοποιεί ο κάθε καταναλωτής –πολλώ δε μάλλον ο ανήλικος καταναλωτής- την πρόσληψη του διαφημιστικού μηνύματος[10].

νίας και τηλεόρασης έχει, μεταξύ άλλων, σκοπό την προστασία την προστασία της παιδικής ηλικίας και της νεότητας), δημιουργείται το πλαίσιο ενός ευνοϊκού κανονιστικού περιβάλλοντος για το παιδί και τους νέους,. Βλ. ενδεικτικά, Α. Μάνεση, Η πραγμάτωση της συνταγματικής προστασίας της ανήλικης νεότητας στο ισχύον δίκαιο, ΝΟΜΟΣ Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Νομικής ΑΠΘ, Χαριστήρια στον Ιωάννη Δεληγιάννη (Ανάτυπο) Θεσσαλονίκη 1992, 209, 210, Χ. Ανθόπουλο, Άρθρο 3 [Συμφέρον του Παιδιού _Δικαιώματα και υποχρεώσεις τρίτων], σε Π. Νάσκου-Περράκη, Κ. Χρυσόγονου, Χ. Ανθόπουλου (επιμ.). Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη, Εκδ. Αντ. Σάκκουλα 2002, 49. Ισχυρό, εξάλλου πλαίσιο προστασίας του παιδιού υπάρχει σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο. Εντελώς ενδεικτικά αναφέρουμε τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Άνθρωπο, ενώ σε ευρωπαϊκό επίπεδο το σημαντικότερο σύστημα προστασίας του ανθρώπου και κατ᾽ επέκταση και του παιδιού είναι η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και Θεμελιωδών Ελευθεριών (ΕΣΔΑ). Γενικά για την προστασία του ασθενέστερου έναντι του ισχυρότερου ως γενική επιδίωξη της έννομης τάξης βλ. Γ. Δέλλιο, Προστασία των Καταναλωτών και σύστημα του Ιδιωτικού δικαίου – Ι, Ο Καταναλωτής ως υποκείμενο έννομης προστασίας, Εκδόσεις Σάκκουλα 2005, 123 επ.

5 Βλ. ΕΔΔΑ αποφ. 10.1.2013 *Ashby Donald and others v. France*, προσφ. Ν. 36769/2008, σε ΔιΜΕΕ 2013, 98 επ. παρατ. Μ-Δ. Παπαδοπούλου, όπου ρητά αναφέρεται ότι ο εμπορικός λόγος εμπίπτει στο πεδίο προστασίας του θεμελιώδους δικαιώματος της ελευθερίας της έκφρασης (α. 10 ΕΣΔΑ). Οι εξαιρέσεις στις οποίες αυτό υπόκειται πρέπει να ερμηνεύονται στενά και να εδραιώνονται πειστικά.

6 Βλ. ενδεικτικά Π. Δαγτόγλου, Συνταγματικό Δίκαιο- Ατομικά Δικαιώματα (4η), Εκδόσεις Σάκκουλα 2012, αρ. 646-649, Κ. Χρυσόγονο, Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα (3η), Νομική Βιβλιοθήκη 2006, 193επ. Σχετικά με τη λειτουργία της διαφήμισης σε πολλαπλά επίπεδα όπως, κυρίως, ως πηγή πληροφόρησης του καταναλωτή αλλά ταυτόχρονα και ως μεθόδου διασποράς νέων κοινωνικών αξιών αλλά και προώθησης απατηλών διεξόδων –μέσω της κατανάλωσης – σε προσδοκίες και επιθυμίες βλ. Γ. Δέλλιο, Προστασία των Καταναλωτών και σύστημα του Ιδιωτικού δικαίου, ό.π., 301 επ.

7 Βλ. L. Olsen, Children and Advertising – Some Perspectives on the Relevant Legal Arguments, Stockholm Institute for Scandinavian Law 1957-2010, διαθέσιμο από www. scandinavianlaw.se/pdf/50-29.pdf, 436, M. L. Chiarella, The Regulation of Child Consumption ό.π., 4 επ.

8 Βλ. σχετικά με την εξέλιξη των ανήλικων καταναλωτών σε υπολογίσιμη ομάδα στόχευσης σε L. Olsen, Children and Advertising, ό.π., 437, M. L. Chiarella, The Regulation of Child Consumption, ό.π., 4-5.

9 Υπολογίζεται ότι ένα παιδί στις Η.Π.Α βλέπει γύρω στις 40.000 διαφημίσεις στο χρόνο σύμφωνα με την S. Calvert, Children as Consumers: Advertising and Marketing, The Future of Children, 2008, vol. 18/no 1, διαθέσιμο από www.futureofchildren.org, 206.

10 Βλ. S. Calvert, Children as Consumers, ό.π., όπου αναφέρονται ως κλασικές μέθοδοι προσέλκυσης των καταναλωτών αναφορικά

Οι επιχειρήσεις στοχεύουν στον ανήλικο καταναλωτή και κατατάσσουν την οικονομική συμπεριφορά του σε σημαντικό ποσοστό κατανάλωσης ειδών που προορίζονται για αυτόν, π.χ. παιχνίδια, καθημερινά snacks, είδη ρουχισμού, κ.λπ. Πέρα τούτου ο έμπορος/διαφημιστής αποβλέπει και στην επίδραση που ασκεί ο ανήλικος στην οικονομική συμπεριφορά των γονέων του για αγαθά ή υπηρεσίες που δεν τον αφορούν άμεσα, π.χ. για την αγορά ενός αυτοκινήτου ή η επιλογή του τόπου διακοπών[11]. Το ισχυροποιούμενο μοντέλο του ανήλικου καταναλωτή, με τις κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις, οδήγησε αντανακλαστικά στη σταδιακή νομοθέτηση κανόνων που στόχο έχουν την ειδικότερη προστασία του ως καταναλωτή.

1.2.6.3. Το γενικό προστατευτικό πλαίσιο της προστασίας του ανήλικου καταναλωτή

Ο ανήλικος καταναλωτής, ως αποδέκτης διαφημιστικού μηνύματος, προστατεύεται από ένα πλέγμα γενικών και ειδικών διατάξεων ενώ σημαντική θέση έχουν και οι κανόνες αυτορρύθμισης που περιλαμβάνονται στους Κώδικες Δεοντολογίας. Να διευκρινίσουμε εξαρχής ότι όλες οι διατάξεις και οι κανόνες καλής πρακτικής αναφέρονται στην εμπορική διαφήμιση και όχι σε άλλου είδους διαφημιστικό περιεχόμενο, όπως θρησκευτικό, πολιτικό, ιδεολογικό, κλπ[12]. Ειδικότερα, ο ν. 2251/1994 για την προστασία του καταναλωτή, μεταξύ άλλων διατάξεων[13], περιλαμβάνει και διατάξεις που προστατεύουν τον ανήλικο καταναλωτή από κάθε είδους διαφημιστικό μήνυμα, ανεξάρτητα του μέσου επικοινωνίας. Παράλληλα, ειδικές διατάξεις, που περιλαμβάνονται στο Π.Δ. 109/2010[14], προστατεύουν τον ανήλικο από την τηλεοπτική διαφήμιση ενώ σε σχέση με την διαδικτυακή διαφήμιση εφαρμόζεται και το Π.Δ. 131/2003 για το ηλεκτρονικό εμπόριο. Οι Κώδικες Δεοντολογίας, από την άλλη πλευρά, παρέχουν μια κωδικοποίηση κανόνων καλής πρακτικής, γενικότερης ή ειδικότερης κατά κλάδους επαγγελματικής δραστηριοποίησης, και σχηματίζουν ένα δεσμό εμπιστοσύνης μεταξύ προμηθευτών και καταναλωτών αλλά και μεταξύ προμηθευτών και πολιτείας, το νομοθετικό έργο της οποίας υποστηρίζουν μέσα από τους κανόνες καλής πρακτικής που εισηγούνται.

με τις τηλεοπτικές διαφημίσεις: οι επαναλήψεις του μηνύματος, η χρήση γνωστών και δημοφιλών χαρακτήρων cartoons, η συμμετοχή διάσημων προσώπων από τον καλλιτεχνικό ή αθλητικό χώρο που εμφανίζονται να χρησιμοποιούν συγκεκριμένο προϊόν, κ.ά., 207επ.

11 Για παράδειγμα, δεν είναι σύμπτωση ότι οι διαφημίσεις που αφορούν οικογενειακά αυτοκίνητα τύπου van, παρόλο που απευθύνονται στους γονείς, δημιουργούν πολύ θετικές εικόνες και συνειρμούς στα παιδιά -και κυρίως στους εφήβους- που πιέζουν τους γονείς να προβούν στην αγορά.

12 Προστασία απέναντι σε άλλους είδους διαφημιστικά μηνύματα, π.χ. μηνύματα θρησκευτικού περιεχομένου που επικοινωνούνται με αθέμιτο τρόπο, θα μπορούσαν να υπαχθούν πιθανόν στην έννοια του προσηλυτισμού και μπορούν να αντιμετωπισθούν από διατάξεις του συνταγματικού ή ποινικού δικαίου.

13 Στην παρούσα μελέτη δεν θα αναφερθούμε σε άλλες διατάξεις του Ν. 2251/1994 που αφορούν την προστασία των ανηλίκων από προϊόντα που κυκλοφορούν στην αγορά και εγκυμονούν κινδύνους για την ψυχική, πνευματική και ηθική ανάπτυξη και υγεία τους, βλ. σχετικά Α. Βαλτούδη, σε Δίκαιο Προστασίας Καταναλωτή. Ελληνικό–Ενωσιακό (επιμ. Ε. Αλεξανδρίδου) Νομική Βιβλιοθήκη 2015 (2η), άρθρο 7 Ν. 2251/1994, αρ. 1-11 και άρθρο 7α Ν. 2251/1994, αρ. 1-5,. Ι. Ιγγλεζάκη, Δίκαιο Πληροφορικής (2η) Εκδόσεις Σάκκουλα 2008, 173-175.

14 Π.Δ 109/2010 που εναρμόνισε την ελληνική ραδιοτηλεοπτική νομοθεσία στις διατάξεις της Οδηγίας 2010/13/ΕΕ με την οποία είχαν κωδικοποιηθεί οι διατάξεις της Οδηγίας 89/552/ΕΟΚ όπως είχε τροποποιηθεί από την οδηγία 2007/65/ΕΚ σχετικά με την παροχή υπηρεσιών οπτικοακουστικών μέσων.

1.2.6.4. Η προστασία του ανήλικου καταναλωτή με βάση το Ν. 2251/1994 για την προστασία του καταναλωτή.

1.2.6.4.1. Η έννοια του ανήλικου καταναλωτή

Στον βασικό νόμο, τον ν. 2251/1994 για την προστασία του καταναλωτή, δεν υπάρχει ειδικός ορισμός για την έννοια του ανήλικου καταναλωτή. Ως εκ τούτου, ο ανήλικος που καταναλώνει προϊόντα ή υπηρεσίες ή είναι αποδέκτης διαφημιστικών μηνυμάτων εμπίπτει, καταρχήν, στην γενική έννοια του καταναλωτή[15]. Ο ανήλικος καταναλωτής ταυτίζεται με τον ανήλικο κάτω των 18 ετών, όπως προσδιορίζεται από τον ΑΚ σε σχέση με την δικαιοπρακτική ικανότητα[16]. Στον ΑΚ[17] υιοθετούνται ηλικιακές διαβαθμίσεις με βάση τις οποίες ο ανήλικος καθίσταται περιορισμένα ικανός για συγκεκριμένες κατηγορίες πράξεων[18]. Η εξέλιξη, ωστόσο, της πνευματικής ωριμότητας που συντελείται κατά τη διάρκεια της ανηλικότητας, και η οποία αντανακλάται στις ρυθμίσεις του ΑΚ για την δικαιοπρακτική ικανότητα, δεν λαμβάνεται υπόψη από το δίκαιο του καταναλωτή παρόλο που η ηλικία του ανηλίκου έχει σημασία στην πρόσληψη ενός διαφημιστικού μηνύματος. Με βάση την ομοιόμορφη προστατευτική προσέγγιση του ανηλίκου, ο έφηβος χρήζει εξίσου υψηλής προστασίας λόγω της δυνατότητας αυτόνομης καταναλωτικής συμπεριφοράς σε σύγκριση με ένα μικρό παιδί που εκ των πραγμάτων δεν ενεργεί αυτόνομα.

Το παιδί, πάντως, δεν είναι ένα ατελές ον που είναι το ίδιο ευάλωτο και ανίσχυρο τόσο σωματικά όσο και διανοητικά καθ' όλη τη διάρκεια της ανηλικότητάς του. Όπως υποστηρίζουν οι ψυχολόγοι, με βάση τη γνωστική εξελικτική θεωρία, ο ανήλικος έχει διαφορετική πρόσληψη ενός διαφημιστικού μηνύματος στα διάφορα ηλικιακά στάδια[19]. Από 2 έως 7 ετών, το παιδί βρίσκεται στο στάδιο της προλογικής σκέψης, είναι αντιληπτικά δέσμιο και επικεντρώνεται μόνο στο πως

---

15 Από το πλέγμα των διατάξεων του ν. 2251/1994 που αναφέρονται στον καταναλωτή ως αποδέκτη διαφημιστικού μηνύματος, και εξαιτίας της διαφορετικής προέλευσης των εν λόγω ρυθμίσεων, ανακύπτει μια εννοιολογική αντίφαση σχετικά με το ποιος θεωρείται αποδέκτης καταναλωτής των διαφημιστικών μηνυμάτων. Ήδη στο α. 1 παρ. 4 Ν. 2251/1994 διευκρινίζεται ότι καταναλωτής είναι και κάθε αποδέκτης διαφημιστικού μηνύματος (ευρεία έννοια). Η διάταξη ήταν απαραίτητη στο βαθμό που ο αποδέκτης διαφήμισης δεν είναι κατά το χρόνο που βλέπει ή ακούει τη διαφήμιση καταναλωτής του διαφημιζόμενου αγαθού ή υπηρεσίας και πιθανόν να μη γίνει ποτέ. Αντίθετα, στον ορισμό του καταναλωτή στο α. 9α, που προέρχεται από την Οδηγία 2005/29/ΕΚ για τις αθέμιτες εμπορικές πρακτικές, στις οποίες εμπίπτει και τη διαφήμιση, εισάγεται υποχρεωτικά ο στενός ορισμός της έννοιας του καταναλωτή λόγω προσαρμογής του εθνικού δικαίου με την πλήρους εναρμόνισης Οδηγία. Χωρίς να υπεισέλθουμε σε ανάλυση του σχετικού προβληματισμού να τονίσουμε, ότι γίνεται δεκτό πως σε σχέση με τη διαφήμιση ισχύει η στενή έννοια του καταναλωτή, δηλαδή, του καταναλωτή που συμπίπτει με κάθε φυσικό πρόσωπο που ενεργεί για λόγους που δεν εμπίπτουν στην εμπορική, επιχειρηματική, βιοτεχνική ή ελευθέρια επαγγελματική του δραστηριότητα (α. 9α (α) Ν. 2251/1994). Βλ. σχετικά Κ. Δελούκα-Ιγγλέση, σε Δίκαιο Προστασίας Καταναλωτή (επιμ. Ε. Αλεξανδρίδου), ό.π., άρθρα 9, 9α-9θ Ν. 2251/1994, αρ. 12, Ε. Αλεξανδρίδου, Ο τροποποιημένος νόμος για την προστασία του καταναλωτή από τη σκοπιά ενός εμπορικολόγου, ΝοΒ 2007, 55 επ., Ε. Περάκη/Χ,. Λιβαδά, σε Δίκαιο Προστασίας Καταναλωτή. Ελληνικό – Ενωσιακό (επιμ. Ε. Αλεξανδρίδου), άρθρο 1 Ν. 2251/1994, αρ. 81-82. Οι δυσχέρειες, ωστόσο, που ανακύπτουν μεταξύ ευρείας και στενής έννοιας του καταναλωτή δεν αφορούν τον ανήλικο καταναλωτή στο βαθμό τουλάχιστον που δεν υιοθετούνται οι αντίστοιχες ρυθμίσεις του ΑΚ για την περιορισμένη δικαιοπρακτική ικανότητα ανηλίκων. Βλ. σχετικό προβληματισμό στη συνέχεια.

16 Στο Σύνταγμα, στο άρθρο 21 παρ. 1, χρησιμοποιείται ο όρος «παιδική ηλικία», ενώ στην παρ. 3 της ίδιας διάταξης χρησιμοποιείται ό όρος «νεότητα» χωρίς να διευκρινίζεται σε ποιες ηλικίες αντιστοιχούν οι ως άνω όροι. Σε κάθε περίπτωση πάντως γίνεται δεκτό ότι η ανήλικη νεότητα τερματίζεται με το 18 έτος της ηλικίας, οπότε και αποκτά ο νέος και πολιτικά δικαιώματα που μπορεί να ασκεί αυτοπροσώπως, Βλ. Α. Μάνεση, Η πραγμάτωση της συνταγματικής προστασίας της ανήλικης νεότητας στο ισχύον δίκαιο, σε Θέματα Γονικής Μέριμνας/Εταιρία Νομικών Βορείου Ελλάδος, σ. 5-52 (7-8).

17 Βλ. άρθρα 134-137 ΑΚ.

18 Έτσι ο ανήλικος που έχει συμπληρώσει δέκατο έτος είναι ικανός για δικαιοπραξία από την οποία έχει μόνο έννομο όφελος ενώ αυτός που έχει συμπληρώσει το 14ο έτος μπορεί να διαθέτει ελεύθερα ό,τι κερδίζει από προσωπική απασχόληση ή του δίδεται ως χαρτζιλίκι, ενώ αυτός που έχει συμπληρώσει το 15ο έτος μπορεί υπό προϋποθέσεις να συνάψει σύμβαση εργασίας.

19 Βλ. S. Calvert, Children as Consumers, ό.π., 214-215.

ένα προϊόν φαίνεται. Επίσης, έχει ανιμιστική σκέψη και πιστεύει ότι τα κινούμενα σχέδια στις διαφημίσεις μπορεί να είναι αληθινά. Έτσι, ο τάρανδος που πετά μαζί με τον Άη- Βασίλη και φέρνει τα χριστουγεννιάτικά δώρα εκλαμβάνεται ως πραγματικότητα και φυσικά δεν μπορεί να αντιληφθεί τον σκοπό της διαφήμισης[20].

Μεταξύ 7 και 11 ετών, το παιδί περνά στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης, κατά το οποίο μπορεί να αντιληφθεί τον κόσμο αντικειμενικά, αναπτύσσει λογικές λειτουργίες και αντιλαμβάνεται το χώρο, το χρόνο και την αιτιότητα των πραγμάτων. Επομένως, στο στάδιο αυτό μπορεί να διακρίνει σε μια διαφήμιση ότι πίσω από την εικόνα και την πληροφορία υπάρχει ο σκοπός της πώλησης του προϊόντος. Από 11 ετών και πάνω, το παιδί περνά στο στάδιο της τυπικής λογικής σκέψης, αποκτά αφαιρετική σκέψη και κριτική ικανότητα. Η επίδραση της διαφήμισης στο στάδιο αυτό είναι σχεδόν όμοια με αυτή στους ενήλικες, υπό την έννοια ότι ο έφηβος μπορεί να επιλέξει τι θα αγοράσει αφού προηγουμένως θα έχει πειστεί από την διαφήμιση. Ωστόσο, και στο στάδιο αυτό ο έφηβος δεν διαθέτει απαιτούμενη την εμπειρία και γνώση -που κατά τεκμήριο έχει ένας ενήλικας- για να θεμελιώσει την απόφασή του σε ορθολογικά κριτήρια.

1.2.6.4.2. Προστασία με βάση τις διατάξεις των άρθρων 9α επ. ν. 2251/1994 για τις αθέμιτες εμπορικές πρακτικές – Ο μέσος καταναλωτής

Ο ανήλικος -όπως και ο ενήλικος- καταναλωτής προστατεύεται από την αθέμιτη διαφήμιση στο πλαίσιο των ρυθμίσεων των άρθρων 9α επ. του ν. 2251/1994 που έχουν μεταφέρει στο εσωτερικό δίκαιο την Οδηγία 2005/29/ΕΚ για τις αθέμιτες εμπορικές πρακτικές[21]. Η διαφήμιση εμπίπτει στην ευρεία έννοια της εμπορικής πρακτικής και ελέγχεται ως αθέμιτη ανεξάρτητα από το μέσο που την επικοινωνεί στον καταναλωτή[22]. Μια εμπορική πρακτική/διαφήμιση είναι αθέμιτη, σύμφωνα με το άρθρο 9 γ παρ. 2, *όταν είναι αντίθετη προς τις απαιτήσεις της επαγγελματικής ευσυνειδησίας και στρεβλώνει ουσιωδώς ή ενδέχεται να στρεβλώσει την οικονομική συμπεριφορά του μέσου καταναλωτή*[23]. Κομβικής σημασίας για την εκτίμηση του αθεμίτου είναι το πρότυπο του *μέσου καταναλωτή* που σχετικοποιεί την έννοια του αθεμίτου. Το πρότυπο του *μέσου καταναλωτή* αποτελεί ενωσιακή έννοια και αναφέρεται στον καταναλωτή που έχει τη συνήθη πληροφόρηση και είναι ευλόγως προσεκτικός και ενημερωμένος, λαμβανομένων υπόψη κοινωνικών, πολιτιστικών και γλωσσικών παραγόντων[24]. Αυτό το προκύπτει στατιστικά, αλλά ο εθνικός εφαρμοστής του δικαίου πρέπει να εκτιμήσει το αθέμιτο μιας πρακτικής σε αναφορά με τον μέσο καταναλωτή, λαμβάνοντας υπόψη τις γενικά τεκμαιρόμενες προσδοκίες των καταναλωτών χωρίς να οφεί-

---

20 Ο παιδοψυχολόγος Jean Piaget πιστεύει πως ο ανιμισμός είναι ένας τρόπος σκέψης που εμφανίζουν τα παιδιά κατά το προσυλλογιστικό στάδιο (Zusne και Jones 1989: 27). Ο ανιμισμός είναι εμφανής σε πολλά παραμύθια, στα κινούμενα σχέδια και σε πολλές τηλεοπτικές διαφημίσεις όπου ακόμα και το χαρτί υγείας μπορεί να μιλάει σαν να έχει συνείδηση.

21 Εκτενώς για την Οδηγία 2005/29/ΕΕ, βλ. Γ. Μπεχρή, Η Οδηγία 2005/29/ΕΚ για τις αθέμιτες εμπορικές πρακτικές (Directive UCP= Unfair Commercial Practices). Ο νομικός μηχανισμός λειτουργίας της και οι δυσλειτουργίες του κατά την εφαρμογή της Οδηγίας, ΕΕμπΔ 2012, 16-44.

22 Οι σχετικές διατάξεις έχουν περιληφθεί στο ν. 2251/1994 με την τροποποίηση από το ν. 3587/2007 που ενσωμάτωσε στο εσωτερικό δίκαιο την Οδηγία 2005/29/ΕΚ για τις αθέμιτες εμπορικές πρακτικές.

23 Εκτενή ανάλυση σχετικά με την έννοια *της στρέβλωσης της οικονομικής συμπεριφοράς* του καταναλωτή βλ., Ε. Μαστρομανώλη, Η στρέβλωση της οικονομικής συμπεριφοράς του καταναλωτή ως όρος των αθέμιτων εμπορικών πρακτικών, ΧρΙΔ 2016, 729-739. Βλ. επίσης, Κ. Δελούκα-Ιγγλέση, σε Δίκαιο Προστασίας Καταναλωτή (επιμ. Ε. Αλεξανδρίδου), ό.π., άρθρα 9, 9α-9θ Ν. 2251/1994, αρ. 123-130.

24 Το *πρότυπου του μέσου καταναλωτή* δεν συνιστά επαναπροσδιορισμό της έννοιας του καταναλωτή, αλλά αναφέρεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που πρέπει να συντρέχουν στο πρόσωπο του καταναλωτή για την εφαρμογή της συγκεκριμένης προστασίας στην κάθε περίπτωση. Βλ. αιτιολογική σκέψη 18 της Οδηγίας 2005/29/ΕΚ. Βλ. επίσης Ε. Περάκη/Χ. Λιβαδά, σε Δίκαιο Προστασίας Καταναλωτή (επιμ. Ε. Αλεξανδρίδου), άρθρο 1 ν. 2251/1994, αρ. 87, Κ. Δελούκα-Ιγγλέση, σε Δίκαιο Προστασίας Καταναλωτή (επιμ. Ε. Αλεξανδρίδου), ό.π., άρθρα 9, 9α-9θ Ν. 2251/1994, αρ. 138-142.

λει να διεξάγει κάποιου είδους έρευνα ή πραγματογνωμοσύνη[25]. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, στα άρθρα 9δ, 9ε και 9ζ Ν. 2251/1994, ορίζονται οι συνηθέστερες μορφές του αθέμιτου που είναι η παραπλανητική και η επιθετική εμπορική πρακτική/διαφήμιση. Τέλος σε ένα τρίτο επίπεδο, στα άρθρα 9(στ) και 9(η) Ν. 2251/1994, απαριθμούνται συγκεκριμένες -per se- παραπλανητικές και επιθετικές πρακτικές, οι οποίες είναι άνευ ετέρου και αθέμιτες. Να σημειώσουμε την αναφορά συγκεκριμένης επιθετικής διαφήμισης με αποδέκτες παιδιά και συγκεκριμένα θεωρείται επιθετική -και συνεπώς αθέμιτη- η διαφήμιση που συνεπάγεται άμεση πιεστική πρόσκληση προς τα παιδιά να αγοράσουν ή να πείσουν τους γονείς τους ή άλλα ενήλικα άτομα να τους αγοράσουν τα διαφημιζόμενα προϊόντα (άρθρο 9η περ. ε).

Κάθε είδους, λοιπόν, διαφημιστικό μήνυμα μπορεί να κριθεί αθέμιτο μετά από ένα τριπλό έλεγχο που εξελίσσεται κλιμακωτά από το ειδικότερο στο γενικότερο[26].

1.2.6.4.3. Η ειδική ρύθμιση του α. 9γ παρ. 3 ν. 2251/1994 για τις ευάλωτες ομάδες καταναλωτών – Το πρότυπο του μέσου ανήλικου καταναλωτή

Το μέτρο για την εκτίμηση του αθέμιτου χαρακτήρα αποτελεί, όπως προαναφέρθηκε, το πρότυπο του *μέσου καταναλωτή* στον οποίο απευθύνεται η διαφήμιση. Ενδιαφέρον, επίσης, σε σχέση με τη θέση των ανηλίκων, έχει και το τελευταίο εδάφιο της παρ. 2 του άρθρου 9γ Ν. 2251/1994 σύμφωνα με το οποίο όταν μια εμπορική πρακτική απευθύνεται σε συγκεκριμένη ομάδα καταναλωτών λαμβάνεται υπόψη το μέσο μέλος της ομάδας αυτής ως πρότυπο καταναλωτή. Με την παραπάνω διάκριση επιδιώκεται ένα μέτρο αναλογικότητας στο πρότυπο του μέσου καταναλωτή που εξακολουθεί ωστόσο να είναι ενημερωμένος και προσεκτικός. Το ερώτημα που τίθεται είναι, εάν το πρότυπο *του μέσου καταναλωτή* μπορεί να ληφθεί υπόψη και στην περίπτωση των ανηλίκων. Η εφαρμογή του ίδιου μέτρου, δηλαδή, του προτύπου του μέσου προσεκτικού και ενημερωμένου καταναλωτή στον ανήλικο είναι ασύμβατη με την ιδιαιτερότητα της παιδικής και εφηβικής ηλικίας και θα ερχόταν σε αντίθεση με τις γενικότερες συνταγματικές και διεθνείς υποχρεώσεις περί προστασίας των ανηλίκων. Ο ανήλικος καταναλωτής, λιγότερο ή περισσότερο, ανάλογα σε ποια ηλικία βρίσκεται δεν αναμένεται να έχει την επαρκή ενημέρωση, την απαιτούμενη προσοχή και κριτική ικανότητα ούτως ώστε να αποτελεί το μέτρο για την εκτίμηση του αθέμιτου χαρακτήρα μιας διαφήμισης. Ο νομοθέτης αναγνωρίζοντας την ανάγκη ιδιαίτερης προστασίας ορισμένων ομάδων καταναλωτών που χαρακτηρίζονται από κάποια μειονεξία πνευματική ή φυσική ή λόγω ηλικίας ή ευπιστίας, εισάγει ειδική ρύθμιση για τις ευάλωτες ομάδες καταναλωτών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 9γ παρ. 3 Ν. 2251/1994, εάν ένας έμπορος πιθανολογεί ότι μια εμπορική πρακτική -συνεπώς και διαφήμιση- ενδέχεται να στρεβλώσει ουσιωδώς την οικονομική συμπεριφορά μιας σαφώς προσδιορισμένης ευάλωτης ομάδας καταναλωτών, λόγω πνευματικής ή σωματικής αναπηρίας, ηλικίας ή απειρίας, άξιος προστασίας είναι ο μέσος καταναλωτής αυτής της ομάδας[27]. Η ειδική αυτή διάταξη οδηγεί σε μια συσταλτική ερμηνεία του τελευταίου εδαφίου του

---

25 Βλ. Guidance on the Implementation/Application of Directive 2005/29/EC on Unfair Commercial Practices, European Commission/ Brussels (25.5.2016), SWD (2016) 163 final, 42, προσβάσιμες από http://ec.europa.eu/justice/consumer-marketing/files/ucp_guidance_en.pdf

26 Αρχικά ελέγχεται αρχικά εάν μια εμπορική πρακτική/διαφήμιση εμπίπτει στους καταλόγους των per se παραπλανητικών ή επιθετικών πρακτικών, οπότε η αναφορά αυτή αρκεί για να θεωρηθεί αθέμιτη. Εάν δεν περιλαμβάνεται στους παραπάνω καταλόγους, η εμπορική πρακτική/διαφήμιση, ελέγχεται ως αθέμιτη με βάση τις μικρές γενικές ρήτρες που περιγράφουν τους όρους μιας παραπλανητικής εμπορικής πρακτικής ή παράλειψης ή μιας επιθετικής εμπορικής πρακτικής. Σε τελευταίο επίπεδο, εάν μια πρακτική δεν μπορεί να θεωρηθεί παραπλανητική ή επιθετική, ελέγχεται με βάση τη μεγάλη γενική ρήτρα του α. 9γ παρ. 2 Ν. 2251/1994 ως αθέμιτη Βλ. Κ. Δελούκα-Ιγγλέση, σε Δίκαιο Προστασίας Καταναλωτή (επιμ. Ε. Αλεξανδρίδου), ό.π., άρθρα 9, 9α-9θ Ν. 2251/1994, άρ. 108-244.

27 Βλ. σχετικό παράδειγμα σε Guidance on the Implementation/Application of Directive 2005/29/EC on Unfair Commercial Practices,

άρθρου 9γ παρ. 2 Ν. 2251/1994, όπου εμπίπτουν ομάδες καταναλωτών που δεν χαρακτηρίζονται από κάποια μειονεξία σωματική η πνευματική ή λόγω ηλικίας ή απειρίας αλλά, αντιθέτως, πρόκειται για άτομα που δεν χρήζουν ιδιαίτερης προστασίας ως άτομα. Παρόλο που από τη διατύπωση του άρθρου 9γ παρ. 2 Ν. 2251/1994 φαίνεται να αναφέρονται περιοριστικά οι ευάλωτες ομάδες που εμπίπτουν στη ρύθμιση, από την προοιμιακή σκέψη 19 της Οδηγίας 2005/29/ΕΚ προκύπτει η μη εξαντλητική αναφορά των χαρακτηριστικών που διακρίνουν μια ευάλωτη ομάδα. Οι ανήλικοι αναμφίβολα εμπίπτουν στο πεδίο εφαρμογής της διάταξης ως ευάλωτοι καταναλωτές λόγω ηλικίας. Η διάταξη αυτή θέτει αυστηρότερα κριτήρια και επιτάσσει την ευθύνη του διαφημιζόμενου προμηθευτή, απαιτώντας από αυτόν την εύλογη προνοητικότητα για τις συνέπειες ενός διαφημιστικού μηνύματος που απευθύνεται σε ευάλωτες ομάδες και φυσικά σε ανήλικους καταναλωτές[28].

Το μέτρο επομένως για μια θεμιτή διαφήμιση, αυτή δηλαδή που δεν παραπλανά, δεν είναι επιθετική, δεν «χειραγωγεί» τον ευάλωτο καταναλωτή, είναι ο μέσος καταναλωτής από την συγκεκριμένη ομάδα. Σε αντίθεση, ωστόσο, με το οριζόμενο πρότυπο του μέσου καταναλωτή, το πρότυπο του μέσου ευάλωτου καταναλωτή δεν προσδιορίζεται. Και τούτο είναι εύλογο, αφού η κατηγορία αυτή μπορεί να περιλάβει περισσότερες ανόμοιες ομάδες όπως - εκτός από τους ανηλίκους- τους υπερήλικες ή τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή ακόμη κατηγορίες πασχόντων από μια ασθένεια[29]. Επομένως, δεν νοείται *πρότυπο μέσου ευάλωτου καταναλωτή,* αλλά περισσότερα πρότυπα προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες κάθε ευάλωτης ομάδας.

Αναζητώντας κανείς το πρότυπο του *μέσου ανήλικου καταναλωτή* θα μπορούσε, κατά την αντίληψή μας, αυτό να διαμορφωθεί μέσω κινητών κριτηρίων που θα ακολουθούν σε γενικές γραμμές τις διακρίσεις που εισάγει ο ΑΚ αναφορικά με την δικαιοπρακτική ικανότητα, διακρίσεις, που συμπίπτουν και με τα αποδεκτά από τους ψυχολόγους γνωσιολογικά στάδια ανάπτυξης ενός παιδιού. Έτσι, μια διαφήμιση που απευθύνεται σε παιδιά κάτω των 10 ετών, π.χ. για παιδικά παιχνίδια, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη πολύ σοβαρά την ευπιστία και τη μειωμένη κριτική ικανότητα των μικρών παιδιών στην πρόσληψη ενός μηνύματος ως διαφημιστικού. Αντίθετα, ο μέσος έφηβος -ως αποδέκτης διαφημιστικού μηνύματος- διαθέτει περισσότερες γνώσεις και ικανότητα κρίσης παραμένοντας, ωστόσο, άπειρος και επιρρεπής σε καταναλωτικά πρότυπα που στην ηλικία της εφηβείας είναι ιδιαίτερα ελκυστικά. Με άλλα λόγια: η ιδιαιτερότητα κάθε ηλικιακού σταδίου εντός της ανηλικότητας επηρεάζει το ύφος της διαφήμισης και τα μηνύματα που αυτή εκπέμπει, καθιστώντας κάθε φορά διαφορετικά στοιχεία κρίσιμα για την εκτίμηση της επαγγελματικής ευσυνειδησίας και της ουσιώδους στρέβλωσης της οικονομικής συμπεριφοράς. Μια τέτοιου είδους προσέγγιση παρέχει ένα ασφαλές, αλλά ταυτόχρονα αναλογικό κριτήριο στον προμηθευτή, ώστε να απευθύνει θεμιτές διαφημίσεις σε παιδιά και εφήβους που πληροφορούν και δεν τους χειραγωγούν ή τους παραπλανούν. Στην ίδια λογική της εκτίμησης των εμπορικών πρακτικών από τη σκοπιά των ηλικιακών διαβαθμίσεων κινούνται και οι Κατευθυντήριες Γραμμές που έχει εκδώσει η Επιτροπή σχετικά με την εφαρμογή της Οδηγίας για τις αθέμιτες εμπορικές πρακτικές[30].

European Commission/ Brussels (25.5.2016), SWD (2016) 163 final, ό.π., 43. Επίσης, η ΕΕ έχει κυρώσει τη Συνθήκη των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των προσώπων με ειδικές ανάγκες/αναπηρίες. Πρόσβαση στην ως άνω Συνθήκη βλ. http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml.

28 Το κριτήριο ότι απαιτείται από τον προμηθευτή η εύλογη προνοητικότητα και πρόβλεψη της επίδρασης της συγκεκριμένης πρακτικής στη στρέβλωση της οικονομικής συμπεριφοράς μιας ευάλωτης ομάδας καταναλωτών θέτει, επίσης, ένα μέτρο αναλογικότητας. Δεν απαιτείται από τον προμηθευτή να κάνει κάτι περισσότερο από αυτό που είναι εύλογο και προβλέψιμο προκείμενου να μην προκαλέσει στρέβλωση της οικονομικής συμπεριφοράς του μέσου καταναλωτή της συγκεκριμένης ευάλωτης ομάδας. Βλ. σχετικά και Guidance on the Implementation/Application of Directive 2005/29/EC on Unfair Commercial Practices, European Commission/ Brussels (25.5.2016), SWD (2016) 163 final, ό.π., 50 -51.

29 Βλ. Κ. Δελούκα-Ιγγλέση, σε Δίκαιο Προστασίας Καταναλωτή (επιμ. Ε. Αλεξανδρίδου), ό.π., άρθρα 9, 9α-9θ Ν. 2251/1994, αρ. 143-146.

30 Guidance on the Implementation/Application of Directive 2005/29/EC on Unfair Commercial Practices, European Commission/

Στο τελευταίο εδάφιο της παραπάνω διάταξης (α. 9γ παρ. 3 Ν. 2251/1994) διατυπώνεται, ωστόσο, μια επιφύλαξη σχετικά με την κοινή και θεμιτή διαφημιστική πρακτική της διατύπωσης δηλώσεων που ενέχουν υπερβολές ή δηλώσεων οι οποίες δεν αναμένεται να εκληφθούν στην κυριολεξία τους. Η επιφύλαξη αυτή, υποστηρίζεται, και όχι άδικα ότι αναιρεί τον προστατευτικό χαρακτήρα της διάταξης[31]. Με βάση τα όσα προαναφέραμε, ωστόσο, το μέτρο της αναλογικότητας που φαίνεται να επιδιώκεται από την εν λόγω διάταξη ενυπάρχει στο *πρότυπο του μέσου ανήλικου καταναλωτή,* όπως το ορίσαμε σε σχέση με τη δικαιοπρακτική ικανότητα. Η επιφύλαξη, επομένως, θα ήταν αδιανόητη για παιδιά ηλικίας κάτω των 10 ετών, τα οποία ακριβώς δεν έχουν την γνωσιολογική ικανότητα να διακρίνουν τη διαφημιστική υπερβολή από την πραγματικότητα. Αντίθετα, για διαφημίσεις που απευθύνονται σε εφήβους, το πρότυπο του μέσου έφηβου καταναλωτή μπορεί να δικαιολογήσει σε ορισμένο βαθμό την προφανή διαφημιστική υπερβολή, αφού στην ηλικία αυτή έχει αναπτυχθεί η κριτική ικανότητα και η δυνατότητα πρόσληψης της διαφήμισης ως τέτοιας και όχι ως αποτύπωση της πραγματικότητας.

1.2.6.4.4. Η τηλεοπτική διαφήμιση και ο ανήλικος

Η τηλεοπτική διαφήμιση αποτελεί έναν από τους πλέον δημοφιλείς και αποτελεσματικούς τρόπους εμπορικής επικοινωνίας. Έχει τη δύναμη να εντυπώνεται στη μνήμη των ανθρώπων και να δημιουργεί την αίσθηση της αμεσότητας. Οι συνεχείς επαναλήψεις συμβάλλουν στη δύναμη της επίδρασής της. Η δημιουργία μιας επιτυχημένης τηλεοπτικής διαφήμισης απαιτεί κατά κανόνα σημαντικό κεφάλαιο και δεν αποκλείεται, εφόσον διαθέτει πρωτοτυπία, να θεωρηθεί οπτικοακουστικό έργο πνευματικής ιδιοκτησίας[32].

Πέρα από τη γενική προστασία στο πλαίσιο των αθέμιτων εμπορικών πρακτικών, οι ανήλικοι προστατεύονται από την τηλεοπτική διαφήμιση και από ειδικότερες διατάξεις. Σύμφωνα με το άρθρο 9 παρ. 6 Ν. 2251/1994, καθορίζεται η χρονική ζώνη που επιτρέπεται να μεταδίδονται διαφημίσεις για τα παιδιά[33]. Συγκεκριμένα, απαγορεύεται στους τηλεοπτικούς σταθμούς η μετάδοση διαφημίσεων για παιδικά παιχνίδια από τις 7 το πρωί μέχρι τις 10 το βράδυ κάθε ημέρας. Την ευθύνη για την τήρηση της απαγόρευσης έχουν οι τηλεοπτικοί σταθμοί οι οποίοι λογίζονται ως προμηθευτές. Η απαγόρευση αυτή στοχεύει στην προστασία των παιδιών, ιδίως ηλικίας κάτω των 14 ετών, στον βαθμό που κατά την ελληνική νομοθεσία ως παιχνίδι νοείται κάθε προϊόν που έχει σχεδιαστεί ή είναι προφανές ότι απευθύνεται να χρησιμοποιηθεί από παιδιά ηλικίας μικρότερης των 14 ετών[34].

Ειδικό αυστηρό νομοθετικό πλαίσιο για την προστασία των ανηλίκων από την τηλεοπτική διαφήμιση εισάγεται με το Π.Δ. 109/2010 σχετικά με την παροχή υπηρεσιών οπτικοακουστικών μέ-

Brussels (25.5.2016), SWD (2016) 163 final, ό.π., 49.

31 Βλ. Ε. Αλεξανδρίδου, Η Οδηγία για τις αθέμιτες εμπορικές πρακτικές, ΔΕΕ 2005, 643, Κ. Δελούκα-Ιγγλέση, σε Δίκαιο Προστασίας Καταναλωτή (επιμ. Ε. Αλεξανδρίδου), ό.π., άρθρα 9, 9α-9θ Ν. 2251/1994, αρ.146.

32 Βλ. Ειρ. Σταματούδη, σε Νόμος για την Πνευματική Ιδιοκτησία – Κατ᾽ άρθρο ερμηνεία, (επιμ. Λ. Κοτσίρης/Ειρ. Σταματούδη), άρθρο 2 Ν. 2121/1993, αρ. 59.

33 Η ρύθμιση αυτή έχει τις ρίζες της στο ά. 3 παρ. 9 Ν. 1730/1989. Μετά από νομοθετικές παλινδρομήσεις η ρύθμιση επανήλθε στο α. 14 παρ. 8 του Ν. 2251/1994 πριν την τροποποίησή τους από το Ν. 3587/2007 ενώ μετά την τροποποίηση περιλήφθηκε στην διάταξη του α. 9 παρ. 6 Ν. 2251/1994. Βλ. σχετικά Κ. Δελούκα/Ιγγλέση, σε Δίκαιο Προστασίας Καταναλωτή (επιμ. Ε. Αλεξανδρίδου), ό.π., α.9, 9α-9θ Ν. 2251/1994, αρ. 67, Α. Δεληκωστοπούλου, Παρατηρήσεις στην απόφαση ΜΠρ Αθ 523/2000, ΔΕΕ 2000, 1138. Βλ. σχετικά και την απόφαση του ΔΕΚ C-34/1995 & C-35/1995 De Agostini, ΔΕΕ 1997, 1077 που έκρινε στο πλαίσιο της τότε ισχύουσας Οδηγίας 89/552/ΕΟΚ ότι η εφαρμογή σε εκπομπές προέλευσης άλλων κρατών μελών διατάξεων του κράτους λήψης, που ρυθμίζουν το περιεχόμενο των ραδιοτηλεοπτικών μεταδόσεων για λόγους προστασίας ανηλίκων από τη διαφήμιση, θα κατέληγε στην καθιέρωση δεύτερου ελέγχου ο οποίος θα προστίθετο στο έλεγχο που το κράτος μέλος μετάδοσης υποχρεούται να πραγματοποιεί σύμφωνα με την ως άνω Οδηγία. Σχετικά με την ως άνω απόφαση βλ. και Ε. Αλεξανδρίδου, Πρακτικές προώθησης των πωλήσεων, τηλεόραση και παιδί, ΔιΜΕΕ 2008, 20 επ.

34 Βλ. α. 1 παρ. 2 της ΥΑ Β6342/863/24-03/273.1989 κατ΄ εναρμόνιση με την Οδηγία 88/378/ΕΟΚ. Περισσότερα για τη ρύθμιση αυτή βλ. Κ. Δελούκα/Ιγγλέση, σε Δίκαιο Προστασίας Καταναλωτή (επιμ. Ε. Αλεξανδρίδου), ό.π., α.9, 9α-9θ Ν. 2251/1994, αρ. 67-71. Πρβλ. και ΕφΑθ 5760/2001, ΕλλΔ 2002, 222, ΠΠρΑθ 523/2000, ΔΕΕ 2000, 1136 με παρατηρήσεις Α. Δεληκωστοπούλου.

σων που μετάφερε στην εσωτερική έννομη τάξη τις διατάξεις της Οδηγίας 2010/13/ΕΕ[35]. Η οπτικοακουστική εμπορική ανακοίνωση στην ευρεία έννοια της οποίας εμπίπτουν, εκτός από την κλασική τηλεοπτική διαφήμιση, και άλλες μορφές εμπορικής/διαφημιστικής επικοινωνίας, όπως η χορηγία, η τοποθέτηση προϊόντος, η τηλεπώληση, κ.λπ., οφείλει να τηρεί ορισμένες αρχές και υποχρεώσεις σε σχέση με τους ανηλίκους. Στο άρθρο 10 παρ. 3 του Π.Δ 109/2010 ορίζεται ότι οι οπτικοακουστικές εμπορικές ανακοινώσεις απαγορεύεται να θίγουν ηθικά ή σωματικά τους ανήλικους. Ειδικότερα, δεν επιτρέπει α) να τους παρακινούν ευθέως στην αγορά ή ενοικίαση προϊόντος ή υπηρεσίας εκμεταλλευόμενες την απειρία ή την ευπιστία τους β) να τους ενθαρρύνουν ευθέως να πείσουν τους γονείς τους ή άλλους για την αγορά των διαφημιζόμενων προϊόντων ή υπηρεσιών γ) να εκμεταλλεύονται την ιδιαίτερη εμπιστοσύνη των ανηλίκων στους γονείς, τους διδάσκοντες ή άλλα πρόσωπα δ) να παρουσιάζουν αναίτια ανήλικους σε επικίνδυνες καταστάσεις ε) να ενθαρρύνουν την υπερβολική κατανάλωση τροφίμων και ποτών που περιέχουν ιδίως συστατικά και ουσίες όπως τα λιπαρά, τα κορεσμένα λιπαρά, τα trans-λιπαρά οξέα, το αλάτι/νάτριο και τα σάκχαρα. Σημαντική είναι η προστασία που προβλέπεται σε μια σειρά διατάξεων σε σχέση με τις διαφημίσεις των αλκοολούχων ποτών. Σύμφωνα με το άρθρο 10 παρ. 4 του Π.Δ. 109/2010, απαγορεύεται κάθε είδους οπτικοακουστική εμπορική ανακοίνωση για αλκοολούχα ποτά να απευθύνεται ειδικά σε ανήλικους και να ενθαρρύνει την υπέρμετρη κατανάλωση ενώ απαγορεύεται απολύτως η μετάδοση οπτικοακουστικών εμπορικών ανακοινώσεων για αλκοολούχα ποτά σε παιδικά προγράμματα ή κατά τη διάρκεια της παιδικής ζώνης. Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 22 του Π.Δ. 109/2010 που αναφέρεται στην τηλεοπτική διαφήμιση και την τηλεπώληση αλκοολούχων ποτών, μεταξύ των κριτηρίων που εισάγονται για τη νομιμότητα αυτών ειδικά για τους ανήλικους ορίζεται ότι δεν πρέπει αυτές (η τηλεοπτική διαφήμιση και η τηλεπώληση) να απευθύνονται ειδικά σε ανηλίκους και ιδίως να τους εμφανίζει να καταναλώνουν ποτά. Ειδικά για την τηλεπώληση, στο άρθρο 24 παρ. 4 του Π.Δ 109/2010, ορίζεται ότι δεν πρέπει να παρακινεί τους ανήλικους να συνάπτουν συμβάσεις πώλησης ή μίσθωσης αγαθών και υπηρεσιών. Απαγορεύεται, επίσης, ρητά από το α. 12 παρ. 4 του Π.Δ 109/2010 η πρακτική της τοποθέτησης προϊόντων σε τηλεοπτικά έργα ή σειρές σε ψυχαγωγικά και αθλητικά προγράμματα, εφόσον τα διαφημιζόμενα προϊόντα απευθύνονται σε ανήλικους.

Το Π.Δ 109/2010 περιλαμβάνει ακόμη και άλλες διατάξεις που στοχεύουν στην προστασία της σωματικής και κυρίως διανοητικής υγείας των ανηλίκων από το περιεχόμενο των τηλεοπτικών προγραμμάτων, των ειδησεογραφικών εκπομπών κ.ά. Τα ζητήματα αυτά, ωστόσο, δεν εμπίπτουν στο πεδίο της παρούσας μελέτης.

1.2.6.4.5. Η διαδικτυακή διαφήμιση και ο ανήλικος

Αναμφίβολα τα ψηφιακά μέσα και το διαδίκτυο έφεραν ανατροπή στον κόσμο της παραδοσιακής διαφήμισης[36]. Άλλαξε η φυσιογνωμία του καταναλωτή που έχει αποκτήσει πλέον μια ενερ-

---

35 Π.Δ. 109/2010 για την εναρμόνιση της ελληνικής ραδιοτηλεοπτικής νομοθεσίας στις διατάξεις της Οδηγίας 2010/13/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου με την οποία κωδικοποιήθηκαν οι διατάξεις της Οδηγίας 89/552/ΕΟΚ όπως ίσχυε μετά την τροποποίηση από την Οδηγία 2007/65/ΕΚ για το συντονισμό ορισμένων νομοθετικών, κανονιστικών και διοικητικών διατάξεων των κρατών μελών σχετικά με την παροχή υπηρεσιών οπτικοακουστικών μέσων. Σχετικά με την τηλεοπτική διαφήμιση και το παιδί υπό το προϊσχύον δίκαιο βλ. Ε. Αλεξανδρίδου, Πρακτικές προώθησης των πωλήσεων, τηλεόραση και παιδί, ό.π., 13επ.

36 Βλ. ενδεικτικά για τη διαφήμιση στο διαδίκτυο, C. Delouka–Inglessi, Web Advertising: Consumer Protection within the European Community, ΝΟΜΟΣ/Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Νομικής της Σχολής Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, 8, Αφιέρωμα στον Λάμπρο Κοτσίρη, Θεσσαλονίκη 2004, 279-304, Ε. Αλεξανδρίδου (επιμ. Ρ. Γιοβαννόπουλος) Το Δίκαιο του ηλεκτρονικού Εμπορίου (2η έκδ.), Εκδόσεις Σάκκουλας 2010, 139 επ., Κ. Δελούκα - Ιγγλέση, Η προστασία του καταναλωτή από την άμεση διαφήμιση στο διαδίκτυο, ΔιΜΕΕ 2004, 485.

γητική θέση απέναντι στο διαφημιστικό μήνυμα. Μπορεί με δική του πρωτοβουλία, από τον τόπο και το χρόνο που επιλέγει, να έχει άμεση πρόσβαση σε brand names ή απλά σε σήματα προϊόντων και υπηρεσιών και σε λίγα λεπτά να επικοινωνήσει on line με τη διαφημιζόμενη επιχείρηση και να αγοράσει το προϊόν ή την υπηρεσία. Η διαδραστική αυτή επικοινωνία επιτρέπει τεχνικά την απομνημόνευση των ιστότοπων που καταναλωτής πλοηγείται και έτσι δημιουργούνται οι στοχευμένες on line διαφημίσεις[37]. Κατά συνέπεια, η τεχνολογία του διαδικτύου έχει δημιουργήσει νέες μορφές διαφημιστικών μηνυμάτων. Ενδεικτικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε, (ι) τη διαφήμιση σύμφωνα με το περιεχόμενο (contextual advertising), δηλαδή, αυτή που βασίζεται στην τρέχουσα διαδικτυακή δραστηριότητα του χρήστη[38] (ιι) τα αναδυόμενα παράθυρα (pop-up και pop-under advertising)[39] (ιιι) τη διαφήμιση με ανάλυση συμπεριφοράς (OBA= Online Behavioural Advertising)[40] που βασίζεται σε πληροφορίες σχετικά με τη διαδικτυακή περιήγηση του χρήστη, οι οποίες χρησιμοποιούνται για να τον ομαδοποιήσουν με άλλους χρήστες με παρόμοια ενδιαφέροντα ώστε να αποδέχονται όλοι διαφημίσεις βασισμένες στα ενδιαφέροντα αυτά[41] (iv) τη διαφήμιση προβολής (display advertising) η οποία περιέχει εικόνες και ήχο και εμφανίζεται όταν ο χρήστης επισκέπτεται μία συγκεκριμένη ιστοσελίδα[42], κ.ά. Επίσης, ιδιαίτερα διαδεδομένη αλλά και αμφιλεγόμενη διαφημιστική πρακτική είναι η μη ζητηθείσα ή μη επιθυμητή ηλεκτρονική επικοινωνία, δηλαδή, τα γνωστά spam ή junk mail[43].

Στο μέσο έφηβο, αν όχι και σε μικρότερη ηλικία, οι διαφημίσεις αυτές αποτελούν μέρος της καθημερνής του πλοήγησης στο διαδίκτυο[44]. Μάλιστα εγκυμονούν περισσότερους κινδύνους, σε σχέση με μια τηλεοπτική διαφήμιση, στο βαθμό που ένας ανήλικος δύσκολα μπορεί να αντι-

37 Ο αποδέκτης διαδικτυακής διαφήμισης δεν έχει τη δυνατότητα κατά κανόνα να την αποφύγει όπως μια τηλεοπτική διαφήμιση. Έχει ήδη δημιουργηθεί σχετικά ένα λογισμικό το Adblock της γερμανικής εταιρίας Eyeo GmbH που επιτρέπει στους χρήστες να μπλοκάρουν τις ανεπιθύμητες διαδικτυακές διαφημίσεις και να επιτρέπονται όσε πληρούν ορισμένα κριτήρια. Το λογισμικό αυτό οδήγησε και σε δικαστικές διαμάχες. Ειδικότερα, το περιφερειακό γερμανικό δικαστήριο του Αμβούργου δέχτηκε τη νόμιμη χρήση του λογισμικού. Βλ. σχετικά Ref.: 315 0 293/15 Judgment of Hamburg District Court, Pronounced on November 25, 2016, https://arstechnica.com/wp-content/uploads/2016/12/20161125_Judgment-Hamburg_Eyeo_Spiegel_EN.pdf.

38 Είναι η διαφήμιση με βάση την οποία αυτοματοποιημένα συστήματα προβάλλουν διαφημίσεις ανάλογα με το περιεχόμενο της ιστοσελίδας. Για παράδειγμα, όταν προβάλλεται μία σελίδα με κριτικές ταινιών, ο χρήστης βλέπει διαφημίσεις που αφορούν νέες κυκλοφορίες ταινιών στο σινεμά. Η διαφήμιση αυτή χρησιμοποιείται επίσης από τις μηχανές αναζήτησης για να προβάλλουν διαφημίσεις στις σελίδες των αποτελεσμάτων τους, βασισμένες στις εκάστοτε αναζητήσεις,

39 Συνίσταται στην εμφάνιση διαφημιστικών παραθύρων που εμφανίζονται είτε μπροστά ή πίσω από την ιστοσελίδα Βλ. σχετικά Ι. Ιγγλεζάκη, Το Δίκαιο του Ηλεκτρονικού Εμπορίου (επιτομή), Εκδόσεις Σάκκουλα 2009, 112- 113.

40 Υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι για την παροχή της συμπεριφορικής διαφήμισης. Σε βασικό επίπεδο, πληροφορίες για την πλοήγησή σας στο Internet μαζί με πληροφορίες για την πλοήγηση χιλιάδων άλλων χρηστών συλλέγονται και χωρίζονται σε τομείς όπως: αυτοκίνητα, οικονομία, ταξίδια κτλ. Από τις ιστοσελίδες που έχετε επισκεφθεί, εξάγεται ένα προφίλ χρήστη βασισμένο στα ενδιαφέροντά σας (π.χ «αυτοκίνητα») και ένα αρχείο γνωστό ως cookie τοποθετείται στον υπολογιστή σας το οποίο σας ταυτοποιεί ως κάποιον που ενδιαφέρεται για τα αυτοκίνητα. Διαφημιστές και ιστοσελίδες προσαρμόζουν τις διαφημίσεις για ομάδες χρηστών με παρόμοια ενδιαφέροντα και το cookie επιτρέπει να δέχεστε σχετική διαφήμιση.

41 Για παράδειγμα, αν ενδιαφέρεστε για την κηπουρική και επισκέπτεστε ιστοσελίδες κηπουρικής, μπορεί στην τρέχουσα ή σε μελλοντική επίσκεψή σας να λαμβάνετε διαφήμιση για προσφορές κηπουρικών μηχανημάτων.

42 Είναι συνήθως με την μορφή banner ή βίντεο, κ.ά.

43 Συγκεκριμένα, ως μη ζητηθείσα εμπορική επικοινωνία ορίζεται η μαζική αποστολή διαφημιστικού μηνύματος, χωρίς να έχει προηγηθεί αίτημα, είτε κυρίως συγκατάθεση του παραλήπτη μηνύματος ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (e-mail), είτε μηνύματος σε κινητό τηλέφωνο (SMS), είτε μηνύματος σε υπηρεσίες, είτε σε ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης (όπως το Facebook και το Twitter), ιδίως για διαφημιστικούς σκοπούς. Βλ. ενδεικτικά, C. Delouka–Inglessi, Web Advertising: Consumer Protection within the European Community, ό.π., 297επ., Ε. Αεξανδρίδου, Το Δίκαιο του Ηλεκτρονικού Εμπορίου, ό.π., 241 επ., Κ. Δελούκα –Ιγγλέση, Δίκαιο του Καταναλωτή, 2014, 272, Χ. Μουζάκη, Ανεπιθύμητη εμπορική ηλεκτρονική αλληλογραφία. Η αντιμετώπιση του φαινομένου στην ελληνική και διεθνή έννομη τάξη, ΔιΜΕΕ 2008, 323επ., Κ. Κόμνιο, η ανεπιθύμητη εμπορική ηλεκτρονική αλληλογραφία (spamming), ΕπισκΕΔ 2002, 1007, Ι. Ιγγλεζάκη, Το Δίκαιο του Ηλεκτρονικού Εμπορίου, ό.π., 130επ.

44 Βλ. σχετικά S. Calvert, Children as Consumers, ό.π., ό.π., 215-216, όπου αναλύει πόσο πιο ευάλωτοι είναι οι ανήλικοι στην διαδικτυακή διαφήμιση και πόσο πιο εύκολα μπορεί να οδηγήσει την αγορά του προϊόντος ή της υπηρεσίας. Βλ. επίσης τα συμπεράσματα της Επιτροπής που διατυπώνονται στις Κατευθυντήριες Γραμμές για την εφαρμογή της Οδηγίας 2005/29/ΕΚ, Guidance on the Implementation/Application of Directive 2005/29/EC on Unfair Commercial Practices, European Commission/ Brussels, 25.5.2016 SWD (2016) 163 final, 49.

ληφθεί την διαφήμιση από την είδηση ή την πληροφορία που έχει ενσωματωθεί στο διαδικτυακό παιχνίδι που με αφοσίωση παίζει. Το ίδιο δυσδιάκριτα είναι τα όρια σε πολλά είδη διαδικτυακών διαφημίσεων και για κάθε μη έμπειρο χρήστη.

Η διαδικτυακή διαφήμιση εμπίπτει στην έννοια της *εμπορικής επικοινωνίας* που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του ηλεκτρονικού εμπορίου[45]. Η έννοια της εμπορικής επικοινωνίας προσδιορίζεται στο άρθρο 1 του Π.Δ. 131/2003 που μετέφερε στην εσωτερική έννομη τάξη την Οδηγία 2000/31 για το ηλεκτρονικό εμπόριο[46]. Το Π.Δ 131/2003 περιλαμβάνει ρυθμίσεις για τις εμπορικές επικοινωνίες προς όφελος όλων των χρηστών που συμπληρώνουν τις διατάξεις του Ν. 2251/1994. Ειδική αναφορά για τους ανήλικους δεν υπάρχει και αυτό αποτελεί αδυναμία του νομοθετικού πλαισίου, δεδομένου ότι οι ειδικές διατάξεις για την προστασία των ανηλίκων από την τηλεοπτική διαφήμιση -στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω- δεν βρίσκουν εφαρμογή στην διαδικτυακή διαφήμιση. Ειδικούς κανόνες για τον ανήλικο χρήστη και αποδέκτη διαφημιστικών μηνυμάτων συναντάμε στους Κώδικες Δεοντολογίας, στους οποίους θα αναφερθούμε στη συνέχεια. Στο πλαίσιο του Π.Δ. 131/2003 διασφαλίζεται, για όλους τους χρήστες, η τήρηση από μέρους των προμηθευτών/εμπόρων των αρχών της διαφάνειας και της αναγνωρισιμότητας κάθε εμπορικής επικοινωνίας, προκειμένου να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη των καταναλωτών και να διαφυλαχθεί η εντιμότητα στις ηλεκτρονικές συναλλαγές[47]. Παράλληλα, βέβαια, η διαδικτυακή διαφήμιση ελέγχεται στο πλαίσιο των αθέμιτων εμπορικών πρακτικών του Ν. 2251/1994 στο βαθμό που, όπως έχει αναφερθεί, οι εν λόγω διατάξεις βρίσκουν εφαρμογή σε κάθε είδους διαφήμιση. Η διαδικτυακή διαφήμιση υπό τη μορφή της *μη ζητηθείσας εμπορικής ηλεκτρονικής επικοινωνίας* συνιστά –κατ' εξαίρεση– τη μορφή που τυγχάνει ειδικής ρύθμισης, λόγω της ιδιαίτερης δημοφιλίας στους εμπόρους/διαφημιστές και των σημαντικών ζητημάτων που εγείρονται σε βάρος των αποδεκτών[48].

1.2.6.4.6. Κανόνες καλής πρακτικής για την προστασία των ανηλίκων από διαφημιστικά μηνύματα (Κώδικες Δεοντολογίας)

Στους Κώδικες Δεοντολογίας συναντάμε περισσότερους και εκτενέστερους κανόνες καλής

45 Βλ. ενδεικτικά, Ε. Αλεξανδρίδου, το Δίκαιο του Ηλεκτρονικού Εμπορίου, ό.π., 140, επ., Α. Μικρουλέα, Δίκαιο της διαφήμισης και Ίντερνετ, ΔΕΕ 2001, 1090 επ. Δελούκα-Ιγγλέση, Νομικά Θέματα Ηλεκτρονικού Εμπορίου (2η έκδ.) Αντ. Σάκκουλα 2015, 117 επ. και ιδίως 122επ., Ι. Ιγγλεζάκη, Το Δίκαιο του Ηλεκτρονικού Εμπορίου, ό.π., 107επ., και 125επ.

46 Στην έννοια των υπηρεσιών της Κοινωνίας της Πληροφορίας, που διασφαλίζονται από το Π.Δ, περιλαμβάνεται και η *εμπορική επικοινωνία* (προοιμιακή σκ. 18), η οποία προσδιορίζεται στο α. 1, ως κάθε μορφή επικοινωνίας που αποσκοπεί στην άμεση ή έμμεση προώθηση αγαθών ή υπηρεσιών ή της εικόνας μιας επιχείρησης, ενός οργανισμού, ή ενός προσώπου που ασκεί εμπορική, βιομηχανική ή βιοτεχνική δραστηριότητα ή νομοθετικώς κατοχυρωμένο επάγγελμα.

47 Πρόκειται για τη διάταξη του άρθρου 5 του Π.Δ. 131/2003 που ορίζει ότι οι εμπορικές επικοινωνίες θα πρέπει να είναι σαφώς αναγνωρίσιμες όπως και το πρόσωπο που κρύβεται πίσω από αυτές. Βλ. εκτενέστερα σε Ι. Ιγγλεζάκη, Το Δίκαιο του Ηλεκτρονικού Εμπορίου, ό.π., 126επ.

48 Στο άρθρο 6 του Π.Δ 131/2003 ορίζονται οι προϋποθέσεις για το επιτρεπτό της εν λόγω πρακτικής ενώ, επίσης, το άρθρο 9 παρ. 5 Ν. 2251/1994 εξαρτά τη νομιμότητα της πρακτικής αυτής από τη συναίνεση του καταναλωτή. Για όλη την προβληματική που έχει αναπτυχθεί γύρω από το είδος αυτό της διαδικτυακής διαφήμισης και τα ζητήματα προστασίας προσωπικών δεδομένων που τίθενται, βλ. ενδεικτικά,. C. Delouka–Inglessi, Web Advertising: Consumer Protection within the European Community, ό.π., 279επ., Ε. Αλεξανδρίδου, το Δίκαιο του Ηλεκτρονικού Εμπορίου, ό.π., 240, επ., Δελούκα –Ιγγλέση, Νομικά Θέματα Ηλεκτρονικού Εμπορίου, 128επ, Α. Μικρουλέα, Δίκαιο της διαφήμισης και Ιντερνετ, ΔΕΕ 2001, 1090επ. Δελούκα –Ιγγλέση, Νομικά Θέματα Ηλεκτρονικού Εμπορίου (2η) Αντ. Σάκκουλα 2005, 171, Ι. Ιγγλεζάκη, Το Δίκαιο του Ηλεκτρονικού Εμπορίου, ό.π., 130 επ., Του Ιδίου, Δίκαιο της Πληροφορικής, ό.π., 159, 263, Του Ιδίου, Ζητήματα από την αποστολή μη επιθυμητής εμπορικής ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Παρατηρήσεις στην 2110/2002, ΕπισκΕΔ 2003, 275 επ., Ι. Καράκωστα, Προστασία της ιδιωτικότητας στην κοινωνία της πληροφορίας, ΔΙΜΜΕ 2004, 54 επ., Χ. Μουζάκη, Ανεπιθύμητη εμπορική ηλεκτρονική αλληλογραφία. Η αντιμετώπιση του φαινομένου στην ελληνική και διεθνή έννομη τάξη, ΔιΜΕΕ 2008, 323επ., Κ. Κόμνιο, Η ανεπιθύμητη εμπορική ηλεκτρονική αλληλογραφία, ΕπισκΕΔ 2002, 1006 επ., R. Giovannopoulo, Abusive Advertising on the Internet: Invasion of Privacy and Deception as regards Source and Content through Spam – The Greek Perspective, RHDI 2006, 363 επ. Βλ. και Μπότη Μ., Το Δίκαιο της Πληροφορίας, 2004.

πρακτικής σε σχέση με τους ανήλικους. Από αυτούς, άλλοι απευθύνονται στην οικονομική συμπεριφορά ή επηρεασμό των ανηλίκων από εμπορικές διαφημίσεις, δηλαδή, στην ιδιότητά τους ως καταναλωτές, ενώ άλλοι στοχεύουν στην προστασία της σωματικής ή ψυχικής υγείας των ανηλίκων από διαφημίσεις επιβλαβών προϊόντων ή προώθησης ενός life style επικίνδυνου κυρίως για την ψυχική τους υγεία. Τρεις είναι οι βασικοί Κώδικες Δεοντολογίας που περιλαμβάνουν κανόνες σε σχέση με το θέμα που μας απασχόλησε.

Α. Ο Κώδικας Καταναλωτικής Δεοντολογίας που εκδόθηκε με το Π.Δ. 10/2017 (ΦΕΚ 23/Α/1-3-2017). Ο νέος Κώδικας Καταναλωτικής Δεοντολογίας στο α. 10 ορίζει, ότι οι προμηθευτές κατά την άσκηση της επαγγελματικής τους δραστηριότητας και την προώθηση των προϊόντων τους στην αγορά οφείλουν να δρουν με γνώμονα την προστασία και τις ιδιαίτερες ανάγκες επικοινωνίας, ενημέρωσης και εξυπηρέτησης ανηλίκων, ηλικιωμένων και άλλων ατόμων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού. Σύμφωνα με την παράγραφο 2 της ίδιας διάταξης, απαγορεύεται η με οποιονδήποτε τρόπο εκμετάλλευση της ευπιστίας, της ευαισθησίας και της έλλειψης εμπειρίας των ανηλίκων και των λοιπών ευάλωτων κατηγοριών για σκοπούς προώθησης των προϊόντων και υπηρεσιών. Οι περιγραφές των διαφημιζόμενων προϊόντων πρέπει να είναι αντικειμενικές, εύληπτες και κατανοητές για τις συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων και να μην τους παραπλανούν. Ενώ, σύμφωνα με την παράγραφο 3 της ίδιας διάταξης, η διαφήμιση και κάθε προωθητική ενέργεια που απευθύνεται σε κοινό ανηλίκων δεν επιτρέπεται να τους υποκινεί άμεσα ή έμμεσα σε πράξεις βίας σε έκθεση σε κινδύνους σε χρήση οινοπνευματωδών ποτών σε χρήση προϊόντων καπνού, τοξικών ουσιώδη σε οποιαδήποτε μορφής επικίνδυνη για την ασφάλεια και τη σωματική και ψυχική υγεία τους συμπεριφορά.

Β. Ο Κώδικας Καταναλωτικής Δεοντολογίας για το Ηλεκτρονικό Εμπόριο που εκδόθηκε με την Υ.Α αρ. 31619/2017 (ΦΕΚ969/Β/22-3-2017). Ο Κώδικας αυτός θέτει τους ελάχιστους κανόνες επαγγελματικής δεοντολογίας και ηθικής συμπεριφοράς απέναντι στον καταναλωτή για συναλλαγές που πραγματοποιούνται διαδικτυακά. Στη διάταξη του άρθρου 4 περιλαμβάνονται κανόνες σχετικά με την προστασία των ανηλίκων και άλλων ευάλωτων ομάδων. Ειδικότερα προβλέπεται η υποχρέωση για προσεκτικές, ακριβείς και αντικειμενικές περιγραφές των προϊόντων / υπηρεσιών ώστε να μην παραπλανούν όσον αφορά το πραγματικό μέγεθος, την αξία, τη φύση, το σκοπό, την αυθεντικότητα, την απόδοση και την τιμή του διαφημιζόμενου αγαθού ή υπηρεσίας. Ειδικά για τους ανήλικους καταναλωτές, οι επιχειρήσεις πρέπει να μεριμνούν για τη διαμόρφωση των κατάλληλων όρων πρόσβασης στους διαδικτυακούς τους τόπους.

Γ. Τέλος, ιδιαίτερη σημασία έχει ο Ελληνικός Κώδικας Διαφήμισης-Επικοινωνίας (ΕΚΔ-Ε) η αναθεωρημένη έκδοση του οποίου ισχύει από το 2007. Βασίζεται ως προς το περιεχόμενο και τη δομή του στον αντίστοιχο κώδικα δεοντολογίας του Διεθνούς Εμπορικού Επιμελητηρίου (ICC) που ισχύει παγκόσμια[49]. Ο ΕΚΔ-Ε αφορά σε όλες τις διαφημίσεις για κάθε είδους προϊόντα και υπηρεσίες, καθώς και όλες τις μορφές εμπορικής και κοινωνικής επικοινωνίας. Ορίζονται οι κανόνες επαγγελματικής δεοντολογίας και ηθικής συμπεριφοράς που πρέπει να τηρούνται απέναντι

[49] Ο Ελληνικός Κώδικας Διαφήμισης – Επικοινωνίας (ΕΚΔ-Ε) καταρτίστηκε από την Ένωση Εταιριών Διαφήμισης και Επικοινωνίας Ελλάδος (ΕΔΕΕ) και τον Σύνδεσμο Διαφημιζομένων Ελλάδος (ΣΔΕ), καθώς και από τους ραδιοφωνικούς και τηλεοπτικούς σταθμούς κατόχους αδείας λειτουργίας, σύμφωνα με το άρθρο 9, του κεφαλαίου Β' «Όργανα αυτοδέσμευσης και αυτοελέγχου», του Νόμου 2863/2000, ο οποίος δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ Α' 262/ 29.11.2000. Την ευθύνη εφαρμογής του Κώδικα έχει το Συμβούλιο Ελέγχου Επικοινωνίας (ΣΕΕ). Πρόκειται για ανεξάρτητη αστική εταιρεία, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα που λειτουργεί από 2003. Ιδρύθηκε από την Ένωση Εταιρειών Διαφήμισης – Επικοινωνίας (ΕΔΕΕ) και από το Σύνδεσμο Διαφημιζομένων Ελλάδας (ΣΔΕ). Το ΣΕΕ ασκεί έλεγχο του περιεχομένου όλων των μορφών της εμπορικής επικοινωνίας, προκειμένου να διαπιστώνεται συμβουλευτικά, προληπτικά ή κατασταλτικά η συμμόρφωση προς τις διατάξεις του ΕΚΔ-Ε στο πλαίσιο πάντα της ελληνικής νομοθεσίας. Ο έλεγχος αυτός ασκείται από τις προβλεπόμενες Επιτροπές και την ευθύνη για τη σύσταση, οργάνωση και καλή λειτουργία τους έχει το ΣΕΕ. Το ΣΕΕ έχει συχνή και καλή συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία Καταναλωτή καθώς και με το Εθνικό Συμβούλιο Ραδιοτηλεόρασης (ΕΣΡ) το οποίο ενημερώνεται για όλες τις αποφάσεις που εκδίδονται και για άλλα κοινού ενδιαφέροντος θέματα.

στον πολίτη-καταναλωτή από όλους όσους ασχολούνται με τη διαφήμιση, δηλαδή, τους διαφημιζόμενους, τους διαφημιστές και τα διαφημιστικά μέσα καθώς και τους εντολείς και τους εντολοδόχους όλων των παραπάνω μορφών επικοινωνίας. Γενικοί κανόνες σχετικά με την προστασία των παιδιών και των νέων από τα διαφημιστικά μηνύματα περιλαμβάνονται στα άρθρα 18 και 19. Ενδεικτικά να αναφέρουμε, ότι η διαφήμιση δεν πρέπει να υποσκάπτει το κύρος την υπευθυνότητα και να αμφισβητεί την κρίση των γονέων, σε θέματα ασφαλείας, όπως π.χ. ότι η διαφήμιση δεν πρέπει να περιέχει δήλωση ή οπτική παρουσίαση παιδιών σε επικίνδυνες πράξεις ή να συναναστρέφονται με αγνώστους, να μην χρησιμοποιούν επικίνδυνες ηλεκτρικές συσκευές, να μη χρησιμοποιούν φάρμακα, κ.ά. Επίσης, η διαφήμιση δεν πρέπει να παρέχει υποσχέσεις για κοινωνική καταξίωση ή επιτυχία εξαιτίας της απόκτησης συγκεκριμένου αγαθού, να μην προτρέπει τα παιδιά να ασκούν πίεση σε άλλους για την απόκτηση του διαφημιζόμενου αγαθού, κ.ά.

Πέρα από τις γενικούς κανόνες ο ΕΚΔ-Ε, σε προσαρτημένα παραρτήματα περιλαμβάνει εκτενείς και λεπτομερείς κανόνες καλής πρακτικής σχετικά με την προστασία των ανηλίκων από διαφημίσεις ειδικών κατηγοριών προϊόντων. Στο παράρτημα V του ΕΚΔ.-Ε, με τίτλο «διαφημίσεις για τα τρόφιμα» μια σειρά διατάξεων αναφέρονται στην προστασία των ανηλίκων[50]. Ομοίως πλήθος κανόνων καλής πρακτικής αναφέρονται στο παράρτημα VI του Ε.Κ.Δ.-Ε με τον τίτλο «διαφημίσεις για αλκοολούχα ποτά»[51]. Τέλος, στο Παράρτημα IV του Ε.Κ.Δ.-Ε με τον τίτλο «διαφήμιση και επικοινωνία marketing» με τη χρήση ηλεκτρονικών και τηλεφωνικών μέσων, περιλαμβάνονται κανόνες καλής πρακτικής που έχουν μεταφερθεί κυρίως από τον κώδικα δεοντολογίας του Διεθνούς Επιμελητηρίου[52] και αφορούν παιδιά που έρχονται σε επαφή με την άμεση διαδραστική διαφήμιση στο διαδίκτυο[53]. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στο άρθρο 7 προβλέπεται ότι α) οι γονείς και/ή κηδεμόνες θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στις διαδραστικές δραστηριότητες των παιδιών τους και/ή να τις εποπτεύουν· β) αναγνωρίσιμες προσωπικές πληροφορίες παιδιών πρέπει να κοινοποιούνται σε τρίτους μόνον εφόσον έχει εξασφαλιστεί η γονική συναίνεση ή εφόσον το επιτρέπει ο νόμος.

---

50 Στο άρθρο 5 αναφέρεται ότι: οι κατασκευαστές τροφίμων και μη αλκοολούχων ποτών πρέπει να λάβουν ιδιαιτέρως υπ 'όψιν τους ότι στη διαφήμιση που απευθύνεται σε παιδιά δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται προσωπικότητες της τηλεόρασης, του ραδιοφώνου ή του τύπου (είτε ζωντανά είτε υπό μορφή κινουμένων σχεδίων) με τρόπο που να καθίσταται δυσδιάκριτος ο διαχωρισμός μεταξύ τηλεοπτικού, ραδιοφωνικού ή έντυπου περιεχομένου και εμπορικής προώθησης. Στο άρθρο 6 αναφέρεται ότι: οι διαφημίσεις που απευθύνονται σε παιδιά δεν πρέπει να δημιουργούν την αίσθηση του επείγοντος ή την εντύπωση ότι η τιμή του προϊόντος είναι πολύ χαμηλή, εάν το τελευταίο δεν είναι σωστό. Στο άρθρο 7 αναφέρεται ότι οι διαφημίσεις δεν θα πρέπει να οδηγούν σε παραπλάνηση τους αποδέκτες (παιδιά, νεαρά άτομα) ως προς το κύρος ή τη δημοτικότητα έναντι των συνομηλίκων, την επιτυχία στο σχολείο ή στον αθλητισμό, καθώς και την ευφυΐα. Στο άρθρο 8 αναφέρεται ότι: οι διαφημίσεις τροφίμων και μη αλκοολούχων ποτών δεν πρέπει να υπονομεύουν τον ρόλο των γονέων και άλλων ενηλίκων που είναι υπεύθυνοι για την ανατροφή των παιδιών με το να καθοδηγούν επιλογές στην διατροφή και τον τρόπο ζωής τους.

51 Στο άρθρο 2 αναφέρονται πάνω από δέκα πρακτικές που πρέπει να αποφεύγονται σε σχέση με τους ανήλικους. Ενδεικτικά να αναφέρουμε: (ι) η εμπορική επικοινωνία δεν πρέπει να απευθύνεται ευθέως και ειδικά σε ανήλικους, εκμεταλλευόμενη τους εκφραστικούς τους κώδικες και τις αισθητικές τους επιλογές, ούτε να εμφανίζει ανήλικους να καταναλώνουν αλκοολούχα ποτά (ιι) δεν πρέπει να συμμετέχουν ανήλικοι σε εκστρατείες προώθησης αλκοολούχων ποτών, καθώς και επώνυμα πρόσωπα που ασκούν ιδιαίτερη επιρροή στους νέους (ιιι) δεν επιτρέπεται η συμμετοχή σε διαφημίσεις αλκοολούχων ποτών, μοντέλων που δεν έχουν συμπληρώσει το 25ο έτος της ηλικίας τους (iv) δεν επιτρέπεται η χορηγία αθλητικών γεγονότων που οργανώνονται για ανήλικους από φυσικά ή νομικά πρόσωπα των οποίων η κύρια δραστηριότητα συνίσταται στην παραγωγή ή εμπορία αλκοολούχων ποτών (v) Δεν επιτρέπεται η ανάρτηση διαφημιστικών πινακίδων, πανό, αφισών και κάθε μορφής υπαίθριας διαφήμισης αλκοολούχων ποτών σε αθλητικούς χώρους, κατά τη διάρκεια αθλητικών γεγονότων που οργανώνονται αποκλειστικά για ανήλικους (vi) δεν πρέπει να προβάλλονται διαφημίσεις αλκοολούχων ποτών πριν, κατά τη διάρκεια και αμέσως μετά τη ραδιοτηλεοπτική μετάδοση προγράμματος που απευθύνεται σε ανήλικους. Επίσης, απαγορεύεται η ψηφιακή εμπορική επικοινωνία για αλκοολούχα ποτά να απευθύνεται σε άτομα κάτω των 18 ετών καθώς και ο δειγματισμός συμπεριλαμβανομένων και των γευστικών δοκιμών σε άτομα νεαρής ηλικίας.

52 Consolidated ICC Code of Advertising and Marketing Communication Practice, προσβάσιμο από www.iccwbo.org

53 Αναφορικά με τη διαδικτυακή διαφήμιση, το ΣΕΕ (Συμβούλιο Ελέγχου Επικοινωνίας) στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του για την τήρηση των αρχών δεοντολογίας στις διαφημιστικές ενέργειες έχει προωθήσει μαζί με το IAB Hellas (Οργανισμός Διαδραστικής Επικοινωνίας) και EDDA (European Interactive Advertising Alliance) μια καμπάνια σχετικά με την στοχευμένη on line διαφήμιση γνωστή και ως OBA (online behavioral advertising).

1.2.6.5. Αντί επιλόγου

Το καταναλωτικό προφίλ κάθε ατόμου αρχίζει να διαμορφώνεται στην παιδική ηλικία. Ο εν δυνάμει διαμεσολαβητικός ρόλος των γονέων είναι καθοριστικός. Από τη μία πλευρά τα παιδιά εκτίθενται στις διαφημίσεις μέσα στα οικογενειακό περιβάλλον και από την άλλη, οι γονείς είναι αυτοί που παρέχουν τους οικονομικούς πόρους για την κατανάλωση. Η επίδραση της οικογένειας στον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά να αντιδρούν στις διαφημίσεις είναι καταλυτικός. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν μαζί με τα παιδιά τις διαφημίσεις και να τις σχολιάζουν ή να τις συζητούν μαζί τους, εξασκώντας την κρίση τους ή μπορούν να τα περιορίζουν (;) ως προς την ποσότητα των διαφημίσεων που παρακολουθούν. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η ενεργητική διαμεσολάβηση έχει μακροπρόθεσμα καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με την περιοριστική[54]. Η ενεργητική διαμεσολάβηση της οικογένειας οικοδομεί ισχυρή καταναλωτική συμπεριφορά, η οποία γίνεται αισθητή ήδη κατά την περίοδο της ανηλικότητας και αναμφίβολα σφραγίζει το καταναλωτικό προφίλ μετά την ενηλικίωση του ατόμου.

54 S. Calvert, Children as Consumers, ό.π., 219-220.

1.2.7. Ο ρόλος του Συνηγόρου του Πολίτη

1.2.7.1. Εισαγωγή – παρουσίαση της Αρχής

Ο Συνήγορος του Πολίτη είναι μία από τις πέντε συνταγματικά κατοχυρωμένες Ανεξάρτητες Αρχές στη χώρα μας[1]. Η Αρχή ιδρύθηκε έχοντας ως αποστολή τη διαμεσολάβηση μεταξύ των πολιτών, αφενός, και των δημόσιων υπηρεσιών, ΟΤΑ, νπδδ και νπιδ, όπως ορίζονται στο νόμο, αφετέρου, με σκοπό την προστασία των δικαιωμάτων του πολίτη, την καταπολέμηση της κακοδιοίκησης και την τήρηση της νομιμότητας[2].

Το 2003 με το νόμο 3094 προστέθηκε στην αποστολή του και η προάσπιση και προαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού[3], ενώ για πρώτη φορά καθιερώθηκε αρμοδιότητα για θέματα που ανάγονται σε ιδιώτες, φυσικά ή νομικά πρόσωπα, που προσβάλλουν τα δικαιώματα αυτά[4]. Η συγκεκριμένη αποστολή ανατέθηκε στον Κύκλο Δικαιωμάτων του Παιδιού, που το κοινό γνωρίζει ως 'Συνήγορο του Παιδιού'.

Ο Κύκλος μας διερευνά αναφορές, οι οποίες υποβάλλονται εγγράφως και ενυπόγραφα από οποιοδήποτε πρόσωπο έχει άμεση αντίληψη προσβολής δικαιώματος παιδιού–συμπεριλαμβανομένου βεβαίως του ίδιου του ενδιαφερόμενου ανηλίκου[5].

Κατά τη διερεύνηση της αναφοράς, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υφίσταται αρμοδιότητά μας, οδηγός για τον προσδιορισμό του θιγόμενου δικαιώματος, είναι πρωτίστως η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Ν.2101/1992) [6], με αυξημένη τυπική ισχύ, κατ᾽άρ.28 του Συντάγματος.

1.2.7.2. Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Η ΔΣΔΠ είναι διεθνώς το σημαντικότερο υφιστάμενο κείμενο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, πρόκειται δε για την πιο εκτενή από άποψη αριθμού δικαιωμάτων σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών, που περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες δικαιωμάτων: 1. προστασίας από διακρίσεις, παραμέληση και κακοποίηση, 2. παροχής βοήθειας και μέσων για την κάλυψη των βασικών αναγκών των παιδιών και 3. συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για τα θέματα που τα αφορούν. Η τελευταία κατηγορία αποτυπώνει την πρόσληψη του παιδιού ως αυτόνομου υποκειμένου, που αυτοπροσδιορίζεται και (συν-)καθορίζει το μέλλον του[7].

1 Άρθρο 103 παρ.9 Σ.

2 Ν.2477/1997, άρθρο 1, παρ.1.

3 Άρθρο 1 παρ.1 εδ. β'.

4 Άρθρο 3 παρ.1 τελ. εδ.

5 Άρθρο 4 παρ.1.

6 Στο εξής Σύμβαση ή ΔΣΔΠ.

7 Σγουρίδου Αικ., Άρθρο 12, στο Κέντρο Διεθνούς και Ευρωπαϊκού Οικονομικού Δικαίου, *Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του*

Στο επίκεντρο των συμμετοχικών δικαιωμάτων εδράζεται το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του παιδιού σχετικά με τα θέματα που το αφορούν, που αποτελεί ταυτόχρονα μια από τις σημαντικότερες διατάξεις της Σύμβασης: το άρθρο 12. Σύμφωνα με αυτό, «Τα Συμβαλλόμενα Κράτη εγγυώνται στο παιδί που έχει ικανότητα διάκρισης το δικαίωμα έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα που το αφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού, ανάλογα με την ηλικία του και τον βαθμό ωριμότητάς του» (παρ.1).

Η υλοποίησή του άρθρου αυτού, αυτονόητα, προϋποθέτει την πρότερη ενημέρωση του παιδιού, δηλαδή την ελευθερία πρόσβασης σε πληροφορία. Το άρθρο 13 της Σύμβασης ορίζει: «Το παιδί έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της έκφρασης. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ελευθερία αναζήτησης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών οποιουδήποτε είδους, ανεξαρτήτως συνόρων, υπό μορφή προφορική, γραπτή, τυπωμένη ή καλλιτεχνική, ή με οποιοδήποτε άλλο μέσο της επιλογής του παιδιού» (παρ. 1).

Παρόλο που η δεύτερη παράγραφος του άρθρου αναφέρεται στους περιορισμούς που ο νόμος μπορεί να θέσει σε σχέση με την άσκηση αυτού του δικαιώματος [και συγκεκριμένα σε αυτούς που είναι αναγκαίοι είτε για τον σεβασμό των δικαιωμάτων των άλλων είτε για τη διαφύλαξη της εθνικής ασφάλειας, δημόσιας τάξης, δημόσιας υγείας και των δημοσίων ηθών], *στην πράξη* η ελευθερία αναζήτησης πληροφορίας από μέρους του παιδιού συναντά και άλλους περιορισμούς.

Οι περιορισμοί αυτοί συνδέονται αφενός με ζητήματα προστασίας του παιδιού από κινδύνους που ενδέχεται να ανακύψουν κατά την αναζήτηση, λήψη και διάδοση της πληροφορίας, αφετέρου με την ανάγκη εξάλειψης των εμποδίων που εγείρονται μπροστά του, λόγω της διαφοροποιημένης μεταχείρισης της ανηλικότητας.

Ο Συνήγορος του Πολίτη, με βάση τις αναφορές που δέχεται και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει, στο πλαίσιο της προστασίας και προαγωγής των δικαιωμάτων του παιδιού, ενεργεί και προς τις δύο αυτές κατευθύνσεις.

1.2.7.3. Η προστασία του παιδιού κατά την αναζήτηση-λήψη-διάδοση της πληροφορίας

α. Προστασία στο διαδίκτυο

Το ευχερέστερα διαθέσιμο στους ανηλίκους μέσο αναζήτησης πληροφορίας στις μέρες μας είναι ασφαλώς το διαδίκτυο. Οι κίνδυνοι από τη χρήση του, ειδικά από παιδιά, γνωστοί: από το ενδεχόμενο εθισμού και εξάρτησης λόγω υπερβολικής ενασχόλησης, την έκθεση σε βία και ακατάλληλο για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη υλικό, έως την παραβίαση προσωπικών δεδομένων και παρενόχληση από τρίτους χρήστες (ανήλικους ή ενήλικες), που μπορεί να φτάσει ακόμη και σε πράξεις παιδοφιλίας.

i) Ο Συνήγορος δέχτηκε αναφορές και έγινε κοινωνός του προβληματισμού γονέων και επαγγελματιών, που ασχολούνται με παιδιά, σχετικά με την πρόσβαση ανηλίκων σε ίντερνετ-καφέ, όπου επιδίδονται είτε σε ηλεκτρονικά παιχνίδια είτε σε πλοήγηση γενικότερα στο διαδίκτυο. Διαπίστωσε δε την απουσία ρυθμιστικού νομοθετικού πλαισίου και κάλεσε αρμόδιους φορείς σε δημόσια διαβούλευση για τον προσδιορισμό συγκεκριμένων μέτρων

Παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη, ερμηνεία κατ' άρθρο, Νάσκου-Περάκη, Χρυσόγονος, Ανθόπουλος επιμ., Αθήνα-Κομοτηνή, εκδ. Σάκκουλα, 2002, σελ.119.

προστασίας. Τέλος, απέστειλε τα συμπεράσματα στα συναρμόδια υπουργεία για τις δικές τους ενέργειες[8]. Τα πιο πάνω έλαβαν χώρα το 2010, πρόσφατα δε το θέμα ανακινήθηκε με κοινοβουλευτική ερώτηση[9].

ii) Νεότερη παρέμβαση της Αρχής αφορούσε διαφημίσεις αποκριάτικων στολών σε ιστοσελίδες και καταστήματα, οι οποίες, αν και εμφανιζόταν ως παιδικές, εξέπεμπαν έντονα σεξουαλικά μηνύματα. Το ενδεχόμενο βλαπτικών για την ομαλή ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών συνεπειών από μια τέτοια εμπορική πρακτική οδήγησε το Συμβούλιο Ελέγχου Επικοινωνίας[10], όργανο αυτοδέσμευσης της διαφημιστικής αγοράς, να αφαιρέσει από εμπορικές ιστοσελίδες φωτογραφίες στολών με τέτοια χαρακτηριστικά, μετά την παρέμβαση της Αρχής. Παράλληλα, το Υπουργείο Οικονομίας και Ανάπτυξης υιοθέτησε γνωμοδότηση της Επιτροπής Προστασίας Ανηλίκων, στην οποία προεδρεύει ο Βοηθός Συνήγορος του Πολίτη για τα Δικαιώματα του Παιδιού, για την απαγόρευση προβολής προϊόντων ακατάλληλων για ανηλίκους, ως μέτρο προστασίας των τελευταίων από σεξιστικά υπονοούμενα [11].

iii) Η ίδια Επιτροπή, που αποτελεί γνωμοδοτικό όργανο της Γενικής Γραμματείας Εμπορίου και Προστασίας Καταναλωτή, προεδρευόμενη από τον 'Συνήγορο του Παιδιού', απεύθυνε μήνυμα προς γονείς και φροντιστές ανηλίκων, εφιστώντας την προσοχή τους, μεταξύ άλλων, στα χρονικά όρια έκθεσης των παιδιών σε οθόνες και ηλεκτρονικούς υπολογιστές, στους κινδύνους για την παιδική υγεία από τη χρήση κινητών τηλεφώνων και στην προστασία της ιδιωτικής ζωής από το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης[12].

iv) Συνηθισμένη περίπτωση αναφορών που δέχεται ο Συνήγορος, ιδίως από χωρισμένους γονείς, αφορά την ανάρτηση φωτογραφιών και άλλων δεδομένων των παιδιών στο διαδίκτυο από γονέα. Η Αρχή ενημερώνει τον αναφερόμενο γονέα για τη δυνατότητα αφαίρεσης αναρτήσεων, που παραβιάζουν προσωπικά δεδομένα από λογαριασμό τρίτου, και τον αναρτώντα για τους κινδύνους που ενέχει η δημοσιοποίηση των στοιχείων του παιδιού (δημιουργία ψεύτικου προφίλ, κλοπή ψηφιακής ταυτότητας κ.ά.). Ενίοτε, σχετικές αναφορές υποβάλλονται από επαγγελματίες (όπως οι εκπαιδευτικοί), όταν διαπιστώνουν διαδικτυακή παρενόχληση των παιδιών με τα οποία ασχολούνται[13].

β. Προστασία από τα ΜΜΕ

Η Σύμβαση αναγνωρίζει τη σημασία του έργου των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και καλεί τα Κράτη να φροντίσουν, ώστε το παιδί να έχει πρόσβαση σε υλικό και ενημέρωση, που αποσκοπούν στην προαγωγή της κοινωνικής, πνευματικής και ηθικής ευημερίας του, καθώς και της πνευματικής και σωματικής υγείας του (άρ. 17 ΔΣΔΠ).

Στο ίδιο άρθρο, μεταξύ άλλων, ορίζεται ότι τα Κράτη οφείλουν να ευνοήσουν την επεξεργασία κατάλληλων κατευθυντήριων αρχών για την προστασία του παιδιού από ενημέρωση και υλικό, που μπορεί να βλάψουν την ευημερία του.

Σε εκπλήρωση της υποχρέωσης αυτής, ο Συνήγορος του Πολίτη μεριμνά για την προστασία

8 https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.diadiktio.22585.

9 https://typos-i.gr/article/erwthsh-gia-ta-internet-kafe-kai-toys-anhlikoys.

10 Ανεξάρτητη αστική εταιρία, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, με σκοπό την εφαρμογή των κανόνων δεοντολογίας στην εμπορική επικοινωνία.

11 https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.dpnews.414962

12 http://www.0-18.gr/gia-megaloys/nea/minyma-tis-epitropis-prostasias-anilikon-gia-ta-katanalotika-proionta-poy-apeythynontai-se-paidia/

13 Συνήγορος του Πολίτη, Ετήσια Έκθεση 2015, Αθήνα, σσ. 83-84.

των παιδιών από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, τόσο σε σχέση με την ιδιότητά τους ως ακροατών-θεατών, δηλαδή καταναλωτών ραδιο-τηλεοπτικού οπτικοακουστικού υλικού, όσο σε σχέση με την ενεργό συμμετοχή τους ή την παρουσίαση της εικόνας τους σε εκπομπές ή διαφημίσεις, που προβάλλονται από τα μέσα αυτά. Στις περιπτώσεις αυτές υπάγεται και η δημοσιοποίηση στοιχείων ανήλικων δραστών ή θυμάτων αδικημάτων.

Δεδομένου ότι αποκλειστικά αρμόδια Ανεξάρτητη Αρχή για τον έλεγχο του ραδιοτηλεοπτικού τοπίου είναι το Εθνικό Συμβούλιο Ραδιοτηλεόρασης (ΕΣΡ)[14], ο Συνήγορος έχει μεριμνήσει για την εξασφάλιση της συνεργασίας των δύο Αρχών, προκειμένου να γίνονται απολύτως σεβαστά τα δικαιώματα των ανηλίκων από τα ραδιοτηλεοπτικά μέσα. Στο πλαίσιο αυτό έχει πραγματοποιηθεί και δημόσια τοποθέτηση της Αρχής μας, με κατευθυντήριες αρχές [15].

1.2.7.4. Η ενίσχυση της αυτονομίας του ανηλίκου στην αναζήτηση-λήψη-διάδοση της πληροφορίας

Είναι αληθές και έχει απασχολήσει διεθνώς τη νομική θεωρία ότι οι περιορισμοί που τίθενται για την προστασία του παιδιού κατά την αναζήτηση, λήψη και διάδοση της πληροφορίας, περιορίζουν το δικαίωμα στην ελευθερία της έκφρασης, σε ό,τι αφορά τα παιδιά[16], αφού αυτό, όπως ερμηνεύεται και από το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΔΔΑ), αφορά τόσο πληροφορίες και ιδέες θετικά προσλαμβανόμενες, όσο και υλικό δυνητικά προσβλητικό για ένα μέρος του πληθυσμού[17]. Το τελευταίο όμως (υλικό) δεν είναι -λόγω των περιορισμών- προσβάσιμο στα παιδιά.

Αυτή η προσέγγιση αμβλύνει την εικόνα του παιδιού ως αυτόνομου, δρώντος, υποκειμένου, η οποία εδράζεται στον πυρήνα των συμμετοχικών δικαιωμάτων.

Για τον λόγο αυτό, ακόμη πιο σημαντική κρίνεται η δράση της Αρχής μας προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της αυτονομίας του παιδιού κατά τη διαδικασία αναζήτησης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών.

α) δράσεις προαγωγής

i) Με σκοπό την ενδυνάμωση των παιδιών και την υποβοήθησή τους στην εν λόγω διαδικασία, ο Συνήγορος κατ᾽ αρχήν προσεγγίζει τα παιδιά στους χώρους που αυτά ζουν, φοιτούν, φιλοξενούνται ή βρίσκονται υπό την εποπτεία της Πολιτείας. Έτσι, πραγματοποιεί επισκέψεις σε σχολεία, ιδρύματα, χώρους κράτησης ή υποδοχής, οικισμούς ή καταυλισμούς ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όπου συζητά μαζί τους και ενημερώνει τα παιδιά για τα δικαιώματά τους, γενικά, αλλά και σε σχέση με τις ειδικότερες συνθήκες τους.

ii) Σε ό,τι αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης, σημαντική είναι η δράση της Αρχής για την εμπέδωση της λειτουργίας ενός σχολείου δημοκρατικού, που κατοχυρώνει την ελεύθερη έκφραση της γνώμης των μαθητών-τριών, επιτρέπει τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, που τους/τις αφορούν και προτρέπει στην ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών.
Σε αυτό το πλαίσιο, κεντρικό ρόλο κατέχει η προώθηση του θεσμού των Μαθητικών Κοι-

14 Άρ. 15 παρ. 2 Σ.

15 https://www.synigoros.gr/resources/theseis_stp_prostasia_anilikon_radiotileorasi.pdf.

16 Van Bueren, G., *The International Law on the Rights of the Child*, The Hague, Martinus Nijhoff Publishers, 1998, σελ. 134.

17 *Handyside v. United Kingdom*, Judgment of the European Court of Human Rigths. 7 December 1976. Series A No. 24.

νοτήτων, μέσω των ενεργειών για τη σύνταξη «Κανονισμού» που τις διέπει, με τη συνεργασία μαθητών, σε διαβούλευση και με εκπαιδευτικούς και υπό την αιγίδα του Ιδρύματος της Βουλής, με αποκορύφωμα την επεξεργασία, κατά την ΙΘ' (19η) Σύνοδο της Βουλής των Εφήβων, προσχεδίου 'νομοθετήματος' με τους 300 'έφηβους βουλευτές'[18].

iii) Άλλες δράσεις περιλαμβάνουν την έκδοση ενημερωτικού υλικού (έντυπα, αφίσες) για τα δικαιώματα του παιδιού, διαφοροποιημένου γλωσσικά και εικονογραφικά ανάλογα με την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνεται, ορισμένα δε από τα παραγόμενα κείμενα είναι μεταφρασμένα σε περισσότερες γλώσσες. Ο 'δεκάλογος κατά της σωματικής τιμωρίας', παραδείγματος χάρη, που περιλαμβάνει τους δέκα κανόνες που κάθε φροντιστής ανηλίκου οφείλει να έχει υπόψη του, όταν επιχειρεί τον σωφρονισμό του, ευτύχησε να μεταφραστεί στα αγγλικά, αλβανικά, ρωσικά και αραβικά.

Επιπλέον, ο Συνήγορος έχει παράξει βίντεο, ραδιοφωνικά και τηλεοπτικά σποτ, για ακόμη μεγαλύτερη διάχυση της πληροφορίας ανάμεσα στον παιδικό πληθυσμό. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνεται και βίντεο με συμβουλές για ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο από την Ομάδα Εφήβων Συμβούλων μας (ΟΕΣ), το οποίο αποτελεί δείγμα συνδυασμένης δράσης προστασίας του παιδιού από κινδύνους και προαγωγής της αυτονομίας του στη διάδοση ιδεών.

Εξάλλου, ο Συνήγορος διατηρεί και ειδική ιστοσελίδα για τα παιδιά[19], με φιλική προς αυτά μορφή και επεξεργασία κειμένων μας, όπου βρίσκεται διαθέσιμο και το προαναφερθέν υλικό[20]. Η ποικιλομορφία του διασφαλίζει στον μέγιστο βαθμό το δικαίωμα επιλογής του παιδιού μεταξύ των διάφορων ειδών πληροφοριών, που κατοχυρώνει η Σύμβαση (άρ. 13 παρ.1).

iv) Κορυφαία δράση, από άποψη συμβολική, αλλά και ουσιαστική, αποτελεί η λειτουργία της ΟΕΣ, με εφήβους από όλη την Ελλάδα, όπου μέριμνα λαμβάνεται για να εκπροσωπούνται μειονοτικές και ευάλωτες ομάδες πληθυσμού (ΑΜΕΑ, παιδιά που ζουν σε ιδρύματα, αλλοδαπής καταγωγής κ.λπ.).

β) δράσεις προάσπισης

i) Πέρα από τις καθαρά προαγωγικές δράσεις της Αρχής, η φιλοσοφία της εξασφάλισης της αυτονομίας του παιδιού διέπει και τον χειρισμό αναφορών, σχετικά με την πρόσβαση ανηλίκων σε φορείς και υπηρεσίες εκπαίδευσης, υγείας, πρόληψης ή παροχής συμβουλών. Ο Συνήγορος έχει υποστηρίξει προς τα αρμόδια υπουργεία ότι οι φορείς υγείας και πρόνοιας δεν επιτρέπεται να αρνούνται την πρόσβαση των ανηλίκων, όταν αυτοί αναζητούν τις υπηρεσίες τους, χωρίς να συνοδεύονται από τους γονείς τους[21]. Η ορθότητα της άποψής μας επιβεβαιώθηκε από τον πρόσφατο Κανονισμό (ΕΕ) 2016/679 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, για την προστασία του ατόμου από την επεξεργασία προσωπικών δεδομένων, που τίθεται σε εφαρμογή από 25.5.2018 και είναι δεσμευτικός ως προς όλα τα μέρη του, που ρητά μνημονεύει ότι: *«Η συγκατάθεση του γονέα ή κηδεμόνα δεν θα πρέπει να είναι απαραίτητη σε συνάρτηση με υπηρεσίες πρόληψης ή παροχής συμβουλών που προσφέρονται άμεσα σε ένα παιδί»* (τελ.εδ. αρ.38 του προοιμίου του Κανονισμού).

ii) Άλλη κατηγορία υποθέσεων, πολύ συνηθισμένη, αποτελεί η άρνηση φορέων να χορηγή-

18 Συνήγορος του Πολίτη, Ετήσια Έκθεση 2014, σσ. 162-163.

19 www.0-18.gr.

20 http://www.0-18.gr/videos/binteo-entypa#anchor.

21 https://www.synigoros.gr/resources/epistolh-synhgoroy-gia-anhlikoys-yphresies-yyxikhs-ygeias.pdf.

σουν στοιχεία του παιδιού, στο οποίο πρόσφεραν τις υπηρεσίες τους (εκπαιδευτικές, υγείας, κ.λπ.), στον γονέα, που δεν ασκεί την επιμέλειά του, ασκεί όμως το υπόλοιπο της γονικής μέριμνας, που περιλαμβάνει την εκπροσώπηση του τέκνου[22].

Στην περίπτωση αυτή, η άρνηση των φορέων είναι απόρροια της παντελώς εσφαλμένης ιδιοκτησιακής αντίληψης των γονέων, που ασκούν την επιμέλεια, σε σχέση με το παιδί, ότι τους 'ανήκει', με αποτέλεσμα να 'επιβάλουν' (παράνομα φυσικά) την απαγόρευση χορήγησης στοιχείων, που το αφορούν, σε βάρος του άλλου γονέα. Με τη στάση τους αυτή, οι φορείς ενισχύουν με τη σειρά τους την εδραίωση αυτής της εσφαλμένης πεποίθησης.

Ο Συνήγορος του Πολίτη ανατρέπει την αντίληψη, που θεωρεί το παιδί ως αντικείμενο: ιδιοκτησία του γονέα. Διασφαλίζοντας την πρόσβαση του γονέα, που ασκεί την εκπροσώπηση του τέκνου, στα δεδομένα που αφορούν το τελευταίο, καλλιεργεί την κουλτούρα της θεώρησης του παιδιού ως υποκειμένου, το οποίο ο γονέας εκπροσωπεί. Τα δεδομένα χορηγούνται στο όνομα και για λογαριασμό του παιδιού, ενώ ο γονέας είναι απλώς ο νόμιμος εκπρόσωπός του.

Σημαντικές ήταν οι παρεμβάσεις της Αρχής προς τα Υπουργεία Παιδείας και Εσωτερικών, που υιοθέτησαν τις θέσεις του Συνηγόρου και εξέδωσαν αντίστοιχες εγκυκλίους προς τους εποπτευόμενους φορείς τους [23].

Οι δράσεις, που περιγράφηκαν, αποτελούν ένα μέρος μόνο των όσων αναλαμβάνει διαχρονικά ο Συνήγορος του Πολίτη, για την προαγωγή και προάσπιση του δικαιώματος του παιδιού στην αναζήτηση, λήψη και διάδοση πληροφοριών και ιδεών. Πολλές άλλες παραλείφθηκαν αναγκαστικά, λόγω του περιορισμένου χρόνου της εισήγησης. Ευελπιστώ ότι η επιλογή τους υπήρξε αρκετά αντιπροσωπευτική, ώστε να καταστεί εμφανής η δέσμευση της Αρχής σε έναν ρόλο υποστηρικτικό, ενισχυτικό και προστατευτικό, συγχρόνως, απέναντι στο παιδί, που διεκδικεί την αναγνώρισή του, ως αυτόνομου υποκειμένου, που δικαιούται και διεκδικεί πρόσβαση στην πληροφορία, με κάθε σεβασμό στις ιδιαίτερες συνθήκες του.

---

22 Άρθρο 1510 Αστικού Κώδικα.

23 https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.epimeleia.28445 και https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.epimeleia.309918, αντίστοιχα.

2. ΠΑΙΔΙ, ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

2.1. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ελένη Βουλιγέα και Μαρία Σιταρά

2.1.1. Εικονογραφικές μαρτυρίες για τη ζωή των παιδιών από την αρχαία ελληνική τέχνη

Αν και το παιδί σαν εικονογραφικό θέμα δεν υπήρξε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των καλλιτεχνών στην αρχαία ελληνική τέχνη, τα αγγεία με την εικονογράφησή τους, καθώς και τα γλυπτά της ελληνικής αρχαιότητας (γεωμετρική–ελληνιστική εποχή) προσφέρουν πλούτο γνώσεων για τη ζωή των παιδιών στον αρχαίο κόσμο.

Η αγγειογραφία της γεωμετρικής περιόδου δίνει ελάχιστη σημασία στην απεικόνιση του παιδιού. Το παιδί δεν απεικονίζεται στην καθημερινότητά του, αλλά σε συγκεκριμένες περιστάσεις, κυρίως στο πλαίσιο σκηνών νεκρικών πομπών και αναγνωρίζεται αποκλειστικά και μόνο από το μικρό μέγεθος του σώματός του[1] (Εικ. 1, 2).

Παρόλο που η αρχαϊκή τέχνη παρέχει περισσότερες απεικονίσεις του παιδιού σε σύγκριση με τη γεωμετρική εποχή, το παιδί και πάλι δεν αποτελεί συχνό εικονογραφικό θέμα. Στη μελανόμορφη αγγειογραφία συχνή είναι η απεικόνιση μύθων στους οποίους οι πρωταγωνιστές είναι αγόρια, όπως ο θάνατος του Αστυάνακτα (Εικ. 3, 4) ή η ανατροφή του μικρού Αχιλλέα από τον κένταυρο Χείρωνα (Εικ. 5, 6). Επίσης, το παιδί παρουσιάζεται σαν «μινιατούρα» ενήλικα, λαμβάνοντας μέρος σε λατρευτικές τελετές, θυσίες και πομπές.

Στην τέχνη της κλασικής εποχής παρατηρείται μια στροφή προς την απεικόνιση των παιδιών και σκηνών από τη ζωή τους. Ιδιαίτερα στην τέχνη της αγγειογραφίας το παιδί και η ζωή του γίνεται ένα αγαπητό θέμα στους καλλιτέχνες, οι οποίοι γενικά έδειξαν ένα έντονο ενδιαφέρον για τη φύση και την προβολή της προσωπικότητας του.

Στην αττική ερυθρόμορφη αγγειογραφία εμφανίστηκαν οι πρώτες απεικονίσεις παιδιών σε σκηνές καθημερινής ζωής, στην παλαίστρα και στη διάρκεια μαθημάτων μουσικής και χορού[2].

Η συντριπτική πλειονότητα παιδικών παραστάσεων προέρχονται από τις ερυθρόμορφες παιδικές οινοχόες, οι οποίες προσφέρουν σχεδόν το μεγαλύτερο εικονογραφικό πλούτο για το παιδί. Χάρη σε αυτές έχουμε σημαντικές μαρτυρίες για την ύπαρξη διαφόρων παιχνιδιών (Εικ. 7, 8, 9).

1 Rühfel, H. (1984α). *Das Kind in der griechischen Kunst. Von der minoisch-mykenischen Zeit bis zum Hellenismus*, Mainz am Rhein: Philipp von Zabern· Rühfel, H. (1984β). *Kinderleben im klassischen Athen. Bilder auf klassischen Vasen*, Mainz am Rhein: Philipp von Zabern· Müller, C. (1990*). Kindheit und Jugend in der griechischen Frühzeit. Eine Studie zur pädagogischen Bedeutung von Riten und Kulten*, Focus, Giessen· Βασιλοπούλου, Ε. (2003). *Το Παιδί και το παιχνίδι στην αρχαία ελληνική τέχνη: Παιδαγωγική Προσέγγιση*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

2 Müller, C. (1990) ό.π., Βασιλοπούλου, Ε. (2003) ό.π.

Εμφανίστηκαν στα τέλη του 5ου αιώνα π.Χ. και παρασκευάστηκαν αποκλειστικά σαν δώρο για τα αγόρια και τα κορίτσια την ημέρα των Χοών[3]. Η προσφορά των παιδικών οινοχοών συνδέονταν με την τελετή της επίσημης εισαγωγής των τρίχρονων αγοριών στη δημόσια ζωή της πόλης και στην κοινωνία των ανδρών. Στις παραστάσεις αυτές τα παιδιά παριστάνονται με τις φυσικές σωματικές τους αναλογίες που χαρακτηρίζουν τις διάφορες ηλικιακές τους φάσεις και παιδικά χαρακτηριστικά προσώπου[4]. Επίσης, μεταδίδουν και τον εσωτερικό συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, ο οποίος αποδίδεται με το βλέμμα τους, τη στάση του σώματος και τις χειρονομίες τους[5]. Τα αγόρια απεικονίζονται γυμνά και συνήθως στεφανωμένα λόγω του θρησκευτικού και λατρευτικού χαρακτήρα της τελετής μύησής τους στη κοινωνία των ανδρών, ενώ τα κορίτσια εμφανίζονται πάντοτε ντυμένα παρόλο που συμμετείχαν στη γιορτή[6] (Εικ. 10, 11, 12). Η προσέγγιση της ηλικίας των κοριτσιών γίνεται με τη μέτρηση του σώματος (στήθος, μήκος ποδιών, σύγκριση μήκους κεφαλιού και υπόλοιπου σώματος) και τη σύγκριση της κόμμωσης κατά ηλικία[7]. Εξαίρεση αποτελούν κάποιες απεικονίσεις γυμνών κοριτσιών σε κρατηρίσκους που χρησιμοποιούνταν στις Βραυρώνιες - Αρκτείες τελετές μύησης αποκλειστικά για κορίτσια[8] (Εικ. 13).

Όσον αφορά στα δείγματα της πλαστικής τέχνης της κλασικής εποχής ακολουθούνται τα ίδια πρότυπα που χαρακτηρίζουν αντίστοιχα την τέχνη της αγγειογραφίας. Τα παιδιά απεικονίζονται να παίζουν παιχνίδια ή κρατώντας αθύρματα.

Η ελληνιστική εποχή χαρακτηρίζεται από τη μεγαλύτερη άνθηση στην απεικόνιση παιδιών και την παραγωγή παιδικών αγαλμάτων. Γενικά, κατά τους ελληνιστικούς χρόνους παρατηρείται μια μεγαλύτερη ενασχόληση με την ιδιαιτερότητα του ατόμου και το φαινόμενο της παιδικής ηλικίας τέθηκε στο επίκεντρο του καλλιτεχνικού και πνευματικού ενδιαφέροντος.

Τα παιδικά αγάλματα απεικονίζουν αγόρια και κορίτσια προσχολικής και σχολικής ηλικίας, σπανιότερα βρεφικής. Τα πιο πολλά από αυτά βρέθηκαν σε ιερά ως αναθήματα για υγεία, θεραπεία, βοήθεια στη γέννα[9]. Τα περισσότερα παιδικά αγάλματα παριστάνουν γυμνά αγόρια, όρθια έχοντας έναν μανδύα ακουμπισμένο στον αριστερό ώμο και κρατώντας ένα ζώο, συνήθως ένα μεγάλο πουλί (πάπια), ενώ τα κορίτσια παριστάνονται να φοράνε χιτώνα και μανδύα, είναι όρθια και κρατάνε πουλιά (περιστέρια και χήνες) (Εικ. 14, 15, 16, 17).

Αυτήν την εποχή εμφανίστηκαν για πρώτη φορά και παιδικά πορτρέτα[10]. Τα δείγματα αυτά χαρακτηρίζονται από τη φυσιοκρατική απόδοση του παιδικού σώματος, του προσώπου και των ψυχικών χαρακτηριστικών της παιδικής ηλικίας[11]. Αυτό φανερώνεται στο μαρμάρινο άγαλμα του αγοριού (1ος αιώνας π.Χ.) που κρατώντας ένα μικρό σκύλο σφιχτά στο στήθος του στέκεται με έναν τρόπο που φανερώνει ότι βρίσκεται στο στάδιο που μαθαίνει να περπατά (Εικ. 18). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό παιδικό άγαλμα του 3ου αιώνα π.Χ. είναι του αγοριού που ανέμελα ακουμπά το χέρι του πάνω σε μια χήνα. Οι σωματικές του αναλογίες και η όλη έκφραση της προσωπικότητάς του φανερώνει ότι πρόκειται για ένα τρίχρονο – τετράχρονο παιδί (Εικ. 19).

3 Schmidt, R. (1977). *Die Darstellung von Kinderspielzeug und Kinderspiel in der griechischen Kunst, Selbstverlag des Österreichischen Museums für Volkskunde*, Wien.

4 Rühfel, H. (1984α) ό.π., Rühfel, H. (1984β) ό.π., Müller, C. (1990) ό.π., Βασιλοπούλου, Ε. (2003) ό.π.

5 Stern, M. (1978). *Kinderkännchen zum Choenfest*, Castrum Peregrini 132, 3: 27 - 37, Amsterdam· Rühfel, H. (1984α) ό.π., Rühfel, H. (1984β) ό.π., Βασιλοπούλου, Ε. (2003) ό.π.

6 Hamilton, R. (1992). *Choes and Anthestheria, Athenian iconography and ritual*. University of Michigan Press, Ann Arbor.

7 Hamilton, R. (1992) ό.π.

8 Rühfel, H. (1984α) ό.π., Rühfel, H. (1984β) ό.π., Hamilton, R (1989). *Alkman and the Athenian Arkteia*. Hesperia 58 (1989): 449-472· Κοττά, Ε. (2011). *Γυναικείες Μορφές στη Λατρεία και τον Μύθο της Ακρόπολης στα Κλασσικά Χρόνια.* Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Ιστορίας – Αρχαιολογίας – Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Βόλος.

9 Vorster, C. (1983). *Griechische Kinderstatuen*, Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn, Köln.

10 Müller, C. (1990) ό.π., Βασιλοπούλου, Ε. (2003) ό.π.

11 Vorster, C. (1983) ό.π.

2.1.1.1. Η γέννηση

Στην αρχαία Ελλάδα ο ερχομός ενός παιδιού που προέκυπτε από την έγγαμη συμβίωση ενός άνδρα και μίας γυναίκας, είχε σαν επακόλουθο μια σειρά από τελετουργίες, με τις οποίες τα παιδιά ενσωματώνονταν στην οικογένεια, κάποιες από τις οποίες ήταν κοινές και για τα δύο φύλα. Η μητέρα παρέμενε στο σπίτι τουλάχιστον για τις δέκα πρώτες ημέρες μετά τη γέννα ερχόμενη σε επαφή με ελάχιστους ανθρώπους τόσο για πρακτικούς όσο και για θρησκευτικούς λόγους.

Σε περιπτώσεις που το νεογέννητο ήταν με εμφανείς αναπηρίες ή κορίτσι ανεπιθύμητο στην οικογένεια, ή καρπός παράνομης σχέσης, αμέσως μετά τη γέννησή του φρόντιζαν να απαλλαγούν από αυτό με τη λεγόμενη έκθεση ή απόθεση, κατά την οποία τοποθετούσαν το νεογέννητο σε ένα αγγείο και στη συνέχεια το εγκατέλειπαν στο δρόμο. Δεν υπάρχει καμία ένδειξη ότι η έκθεση αποτελούσε έγκλημα[12]. Επιπλέον, αφού το παιδί δεν είχε συνδεθεί με την πατρική εστία και δεν είχε ονομαστεί, δεν είχε θέση μέσα στο σπίτι. Τα κορίτσια ήταν τα κύρια θύματα εκθέσεων, όμως και τα νεογέννητα αγόρια μερικές φορές ήταν ανεπιθύμητα λόγω των οικονομικών προβλημάτων.

Η επίσημη αποδοχή του παιδιού στην οικογένεια γινόταν με δυο τελετές. Τα *Αμφιδρόμια* γιορτάζονταν μεταξύ της πέμπτης και δέκατης μέρας μετά τη γέννηση του παιδιού[13] και αποτελούσαν το βασικό τελετουργικό έθιμο που συνέδεε το νεογνό με τον οίκο, την επίσημη αναγνώρισή του από τον πατέρα και την αποδοχή του στην οικογένεια (Εικ. 20). Επίσης, μ**ε** την τελετή των Αμφιδρομίων, ονομάτιζαν τα βρέφη θέτοντας τα υπό την προστασία της θεάς Εστίας, ενώ οι προσκεκλημένοι που έβλεπαν για πρώτη φορά το νεογέννητο έφερναν δώρα, τα λεγόμενα γενέθλια ή οπτήρια. Η *Δεκάτη* είχε έναν πιο γιορτινό χαρακτήρα, κατά την οποία προσφέρονταν θυσίες στους θεούς κι ήταν δυνατόν να λάβουν μέρος σε αυτήν κι άτομα που δεν ανήκαν στην οικογένεια[14].

Το αμέσως επόμενο και σημαντικό στάδιο, το οποίο δεν είχε την ίδια σπουδαιότητα και για τα δύο φύλα, αφορούσε στις τελετές της εορτής των *Απατουρίων*, οπότε γινόταν η επίσημη εγγραφή στους καταλόγους των φατριών[15].

Μετά τον τοκετό, η μητέρα αναλάμβανε τον θηλασμό και τη φροντίδα του παιδιού. Μέχρι την ηλικία των επτά ετών τα παιδιά μεγάλωναν μαζί της στο γυναικωνίτη, ενώ την ανατροφή αναλάμβαναν οι ίδιες οι μητέρες ή οι τροφοί στις εύπορες οικογένειες (Εικ. 21, 22, 23, 24). Η τροφός ήταν συνήθως μια δούλα ή φτωχή ελεύθερη γυναίκα, η οποία αναλάμβανε την καθημερινή φροντίδα του παιδιού.

Βασικό στοιχείο της ζωής του παιδιού μέχρι τα επτά του χρόνια ήταν το παιχνίδι16 το οποίο η

---

12 Το δικαίωμα του πατέρα να θανατώνει τα τέκνα του ανάγεται στην αρχαιότερη περίοδο της ιστορίας του ελληνικού δικαίου. Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις στην ελληνική μυθολογία του Οιδίποδα, τον οποίο εξέθεσαν εν οστράκω, του Περσέα, του Ασκληπίου, του Ίωνα, του Δία κ.λπ. Το έθιμο αυτό καταργήθηκε εκ των υστέρων σύμφωνα με τα γραφόμενα από τον Πλούταρχο (Βίος Σόλωνος 23 § 2), ότι στόχος του μεγάλου νομοθέτη Σόλωνα ήταν να προσδώσει στην αθηναϊκή νομοθεσία έναν ευνοϊκότερο τόνο σε σχέση με αυτόν που είχε προηγουμένως και έτσι απαγόρευσε την πώληση των τέκνων από τους γονείς τους, πόσο μάλλον τη θανάτωσή τους. Βλ. Δημάκη, Δ. Π. (1986). *Αττικό Δίκαιο Ι, Το οικογενειακό δίκαιο της Αθήνας κατά τους κλασικούς χρόνους*. Εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα, σελ. 146-148.

13 Rühfel, H. (1984α) ό.π., Rühfel, H. (1984β) ό.π., Müller, C. (1990) ό.π., Golden, M. (1990). *Children and childhood in classical Athens.* The John Hopkins University Press, Baltimore.

14 Golden, M. (1990) ό.π.

15 Κατά την τελετή πραγματοποιούνταν δύο προσφορές όταν το παιδί γινόταν ενός έτους, τριών ή τεσσάρων, ακόμη και επτά χρόνων: το μείον και το κουρείον. Το μείον ήταν ένα πρόβατο, αλλά κάθε πατέρας έδινε κι άλλα δώρα: κρασί, γλυκά και χρήματα. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί δεν ήταν μόνο απλά εγγεγραμμένο στην φατρία, αλλά βρισκόταν και επίσημα κάτω από την προστασία του θεού της πόλης. Το κουρείον ήταν η προσφορά μιας τούφας μαλλιών από την κεφαλή του παιδιού με μεγάλη συμβολική σημασία.

16 Αυτό φανερώνεται και στο γλωσσικό επίπεδο με το ουσιαστικό παίς και άλλες λέξεις, όπως: το παίγμα, η παιγνία, το παίγνιον, η παιδιά, που έχουν τις ρίζες τους στο ρήμα παίζω (Golden, 1990 ό.π., σ. 53). Ωστόσο, η αρχαία λέξη για το παιχνίδι είναι άθυρμα από το

ελληνική αρχαιότητα συνέδεσε άρρηκτα με την παιδική ηλικία, ενώ δεν λάμβανε κάποιου είδους μόρφωσης.

2.1.1.2. Παιχνίδια

Οι αρχαίοι Έλληνες είχαν το παιχνίδι[17] ως μέσο αυτοαγωγής, γι᾽ αυτό και έδιναν μεγάλη σημασία στον ρόλο του. Οι γνώσεις μας για το παιχνίδι στηρίζονται στις γραπτές πηγές και κυρίως στον «Ονομαστικό» του Πολυδεύκη[18], όπου περιγράφονται πενήντα ομαδικά παιχνίδια και στα στοιχεία που δίνει η αρχαία ελληνική τέχνη από αναπαραστάσεις σε αγγεία και επιτύμβιες στήλες, αλλά και από τα ίδια τα αντικείμενα που έχουν σωθεί. Γενικά, στην τέχνη της αρχαϊκής εποχής σπάνια εικονίζεται το παιδί να παίζει, ενώ εξαίρεση αποτελεί η σκηνή παιχνιδιού, όπου ένα αγόρι κι ένα κορίτσι επιθυμούν να συμμετέχουν κι αυτά στο παιχνίδι της αιώρας των απεικονιζόμενων νέων γυναικών[19] (Εικ. 25).

Στα αττικά ερυθρόμορφα εμφανίστηκαν πολλές παραστάσεις παιδιών να παίζουν στον χώρο του οίκου ή έξω από αυτό, όπως στην απεικόνιση του αγοριού με τη μικρή λεοπάρδαλη όπου ο οίκος συμβολίζεται με την παρουσία ενός καθίσματος, είτε με την παράσταση του αγοριού που κρατά τον τροχό του, όπου μια στήλη και ένας βωμός υποδηλώνουν εξωτερικό χώρο (Εικ. 26, 27), είτε πάλι να παίζουν συμμετέχοντας στη γιορτή των Ανθεστηρίων, όπως στην απεικόνιση δύο αγοριών που ετοιμάζονται να μεταφέρουν ένα πιάτο ή δίσκο με τσαμπιά σταφυλιών με το αμαξάκι τους[20] (Εικ. 28).

Τα περισσότερα από τα παιχνίδια που έχουν διασωθεί προέρχονται από ταφές. Συνήθως είναι πήλινα, οστέινα ή κατασκευασμένα από φθαρτό υλικό (ξύλο, ύφασμα, κερί). Όταν το παιδί έφτανε στην εφηβεία, αφιέρωνε τα παιχνίδια του σε μια θεότητα.

Οι *κουδουνίστρες* (σείστρα ή πλαταγή) ήταν από τα αρχαιότερα παιχνίδια. Φτιαγμένες από πηλό και πιο σπάνια από μέταλλο, περιείχαν χαλίκια ή πήλινες χάντρες για να κάνουν θόρυβο και είχαν διάφορα σχήματα, αρχίζοντας από τον απλό δίσκο έως αυτά που είχαν τη μορφή ανθρώπου ή ζώου (Εικ. 29, 30).

Το *γιογιό*, όπως το γνωρίζουμε μέχρι τις μέρες μας, ήταν ένα δημοφιλές παιχνίδι επιδεξιότητας. Το παιδί έπρεπε να εξασκηθεί στην ικανότητα να ανεβάζει και να κατεβάζει το ξύλινο αντικείμενο που ήταν δεμένο στην άκρη της κλωστής (Εικ. 31, 32, 33).

Άλλο παιχνίδι επιδεξιότητας ήταν οι *σβούρες*, (ο Στρόβιλος ή Βέμβιξ ή Στρόμβος). Η παλαιότερη αναφορά στη γνωστή μας σβούρα υπάρχει στην Ιλιάδα όπου ο Όμηρος συγκρίνει την περιστροφή μιας πέτρας που εκσφενδονίζει ο Αίας ο Τελαμώνιος με την χαρακτηριστική κίνηση της σβούρας πριν σταματήσει να περιστρέφεται (Εικ. 34).

Η *ίυγξ* ήταν ένας ξύλινος τροχίσκος με δυο τρύπες, από τις οποίες περνούσε μια διπλή κλωστή. Αφού το περιέστρεφαν, μια τραβώντας και μια χαλαρώνοντας το, η περιστροφή της κλωστής παρήγαγε έναν ήχο που θυμίζει ένα πουλί, την ίυγγα, από το οποίο πήρε το όνομά της.

Ένα παιχνίδι το οποίο έπαιζαν ακόμη και ενήλικες άντρες ήταν η *κρικηλασία*, το στεφάνι ή αλ-

---

αρχαίο ρήμα ἀθύρω (παίζω, διασκεδάζω).

17 Λάζος, Χ. (2002). *Παίζοντας στον χρόνο: Αρχαιοελληνικά και βυζαντινά παιχνίδια 1700 π.Χ. - 1500 π.Χ.* Εκδ. Αίολος, Αθήνα.

18 Γραμματικός και λεξικογράφος του 2ου αιώνα μ.Χ., γενικά γνωστός ως Pollux. Το σπουδαιότερο έργο του είναι το Ονομαστικόν, ένα λεξικό συνωνύμων δέκα βιβλίων, που αποτελεί πολύτιμο θησαυρό αρχαιογνωστικού ενδιαφέροντος με πλήθος στοιχείων σχετικά με την καθημερινή ζωή ολόκληρης της αρχαιότητας.

19 Βασιλοπούλου, Ε. (2003) ό.π.

20 Βασιλοπούλου, Ε. (2003) ό.π.

λιώς ο τροχός. Το παιδί έριχνε το στεφάνι και έπρεπε, χρησιμοποιώντας επιδέξια ένα ραβδί, να το κρατήσει σε κίνηση (Εικ. 35, 36).

Το *αστραγαλίζειν*, το παιχνίδι δηλαδή με τους αστράγαλους ή αλλιώς τα κότσια από τα πόδια των ζώων, ήταν από τα πιο αγαπημένα τόσο των αγοριών, όσο και των κοριτσιών (Εικ. 37, 38). Άλλοτε τους χρησιμοποιούσαν αντί για ζάρια και άλλοτε ως παιχνίδι επιδεξιότητας.

Πλαγγόνα ήταν το κοινότερο όνομα για μια κούκλα. Ονομάζονταν «νύμφες και κόρες», ενώ οι αρθρωτές κούκλες ονομάζονταν «νευρόσπαστα» ή «δαίδαλα», αφού οι κούκλες με κινητά μέλη αποδίδονταν στον τεχνίτη της Κνωσού, Δαίδαλο (Εικ. 39, 40). Ο πρωιμότερος τύπος κούκλας, ωστόσο, είναι οι πήλινες βοιωτικές κωδωνόσχημες κούκλες, που θεωρούνται αντικείμενα θρησκευτικής χρήσης. Χαρακτηριστικά αυτού του τύπου κούκλας αποτελούν το κωδωνόσχημο σώμα, ο μακρόστενος λαιμός, το μικρό κεφάλι, τα ακίνητα άνω άκρα και τα λεπτά κινητά κάτω άκρα (Εικ. 41). Δείγματα αυτού του τύπου προέρχονται από την ύστερη γεωμετρική εποχή[21]. Ενδιαφέρουσα, ωστόσο, είναι η ύπαρξη αθυρμάτων που έχουν βρεθεί σε ανασκαφές, όπως της βοιωτικής κωδονόσχημης πλαγγόνας του 8ου αιώνα π.Χ. (Εικ. 42) και του πήλινου αλόγου με ρόδες, που ικανοποιούσε την επιθυμία των αγοριών να μιμούνται τους μεγάλους, του πρώτου μισού του 8ου αιώνα π.Χ.[22] (Εικ. 43).

Η *Αιώρα* είναι η γνωστή κούνια (Εικ. 25, 44).

Σε ένα άλλο παιχνίδι, το *κερητίζειν*, οι παίχτες έσπρωχναν μια μικρή δερμάτινη μπαλίτσα με μπαστούνια, που θυμίζουν πολύ αυτά του χόκεϊ (Εικ. 45).

Η *Διελκυστίνδα*[23] ήταν πολύ αγαπητό στα παιδιά, τα οποία στέκονταν σε δύο αντικριστές γραμμές το ένα πίσω από το άλλο, κρατώντας ένα μεγάλο σκοινί. Στο έδαφος, κάτω από το κέντρο του σκοινιού υπήρχε ένα ξύλο για σημάδι. Η μια ομάδα προσπαθούσε να τραβήξει την αντίθετη ομάδα προς το μέρος της, έτσι ώστε ο πρώτος από την αντίθετη σειρά να πατήσει το ξύλο (Εικ. 46).

Ο *Επίσκυρος*[24] ήταν το πιο συνηθισμένο ομαδικό παιχνίδι σφαίρας. Παιζόταν μεταξύ δύο ισάριθμων ομάδων, κυρίως εφήβων διότι θεωρείτο ότι ήταν αρκετά βίαιο. Σκηνή του επίσκυρου υπάρχει σε ανάγλυφη παράσταση βάσης εντοιχισμένης στο Θεμιστόκλειο τείχος των Αθηνών, πιθανώς από το νεκροταφείο του Κεραμεικού, όπου οι δύο αντίπαλες ομάδες από τρεις παίκτες η καθεμιά βρίσκονται αντιμέτωπες (Εικ. 47). Ενδιαφέρουσα περίπτωση αποτελεί και η μαρμάρινη στήλη αρ. ευρ. 873 από το Ε.Α.Μ., η οποία απεικονίζει τον νεκρό αθλητή συγκεντρωμένο στην άσκηση, με το βλέμμα στην μπάλα, ενώ ο μικρός μπροστά του κρατάει στλεγγίδα και αρύβαλλο (Εικ. 48).

Ο *Εφεδρισμός*[25] ήταν το παιχνίδι κατά το οποίο τα παιδιά προσπαθούσαν από μεγάλη απόσταση να ανατρέψουν με πέτρες ή με μπάλες ένα λιθάρι, τον δίορο. Όταν ένας παίχτης δεν κατάφερνε να τον ανατρέψει τότε έπρεπε να πάρει καβάλα εκείνον που με τη σειρά του τον ανέτρεπε (Εικ. 49). Παράδειγμα αποτελεί το βοιωτικό πήλινο σύνολο ενός κοριτσιού που μεταφέρει στην πλάτη της ένα άλλο κορίτσι (Εικ. 50).

Αν και ένα ζώο δεν μπορεί να θεωρηθεί ως «παιχνίδι», τα ζώα αποτελούσαν την πιο ξεχωριστή ενασχόληση των παιδιών. Τα παιδιά με τα αγαπημένα τους κατοικίδια γίνονται ιδιαίτερα προσφιλές εικονογραφικό θέμα κατά την ώριμη κλασική περίοδο (420 - 380 π.Χ.), το οποίο απαντάται σε πλήθος αγγείων, επιτύμβιων στηλών, αγαλματίδιων26 (Εικ. 9, 10, 11, 12, 26, 51, 85, 86, 88, 90, 91, 92, 93). Οι απεικονίσεις αυτές εμπνέουν ηρεμία και τρυφερότητα με εξαίρεση την απεικόνιση του

21 Mck Elderkin, K. (1930). *Jointed dolls in antiquity*, AJA 34, n. 4 (1930): 455-479· Schmidt, R. (1977) ό.π.

22 Βασιλοπούλου, Ε. (2003) ό.π.

23 Παπαμιχαήλ, Μ. Δ. (2007). *Τα Παιχνίδια Του Αρχαίου Ελληνικού Κόσμου και ο Ρόλος τους στην Αγωγή.* Μεταπτυχιακή διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή.

24 Παπαμιχαήλ, Μ. Δ. (2007) ό.π.

25 Παπαμιχαήλ, Μ. Δ. (2007) ό.π.

26 Beck, F. (1975). *Album of Greek education. The Greeks at school and at play.* Cheiron Press, Sydney· Βασιλοπούλου, Ε. (2003) ό.π.

κοριτσιού που κρατά μια χελώνα από ένα πόδι της, στο οποίο έχει δέσει ένα σχοινί και την αφήνει να αιωρείται στον αέρα (Εικ. 51). Τα πιο αγαπημένα ζώα των παιδιών ήταν ο σκύλος και τα πουλιά με τα οποία ανέπτυσσαν σχέσεις εμπιστοσύνης και φιλίας. Εξίσου συχνά απεικονίζονται πουλιά, ενώ ο πετεινός ήταν ένα από τα συνηθισμένα δώρα που έπαιρναν τα παιδιά κυρίως στα Ανθεστήρια27. Στις παραστάσεις απαντώνται ακόμα πάπιες και χήνες να λαμβάνουν τροφή και φροντίδα, να φιλιούνται από τα παιδιά και να περπατούν μαζί τους28. Τέλος, δεν ήταν σπάνια και η παρουσία αιλουροειδών στις παραστάσεις. Γάτες και άλλα αιλουροειδή, που στην αρχαία Ελλάδα ήταν αρκετά εξημερωμένα και χαρακτηρίζονται σαν «πάνθηρες», συντρόφευαν τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή (Εικ. 26).

2.1.1.3. Η εκπαίδευση

Το παιχνίδι παύει να αποτελεί τη μοναδική ενασχόληση των παιδιών περί το έβδομο έτος της ηλικίας τους. Από εκεί και πέρα ακολουθούσε το στάδιο της εκπαίδευσης για τα αγόρια, ενώ τα κορίτσια λάμβαναν στοιχειώδη εκπαίδευση: γραφή, ανάγνωση και οικοκυρική τέχνη. Ωστόσο, για τις κόρες πλουσιοτέρων Αθηναίων υπήρχαν ιδιωτικά οικοδιδασκαλεία στα οποία σπούδαζαν μουσική, κιθαρωδία, όρχηση κ.λπ.

Στην αρχαία Ελλάδα δινόταν τεραστία σημασία στην αγωγή, την εκπαίδευση και την παιδεία των νέων, καθώς σκοπός ήταν η απόκτηση του αγαθού και του κάλλους. Η διάρθρωση της παιδείας ήταν ανάλογη με την ιστορική περίοδο, το πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο κάθε περιοχής[29].

Κατά τους ομηρικούς χρόνους ο όρος παιδαγωγός αποδίδεται στο δάσκαλο του παιδιού που αποτελεί σεβάσμιο πρόσωπο. Η μουσική, η ποίηση και ο χορός αποτελούσαν ουσιαστικό μέρος της εκπαίδευσης των νέων. Η ικανότητα να παίζει κανείς λύρα ήταν απόδειξη καλής παιδείας και ευγενούς καταγωγής. Αντίθετα, στην κλασική και μετέπειτα εποχή ο παιδαγωγός ήταν ο δούλος που φρόντιζε το παιδί[30]. Αποτελούσε τον μόνιμο συνοδό του έως την εφηβεία, έχοντας ως υποχρέωση να το συνοδεύει στο σχολείο, στην παλαίστρα, στις δημόσιες τελετές, να βαδίζει πίσω του μεταφέροντας τα βιβλία, τις πλάκες, τα μουσικά όργανα, να παραμένει μαζί του μέχρι τη λήξη των μαθημάτων και να επιστρέφει τον μαθητή στο σπίτι. Επιπλέον, ήταν υπεύθυνος για την ηθική διαπαιδαγώγηση και όφειλε να τον προστατεύει από κακές συναναστροφές (Πλάτωνας, Συμπόσιο, 183c).

Μετά τον 6ο αιώνα π.Χ. οι απαιτήσεις της Αθηναϊκής κοινωνίας αλλάζουν και η εκπαίδευση των νέων στρέφεται προς την ανάγνωση και τη γραφή. Το 508 π.Χ. ο Κλεισθένης στηριζόμενος στους νόμους του Σόλωνα δημιουργεί τους θεσμούς στους οποίους βασίζεται η Αθηναϊκή δημοκρατία. Το νέο πολίτευμα, όπως αναφέρουν οι Meritt και Nilsson[31] στη μελέτη τους για τις λίθινες επιγραφές και τα όστρακα, απαιτεί από τους πολίτες βαθύτερες γνώσεις γραφής και ανάγνωσης[32], επομένως αυξάνεται η ανάγκη της συστηματικής εκπαίδευσης. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την αττική αγγειογραφία στην οποία ήδη από τα τέλη της Αρχαϊκής περιόδου εμ-

27 Rühfel, H. (1984α) ό.π., Rühfel, H. (1984β) ό.π.

28 Schmidt, R. (1977) ό.π.

29 Βουτυρά-Γουλάκη, Α. (2012). *Η μουσική παιδεία στην κλασική Αθήνα.* Στο Μουσική Παιδεία και Δημοκρατία στην Κλασική Αθήνα. Εκδ. Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων, Αθήνα.

30 Beck, F. (1964). *Greek Education (450 – 350 B.C.)*. London: Methuen.

31 Nilsson, M. (1906). *Griechische Feste,* Leipzig.

32 Immerwahr, H. (1964). *Book rolls on attic vases.* In Henderson Ch. (eds), Classical, Mediaeval and Renaissance Studies in Honor of Berthold Louis Ullman, Roma: 17-48· Αγγελίδου, Σ. (2016). *Οι αναπαραστάσεις μαθητή και δασκάλου στο μάθημα της μουσικής σε αττικά ερυθρόμορφα αγγεία.* Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.

φανίζεται το θέμα της διδασκαλίας. Έχει ήδη προηγηθεί αύξηση της εικονογράφησης θεμάτων με αθλητές, κάτι που φαίνεται ότι συνδέεται με την πολιτική και πνευματική κατάσταση της εποχής και την εγκαθίδρυση της δημοκρατίας[33].

Η βασική εκπαίδευση των νέων περιελάμβανε τη διδασκαλία ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής και των επών του Ομήρου και του Ησιόδου από τον γραμματιστή[34] (Εικ. 52, 53). Επιπλέον, η μουσική θεωρείτο απαραίτητο στοιχείο στην αγωγή τους. Η διδασκαλία μουσικής από τον κιθαριστή περιελάμβανε τη λύρα, το τραγούδι και την απαγγελία, έχοντας ως στόχο να εξοικειώσει τις ψυχές των παιδιών με τον ρυθμό και την αρμονία[35] (Εικ. 54, 55). Από τις φιλολογικές πηγές προκύπτει ότι μουσική παιδεία δεν λάμβαναν όλοι οι νέοι Αθηναίοι. Στην Αθήνα δεν υπήρχαν δημόσια σχολεία, η εκπαίδευση ήταν ιδιωτική και οι δάσκαλοι πληρώνονταν από τους γονείς. Παιδιά από φτωχές οικογένειες πήγαιναν σχολείο τρία με τέσσερα χρόνια και παρακολουθούσαν μόνον τη βασική εκπαίδευση με τον γραμματιστή. Αγόρια πλουσιότερων οικογενειών παρακολουθούσαν μαθήματα μέχρι και δέκα χρόνια, λαμβάνοντας εκπαίδευση επιπλέον από τον κιθαριστή[36].

Στην εκπαίδευση προστίθεται και η γυμναστική στην παλαίστρα υπό την επίβλεψη του παιδοτρίβη. Το πρόγραμμα της γυμναστικής τόσο στην Αθήνα όσο και τη Σπάρτη ήταν καθορισμένο με νόμο και ήταν κάτω από τον απόλυτο έλεγχο του κράτους. Τα παιδιά από τα δώδεκα τους χρόνια συχνάζουν στα γυμναστήρια και στις παλαίστρες, όπου ο παιδοτρίβης[37] διδάσκει πάλη, παγκράτιο και πυγμαχία[38]. Ήταν υπεύθυνος για τη σωματική ανάπτυξη των νέων, καθώς και για την καλλιέργεια της πειθαρχίας. Κυκλοφορούσε ανάμεσα στους νέους και διηύθυνε τις ασκήσεις με μία μακριά διχαλωτή βέργα με την οποία τιμωρούσε τους απείθαρχους (Εικ. 56). Η εκπαίδευση στον παιδοτρίβη φαίνεται να ήταν είτε ατομική, είτε ομαδική. Σε κάθε παλαίστρα υπήρχε τουλάχιστον ένας αυλητής με καθήκον να ρυθμίζει τις ασκήσεις ευκαμψίας, αλλά ακόμη και τη ρίψη του δίσκου ή του ακοντίου και άλλων αθλημάτων[39].

Οι εύποροι νέοι στην Αθήνα, έπειτα από τη βασική τους εκπαίδευση, λάμβαναν ανώτερη μόρφωση, για δύο ακόμη χρόνια υπό την επίβλεψη ενός σοφιστή, ενός φιλοσόφου ή ενός ρήτορα, στον οποίον οι γονείς του πλήρωναν πολλά χρήματα.

Κατά την ελληνιστική εποχή η μουσική και η γυμναστική αποκλείονται σταδιακά από τη εκπαίδευση, ενώ αυξάνονται οι γραμματικές σπουδές[40].

Οι φιλολογικές πηγές της υστεροαρχαϊκής και κλασικής εποχής δεν δίνουν επαρκείς πληροφορίες για την τοποθεσία των σχολείων ούτε για τον τρόπο λειτουργίας τους. Ωστόσο, στα πρώτα χρόνια της κλασικής εποχής εικονογραφούνται σκηνές της σχολικής ζωής, εφόσον η ίδρυση σχολείων υπήρξε ένα σημαντικό γεγονός. Συγκεντρώνοντας τις παραστάσεις της αρχαίας ελληνικής τέχνης που αφορούν στην εκπαίδευση, προκύπτει ότι η διδασκαλία πραγματοποιούνταν σε ιδιωτικά σπίτια, έξω στη φύση και τέλος στις παλαίστρες[41] (Εικ. 57). Σπανιότερα εικονογραφούνται τα μαθήματα σε ανοιχτό χώρο, γεγονός που υποδηλώνεται από την απεικόνιση ενός δέντρου. Χαρακτηριστική αυτού του τόπου εκπαίδευσης είναι η παράσταση στην κύλικα του Ζωγράφου του

33 Bundrick, S. (2005). *Music and image in classical Athens.* Cambridge University Press, Cambridge and New York· Αγγελίδου, Σ. (2016) ό.π.

34 Beck, F. (1964) ό.π.

35 Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση, Αρχαιότητα, ελληνιστική και ελληνορωμαϊκή εποχή, Βυζάντιο, τουρκοκρατία, 19ος αιώνας.* Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα· Αγγελίδου, Σ. (2016) ό.π.

36 Tames, R. (2002). *Ancient Greek Children (People in the past: Greece).* Heinemann Library· Αγγελίδου, Σ. (2016) ό.π.

37 Marrou, H. I. (1961). *Ιστορία της εκπαιδεύσεως κατά την αρχαιότητα,* (μτφρ. Θ. Φωτεινόπουλος), Αθήνα· Αγγελίδου, Σ. (2016) ό.π.

38 Βέντσος, Ε. (2013). *Η εκπαίδευση των αγοριών και των κοριτσιών της Αθήνας στα γράμματα και τη μουσική μέσα από τις παραστάσεις των αττικών ερυθρόμορφων αγγείων.* Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης· Αγγελίδου, Σ. (2016) ό.π.

39 West, M. L. (1999). *Αρχαία Ελληνική Μουσική* (μτφρ. Σ. Κομνηνός). Εκδ. Παπαδήμας, Αθήνα.

40 Marrou, H. I. (1961) ό.π., Αγγελίδου, Σ. (2016) ό.π.

41 Beck, F. (1975) ό.π.

Λούβρου που φυλάσσεται στο μουσείο της Οξφόρδης, όπου ένας γενειοφόρος δάσκαλος διδάσκει τραγούδι σε έναν νέο που στέκεται δίπλα από ένα δέντρο, ενώ ανάμεσά τους εικονίζεται το σταυρόσχημο, παιδαγωγικό αντικείμενο (Εικ. 58).

Επιπλέον, οι εικονογραφικές μαρτυρίες δίνουν σημαντικές πληροφορίες, τόσο για τη διακόσμηση όσο και για τον εξοπλισμό της αίθουσας διδασκαλίας. Ο χώρος αποδίδεται λιτός, ενώ τα εικονιζόμενα αντικείμενα είναι χρηστικά. Οι δάσκαλοι κάθονται σε καθίσματα που ονομάζονται κλισμοί και συνήθως έχουν ερεισίνωτο, ενώ οι μαθητές κάθονται σε δίφρους[42] (Εικ. 59).

Γενικά, οι μαθητές απεικονίζονται αγένειοι, με κοντά μαλλιά. Μπορεί να είναι τυλιγμένοι στο ιμάτιό τους, να το έχουν άζωστο με ελεύθερο τον δεξί τους ώμο, ή ακόμη και γυμνοί[43]. Ένας μεγάλος αριθμός παραστάσεων απεικονίζει μαθητές στη διαδρομή τους προς το σχολείο, όπου τους ακολουθεί συνήθως ο παιδαγωγός κρατώντας τα σχολικά τους αντικείμενα, όπως δίπτυχα ή λύρες. Η στάση του σώματός τους και ο τρόπος ένδυσης μαρτυρά την σοβαρότητα με την οποία αντιμετώπιζαν το μάθημα[44]. Ενδιαφέρουσες περιπτώσεις αποτελούν οι απεικονίσεις γυναικών που διδάσκουν μουσική σε κορίτσια, είτε σε μια μορφή άτυπης εκπαίδευσης στο σπίτι με την παρουσία άλλων γυναικών, είτε σε χώρο εκτός σπιτιού που παραπέμπει σε μια τυπική εκπαίδευση κοριτσιών που προορίζονται για να γίνουν εταίρες, ενώ ποτέ δεν παριστάνεται γυναίκα να διδάσκει σε νέο αγόρι (Εικ. 60, 61).

Ιδιαίτερα προσφιλείς ήταν οι παραστάσεις σχολείου μουσικής που εικονογραφούνται σε αγγεία που σχετίζονται με τα συμπόσια, όπως υδρίες και κύλικες αλλά επίσης σε κρατήρες, στάμνους και αμφορείς. Αυτό δεν είναι τυχαίο καθώς ο *μουσικός ανήρ* που είχε διδαχτεί απαγγελία και φυσικά μουσική έπαιρνε μέρος σε συμπόσια[45]. Το εικονογραφικό αυτό θέμα αυξάνεται σταδιακά τον 5ο αιώνα π.Χ., ενώ φαίνεται να εξαντλείται στην ερυθρόμορφη αγγειογραφία λίγο μετά τα μέσα του αιώνα.

Η παρουσία του παιδαγωγού με τη βακτηρία του, αλλά και άλλων παιδαγωγικών αντικειμένων, βοηθούν στο χαρακτηρισμό των παραστάσεων, οι οποίες συνήθως δεν φέρουν ανάλογες επιγραφές (Εικ. 54, 55, 58, 59).

Ο γραμματιστής εικονογραφείται γενειοφόρος, να κάθεται σε κλισμό με ερεισίνωτο. Χαρακτηριστικό του αντικείμενο είναι η βακτηρία, καθώς επίσης και το ειλητάριο που μπορεί να φέρει και επιγραφή. Συχνά, φοράει άζωστο ιμάτιο, περασμένο έτσι ώστε να καλύπτει τον αριστερό ώμο και να αφήνει ελεύθερο τον δεξί (Εικ. 59).

Οι απεικονίσεις σκηνών στην παλαίστρα συχνά είναι πολυπρόσωπες (Εικ. 57). Οι παραστάσεις σχετίζονται κυρίως με την πάλη, το άλμα εις μήκος, τη δισκοβολία ή τον ακοντισμό (Εικ. 62, 63). Συνήθως τα αθλήματα αποδίδονται πολύ παραστατικά, οι νέοι αθλητές στη συντριπτική πλειονότητα των παραστάσεων είναι γυμνοί, ενώ κάποια αντικείμενα, όπως ο δίσκος ή η στλεγγίδα, αποδίδονται μαζί με τους αθλητές. Συχνά στις σκηνές απεικονίζεται και ένας αυλητής (Εικ. 64, 65).

Αναπαραστάσεις παιδαγωγικών αντικειμένων εμφανίζονται στην αττική αγγειογραφία στα τέλη του 6ου και στις αρχές του 5ου αιώνα π.Χ. μαζί με τις αναπαραστάσεις σχολείου[46]. Ένα αντικείμενο που εικονογραφείται συχνά, του οποίου η χρήση δεν είναι επιβεβαιωμένη, είναι το λεγόμενο σταυρόσχημο (Εικ. 69). Αναφέρεται ως όργανο μέτρησης που χρησιμοποιούνταν στα μαθη-

42 Χατζηδημητρίου, Α. (2012). *Σκηνή διδασκαλίας σε αττικό ερυθρόμορφο αρύβαλλο.* Στο Πολυξένη Αδάμ-Βελένη & Κατερίνα Τζαναβάρη (επιμ. εκδ.), Δινήεσσα, Τιμητικός Τόμος για την Κατερίνα Ρωμιοπούλου (2012), σελ. 277-289, Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

43 Χατζηδημητρίου, Α. (2012) ό.π.

44 McNiven, T. J. (1982). *Gestures in Attic vase painting: Use and meaning, 550 - 450 B.C.* Ph.D. Thesis. University of Michigan· Αγγελίδου, Σ. (2016) ό.π.

45 Bundrick, S. (2005) ό.π.

46 Bundrick, S. (2005) ό.π.

ματικά, ως παιδικό παιχνίδι σε σχήμα ανεμόμυλου, ως χάρακας[47], ή ως αντικείμενο που βοηθούσε τους μαθητές να γράφουν στοιχηδόν[48]. Τέλος, υπάρχει η άποψη ότι το αντικείμενο αυτό χρησιμοποιούνταν ως όργανο χορδίσματος της λύρας[49], κάτι όμως που δεν επιβεβαιώνεται ούτε από τις φιλολογικές ούτε από τις εικονογραφικές πηγές, εφόσον το αντικείμενο δεν εμφανίζεται ποτέ στα χέρια δασκάλου ή μαθητή.

Η συβήνη είναι ένα μακρόστενο κομμάτι από ύφασμα που χρησιμοποιούνταν για τη φύλαξη των αυλών. Συχνά φέρει στικτή διακόσμηση που οδηγεί στην υπόθεση ότι ήταν φτιαγμένη από δέρμα λεοπάρδαλης ή ελαφιού[50]. Απεικονίζεται συχνά να κρέμεται στον τοίχο της αίθουσας, υπονοώντας έτσι τον εσωτερικό χώρο στον οποίο πραγματοποιείται το μάθημα (Εικ. 66).

Τα πιο συνηθισμένα όργανα τιμωρίας των παιδιών ήταν το σανδάλι και η βακτηρία, που χρησιμοποιούνται από τους δασκάλους και τους παιδαγωγούς. Χαρακτηριστική είναι η απεικόνιση στη μελανόμορφη οινοχόη του ζωγράφου του Θησέα (Εικ. 67), όπου ο παιδαγωγός χτυπά με το σανδάλι τον νέο που συνοδεύει, αλλά και η αναπαράσταση σε ερυθρόμορφη λήκυθο του Ζωγράφου της Φιάλης (Εικ. 68), όπου η δασκάλα στηρίζεται επιδεικτικά πάνω σε ένα μεγάλο κομμάτι ξύλου ενώ απέναντί της χορεύει μια νεαρή κοπέλα. Το σανδάλι απεικονίζεται πάρα πολύ συχνά σε παραστάσεις σχολείου να κρέμεται στον τοίχο μαζί με άλλα σχολικά αντικείμενα, όπως στον σκύφο του Πιστόξενου (Εικ. 69), στην υδρία του ζωγράφου του Agrigento (Εικ. 70) κ.α., γεγονός που υποδηλώνει τη δυνατότητα επιβολής τιμωρίας που είχε ο δάσκαλος. Τέλος, στην κύλικα του Ζωγράφου του Σπλαχνόπτη που φυλάσσεται στο μουσείο της Μελβούρνης (Εικ. 71), πιθανότατα μας δίνεται η παράσταση μουσικών μαθητικών διαγωνισμών, καθώς στο δεξί τμήμα της παράστασης μια Νίκη στεφανώνει τον νικητή, ενώ στο αριστερό, ένας νέος που κρατάει τη λύρα του από τον βραχίονά της, δέχεται την τιμωρία από τον δάσκαλό του, ο οποίος ετοιμάζεται να τον χτυπήσει με το δεξί του χέρι, παρόλο που έχει στη διάθεσή του ένα σανδάλι, που εικονίζεται στο πεδίο. Ο παιδαγωγός του παιδιού παρακολουθεί την σκηνή χωρίς να επεμβαίνει.

Δεν είναι λίγες οι εικονογραφήσεις μικρόσωμων ζώων σε παραστάσεις σχολείου. Εντύπωση προκαλεί δε, ότι σε κάποιες περιπτώσεις εικονογραφούνται παραπάνω από ένα είδος κατοικίδιων ζώων (Εικ. 71, 73). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η παράσταση σε αγγείο του Ζωγράφου του Χοίρου όπου σύμφωνα με τον Beazley απεικονίζεται μέσα στο μάθημα μια μικρή λεοπάρδαλη και ένας σκύλος (Εικ. 73).

Η αγωγή των Αθηναίων έφηβων ολοκληρωνόταν με τη δοκιμασία της εφηβείας. Στα δεκαοχτώ τους οι νέοι έκαναν διετή θητεία φρουράς περιπολώντας στα σύνορα, όπου συντηρούνταν και δρούσαν τελείως μόνοι τους. Μετά το τέλος της θητείας τους, οι Αθηναίοι έφηβοι προσέρχονταν στο ιερό της Αγλαύρου[51] με πλήρη εξάρτυση, όπου καλούνταν να δώσουν τον όρκο των εφήβων με τον οποίο θα εγκατέλειπαν για πάντα την παιδική ηλικία και θα θεωρούνταν πλέον Αθηναίοι πολίτες.

47 Beck, F. (1975) ό.π.

48 Harvey, F. D. (1966). *Literacy in the Athenian democracy.* Revue des etudes grecques, 79 (376): 585 - 635.

49 Wegner, M. (1949). *Das Musikleben der Griechen.* Berlin: Walter de Gruyter.

50 Bundrick, S. (2005) ό.π.

51 Η νύμφη Άγλαυρος, κόρη του μυθικού βασιλιά της Αθήνας Κέκροπα, έπεσε με τη θέλησή της από τα τείχη της Ακρόπολης σε αυτό το σημείο για να σώσει την πατρίδα της από τη μακρόχρονη πολιορκία των Δωριέων, εκπληρώνοντας σχετικό χρησμό που είχε δοθεί από το μαντείο των Δελφών. Το Ιερό της Αγλαύρου τοποθετείται στο μεγάλο σπήλαιο, στην ανατολική πλαγιά της Ακρόπολης, ακριβώς κάτω από το οίκημα των Αρρηφόρων (Αρρηφόρειο). Η αναγνώριση του χώρου θεωρείται βέβαια μετά τις νεότερες ανασκαφές του 1983 που διενήργησε ο Γεώργιος Δοντάς, κατά τις οποίες εντοπίστηκε μαρμάρινος κίονας και τιμητική επιγραφή σε μία ακέραια στήλη των μέσων του 3ου αι. π.Χ., που μνημονεύει την Τιμοκτίτη, ιέρεια της Αγλαύρου.

2.1.1.4. Ο θάνατος

Ο τοκετός στην αρχαία Ελλάδα ήταν μια διαδικασία επικίνδυνη για τη μητέρα και το βρέφος (Εικ. 74, 75). Οι πιθανότητες θανάτου στη γέννα ήταν αυξημένες και για τους δύο. Γυναίκες που ξεψυχούν, συνήθως στη γέννα, απεικονίζονται συχνά στα επιτύμβια ανάγλυφα λες και η αίσθηση της απώλειάς τους και η λύπη των άλλων για το θάνατό τους άξιζε ιδιαίτερης αντιμετώπισης (Εικ. 76, 77, 78). Το βρέφος που απεικονίζεται στη στήλη από τον Πειραιά, περί το 340 π.Χ., είναι ένας περισσότερο σιωπηρός υπαινιγμός θανάτου στη γέννα[52] (Εικ. 79).

Η ανασκαφή του οικοπέδου του Λυρικού Θεάτρου της Κέρκυρας όπου εντοπίστηκε και διερευνήθηκε ένα σύνολο 500 τάφων παρέχει στοιχεία και μια ενδεικτική εικόνα της παιδικής θνησιμότητας κατά την αρχαιότητα[53]. Παράλληλα με τις ανασκαφικές εργασίες, πραγματοποιήθηκε και προκαταρκτική μελέτη των σκελετικών καταλοίπων που εντοπίστηκαν και συλλέχθηκαν. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε συντήρηση και ανάταξη 90 σκελετών. Από το υλικό που μελετήθηκε, προκύπτει ότι το ποσοστό των βρεφικών και παιδικών ταφών αγγίζει το 30% και συμφωνεί απόλυτα με τα χαρακτηριστικά μοντέλα θνησιμότητας σε αρχαιολογικά δείγματα.

Ως προς τις ταφικές πρακτικές, η συντριπτική πλειονότητα ταφής παιδιού αφορούσε σε εγχυτρισμό, ενώ δύο από τις τέσσερις ταφές σε αμφορείς ανήκαν σε βρέφη. Για την ταφή παιδιών υπάρχει, επίσης, προτίμηση σε κεραμοσκεπείς λάκκους και κεραμοσκεπείς καλυβίτες (Εικ. 80). Ειδική κατηγορία θα μπορούσε να αποτελέσει ο βρεφικός τάφος 102, στον οποίο χρησιμοποιήθηκαν δύο ηγεμόνες κεραμίδες, η μία ως δάπεδο του τάφου και η δεύτερη ως κάλυψη.

Ως προς τα κτερίσματα που συνόδευαν τα παιδιά, ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί ο παιδικός Τάφος 172 (Εικ. 81). Πάνω στην κάλυψή του είχαν τοποθετηθεί 34 κτερίσματα - παιχνίδια, ανάμεσα στα οποία 16 μικρογραφικά αγγεία (αμφορείς, κάνθαροι, κοτύλες, λύχνος, πυξίδες, φιάλες) και δέκα πήλινα ειδώλια (γυναικεία και ζώων). Στο εσωτερικό του τάφου είχαν τοποθετηθεί δύο μικρογραφικές φιάλες και δύο ληκύθια. Ο τάφος μπορεί να χρονολογηθεί στα τέλη του 4ου - αρχές του 3ου αιώνα π.Χ.

Στην παιδική ταφή του Τάφου 263, εκτός από τα πήλινα αγγεία, το νεκρό συνόδευαν γυάλινο μυροδοχείο, περιδέραιο από γυάλινες χάντρες και χρυσό στεφάνι, από το οποίο εντοπίστηκαν λίγα φύλλα. Σπανιότεροι ήταν οι οστέινοι αστράγαλοι που εντοπίστηκαν στον παιδικό τάφο 182.

Οι λευκές λήκυθοι, ως ταφικά αγγεία, εμφανίζονται στο δεύτερο τέταρτο του 5ου αιώνα π.Χ.[54]. Σε αυτές απαντώνται και απεικονίσεις μικρών παιδιών – ως επί το πλείστον αγοριών – με τη συνοδεία κάποιου αγαπημένου ζώου, της μητέρας και των αγαπημένων τους αθυρμάτων, ενώ από το 430 - 420 π.Χ. συχνές είναι οι σκηνές αποχαιρετισμού με την παρουσία νεκρικών θεοτήτων, του Ύπνου, του Χάροντα και του Ερμή (Εικ. 82). Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η σκηνή του μικρού αγοριού που με λυπημένη έκφραση κρατά το αμαξάκι του, αποχαιρετά τη μητέρα του και ετοιμάζεται να ανέβει στο πλοιάριο του Χάροντα (Εικ. 83). Η απόδοση των σωματικών αναλογιών τους ταιριάζει με την ηλικία που ο καλλιτέχνης ήθελε να παρουσιάσει και σε αρκετές από αυτές αποδόθηκε έντονα το στοιχείο της λύπης για τον πρόωρο θάνατο. Σε αυτά τα αγγεία τα παιδιά απεικονίζονται με κανονικές σωματικές αναλογίες και χαρακτηριστικά για την ηλικία τους, όπως μεγάλο κεφάλι και ένα σχετικά άμορφο, αλλά παχουλό σώμα[55].

Επίσης, οι Έλληνες τιμούσαν τους νεκρούς και με επιτάφια ανάγλυφα που έστηναν πάνω στους

---

52 Boardman, J. (1999), *Ελληνική Πλαστική, Ύστερη Κλασσική Περίοδος και Γλυπτική στις Υπερπόντιες Αποικίες* (μτφρ. Α. Καλλεγιά - Γαδ). Εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα.

53 Ρήγινος, Γ. (2005). Αρχαιολογικό Δελτίο (60): Χρονικά, 561-564.

54 Τιβέριος, Μ. (1996). *Αρχαία Αγγεία.* Σειρά Ελληνική Τέχνη, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα.

55 Sifakis, G. M. (1979). *Children in the Greek tragedy*, BICS 26: 67 - 80.

τάφους. Μέχρι τα τέλη του 7ου αιώνα π.Χ. δεν υπάρχουν σαφή στοιχεία για να δηλώσουν την ύπαρξη ανάγλυφων επιτάφιων στηλών με ανθρωπόμορφη διακόσμηση.

Τον 6ο αιώνα π.Χ. η Αττική παρουσιάζει τις πιο πλήρεις σειρές επιτύμβιων μνημείων, ανάγλυφων ή γραπτών. Σε αυτά απεικονίζονται μία ή δύο μορφές, ανάγλυφες σε κατατομή, το μάτι όμως ολόκληρο ή σε τρία τέταρτα[56]. Παράδειγμα αποτελεί η στήλη της Νέας Υόρκης του 530 π.Χ., όπου απεικονίζονται δύο αδέρφια· το αγόρι κρατά αρύβαλλο και το κορίτσι λουλούδι[57] (Εικ. 84).

Από την τελευταία δεκαετία του 6ου αιώνα π.Χ. και για περίπου 50 χρόνια μετά σταματά η παραγωγή αττικών στηλών, γιατί θεωρήθηκαν επίδειξη πλούτου και οικονομικής ανισότητας στην νεοσύστατη δημοκρατία[58]. Ωστόσο, η παραγωγή τους συνεχίζεται αδιάπτωτη στον υπόλοιπο ελλαδικό χώρο και τις αποικίες, ενώ τα θέματα είναι ίδια με τα αττικά. Παράδειγμα από την Κω ή πιθανότατα από κάποιο μικρασιατικό εργαστήριο αποτελεί η στήλη του 490 π.Χ., η οποία αν και χαρακτηρίζεται από επαρχιώτικο ύφος, ωστόσο, διαπνέεται από ζωντάνια και χάρη στην απόδοση του παιδιού που κρατά κόκκορα και αρύβαλλο (Εικ. 85).

Τα επιτάφια μνημεία επανεμφανίζονται στην Αθήνα διστακτικά γύρω στο 450 – 440 π.Χ. Οι μορφές είναι πλαστικότερες και στα πρόσωπα, που αποδίδονται ιδεαλιστικά, είναι διάχυτη, αλλά συγκρατημένη, η θλίψη. Το ξέσπασμα σε θρήνο και η απόγνωση απουσιάζουν εντελώς[59]. Αυτό που ενδιέφερε τον καλλιτέχνη ήταν η αποτύπωση της λύπης προς το θάνατο μικρών παιδιών, αποδεικτικό στοιχείο της αγάπης και του πόνου των γονιών για τα παιδιά ή τους νέους που έφευγαν άωρα από τη ζωή[60]. Σε πολλές επιτύμβιες στήλες απεικονίζονται συχνά αδέλφια, είτε μητέρες που έχουν στην αγκαλιά τους ένα μικρό παιδί (Εικ. 86, 87). Τα παιδιά, η ηλικία των οποίων κυμαίνεται συνήθως από την βρεφική ηλικία μέχρι έξι ετών, απεικονίζονται συνήθως μαζί με τις μητέρες τους ή τα αδέρφια τους κρατώντας κάποιο μικρό ζώο, όπως λαγό ή ένα πουλί και όπως στην αγγειογραφία της εποχής, αναγνωρίζονται από το μικρό τους μέγεθος.

Χαρακτηριστικά, ο κάλαμος με ρόδα εικονίζεται σε επιτύμβιες στήλες αγοριών και η πλαγγόνα εικονίζεται σε επιτύμβιες στήλες κοριτσιών, στις οποίες είτε το ίδιο το κορίτσι κρατά στα χέρια της, είτε μια υπηρέτρια της προσφέρει την κούκλα.

Επίσης, τα ζώα αποτέλεσαν απαραίτητα εικονογραφικά στοιχεία που συμβόλιζαν την σύνδεση των παιδιών με αυτά όσο βρίσκονταν στη ζωή. Συγκεκριμένα, οι επιτύμβιες στήλες του 5ου αιώνα π.Χ. παρουσιάζουν συχνά παιδιά μόνα τους να κρατούν ένα άθυρμα και να παίζουν τρυφερά με ένα ή δύο ζώα, συνήθως ένα σκύλο κι ένα πουλί (Εικ. 88).

Τον 4ο αιώνα π.Χ., με το τέλος της κλασικής εποχής και την αρχή της ελληνιστικής, αυξήθηκε σε μεγάλο βαθμό η παραγωγή επιτύμβιων στηλών για τα νεκρά παιδιά[61]. Το στοιχείο της λύπης και του αποχαιρετισμού, ο πόνος και το παράπονο των γονιών για το χαμό των παιδιών τους δεν αποτυπώνονται πια, αλλά οι καλλιτέχνες προσπάθησαν να απαθανατίσουν στο μάρμαρο τις ευτυχισμένες στιγμές της καθημερινότητας και γενικά την παιδική συμπεριφορά με τον παιγνιώδη χαρακτήρα και τον συναισθηματικό δεσμό που είχε με κάποιο κατοικίδιο ζώο[62] (Εικ. 89, 90). Στην περίοδο αυτή τα παιδιά απεικονίζονται με φυσικές παιδικές αναλογίες, να χαμογελούν. Χαρακτηριστική είναι η επιτύμβια στήλη των τελών του 4ου με αρχές του 3ου αιώνα π.Χ., στην οποία

---

56 Γιαλούρης, Ν. (1996). *Αρχαία Γλυπτά.* Σειρά Ελληνική Τέχνη, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα· Boardman, J. (1982). *Ελληνική Πλαστική, Αρχαϊκή Περίοδος* (μτφρ. Ε. Σημαντώνη - Μπουρνιά). Εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα.

57 Richter, G. (1962). *The sculpture and sculptors of the Greeks.* Metropolitan Museum of Art (New York, N.Y.), p. 132, 491, Fig. 423, New Haven and London, Yale University Press.

58 Γιαλούρης, Ν. (1996) ό.π., Boardman, J. (1982) ό.π.

59 Γιαλούρης, Ν. (1996) ό.π.

60 Vorster, C. (1983) ό.π., Rühfel, H. (1984α) ό.π., Rühfel, H. (1984β) ό.π.

61 Richter, G. (1930). *Animals in the Greek sculpture, a survey.* Metropolitan Museum of Art (New York, N.Y.), Oxford University Pess.

62 Rühfel, H. (1984α) ό.π., Rühfel, H. (1984β) ό.π.

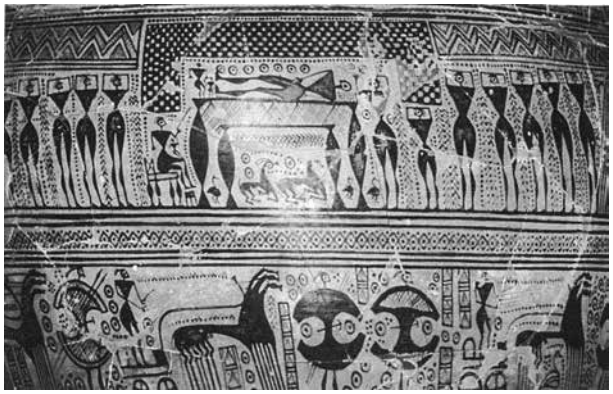
ένα μικρό αγόρι, ο Φιλοκράτης κρατά με το ένα του χέρι τον τροχό του και με το άλλο ένα πουλί, το οποίο και προτείνει στον σκύλο του (Εικ. 91), καθώς και η επιτύμβια στήλη του 320 π.Χ., στην οποία ένα μικρό κορίτσι, η Μελίστω, κρατά μια πλαγγόνα (Εικ. 92).

Στο επίκεντρο της τέχνης των επιτυμβίων στηλών της ελληνιστικής εποχής (ιδιαίτερα του 4ου και του 3ου αιώνα π.Χ.) επαναλαμβάνεται το εικονογραφικό μοτίβο του παιδιού με τη συνοδεία του αγαπημένου του κατοικίδιου ζώου (συνήθως σκύλου ή χήνας). Ιδιαίτερα στις επιτύμβιες στήλες των κοριτσιών οι καλλιτέχνες έδιναν μεγάλη σημασία στην απεικόνιση της ένδυσης και της κόμμωσής τους. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό δείγμα επιτύμβιας στήλης είναι αυτή του κοριτσιού (4ος αιώνας π.Χ.) που χαμογελαστό και με τρυφερότητα, κρατώντας στο ένα χέρι τη κούκλα της, παίζει με την αγαπημένη της χήνα (Εικ. 93).

Η παιδική ηλικία, κοινός τόπος για όλους τους ανθρώπους, δεν θα μπορούσε να διαφύγει της προσοχής των καλλιτεχνών της αρχαίας Ελλάδας, οι οποίοι με τρυφερότητα, θαυμασμό, ίσως και με νοσταλγία, αποτύπωσαν στιγμές της στα έργα τους. Έργα, που αποτελούν σιωπηλά εκκωφαντικούς μάρτυρες του χαρακτήρα της παιδικής ζωής στην αρχαία ελληνική κοινωνία.

ΕΙΚΟΝΕΣ

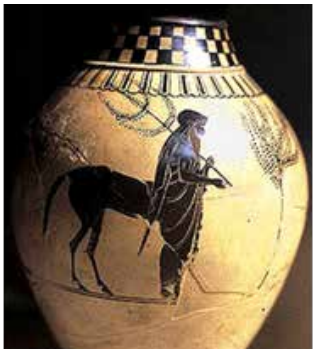
Εικ. 1, Υστερογεωμετρικός αμφορέας του Ζωγράφου του Διπύλου. 760-750 π.Χ.



Εικ. 2, Λεπτομέρεια του υστερογεωμετρικού αμφορέα του Ζωγράφου του Διπύλου. 760 - 750 π.Χ.

Εικ. 3, Αττικός μελανόμορφος αμφορέας. Αποδίδεται στην «Ομάδα Ε». 550-540 π.Χ. περίπου.

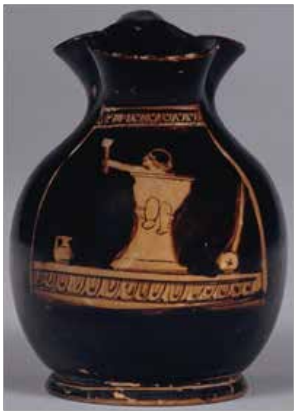
Εικ. 4, Λεπτομέρεια του Αττικού μελανόμορφου αμφορέα, που αποδίδεται στην «Ομάδα Ε». 550 - 540 π.Χ. περίπου. Απεικονίζεται ο θάνατος του Πριάμου από το Νεοπτόλεμο, ο οποίος χρησιμοποιεί ως όπλο τον μικρό Αστυάνακτα.



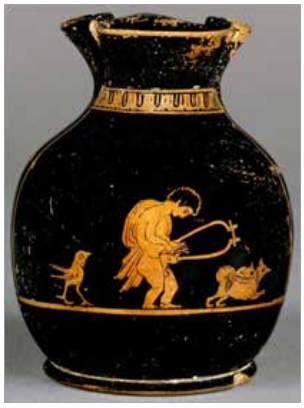
Εικ. 5, Αττική μελανόμορφη οινοχόη με λευκό φόντο. Αποδίδεται στο Ζωγράφο του Λονδίνου. Η εκπαίδευση του Αχιλλέα. 520 - 500 π.Χ.

Εικ. 6, Αττική μελανόμορφη οινοχόη με λευκό φόντο. Αποδίδεται στο Ζωγράφο του Λονδίνου. Η εκπαίδευση του Αχιλλέα.

Εικ. 7, Ερυθρόμορφη χους από την Αττική. Αγόρια που παίζουν. 420 - 410 π.Χ.



Εικ. 8, Ερυθρόμορφη χους. Παιδάκι καθισμένο στο γιογιό του. Ύστερος 5ος αι. π.Χ.



Εικ. 9, Ερυθρόμορφη χους. Αγοράκι με λύρα, σκυλάκι και καρακάξα. 420 - 400 π.Χ.

Εικ. 10, Ερυθρόμορφη χους. Κορίτσι με σκυλάκι.

Εικ. 11, Ερυθρόμορφη χους. Κορίτσι που παίζει με σκυλάκι. 420 - 410 π.Χ.

Εικ. 12, Ερυθρόμορφη χους. Κορίτσι που οδηγεί αμαξάκι. Τέλη 5ου αι. π.Χ.

Εικ. 13, Θραύσματα ερυθρόμορφου κρατηρίσκου. Απεικόνιση γυμνών κοριτσιών κατά την διάρκεια των Αρκτείων. 430 - 420 π.Χ.

Εικ. 14, Κεφάλι από μαρμάρινο αναθηματικό αγαλμάτιο. 325 - 300 π.Χ.

Εικ. 15, Μαρμάρινα αγάλματα κοριτσιών και αγοριών από το Ιερό της Βραυρώνας. Τέλη 4ου - Αρχές 3ου αι. π.Χ.

Εικ. 16, Μαρμάρινο άγαλμα κοριτσιού που χαμογελά. Αρχές 3ου αι. π.Χ.

Εικ. 20, Μαρμάρινο ελληνορωμαϊκό ανάγλυφο. Αποδίδει την παρουσίαση του νεογέννητου Δία από τη Ρέα στον Κρόνο.

Εικ. 18, Μαρμάρινο αγαλμάτιο παιδιού με σκύλο, γνωστό ως «προσφυγάκι». 1ος αι. π.Χ.

Εικ. 19, Μαρμάρινο άγαλμα αγοριού με Χήνα. 3ος αι. π.Χ.

Εικ. 21, Αττική ερυθρόμορφη κύλικα. Μητέρα με παιδί. 480 π.Χ.

Εικ. 22, Πήλινη ψηλή καρέκλα για μωρά, όπως έχει αποκατασταθεί από κομμάτια που βρέθηκαν στην Αγορά.
Αρχές 6ου αι. π.Χ.

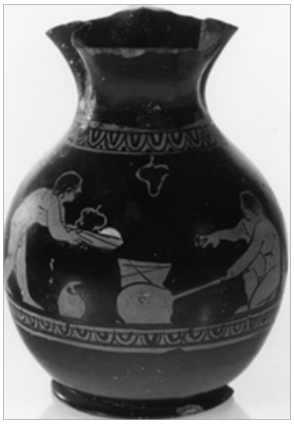
Εικ. 23, Ερυθρόμορφη λήκυθος. Σκηνή γυναικωνίτη. Τροφός που παραδίδει το παιδί στη μητέρα.
470 - 460 π.Χ

Εικ. 24, Ερυθρόμορφη υδρία. Οικογενειακή σκηνή με πατέρα, μητέρα, παιδί και τη τροφό. 440 - 430 π.Χ.

Εικ. 25, Μελανόμορφος αμφορέας. Σκηνή παιχνιδιού με αιώρα.
540 - 530 π.Χ.

Εικ. 26, Ερυθρόμορφη χους. Αγόρι με λεοπάρδαλη.
Γύρω στο 420 π.Χ.

Εικ. 27, Ερυθρόμορφη χους. Αγόρι με τροχίσκο μπροστά από βωμό.
425 π.Χ.



Εικ. 28, Ερυθρόμορφη χους. Δύο αγόρια που παίζουν με το αμαξάκι τους. 450 - 400 π.Χ.

Εικ. 29, Ζωόμορφες κουδουνίστρες. 600 - 480 π.Χ.

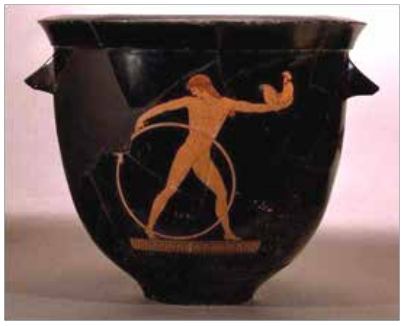
Εικ. 30, Κουδουνίστρα - σείστρο. 2000 π.Χ.

Εικ. 31, Βοιωτικό ερυθρόμορφο γιο - γιο. 425 - 400 π.Χ.

Εικ. 32, Γιο - γιο. Ελληνιστική περίοδος.

Εικ. 33, Λεπτομέρεια αττικής ερυθρόμορφης κύλικας. Αγόρι που παίζει με γιο - γιο. Περίπου 440 π.Χ.

Εικ. 35, Αττικός ερυθρόμορφος κωδωνόσχημος κρατήρας. Ο Γανυμήδης παίζει με κρίκο κρατώντας κόκκορα. 500 - 480 π.Χ.



Εικ. 36, Αττικός ερυθρόμορφος αμφορέας. Ο Γανυμήδης παίζει με κρίκο, ενώ τον κυνηγά ο Ερμής. Περίπου 470 π.Χ.

Εικ. 37, Οστέινοι αστράγαλοι από την Άρτα. 3ος - 2ος αι. π.Χ.

Εικ. 37, Οστέινοι αστράγαλοι από την Άρτα. 3ος - 2ος αι. π.Χ.

Εικ. 38, Πήλινο ειδώλιο νέας που παίζει αστραγάλους. Στο αριστερό της χέρι κρατά σάκο αστραγάλων. Πρώιμη Ελληνιστική περίοδος.

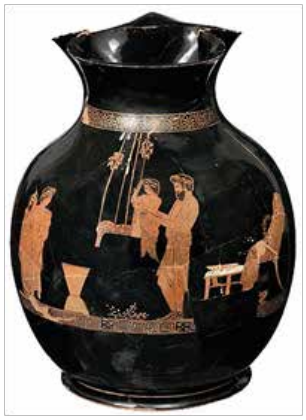
Εικ. 39, Πήλινη κούκλα με κινητά μέλη από τη Τανάγρα. 425 – 400 π.Χ.

Εικ. 40, Πήλινες κούκλες με κινητά μέλη από τη Κόρινθο. 5ος αι. π.Χ.

Εικ. 41, Βοιωτική κωδωνόσχημη κούκλα με κινητά κάτω άκρα. 720 - 690 π.Χ.

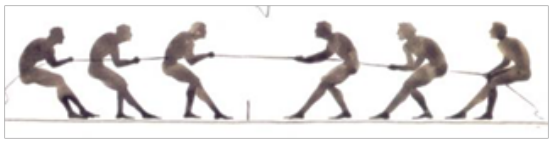
Εικ. 42, Βοιωτική κωδωνόσχημη κούκλα με κινητά κάτω άκρα. Περίπου 700 π.Χ.

Εικ. 43, Πήλινο παιχνίδι από Αττική. Αλογάκι με ρόδες. Πρώτο μισό του 8ου αι. π.Χ.



Εικ. 44, Ερυθρόμορφη οινοχόη. Σπάνια παράσταση όπου πατέρας βάζει το παιδί του σε αιώρα. 430 π.Χ.

Εικ. 45, Ανάγλυφη βάση από επιτύμβιο μνημείο με παράσταση κερητίζειν. 6ος αι. π.Χ.



Εικ. 46, Σχεδιαστική αναπαράσταση διελκυστίνδας.

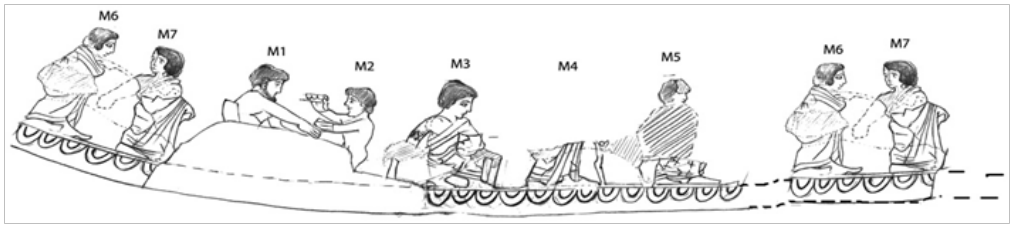
Εικ. 47, Ανάγλυφη βάση ενσωματωμένη στο Θεμιστόκλειο Τείχος των Αθηνών. Απεικόνιση επίσκυρου. 510 π.Χ.

Εικ. 48, Επιτύμβια στήλη από τον Κεραμεικό. Νέος αθλητής επιδίδεται συγκεντρωμένος στις τεχνικές του επίσκυρου, ενώ ο μικρός μπροστά του παρακολουθεί κρατώντας στλεγγίδα και αρύβαλλο. 4ος αι. π.Χ.

Εικ. 49, Αττική ερυθρόμορφη χους. Αγόρια που παίζουν τον εφεδρισμό. 450 - 400 π.Χ.

Εικ. 50, Βοιωτικό πήλινο σύνολο κοριτσιών που παίζουν τον εφεδρισμό. Ύστερος 4ος – αρχές 3ου αι. π.Χ.

Εικ. 51, Ερυθρόμορφη χους. Κορίτσι που παίζει με χελώνα. 360 - 350 π.Χ.



Εικ. 53, Σχεδιαστικό ανάπτυγμα του αττικού ερυθρόμορφου αρύβαλλου, με την πολυπρόσωπη παράσταση διδασκαλίας.

Εικ. 52, Αττικός ερυθρόμορφος αρύβαλλος. Πολυπρόσωπη παράσταση διδασκαλίας. Τέλη 5ου - αρχές 4ου αι. π.Χ.

Εικ. 54, Αττική ερυθρόμορφη υδρία. Αποδίδεται στον Φιντία. Παιδαγωγός με βακτηρία, μαθητής λύρας σε δίφρο, νέος που πιθανόν τραγουδά και κιθαριστής με λύρα - χέλυ. 505 π.Χ. περίπου

Εικ. 55, Αττική ερυθρόμορφη κύλικα. Αποδίδεται στον Μάκρωνα. Μάθημα μουσικής. Στο μέσον ο δάσκαλος, οι μαθητές σε δίφρο, και στις άκρες παρακολουθούν οι παιδαγωγοί. 500 - 450 π.Χ. περίπου.

Εικ. 56, Αττική ερυθρόμορφη πελίκη. Αποδίδεται στον ζωγράφο Ευθυμίδη. Ο παιδοτρίβης κρατά διχαλωτή βακτηρία. 515- 500 π.Χ.

Εικ. 57, Ερυθρόμορφη κύλικα. Αποδίδεται στον Ονήσιμο. Προπόνηση πάλης. Στην άκρη ο παιδοτρίβης κρατώντας διχαλωτή βακτηρία ετοιμάζεται να τιμωρήσει ζεύγος παλαιστών. 490 - 480 π.Χ. περίπου.

Εικ. 58, Αττική ερυθρόμορφη κύλικα. Αποδίδεται στον Ζωγράφο του Λούβρου. Μάθημα μουσικής. Άνδρας κάθεται σε βωμό κρατώντας βακτηρία και νέος τραγουδά μπροστά από ένα δέντρο. 500 - 450 π.Χ. περίπου.

Εικ. 59, Αττική ερυθρόμορφη κύλικα. Αποδίδεται στον Δούρη.
Σκηνές από σχολείο της Αθήνας του 5ου αι. π.Χ. 485 - 480 π.Χ. περίπου.

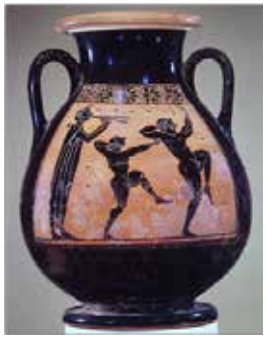
Εικ. 60, Αττική ερυθρόμορφη κύλικα. Αποδίδεται στον ζωγράφο της Μπολόνια. Κορίτσια που πηγαίνουν στο σχολείο. 460 π.Χ. περίπου.

Εικ. 61, Ερυθρόμορφος καλυκωτός κρατήρας. Αποδίδεται στον ζωγράφο του Βερολίνου. Κορίτσια που χορεύουν. 440 - 430 π.Χ. περίπου.

Εικ. 62, Ερυθρόμορφος δίνος. Αποδίδεται στον ζωγράφο του Δίνου. Προπόνηση νέου στον ακοντισμό. 430 - 420 π.Χ. περίπου

Εικ. 63, Ερυθρόμορφη κύλικα. Απεικονίζεται άλτης.
510 - 500 π.Χ. περίπου.

Εικ. 64, Ερυθρόμορφη πελίκη. Αποδίδεται στον ζωγράφο του Ευφρονίου ή του Ευθυμίδη. Αθλητές που πηδούν συνοδευόμενοι από αυλητή. 520 - 510 π.Χ. περίπου.



Εικ. 65, Μελανόμορφη πελίκη. Αποδίδεται στον ζωγράφο του Αχελώου. Αυλητής μαζί με δύο παλαιστές. 510 π.Χ. περίπου.

Εικ. 66, Λεπτομέρεια ερυθρόμορφου αμφορέα. Γενειοφόρος άνδρας, σε δίφρο, παίζει διπλό αυλό και απέναντι του, όρθιος, τραγουδά ένας νέος. Ανάμεσα τους είναι κρεμασμένη η συβήνη. 475 - 425 π.Χ. περίπου.

Εικ. 67, Μελανόμορφη όλπη. Αποδίδεται στον ζωγράφο του Θησέα. Παιδαγωγός τιμωρεί μαθητή. 525 - 475 π.Χ.

Εικ. 68, Ερυθρόμορφη Λήκυθος. Αποδίδεται στον Ζωγράφο της Φιάλης. Νεαρή εταίρα χορεύει κάτω από τις υποδείξεις της δασκάλας της που κρατά βακτηρία. Περίπου 450 π.Χ.

Εικ. 69, Ερυθρόμορφος σκύφος. Αποδίδεται στον ζωγράφο Πιστόξενο. Μάθημα μουσικής. Στον τοίχο είναι κρεμασμένα σανδάλι τιμωρίας, σταυρόσχημο, αιωρική κιθάρα. 475 - 425 π.Χ. περίπου.

Εικ. 70, Ερυθρόμορφη υδρία. Αποδίδεται στον ζωγράφο του Agrigento. Μάθημα μουσικής. Στον τοίχο κρεμασμένο σανδάλι τιμωρίας. Τη σκηνή παρακολουθούν ένας πάνθηρας ή γάτα, ένας σκύλος και ένας πίθηκος ή γυμνό αγόρι. 470 - 460 π.Χ. περίπου.

Εικ. 71, Ερυθρόμορφη κύλικα. Αποδίδεται στον ζωγράφο Σπλαχνόπτη.
Μαθητικός διαγωνισμός όπου Νίκη στεφανώνει το νικητή, ενώ ταυτόχρονα εικονίζεται τιμωρία μαθητή.
475 - 425 π.Χ. περίπου.

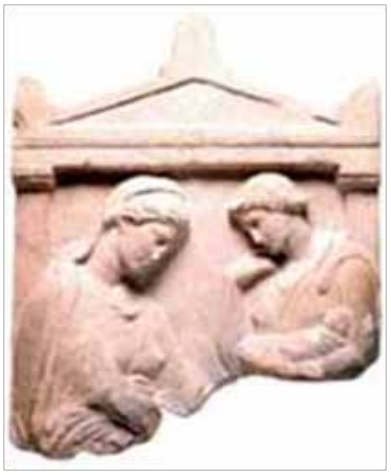
Εικ. 72, Ερυθρόμορφη υδρία. Αποδίδεται στον ζωγράφο του Χοίρου. Μάθημα μουσικής. Δάσκαλος με βάρβιτο συνοδεύει νέο που τραγουδά. Τη σκηνή παρακολουθεί ένας σκύλος. 500 - 450 π.Χ. περίπου.

Εικ. 73, Ερυθρόμορφη υδρία. Αποδίδεται στον ζωγράφο του Χοίρου. Μάθημα μουσικής. Τη σκηνή παρακολουθεί ένας σκύλος και μια μικρή λεοπάρδαλης.
480 - 470 π.Χ. περίπου.

Εικ. 74, Μαρμάρινο ανάγλυφο από την Όστια. Απεικόνιση τοκετού. Το βρέφος είναι ήδη ακουμπισμένο σε μαξιλάρι, ενώ η μαία κρατά τον πλακούντα ή ένα δεύτερο βρέφος. 2ος αι. μ.Χ.

Εικ. 75, Επιτύμβια στήλη της Πλαγγώνας, κόρης του Τολμίδη από τις Πλαταιές, η οποία προφανώς έχασε τη ζωή της αμέσως μετά τη γέννα. 320 π.Χ.

Εικ. 76, Επιτύμβια στήλη της Φιλονόης από το Ψυχικό. Αρχές 4ου αι. π.Χ.



Εικ. 77, Επιτύμβια στήλη γυναίκας και βρέφους. 375 - 350 π.Χ.

Εικ. 78, Επιτύμβια στήλη γυναίκας που πέθανε κατά τη λοχεία. Πίσω της διακρίνεται θεραπαινίδα με το βρέφος. 350 π.Χ. περίπου.

Εικ. 79, Επιτύμβια στήλη νέας γυναίκας. Πίσω της διακρίνεται θεραπαινίδα με το αρτιγέννητο βρέφος. 340 π.Χ. περίπου.

Εικ. 80, Παιδική ταφή σε κεραμοσκεπή καλυβίτη τάφο. Ο τάφος 57 του Οικ. Λυρικού Θεάτρου Κέρκυρας. Λήψη από ΝΔ.

Εικ. 81, Ο τάφος 172 του Οικ. Λυρικού Θεάτρου Κέρκυρας. Λήψη από Β.
Τέλη του 4ου - Αρχές του 3ου αιώνα π.Χ.

Εικ. 82, Τμήμα αττικής λευκής ληκύθου. Ο Ύπνος και ο Θάνατος μεταφέρουν το σώμα νεκρού νέου. 440 - 430 π.Χ. περίπου.

Εικ. 83, Αττική λευκή λήκυθος. Αποδίδεται στο ζωγράφο του Μονάχου. Μικρό αγόρι αποχαιρετά τη μητέρα του, ενώ στα δεξιά του απεικονίζεται ο Χάρος μέσα στο πλοιάριο του.
430 π.Χ. περίπου.

Εικ. 84, Η στήλη της Νέας Υόρκης, όπου απεικονίζονται δύο αδέρφια. Το αγόρι κρατά αρύβαλλο και το κορίτσι λουλούδι.
530 π.Χ. περίπου.

Εικ. 85, Στήλη από τη Κω. Παιδάκι που κρατά κόκκορα και αρύβαλλο. 490 π.Χ.

Εικ. 86, Επιτύμβια στήλη δύο αδερφών, της Μνησαγόρας και του Νικοχάρους. 420 - 410 π.Χ. περίπου.

Εικ. 87, Επιτύμβια στήλη της Αμφαρέτης μαζί με το εγγόνι της. 430 - 420 π.Χ. περίπου.

Εικ. 88, Επιτύμβια στήλη κοριτσιού που φαίνεται να αποχαιρετά τα αγαπημένα της περιστέρια. 450 - 440 π.Χ. περίπου.

Εικ. 89, Τμήμα επιτύμβιας στήλης. Πιθανότατα μικρή θεραπαινίδα που προσφέρει πλαγγόνα. Αρχές 4ου αι. π.Χ.

Εικ. 90, Ναϊσκόμορφη επιτύμβια στήλη κοριτσιού με κούκλα και χήνα. 360 π.Χ. περίπου.

Εικ. 91, Επιτύμβια στήλη αγοριού. Ο Φιλοκράτης κρατά στο ένα χέρι ρόδα με κάλαμο και τείνει το άλλο, στο οποίο κρατά πουλί, προς ένα σκύλο. Τέλη 4ου – Αρχές 3ου αι. π.Χ. περίπου.

Εικ. 92, Επιτύμβια στήλη κοριτσιού. Η Μελίστω κρατά στο ένα χέρι κούκλα και τείνει το άλλο, στο οποίο κρατά πουλί, προς ένα σκύλο. 340 π.Χ. περίπου.

Εικ. 93, Επιτύμβια στήλη κοριτσιού. Κρατά στο ένα χέρι πουλί και τείνει το άλλο, στο οποίο κρατά κούκλα, προς μια χήνα. 325 - 320 π.Χ. περίπου.

2.1.2. Το παιδί και η ανατροφή του στην αρχαία Ελλάδα

Στην αρχαία Ελλάδα, μετά τη γέννηση του παιδιού, η οικογένεια αναλάμβανε την ανατροφή του, εκτός και αν ο πατέρας αποφάσιζε να το εκθέσει. Η έκθεση των βρεφών γινόταν σε δημόσιους χώρους και εφαρμοζόταν όταν επρόκειτο για άρρωστα παιδιά, ενώ αφορούσε κυρίως τα κορίτσια.[1] Αν όμως ο πατέρας αποφάσιζε να αναθρέψει το παιδί του, τότε κρεμούσαν στην πόρτα της οικίας ένα κλαδί ελιάς αν το νεογέννητο ήταν αγόρι, ή μια τούφα μαλλί αν ήταν κορίτσι. Την πέμπτη ή τη δεκάτη ημέρα μετά τη γέννηση περιέφεραν το νεογέννητο γύρω από την εστία, στο πλαίσιο της οικογενειακής εορτής των *ἀμφιδρομίων* και με τον τρόπο αυτόν το αναγνώριζαν επίσημα και του έδιναν το όνομά του. Ακολούθως, την τρίτη ημέρα των *Ἀπατουρίων*, ετήσια φθινοπωρινή εορτή που γινόταν στο πλαίσιο της φρατρίας, ο πατέρας του παιδιού τελούσε θυσία και με όρκο διακήρυττε την έγγαμη νομιμότητα του παιδιού του· ακολουθούσε η εγγραφή του στους καταλόγους της *φρατρίας*.[2]

Μέχρι την ηλικία των επτά ετών τα παιδιά έμεναν στο σπίτι και υπεύθυνη για την ανατροφή τους ήταν η μητέρα και για τις πιο εύπορες οικογένειες η τροφός. Όταν συμπλήρωναν το έβδομο έτος της ηλικίας, πήγαιναν στο σχολείο, όπου μάθαιναν να γράφουν και να διαβάζουν. Θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τις δύο όψεις της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στην Αθήνα και τη Σπάρτη.[3]

2.1.2.1. Σπαρτιατική αγωγή και εκπαίδευση

Η Σπάρτη διαμόρφωσε αρκετά νωρίς ένα ολοκληρωμένο σύστημα κρατικής αγωγής. Είναι το πρώτο που συναντούμε στην αρχαία Ελλάδα και χαρακτηρίζεται από ένα σημαντικό παράγοντα: το σύστημα είναι υποχρεωτικό. Η υποχρεωτική αγωγή παρέχει τις ίδιες ακριβώς ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες. Εμποδίζει όμως κατ᾽ αυτόν τον τρόπο την ανάπτυξη της ατομικής ιδιαιτερότητας και πνίγει κάθε τάση νεωτερισμού. Στον τομέα της αγωγής, λοιπόν, η ολιγαρχική Σπάρτη παρουσιάζει ένα μοναδικό κοινωνικό φαινόμενο, ένα είδος ζωντανού αναχρονισμού. Πρόκειται για μία απόφαση εμμονής στα πατροπαράδοτα σχήματα διοίκησης και εκπαίδευσης.

Κατά την αρχαϊκή εποχή η ολιγαρχική Σπάρτη γνώρισε αξιόλογη πνευματική άνθηση. Οι διάφορες πηγές δείχνουν πως είχαν αναπτυχθεί οι τέχνες και τα γράμματα, ο αθλητισμός και η παιδεία γενικότερα. Η ανάπτυξη του πολιτισμού στη Σπάρτη σημειώνεται ήδη από τον 8ο αιώνα π.Χ. Η ακμή του τοποθετείται στον 7ο αιώνα. Από τον 6ο αιώνα όμως αρχίζει η παρακμή του.[4]

---

1 Για την έκθεση των βρεφών στην αρχαία Ελλάδα βλ. R. Tolles, *Untersuchungen zur Kinderaussetzung bei den Griechen*, διδακτ. διατριβή, Leipzig 1941.

2 Βλ. H. W. Parke, *Οι εορτές στην αρχαία Αθήνα*, μτφρ. Χαράλαμπος Όρφανος, εκδ. Δαίδαλος - Ι. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 2000, σσ. 127-132. [*Festivals of the Athenians*, Thames and Hudson, London 1977]· Louise Bruit Zaidman & Pauline Schmitt Pantel, *Η θρησκεία στις ελληνικές πόλεις της κλασικής εποχής*, μτφρ. Κ. Μπούρας, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2004, σσ. 68-69. Βλ. και Horst Blanck, *Εισαγωγή στην ιδιωτική ζωή των αρχαίων Ελλήνων και Ρωμαίων*, μτφρ. Αλίκη Μουστάκα, εκδ. Μ.Ι.Ε.Τ., Αθήνα 2004, σσ. 164-179. [*Einführung in das Privatleben der Griechen und Römer*, Darmstadt 1996].

3 Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα μας παρουσιάζει το βιβλίο του H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, τόμος Α΄: *Le monde grec,* éd. du Seuil, Paris 1948.

4 Για περισσότερα βλ. Robert Flacelière, *Ο Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος των αρχαίων Ελλήνων*, μτφρ. Γ. Βανδώρος, εκδ. Παπαδήμας,

Η σπαρτιατική αγωγή χαρακτηρίζεται από στρατιωτική άσκηση και συγχρόνως σκληρή εκπαίδευση. Μόνο κατ᾽ αυτόν τον τρόπο κατόρθωσε η Σπάρτη να επιβιώσει έναντι των ποικίλων εχθρών της. Κάτω από τέτοιες συνθήκες ήταν φυσικό να αναπτυχθεί ένα στρατιωτικό ιδεώδες, από την αρχαϊκή ήδη εποχή. Όμως, δεν πρόκειται πλέον για το αγωνιστικό ιδεώδες των ομηρικών ηρώων. Ο Σπαρτιάτης στρατιώτης δεν μοιάζει με τον ευγενή-ήρωα του έπους. Έχουν επέλθει βασικές αλλαγές και η εξέλιξη από την ομηρική εποχή στη σπαρτιατική κοινωνία είναι τεράστια. Πρώτα πρώτα βρισκόμαστε πλέον σε μία ολοκληρωμένη και πολιτικά οργανωμένη πόλη. Κατά δεύτερο λόγο, σε στρατιωτικό επίπεδο, η μάχη δεν κρίνεται πλέον από τη σύγκρουση δύο αντιπάλων-ηρώων, αλλά από την τακτική σύγκρουση δύο στρατευμάτων. Οι εξελίξεις αυτές, κυρίως όσον αφορά στη στρατιωτική τακτική, μετέβαλαν το ηρωικό ιδανικό του έπους σ᾽ ένα ιδανικό συλλογικό. Στο εξής η πόλη είναι το παν για τους πολίτες· αυτή πρέπει να αναδειχθεί.

Οι πηγές, οι οποίες μας επιτρέπουν να εξετάσουμε τη σπαρτιατική αγωγή είναι, δυστυχώς, λίγο ασαφείς και κυρίως μεταγενέστερες. Ο Πλάτων και ο Ξενοφών ανήκουν στον 4ο αιώνα π.Χ. Η *Λακεδαιμονίων πολιτεία* του Ξενοφώντα είναι η κυριότερη πηγή που διαθέτουμε, αλλά πρέπει να τη δούμε κριτικά, αφού ο Ξενοφών διάκειται φιλικά προς τη Σπάρτη. Δυστυχώς, χάθηκε η *Λακεδαιμονίων πολιτεία* του Αριστοτέλη. Διαθέτουμε, ωστόσο, τη βιογραφία του Λυκούργου από τον Πλούταρχο (1ος-2ος αι. μ.Χ.). Η αγωγή των Σπαρτιατών υπήρξε για τον Πλάτωνα το πρότυπο για την παιδεία που πρότεινε στην *Πολιτεία* του. Θαύμαζε δηλαδή ο φιλόσοφος ότι η σπαρτιατική εκπαίδευση κατόρθωσε να υπερβεί τον ατομικισμό και να διαμορφώσει ένα πρότυπο πολίτη κοινό για το σύνολο της κοινωνίας. Ο πολίτης αυτός είχε συνείδηση ότι ανήκε στην πατρίδα του, για την οποία ήταν πρόθυμος να θυσιαστεί ανά πάσα στιγμή.

Η ποίηση του Τυρταίου παραδίδει το παιδαγωγικό ήθος της Σπάρτης. Η αρετή στις ελεγείες του ισοδυναμεί με το πολεμικό ήθος. Ο Τυρταίος απευθύνεται στους πολίτες της Σπάρτης λέγοντας πως πρέπει να θυσιαστούν για την πόλη τους. Ο θάνατος είναι ωραίος, όταν κάποιος πεθαίνει σαν ήρωας, αγωνιζόμενος για την πατρίδα του. Η ατομική θυσία γίνεται για ένα υψηλότερο αγαθό. Διαπιστώνουμε πως με τον Τυρταίο το ομηρικό ιδεώδες της ηρωικής αγωγής μετατρέπεται σε ηρωισμό της αγάπης για την πατρίδα. Έτσι, η έννοια της αρετής πολιτικοποιείται, καθώς και η φήμη του ήρωα. Η φήμη είναι ο αναπόσπαστος συνοδός της αρετής, όπως στο έπος.[5]

Μόλις γεννιόταν ο μικρός Σπαρτιάτης έπρεπε να παρουσιαστεί στη *λέσχη*, ενώπιον μιας επιτροπής γερόντων που θα τον εξέταζε για τυχόν αναπηρίες και αρρώστιες. Έπρεπε, για να γίνει δεκτός ως μέλλων πολίτης, να είναι αρτιμελής και υγιής. Τότε μόνο τον παρέδιδαν στη μητέρα του για την περαιτέρω ανατροφή. Ο ρόλος της μητέρας ήταν να κρατήσει το παιδί μέχρι να γίνει επτά χρόνων. Μέχρι την ηλικία αυτή είχε την απόλυτη ευθύνη για την ανατροφή του.

Στην ηλικία των επτά ετών το κράτος αναλαμβάνει τον νέο Σπαρτιάτη έως το τέλος της ζωής του. Από επτά έως τα είκοσι η εκπαίδευση εποπτεύεται από τον *παιδονόμο*.[6] Οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονταν σε τμήματα, που λέγονταν *ἴλαι* ή *ἀγέλαι*· τα τμήματα αυτά καταμερίζονταν σε μικρότερες ομάδες, που ονομάζονταν *βοῦαι*. Υπεύθυνος αυτών ήταν ο *βουαγός*, δηλαδή ένας από την ομάδα, ο οποίος διακρινόταν στην αντοχή και την πειθαρχία (*Λυκοῦργος,* 16). Η κρατική αγωγή

Αθήνα 2014, 15η έκδοση, σσ. 108-146. [*La vie quotidienne en Grèce au siècle de Périclès*, Paris 1971]. Βλ. και Ηρόδοτος, *Ἱστορίαι*, βιβλίο Α, 65· Πλούταρχος, *Λυκοῦργος*.

5 W. Jaeger, *Παιδεία. Η μόρφωσις του Έλληνος ανθρώπου,* μτφρ. Γ. Βέρροιος, τόμ. Α΄, Αθήνα 1968, σ. 128. Ο Τυρταίος ενέπνευσε τους συμπολίτες του με τις νέες ιδέες για την πατρίδα και το ηρωικό πνεύμα και κατόρθωσε να υπερβεί τα σπαρτιατικά σύνορα. Το ιδεώδες της ανδρείας του πολίτη έγινε πρότυπο ακόμη και στην Αθήνα. Ο Πλάτων θεωρεί τον ποιητή αυτόν ως υπόδειγμα και διακηρύσσει ότι πρέπει να τιμάται η πολεμική αρετή περισσότερο από την ολυμπιακή νίκη. Βλ. *Πολιτεία,* 465 d-466 a· *Νόμοι*, 629 b.

6 Για την εκπαίδευση στη Σπάρτη βλ. Kenneth J. Freeman, *Τα Σχολεία στην Αρχαία Ελλάδα*, μτφρ. Α. Κόντος, εκδ. Δόμιος, Αθήνα 2001. [*The Schools of Hellas*, London 1907].

του νέου Σπαρτιάτη διαρκούσε δεκατρία χρόνια και χωριζόταν σε τρεις κύκλους.[7] Το πρώτο διαρκεί τέσσερα χρόνια και συγκεντρώνει τα νέα παιδιά, κυρίως για παιχνίδια και ασκήσεις. Στην πρώτη αυτή περίοδο επιστρέφουν στο σπίτι τους το βράδυ να κοιμηθούν. Στο δεύτερο στάδιο, από την ηλικία των δώδεκα χρόνων, η πειθαρχία γίνεται πιο σκληρή και το πατρικό σπίτι αντικαθίσταται από το στρατόπεδο.

Όταν ο νέος Σπαρτιάτης περνούσε από την παιδική ηλικία στην εφηβεία, λάμβανε μέρος σε διάφορες τελετουργίες. Στο ιερό της Αρτέμιδος διοργανώνονταν αρκετοί αγώνες κατά τη διάρκεια των οποίων όλα τα χτυπήματα επιτρέπονται. Στο τέλος αυτών των μυήσεων οι νέοι περνούσαν από μία άλλη δοκιμασία, τις *γυμνοποδίες*. Στέκονταν όρθιοι με γυμνά πόδια κάτω από τον ήλιο, ανάμεσα σε ομάδες χορευτών. Οι νέοι που βρίσκονταν στο τέλος της παιδικής ηλικίας υποβάλλονταν στη δοκιμασία της *διαμαστιγώσεως*, μπροστά στο βωμό της θεάς. Όσοι άντεχαν το μαστίγωμα ανακηρύσσονταν *βωμονῖκαι*. Μία τελευταία εμπειρία, η πιο σκληρή, ήταν η *κρυπτεία*. Στο τέλος της εκπαίδευσης ορισμένοι νέοι όφειλαν να ζήσουν για ένα διάστημα μόνοι τους, κλέβοντας στη διάρκεια της νύχτας, αλλά με προσοχή για να μη συλληφθούν. Μετά τη δοκιμασία της κρυπτείας εντάσσονταν στην κατηγορία των ιππέων.

Όσον αφορά στα γράμματα, οι Σπαρτιάτες μάθαιναν όσα τους χρειάζονταν για να διαβάζουν, να γράφουν τα στοιχειώδη και να εκτελούν τις πράξεις της αριθμητικής (*Λυκούργος,* 16, 6). Η μουσική αντίθετα φαίνεται πως διδασκόταν ακόμη περισσότερο, κυρίως οι στρατιωτικοί ύμνοι και παιάνες. Τα πάντα στη σπαρτιάτικη αγωγή αποσκοπούσαν στη στρατιωτική προετοιμασία. Οι σωματικές ασκήσεις, η σκληραγωγία και η λιτότητα ένα σκοπό είχαν, να δημιουργήσουν καλούς και γενναίους στρατιώτες.

Η κύρια στρατιωτική εκπαίδευση άρχιζε στην ηλικία των δεκαοκτώ χρόνων. Διδάσκονταν τη χρήση των όπλων και την πολεμική τέχνη. Η *σκληραγωγία* ήταν από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της όλης εκπαίδευσης. Το πλύσιμο γινόταν πάντα με κρύο νερό, η ενδυμασία ήταν λιτή (ένας χιτώνας). Συνήθως δεν φορούσαν ούτε υποδήματα. Το φαγητό ήταν φτωχικό και τα συσσίτια κοινά. Κοιμόνταν σε θαλάμους πολλών ατόμων ή σε σκηνές, σε μικρές ομάδες. Δεν ασχολούνταν με χειρωνακτικές εργασίες, πράγμα που θεωρείτο υποτιμητικό και ήταν απαγορευμένο, ως βάναυση τέχνη (*Λυκούργος,* 24).

Η σπαρτιατική κοινωνία ασχολήθηκε επίσης και με την εκπαίδευση των γυναικών. Τα κορίτσια δέχονταν μία καθορισμένη αγωγή. Προτεραιότητα δινόταν στη γυμναστική, στα διάφορα αθλήματα, τον χορό, το τραγούδι και τη μουσική. Σκοπός αυτής της αγωγής ήταν να γίνουν δυνατές, για να κάνουν υγιή παιδιά. Η Σπαρτιάτισσα έχει περισσότερη ελευθερία από την Αθηναία. Παίρνει μέρος στα αγωνίσματα, κυκλοφορεί ελεύθερη στους δρόμους, ντύνεται ελαφρά και δεν ντρέπεται να επιδεικνύει το σώμα της (Πλάτων, *Πολιτεία,* 452 c).[8]

2.1.2.2. Αθηναϊκή εκπαίδευση

Η Αθήνα υπήρξε το μεγαλύτερο πολιτιστικό κέντρο της Ελλάδος, κυρίως από τα μέσα του 5ου

---

7 H.-I. Marrou, *Histoire de l' éducation dans l' antiquit*é, τόμ. Α΄, Paris 1948, σ. 47.

8 Μία άλλη πλευρά της αρχαίας παιδείας είναι και η παιδεραστία. Οι περισσότεροι νέοι από δεκαπέντε έως δεκαοκτώ χρόνων είχαν έναν εραστή, ο οποίος έπαιζε τον ρόλο του παιδαγωγού και γενικότερα του κηδεμόνα. Ήταν δηλαδή λογικό κάποιος να είναι μέχρι τα δεκαοκτώ ή τα είκοσι χρόνια του *ἐρώμενος* και μετά να γίνει ο ίδιος *ἐραστής*, κάποιου άλλου νέου. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την παιδεραστία στην αρχαία Ελλάδα βλ. J. Boardman - E. Larocca, *Eros in Grecia*, Milano 1965· F. Buffière, *Eros adolescent*, Paris 1980· K. J. Dover, *Greek Homosexuality*, Cambridge 1978· R. Flacelière, *L'amour en Grèce*, Paris 1960· J. Marcade, *Eros Kalos*, Genève 1965. E. Cantarella, *L'ambiguo malano,* Roma 1981· J. Mazel, *Les métamorphoses d'Eros. L'amour dans la Grèce antique,* Paris 1984.

αιώνα π.Χ. Έγινε *δάσκαλος όλων εκείνων που είναι ικανοί να μιλούν ή να διδάσκουν*.[9] Στην ανάπτυξη αυτή των γραμμάτων και των τεχνών συνετέλεσαν πολλοί παράγοντες, κυρίως η δημοκρατία και η ελευθερία του λόγου.

Είναι παράδοξο, αλλά στη δημοκρατική Αθήνα η εκπαίδευση ήταν ιδιωτική και παρέμενε προνόμιο των λίγων ευγενών. Μόνο όσοι είχαν μεγάλα εισοδήματα μπορούσαν να στέλνουν τους γιους τους για μεγάλο χρονικό διάστημα στο σχολείο (*Πρωταγόρας*, 226 c). Η ευθύνη για τη μόρφωση του παιδιού ανήκει αποκλειστικά στους γονείς. Ο πατέρας αποφασίζει, ανάλογα με την κοινωνική θέση και την οικονομική δυνατότητά του, σε ποιο σχολείο θα φοιτήσει ο γιος του και για πόσα χρόνια.

Η ιδιωτική εκπαίδευση δεν απέβλεπε στην επαγγελματική κατάρτιση των νέων· ενδιέφερε περισσότερο η άσκηση του σώματος και η γενική μόρφωση (*Πρωταγόρας*, 312 b). Με την εμφάνιση του σχολείου, στα τέλη του 6ου αιώνα π.Χ., θα καλλιεργηθεί η σύμμετρη ανάπτυξη του σώματος και του πνεύματος, το ιδανικό της *καλοκαγαθίας*. Η συστηματική αγωγή του Αθηναίου πολίτη θα συντελέσει ώστε το άτομο να ενταχθεί καλύτερα στο κοινωνικό σύνολο, να γίνει έτσι καλός και ελεύθερος πολίτης.

Δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες στην Αθήνα. Οι προτάσεις του Πλάτωνα διαφέρουν από αυτές του Αριστοτέλη. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να διακρίνουμε το παρακάτω αναλυτικό πρόγραμμα: από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των επτά ετών, τα παιδιά ανατρέφονται από την οικογένεια. Ακολουθούν δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες: από το έβδομο έτος μέχρι το δέκατο τέταρτο επιχειρείται η πρώτη συστηματική εκπαίδευση. Αυτή περιλαμβάνει την εκμάθηση γραφής, ανάγνωσης, αριθμητικής, μουσικής και γυμναστικής. Στο επόμενο στάδιο, ο νέος διδάσκεται γραμματική, ρητορική, μαθηματικά, αστρονομία, μουσική, γυμναστική. Η εκπαίδευση αυτή διαρκεί από το δέκατο πέμπτο έτος της ηλικίας μέχρι το δέκατο όγδοο. Παρέχει ανωτέρου επιπέδου θεωρητική μόρφωση. Ακολουθεί η στρατιωτική εκπαίδευση, στο *ἐφηβεῖον,* και τα στρατιωτικά γυμνάσματα μεταξύ του δεκάτου ογδόου έτους και του εικοστού. Αργότερα θα δημιουργηθεί και η μέση εκπαίδευση από τη συγχώνευση του ανωτέρου μέρους της πρωτοβάθμιας με το κατώτερο της ανώτερης.[10]

2.1.2.2.1. Στοιχειώδης εκπαίδευση: το διδασκαλείον

Όπως είπαμε, μέχρι την ηλικία των επτά ετών υπεύθυνη για την ανατροφή του νέου ήταν η μητέρα του και για τις πιο εύπορες οικογένειες η *τροφός* και η *τίτθη*. Οι γυναίκες αυτές τραγουδούσαν στο παιδί τα πρώτα *βαυκαλήματα* (= τραγούδια της κούνιας), διηγούνταν διάφορες ιστορίες από τη μυθολογία, όπως επίσης για μάγισσες και μάγους, για να τα φοβίζουν. Κυρίως όμως σε αυτήν την περίοδο κυριαρχεί το παιχνίδι και η διασκέδαση.

Όταν οι νέοι της Αθήνας συμπλήρωναν το έβδομο έτος της ηλικίας, πήγαιναν στο σχολείο του *γραμματιστή,* όπου μάθαιναν να γράφουν και να διαβάζουν. Η εκπαίδευση αυτή δεν ήταν υποχρεωτική, αλλά φαίνεται πως οι περισσότεροι γονείς έστελναν τα παιδιά τους, γιατί είχαν συνείδηση ότι τα γράμματα είναι χρήσιμα.[11] Επί τρία ολόκληρα χρόνια οι νέοι της εποχής εξασκούνταν στην ανάγνωση και τη γραφή που δεν ήταν και τόσο εύκολη υπόθεση.

Δεν γνωρίζουμε ακριβώς πότε πρωτοεμφανίστηκε το σχολείο. Ο Ηρόδοτος (*Ἱστορίαι* 6, 27) μας αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της επανάστασης των Ελλήνων της Ιωνίας (494 π.Χ.) γκρε-

9 Ισοκράτης, *Περί τῆς ἀντιδόσεως,* 295.

10 Ο διαχωρισμός στις διάφορες βαθμίδες είναι δύσκολος. Βλ. και F.D. Harvey, «Literacy in the Athenian Democracy» στο *R.E.G.* 79 (1966), σσ. 585-635.

11 Βλ. Αριστοτέλης, *Πολιτικά* 1338 a15.

μίστηκε η στέγη ενός σχολικού κτηρίου και σκότωσε 119 μαθητές. Το ατύχημα αυτό, καθώς και ένα ακόμη που περιγράφει ο Παυσανίας (*Ἑλλάδος περιήγησις* 6, 9), μαρτυρούν την ύπαρξη διδασκαλείων τουλάχιστον από τις αρχές του 5ου αιώνα π.Χ. Από την ίδια εποχή διασώζονται αγγειογραφίες με σχολικά θέματα.[12]

Στο σχολείο του γραμματιστή ο μαθητής απομνημόνευε αρχικά το αλφάβητο και μάθαινε να γράφει στην ατομική πινακίδα του (*ἄβαξ, δέλτος*). Ο δάσκαλος έγραφε ή διόρθωνε στην κέρινη επίστρωση της πινακίδας τα γράμματα. Στη συνέχεια, ο μαθητής τα έσβηνε με την πεπλατυσμένη μεριά της γραφίδας του και έπειτα τα έγραφε πάλι.

Όταν οι μαθητές μάθαιναν να γράφουν και να διαβάζουν όλα τα γράμματα, προχωρούσαν στις συλλαβές. Στην αρχή, οι συλλαβές αποτελούνταν από δύο μόνο γράμματα, ένα σύμφωνο και ένα φωνήεν, όπως *βα, βε, βη, βυ*. Αργότερα, τα γράμματα των συλλαβών αυξάνονται σε τρία: *βαρ, γαρ, δαρ,* κ.τ.λ. Μετά τις συλλαβές μάθαιναν τις λέξεις. Τέλος, τις λέξεις διαδέχονταν οι φράσεις και οι προτάσεις.

Διαπιστώνουμε πως οι αρχαίοι γνώριζαν τη διδακτική αρχή που λέει ότι για τη μάθηση οδεύουμε από το απλούστερο προς το συνθετότερο. Φυσικά, ήταν λάθος να θεωρούν το γράμμα απλούστερο από τη λέξη, και άρχιζαν απ᾽ αυτό. Επίσης, ο συλλαβισμός δεν ήταν απλή υπόθεση: λέμε «βήτα άλφα= βα και όχι βητάλφα» κ.ο.κ. Όσοι μαθητές δεν τα κατάφερναν, τιμωρούνταν από τον γραμματιστή. Οι αρχαίοι πίστευαν πολύ στην αποτελεσματικότητα της τιμωρίας. Γι᾽ αυτούς ίσχυε το γνωστό ρητό: *Ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται.*

Στο τελευταίο στάδιο της εκπαίδευσης στο σχολείο του γραμματιστή οι μαθητές απομνημόνευαν διάφορα ποιήματα από τον Όμηρο, τον Ησίοδο, τους τραγικούς, τον Αίσωπο κ.ά.[13] Πρέπει να τονίσουμε ότι οι μικροί μαθητές της αρχαίας Αθήνας εξασκούνταν πάνω σε αποσπάσματα κλασικών συγγραφέων και δεν υπήρχε κάποιο ειδικά προσαρμοσμένο για την ηλικία τους «αναγνωστικό».

Ο *γραμματιστής* ο οποίος λεγόταν και *γραμματοδιδάσκαλος* ή απλώς *διδάσκαλος,* μάθαινε ακόμα στα παιδιά στοιχεία της αριθμητικής και λίγο γεωμετρία.[14] Εκτός από τους πρακτικούς λόγους, τα μαθηματικά όξυναν το μυαλό και συνιστούσαν τεκμήριο ευφυΐας (*Πολιτεία*, 526 b).[15] Όσο και αν φαίνεται δύσκολη η εκμάθηση των αριθμητικών πράξεων για τα παιδιά, ξέρουμε πως οι απλοί Αθηναίοι πολίτες που ασχολούνταν με το εμπόριο και άλλες συναφείς δουλειές, γνώριζαν καλά τη στοιχειώδη αριθμητική. Για τις απλές πράξεις οι μαθητές χρησιμοποιούσαν τα δάκτυλα, ενώ για τις περισσότερο περίπλοκες διέθεταν τον αριθμητικό άβακα.

---

12 Η πιο γνωστή είναι η αγγειογραφία του Δούρη, που βρίσκεται στο Κρατικό Μουσείο του Βερολίνου. Το κτήριο του σχολείου διέθετε συχνά μία αίθουσα διδασκαλίας και ένα γραφείο για τους συνοδούς-παιδαγωγούς (*παιδαγωγεῖον*). Οι μαθητές κάθονται σε σκαμνιά (*βάθρα*) και ο δάσκαλος σε καρέκλα (*θρόνος*). Δεν υπάρχουν θρανία, ούτε καν τραπέζια για τα παιδιά. Ο παιδαγωγός είναι δούλος που συνοδεύει το παιδί από το σπίτι στο σχολείο και τανάπαλιν. Φροντίζει να μελετήσει ο μαθητής και επιβλέπει την ηθική διαπαιδαγώγησή του. Είναι σκληρός και χρησιμοποιεί συχνά τη ράβδο για να γίνει περισσότερο πειστικός. Βλ. Πλάτων, *Πολιτεία*, 373c· *Συμπόσιο*, 183c· *Πρωταγόρας*, 325c. Για περισσότερα βλ. Horst Blanck, *Το βιβλίο στην αρχαιότητα,* μτφρ. Δ.Γ. Γεωργοβασίλης & M. Pfreimter, εκδ. Παπαδήμας, Αθήνα 1994, σσ. 44-54.

13 Βλ. Πλάτων, *Πρωταγόρας* 325e· Αριστοφάνης, *Σφῆκες*, 1401, 1446.

14 Βλ. Πλάτων, *Πολιτεία* 522c· Ξενοφών, *Ἀπομνημονεύματα* IV, 7, 2.

15 Οι Έλληνες χρησιμοποιούσαν δύο συστήματα για την απόδοση των αριθμών: το αττικό ή ακροφωνικό και το μιλήσιο σύστημα ή αλφαβητικό. Στο ακροφωνικό σύστημα η ποσότητα 1 αποδίδεται με μία κάθετη γραμμή |, 2=||, 3=|||, 4=||||. Το 5 γράφεται ως Π, το 10 ως Δ, το 100 ως Η, το 1000 ως Χ, το 10.000 ως Μ. Χρησιμοποιούνται δηλαδή τα αρχικά γράμματα των αριθμών πέντε, δέκα, ηεκατόν, μύριοι. Ο συνδυασμός τού πέντε με τις αντίστοιχες δεκάδες μας δίνουν τους υπόλοιπους αριθμούς. Το αλφαβητικό σύστημα χρησιμοποιεί τα γράμματα της αλφαβήτου στη σειρά και τρία ακόμη σημεία: το επίσημον (ϛ) = 6, το κόππα (ϟ) = 90 και το σαμπί (ϡ) = 900. Όλα αυτά τα γράμματα φέρουν μία οξεία δεξιά. Μπορούμε να μετρήσουμε μέχρι το 999: π.χ. 11=ια΄, 12=ιβ΄, 21=κα΄, 101=ρα΄ κ.ο.κ. Για να εκφράσουν τις χιλιάδες κ.τ.λ. χρησιμοποιούσαν τα ίδια γράμματα στην ίδια ακριβώς θέση, βάζοντας μόνο κάτω αριστερά μία υπογεγραμμένη. Συνήθως όμως σταματούσαν στις 100.000. Από αυτόν τον αριθμό χρησιμοποιούσαν κυρίως το επίθετο *μύριοι* = 10.000 και τα επιρρήματα δεκάκις, εικοσάκις, κ.τ.λ. π.χ. δεκάκις μύριοι = 100.000, εικοσάκις μύριοι = 200.000, εκατοντάκις μύριοι = 1.000.000, χιλιάκις μύριοι = 10.000.000, μυριάκις μύριοι = 100.000.000. Το ρωμαϊκό σύστημα αρίθμησης θα απλοποιήσει το πρόβλημα. Την οριστική ωστόσο λύση θα δώσουν οι αραβικοί αριθμοί πολύ αργότερα, όταν θα εισαχθούν στο Βυζάντιο, τον 13ο αιώνα.

Ο μισθός του γραμματιστή ήταν πενιχρός, περίπου 40 δραχμές το μήνα· λίγο παραπάνω δηλαδή από το μισθό ενός ειδικευμένου εργάτη, που ήταν μία δραχμή την ημέρα. Ακόμη, δεν ήταν και σίγουρο ότι πληρωνόταν τακτικά. Εκτός από το μικρό μισθό που έπαιρνε, δεν εκτιμούσαν το επάγγελμά του, επειδή δεν απαιτούσε καμιά ιδιαίτερη παιδεία, ούτε σπουδές ειδικές ούτε ιδιαίτερη κατάρτιση. Ήταν αρκετό να γνωρίζει κάποιος να γράφει και να διαβάζει. Από τον 3ο αιώνα π.Χ., η κατάσταση του δασκάλου θα βελτιωθεί τόσο οικονομικά, όσο και ηθικά, και θα ανέβει στην υπόληψη του πολίτη.[16]

Ο μαθητής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν παρακολουθούσε μόνον τα μαθήματα του *γραμματιστή,* αλλά και του *κιθαριστή* και του *παιδοτρίβη*. Δεν γνωρίζουμε ακριβώς πότε πήγαινε στο ένα και πότε στο άλλο, ή μάλλον με ποια σειρά. Είναι πάντως γνωστό πως πήγαινε σε όλα. Μόνον που η μελέτη της μουσικής είναι κυρίως προς το τέλος της πρώτης βαθμίδας και στη δεύτερη. Φαίνεται πως έως την αρχή της Ελληνιστικής εποχής το σχολείο του παιδοτρίβη δεχόταν τους μαθητές το πρωί· επέστρεφαν στο σπίτι τους το μεσημέρι και το απόγευμα πήγαιναν στον γραμματιστή και τον κιθαριστή.

2.1.2.2.2. Φυσική αγωγή: γυμνάσιο-παλαίστρα

Η γυμναστική αποτελεί μέχρι την Ελληνιστική περίοδο το βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης του νέου. Ο αθλητισμός αποτελεί το κέντρο της ζωής της ελληνικής πόλης. Η γυμναστική άσκηση συνδυάζεται όχι μόνο με διασκέδαση, αλλά και με την υγιεινή, την αισθητική και την ηθική. Δεν γνωρίζουμε ακριβώς σε τι ηλικία άρχιζαν οι νέοι τη γυμναστική. Μπορεί από τα επτά τους χρόνια, αλλά ίσως και στα δώδεκα.[17]

Η φυσική αγωγή έχει σκοπό να προσφέρει στο νέο και μετά στον έφηβο την ικανότητα να λάβει μέρος επάξια στους διάφορους αγώνες και σε συγκεκριμένα αγωνίσματα. Τα κυριότερα αθλήματα ήταν ο δρόμος, το άλμα σε μήκος, η δισκοβολία, ο ακοντισμός, η πυγμαχία, η πάλη, το παγκράτιον. Τα υπόλοιπα βρίσκονται στο περιθώριο. Έτσι, π.χ. η ιππασία αποτελεί πάντα προνόμιο ολίγων ευγενών. Επίσης, τα θαλάσσια σπορ ήταν πολύ λίγο ανεπτυγμένα.

Το Γυμνάσιο ήταν δημόσιο κτήριο, το οποίο περιλάμβανε και την παλαίστρα που ήταν εξειδικευμένος χώρος, ώστε να λειτουργεί και αυτοτελώς. Σε αυτήν την περίπτωση η παλαίστρα είναι ιδιωτική. Υπεύθυνος είναι ο *παιδοτρίβης,* ενώ τη διεύθυνση του γυμνασίου έχει ο *γυμνασίαρχος*. Οι δύο αυτοί χώροι ανταποκρίνονταν σε διαφορετικές ανάγκες και υλοποιούσαν διαφορετικά προγράμματα. Το γυμνάσιο είναι χώρος για σωματική άσκηση, αλλά και πνευματικό κέντρο.

2.1.2.2.3. Μουσική παιδεία

Είδαμε πως η αρχαία παιδεία έδινε μεγάλη έμφαση στη μουσική εκπαίδευση των νέων, καθώς επίσης και στη γυμναστική. Στην κλασική εποχή το σχολείο του *κιθαριστή* συνεχίζει να δέχεται τους μαθητές που έρχονταν κυρίως να μάθουν δύο όργανα: *τη λύρα* και τον *αυλό*. Αργότερα, ο αυλός εκτοπίστηκε σταδιακά, αφήνοντας τη θέση του στη λύρα. Ο λόγος ήταν πως ο μαθητής δεν μπορούσε να παίζει το μουσικό όργανο και συγχρόνως να απαγγέλλει στίχους. Πρέπει να τονίσουμε πως ο βασικός σκοπός της μουσικής ήταν να συνοδεύει απαγγελίες ποιημάτων. Πίστευαν πως η διδασκαλία της μουσικής επηρέαζε το ήθος και τη συμπεριφορά του νέου μαθητή.[18]

---

16 Δημοσθένης, *Περὶ τοῦ Στεφάνου,* 257-258.

17 Βλ. H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, tome I: *Le monde grec,* éd. du Seuil, Paris 1948, σ. 178. Για τα γυμνάσια βλ. και J. Delorme, *Gymnasion,* Paris 1960· Μ. Ανδρόνικος, «Αθλήματα και παιδεία», *Οι Ολυμπιακοί αγώνες στην αρχαία Ελλάδα,* Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1976, σσ. 41-73.

18 Βλ. Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, 1339 a17-25.

Η διδασκαλία της μουσικής ήταν στοιχειώδης. Ο μαθητής καθόταν με τη λύρα στο χέρι, απέναντι στον κιθαριστή που έπαιζε. Προσπαθούσε να μιμηθεί όσο μπορούσε καλύτερα τον δάσκαλο. Έτσι, χωρίς μουσικές νότες, διδασκόταν η μουσική. Παρ' όλο που οι επιδόσεις στη μουσική των αρχαίων Ελλήνων ήταν υψηλές, δεν συμβάδιζε με ανάλογη διδασκαλία στους νέους. Αποτελούσε απλώς κτήμα των επαγγελματιών μουσικών. Με τη στοιχειώδη γνώση της μουσικής οι νέοι μάθαιναν επίσης τραγούδι. Τραγουδούσαν παίζοντας κυρίως ποιήματα λυρικών ποιητών.[19] Επίσης μάθαιναν να τραγουδούν όλοι μαζί, με συνοδεία μουσικής, διάφορα τραγούδια, κυρίως θρησκευτικά. Είχαν αργότερα πολλές ευκαιρίες να τραγουδήσουν δημόσια κατά τη διάρκεια πολλών εορτών, όπως τα Διονύσια, τα Παναθήναια κ.ά.

Στη μουσική και το τραγούδι προστίθεται και ο *χορός*, που κατείχε περίοπτη θέση σε πολλές δημόσιες εκδηλώσεις του αρχαίου Έλληνα. Δεν υπήρχε στο σχολείο ειδικό μάθημα για τη διδασκαλία του χορού, στην Αθήνα. Στην κλασική εποχή τη διδασκαλία διάφορων χορών αναλάμβανε, με δικά του έξοδα, ο *χορηγός*.

Από την κλασική ήδη εποχή παρατηρούμε πως η μουσική σημείωσε μία οπισθοδρόμηση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σιγά σιγά άφησε τη θέση της, καθώς και η γυμναστική, στη μελέτη των γραμμάτων.[20]

2.1.2.2.4. Μέση εκπαίδευση

Για τη μελέτη των «γραμμάτων» μετά τον τερματισμό της θητείας στο σχολείο του *γραμματιστή* ακολουθεί, στην Ελληνιστική Περίοδο, η διδασκαλία του *γραμματικού*. Και στο ανώτερο επίπεδο σπουδών βρίσκεται πάντοτε η διδασκαλία του *σοφιστή*, του *φιλοσόφου* και του *ρήτορα*.

Δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε ακριβώς τη διάρκεια των σπουδών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ούτε και την ακριβή ηλικία των μαθητών. Γενικά, ο μαθητής εγκατέλειπε το σχολείο του γραμματιστή, όταν γνώριζε να γράφει και να διαβάζει ικανοποιητικά. Τότε ήταν έτοιμος για τα μαθήματα του *γραμματικού* ή *φιλολόγου*. Η αρχαία ελληνική παιδεία απέβλεπε περισσότερο στη σπουδή των κλασικών έργων των προγόνων, παρά προς τις άλλες επιστήμες και τη λογική. Η παιδεία της Ελληνιστικής Εποχής είναι στραμμένη προς τους κλασικούς και τα αριστουργήματά τους τα οποία διδάσκονταν στη νέα γενιά. Ο Όμηρος κατέχει θέση περιωπής στη διδασκαλία των κλασικών. Από το Δημοτικό σχολείο ο μαθητής εξασκείτο στη γραφή με τους ομηρικούς στίχους. Στη συνέχεια μελετούσε σε περισσότερο βάθος ορισμένες ραψωδίες. Η πληθώρα των παπύρων και άλλων επιγραφών δείχνει πόσο ευρεία ήταν η μελέτη του Ομήρου, παντού όπου μιλούσαν ελληνικά. Δεν ήταν όμως ο μοναδικός ποιητής που μελετούσαν οι μαθητές. Διδάσκονταν ακόμη τον Ησίοδο, καθώς και άλλους ποιητές. Μελετούσαν εκτός από τους επικούς ποιητές και τους λυρικούς: τον Αλκμάνα, τον Αλκαίο, τη Σαπφώ, τον Βακχυλίδη και φυσικά τον Πίνδαρο. Τα ποιήματα αυτά μάθαιναν να τα απαγγέλλουν ή να τα τραγουδούν. Στο πρόγραμμα περιλαμβάνονταν επίσης οι μεγάλοι τραγικοί και κωμικοί ποιητές. Η μελέτη των ποιητών κατέχει, λοιπόν, τη μεγαλύτερη θέση στη διδασκαλία. Διδάσκονται όμως και οι ιστορικοί: ο Ηρόδοτος, ο Ξενοφών και ο Θουκυδίδης. Από τους ρήτορες διδάσκονταν ο Δημοσθένης και ο Ισοκράτης. Ο μαθητής δεν άρχιζε αμέσως με ολόκληρο το έργο ενός ποιητή. Πρώτα μελετούσε μία περίληψή του. Πολύ αργότερα, τον πρώτο αιώνα μ.Χ., καθορίστηκε ο τρόπος ερμηνείας και διδασκαλίας ενός έργου. Η μέθοδος περιελάμβανε τέσσερα στάδια: *διόρθωσις, ἀνάγνωσις, ἐξήγησις, κρίσις*. Η διόρθωση ήταν η αντι-

---

19 Οι διάφορες μορφές της στοιχειώδους εκπαίδευσης του 5ου αιώνα π.Χ. περιγράφονται στον περίφημο λόγο τού Πρωταγόρα, στον ομώνυμο διάλογο του Πλάτωνα (*Πρωταγόρας*, 325e-326 e).

20 Βλ. Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, 1341 b9-19, 1340 b20-40. Βλ. και Σ. Μιχαηλίδης, *Εγκυκλοπαίδεια της αρχαίας ελληνικής μουσικής*, εκδ. ΜΙΕΤ, Αθήνα 1989.

παράθεση του κειμένου του καθηγητή μ᾽ αυτό των μαθητών, με σκοπό την ομοιομορφία. Διότι, ελλείψει τυπογραφείων, τα διάφορα αντίγραφα που γίνονταν καθ᾽ υπαγόρευση ή από αντιγραφή άλλου κειμένου, διέφεραν μεταξύ τους. Έπρεπε, λοιπόν, προτού οι μαθητές προβούν σε οποιαδήποτε άλλη πνευματική εργασία, να έχουν μπροστά τους το ίδιο με το διδάσκοντα κείμενο.

Μετά την εργασία της διόρθωσης ακολουθούσε η ανάγνωση και η εξήγηση. Η ανάγνωση δεν ήταν υπόθεση τόσο απλή όσο τη φανταζόμαστε σήμερα, καθόσον η γραφή ήταν μεγαλογράμματη, δεν υπήρχαν κενά μεταξύ των λέξεων και ο τονισμός δεν είχε ακόμη εμφανισθεί. Η αποστήθιση ήταν φυσική συνέχεια της ανάγνωσης. Η εξήγηση ενός κειμένου χωριζόταν στην κατά γράμμα εξήγηση και επαφή και στη φιλολογική ανάλυση του κειμένου. Έπρεπε πρώτα να γίνει κατανοητή η έννοια του κειμένου, καθώς και οι άγνωστες λέξεις. Εκτός όμως από τη λεξικογραφία ο μαθητής σπούδαζε και τη μορφολογία, και μάθαινε έτσι την ετυμολογία των λέξεων. Η μελέτη των κειμένων τελείωνε με την κρίση, η οποία ήταν συνήθως ηθικού περιεχομένου. Ο καθηγητής προσπαθούσε πάντα να δίνει στο τέλος το ηθικό συμπέρασμα.

Εκτός από τη μελέτη των κλασικών κειμένων, οι μαθητές μελετούσαν από τον πρώτο αιώνα π.Χ. και τη *γραμματική*. Η μελέτη της γραμματικής αποτελεί νέα επιστήμη που πραγματεύεται τα επιμέρους στοιχεία και τη δομή της γλώσσας.[21]

Οι μαθητές της Μέσης εκπαίδευσης διδάσκονταν, εκτός από τα φιλολογικά μαθήματα, και τα μαθηματικά. Οι αρχαίοι Έλληνες σωστά πίστευαν πως η διδασκαλία των μαθηματικών βοηθούσε στην ανάπτυξη του πνεύματος. Ο καθηγητής των μαθηματικών ήταν ο *ἀριθμητικός* και ο *γεωμέτρης*. Στην Ελληνιστική Εποχή τα μαθηματικά ήταν πάντα απαραίτητο μάθημα στα προγράμματα της εγκυκλίου παιδείας. Αυτή περιελάμβανε, από τον πρώτο αιώνα π.Χ., επτά μαθήματα: γραμματική, ρητορική, διαλεκτική (trivium), γεωμετρία, αριθμητική, μουσική, αστρονομία (*quadrivium*).

Με την πρόοδο της Δημοκρατίας, καθώς και την οικονομική και πνευματική άνθηση της Αθήνας, παρατηρείται μεγάλη μεταβολή στο σύστημα της παιδείας. Γίνεται φανερό πως στο δημοκρατικό πολίτευμα η παιδεία αποτελεί εφόδιο και όπλο για την ανάδειξη του πολίτη. Όμως ο πολίτης συνειδητοποιεί ότι η παραδοσιακή παιδεία δεν ήταν αρκετή. Επίσης, γίνεται σαφές πως η πολιτική αγωγή δεν πηγάζει από την αριστοκρατική καταγωγή, αλλά αποκτάται με τη μόρφωση στο ελεύθερο δημοκρατικό πολίτευμα. Την ανάγκη αυτή καλούνται να καλύψουν οι σοφιστές.

Η διδασκαλία των σοφιστών φανερώνει τη διαμάχη, που υπήρχε γύρω από τις εκπαιδευτικές μεθόδους. Κατ᾽ αρχήν τη σύγκρουση ανάμεσα στην παραδοσιακή εκπαίδευση και τη μόρφωση που πρόσφεραν οι ίδιοι. Η διδασκαλία των σοφιστών ανταποκρινόταν στις πρακτικές απαιτήσεις των νέων της εποχής που ήθελαν να αναπτύξουν τις ρητορικές τους ικανότητες και να αναδειχθούν στην εκκλησία του δήμου και στα δικαστήρια. Η εκπαίδευση που προσέφεραν ανήκε στην ανώτερη βαθμίδα.

Συνοψίζοντας, να πούμε πως η έννοια της αρχαίας ελληνικής παιδείας έχει περιεχόμενο ιδιαίτερα βαθύ και σημαίνει την πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, αλλά συγχρόνως και την αθλητική άσκηση και τη μουσική εκπαίδευση. Το στοιχείο που χαρακτηρίζει την αγωγή των νέων στην αρχαία Ελλάδα είναι το έντονο αγωνιστικό πνεύμα, το οποίο εκφράζει η προτροπή του Πηλέα προς τον Αχιλλέα, όταν ξεκινούσε για τον πόλεμο: *αἰὲν ἀριστεύειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων* (να είσαι πάντα ο πιο καλός και να ξεπερνάς τους άλλους). Αυτό το αγωνιστικό πνεύμα των αρχαίων Ελλήνων το συναντούμε σε όλες σχεδόν τις κοινωνικές εκδηλώσεις τους και σε όλη τη διάρκεια της αρχαιότητας.

[21] Οι πληροφορίες μας προέρχονται από τον Διονύσιο από την Θράκη που δίδασκε στη Ρόδο. Το βιβλίο του Θράκα, *Τέχνη γραμματική*, αποτέλεσε για αιώνες το εγχειρίδιο γραμματικής ως τη Βυζαντινή περίοδο. Βλ. Jean Lallot, *La Grammaire de Denys le Thrace,* traduction annotée, éd. du CNRS, Paris 1989.

2.1.3. Δάσκαλοι, μαθητές και μάθηση στο σχολείο των Αγίων Αποστόλων της Κωνσταντινούπολης[1]

2.1.3.1. Ο συγγραφέας, το κείμενο, και η εκπαιδευτική πραγματικότητα

Στην εκτενή και περίτεχνη εγκωμιαστική *Έκφραση* που συνέθεσε για τον ναό των Αγίων Αποστόλων της Κωνσταντινούπολης[2], ο βυζαντινός λόγιος Νικόλαος Μεσαρίτης (*c.* 1163 – *p.* 1216)[3] μας προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για το σχολείο το οποίο λειτουργούσε εκεί στο μεταίχμιο του 12ου και του 13ου αιώνα. Καθώς η σύνθεση της *Έκφρασης* τοποθετείται στην περίοδο μεταξύ των ετών 1198 και 1203[4], η ζωντανή και εκτεταμένη περιγραφή της σχολικής πραγματικότητας στον ναό συνιστά σπουδαία μαρτυρία σχετικά με την εκπαίδευση στην βυζαντινή πρωτεύουσα κατά την περίοδο των Αγγέλων αυτοκρατόρων, στο διάστημα λίγο πριν από τα γεγονότα που οδήγησαν στην καθοριστική λατινική άλωση του έτους 1204. Στην πραγματικότητα, η καταγραφή του Μεσαρίτη αποτελεί την μόνη εκτενή περιγραφή της σχολικής ζωής που διαθέτουμε από τον βυζαντινό κόσμο. Συνεπώς, η εξεταζόμενη μαρτυρία συνιστά αξιολογότατο τμήμα της πληροφόρησης που μπορούμε να εξαγάγουμε για την βυζαντινή εκπαίδευση συνολικά, καθώς πρόκειται για πρώτης τάξεως πηγή πληροφοριών σχετικά με τη δομή, το περιεχόμενο, τα ενδιαφέροντα, την καθημερινή ζωή, καθώς και τις σχέσεις δασκάλων και μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.[5]

---

1 Ευχαριστώ τον συνάδελφο και φίλο Ηλία Νέσσερη, για τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων και για τις προτάσεις του επί μίας προτελικής μορφής της παρούσας συμβολής.

2 *Editio princeps* του έργου από τον August Heisenberg, *Grabeskirche und Apostelkirche. Zwei Basiliken Konstantins. Untersuchungen zur Kunst und Literatur des ausgehenden Altertums*, zweiter Teil: *Die Apostelkirche in Konstantinopel*, Leipzig 1908, 1-96 (με γερμανική μετάφραση) [στο εξής: Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*]. Έκδοση από τον Glanville Downey, «Nikolaos Mesarites, Description of the Church of the Holy Apostles at Constantinople», *Transactions of the American Philosophical Society* N.S. 47 (1957), 897-918 (με αγγλική μετάφραση, 861-897) [στο εξής: Downey (ed.), Description]. Αγγλική μετάφραση με σχόλια, Michael Angold, *Nikolaos Mesarites: His Life and Works (in Translation)*, [Translated Texts for Byzantinists - 4] Liverpool 2017 [στο εξής: Angold, *Nikolaos Mesarites*]. Ιταλική μετάφραση με σχολιασμό, Beatrice Daskas, *Nicola Mesarite, Descrizione della Chiesa dei Santi Apostoli a Costantinopoli. Traduzione, Introduzione, Commento*, διδ. διατριβή, Università di Milano 2013 [στο εξής: Daskas, *Descrizione*].

3 Για τη ζωή και τα έργα του βλ. Ilias Giarenis, *Nikolaos Mesarites: A Byzantine Scholar Before and After 1204* (υπό εκτύπωση). Βλ. επίσης Michael Angold, *Nikolaos Mesarites: His Life and Works (in Translation)*, [Translated Texts for Byzantinists - 4] Liverpoool 2017˙ Ηλίας Γιαρένης, «Προσλήψεις της Αρχαιότητας στο έργο του Νικολάου Μεσαρίτη», στον τόμο: *Η Πρόσληψη της Αρχαιότητας στο Βυζάντιο κυρίως κατά τους παλαιολόγειους χρόνους. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, επιμ. Γεωργία Ξανθάκη-Καραμάνου, Αθήνα 2014, 79-106 [στο εξής: Γιαρένης, Προσλήψεις].

4 Βλ. την εύλογη και πειστική πρόταση του Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, σσ. 7-9. Η πρόταση αυτή έχει γίνει ευρύτατα δεκτή. Βλ. ενδεικτικά Downey (ed.), Description, σ. 860˙ Γιαρένης, Προσλήψεις, σσ. 82-83. Η απόπειρα της Beatrice Daskas για αναθεώρηση της χρονολόγησης στην περίοδο αμέσως μετά την λατινική άλωση (Daskas, *Descrizione*, σσ. 53-57) εμφανίζεται αδέξια και αδύναμη, ενώ παραγνωρίζει πλήθος στοιχείων.

5 Για τον χαρακτήρα, το περιεχόμενο και τα αιτούμενα της εκπαίδευσης στην Κωνσταντινούπολη κατά τον 12ο αιώνα βλ. κυρίως Ηλίας Χ. Νέσσερης, *Η Παιδεία στην Κωνσταντινούπολη κατά τον 12ο αιώνα*, διδ. διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 2014 [στο εξής: Νέσσερης, *Παιδεία*]. Για τις σχέσεις δασκάλων και μαθητών βλ. επίσης Michael Grünbart, «Paideia Connects: The Interaction between teachers and pupils in Twelfth Century Byzantium», στον τόμο *Networks of Learning. Perspectives on Scholars in Byzantine*

Ως αποτέλεσμα, προσφέρει στον μελετητή των εκπαιδευτικών και πνευματικών δεδομένων του Βυζαντίου ένα πολύτιμο κορμό και συγκροτεί ένα χρήσιμο πλαίσιο πληροφοριών για την αξιολόγηση, ένταξη και συνεξέταση διαφόρων ακόμη ψηφίδων που διαθέτουμε από ποικίλες πηγές σχετικά με άλλα σχολεία που λειτουργούσαν στην Κωνσταντινούπολη του 12ου αιώνα, όπως αυτά των Αγίων Πέτρου και Παύλου του Ορφανοτροφείου,[6] του Αγίου Πέτρου, καθώς και του Χριστού Χαλκίτη.[7]

Ο Μεσαρίτης μας παρουσιάζει ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα που αντιστοιχούσε σε δύο διακριτά επίπεδα εκπαίδευσης και αντιστοίχως προσέφερε ξεχωριστό πρόγραμμα σπουδών σε καθένα από αυτά. Το σχολείο βρισκόταν στον περιβάλλοντα χώρο του ναού των Αγίων Αποστόλων, όπου σήμερα βρίσκεται το Fatih Camii.[8] Λόγω της σαφέστατης ένταξής του στον ευρύτερο χώρο του ναού, το σχολείο βρήκε οργανική και αξιόλογη θέση στην *Έκφραση* που ο λόγιος συνέθεσε για το συγκεκριμένο περικαλλές και επιφανές εκκλησιαστικό κτήριο της Βασιλεύουσας.[9] Αναμφίβολα, η ρητορική φύση του έργου απαιτεί την εγρήγορση του μελετητή για την απαιτητική προσπάθεια εντοπισμού ορισμένων ρητορικά προσδιορισμένων στοιχείων που έχουν αριστοτεχνικά παρεισφρήσει στην περιγραφή του σχολείου, και την διάκρισή τους από δεδομένα που φέρουν κάποια αξία από την άποψη της αποτύπωσης των εκπαιδευτικών πραγματικοτήτων και των ευρύτερων πνευματικών δεδομένων της περιόδου στην οποία διαμορφώνεται το έργο.[10]

Το σχολείο παρουσιάζεται στην *Έκφραση* σε πλήρη σύνδεση με τον περιγραφόμενο ναό.[11] Το

East and Latin West, c. 1000-1200, επιμ. S. Steckel *et al.*, [Byzantinische Studien und Texte – 6] Zürich – Berlin 2014, 17-32. Για μία γενική επισκόπηση των δεδομένων βλ. Αθανάσιος Μαρκόπουλος, «Από τη δομή του βυζαντινού σχολείου. Ο δάσκαλος, τα βιβλία και η εκπαιδευτική διαδικασία», *Βιβλιοαμφιάστης* 3 (2008), 1-13 [στο εξής: Μαρκόπουλος, Από τη δομή του σχολείου].

6 Βλ. σχετικά Sophia Mergiali, «L'École Saint-Paul de l'orphelinat à Constantinople: bref aperçu sur son statut et son histoire», *Revue des Études Byzantines* 49 (1991), 237-246. Για την ενδιαφέρουσα αρχαιολογική διάσταση, βλ. και K. Dark – A. Harris, «The Orphanage of Byzantine Constantinople: An Archaeological Identification», *Byzantinoslavica* 66 (2008), 189-201. Για κείμενα που διαμορφώθηκαν για την εκεί διδασκαλία, Timothy S. Miller, «Two Teaching Texts from the Twelfth-Century Orphanotropheion», στον τόμο *Byzantine Authors: Literary Activities and Preoccupations. Texts and Translations dedicated to the Memory of Nicolas Oikonomides*, επιμ. J. W. Nesbitt, [The Medieval Mediterranean – 49] Leiden – Boston 2003, 9-22.

7 Για τα σχολεία αυτά βλ. ιδίως Νέσσερης, *Παιδεία*, τόμ. Α΄, ιδίως σσ. 40-46, όπου και η σχετική βιβλιογραφία. Για τα σχολεία της περιόδου βλ. επίσης Paul Magdalino, *Η αυτοκρατορία του Μανουήλ Α΄ Κομνηνού 1143-1180*, μετάφρ. Αγλαΐα Κάσδαγλη, Αθήνα 2008, σσ. 516-525 [στο εξής: Magdalino, *Μανουήλ Α΄*].

8 Για την τοποθεσία, βλ. ιδίως Ken Dark – Ferudun Özgümüş, «New Evidence for the Byzantine Church of the Holy Apostles from Fatih Camii, Istanbul», *Oxford Journal of Archaeology* 21 (2002), 393-413. Για τη σχέση του μνημείου με τον χώρο και τις διάφορες φάσεις του βλ. επίσης των ιδίων, *Constantinople. Archaeology of a Byzantine Megapolis. Final Report on the Istanbul Rescue Archaeology Project 1998-2004*, σσ. 83-96 (=Ενότητα 6) και 106-110 (=Παράρτημα 1). Πρβ. Βασίλειος Μυστακίδης, *Ανώτατα παιδευτήρια κατά τους βυζαντιακούς χρόνους και η παρά τα πατριαρχεία Μεγάλη του Γένους Σχολή*, Τυβίγγη 1921, σσ. 24-25. Βλ. και Johannes Niehoff-Panagiotidis, «Le système éducatif à Byzance ou "pourquoi les Byzantins n'ont pas développé une formation universitaire comme en Occident?"», στον τόμο *Schüler und Meister*, επιμ. Andreas Speer – Thomas Jeschke, [Miscellanea Mediaevalia – 39] Berlin – Boston 2016, σ. 402.

9 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 17.6-22.11· Downey (ed.), Description, σσ. 898-899 (αγγλ. μετάφρ., σσ. 865-867)· Daskas, *Descrizione*, σσ. 127-128 (ιταλ. μετάφρ., σσ. 64-66). Για τις άλλες βυζαντινές περιγραφές του ναού, βλ. Liz James–Iuliana Gavril, «A Homily with a Description of the Holy Apostles in Constantinople», *Byzantion* 83 (2013), 149-160· *Constantine of Rhodes, On Constantinople and the Church of the Holy Apostles*, with a new edition of the Greek Text by Ioannis Vassis, επιμ. Liz James, Farnham – Burlington 2012 [στο εξής: James (ed.), *Constantine of Rhodes*].

10 Βλ. Σχετικά Panagiotis Roilos, *Amphoteroglossia: A Poetics of Twelfth-Century Medieval Greek Novel*, [Hellenic Studies Series–10] Washington D.C. 2006, ιδίως σσ. 194-195. Βλ. και Μαρκόπουλος, Από τη δομή του σχολείου, σσ. 7-8.

11 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*· Downey (ed.), Description· James (ed.), *Constantine of Rhodes*. Για το ζήτημα της ίδρυσής του βλ. κυρίως Glanville Downey, «The Builder of the Original Church of the Apostles at Constantinople: A Contribution to the Criticism of the *Vita Constantini* attributed to Eusebius», *Dumbarton Oaks Papers* 6 (1961), 53-80. Για μία άλλη άποψη, Richard Krautheimer, «Zu Konstantins Apostelkirche in Konstantinopel», στον τόμο *Mullus. Festschrift Theodor Klauser*, επιμ. Alfred Hermann – Alfred Stuiber, Münster 1964, 224-229. Επίσης, Cyril Mango, «Constantine's Mausoleum and the Translation of Relics», *Byzantinische Zeitschrift* 83 (1990), 51-61. Arne Effenberger, «Konstantinsmausoleum, Apostelkirche –und kein Ende?», στον τόμο *ΛΙΘΟΣΤΡΩΤΟΝ. Studien zur byzantinischen Kunst und Geschichte. Festschrift für Marcell Restle*, επιμ. Birgitt Borkopp – Th. Steppan, Stuttgart 2000, 67-78. Για την σχέση ανοικοδόμησης και διακόσμησης του ναού βλ. Ann Wharton Epstein, «The Rebuilding and Redecoration

πρώτο επίπεδο στο οποίο αυτή η σύνδεση εντοπίζεται και αναδεικνύεται είναι καταρχάς της γεωγραφικής συνάφειας. Η τελευταία αναβιβάζεται ακολούθως από τον συγγραφέα σε εικόνα της προβαλλόμενης πνευματικής συνάφειας και συσχέτισης σχολείου και ναού.[12] Οι ανωτέρω γεωγραφικές και πνευματικές συσχετίσεις αποτελούν πειστικά στοιχεία που λειτουργούν υπέρ της ερευνητικής άποψης που προτείνει την ύπαρξη επίσης μιας θεσμικής εξάρτησης του περιγραφόμενου σχολείου από την Εκκλησία.

Σύμφωνα με το σχήμα αυτό, για το οποίο υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις στο έργο, το συγκεκριμένο σχολείο θα πρέπει πιθανότατα να νοηθεί ότι λειτουργούσε σε σαφή σύνδεση με τους εκκλησιαστικούς θεσμούς της περιόδου, και συγκεκριμένα με το ίδιο το Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως. Φαίνεται ότι η διοίκηση, η λειτουργία και ο χαρακτήρας του σχολείου συνδέονταν με το Πατριαρχείο και τις σχετικές πνευματικές του επιλογές σε μία κρίσιμη περίοδο. Τα ανωτέρω θα πρέπει πιθανότατα να θεωρηθούν επίσης σε συνάφεια με το ζήτημα και το σχήμα της πολυσυζητημένης «Πατριαρχικής Σχολής».[13] Αυτή η θεσμική «σφραγίδα» από την Εκκλησία, η οποία πιθανότατα συνοδευόταν και από πρακτικές όψεις ενίσχυσης και εποπτείας του ιδρύματος, φαίνεται ότι το είχε καταστήσει ιδιαιτέρως ελκυστικό για τον μαθητικό πληθυσμό της πρωτεύουσας, και συνεπώς περιζήτητο για τους νεαρούς βλαστούς της κωνσταντινουπολίτικης αριστοκρατίας της περιόδου.[14]

Σύμφωνα με την περιγραφή του Νικολάου Μεσαρίτη, το σχολείο φαίνεται ότι περιλάμβανε δύο εκπαιδευτικές ενότητες. Η μία από αυτές αποσκοπούσε να παράσχει το πρώτο επίπεδο εκπαίδευσης, και θα πρέπει να νοηθεί ως ένα *σχολείο των γραμματιστών*.[15] Η άλλη ενότητα του σχολείου προσέφερε ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης στον περιβάλλοντα χώρο του ναού, και συνεπώς θα πρέπει να εξετασθεί σε συνάρτηση με την ονομαζόμενη «Πατριαρχική Σχολή». Λόγω των περιορισμών στην έκταση, στην παρούσα συμβολή καταγράφεται κυρίως το αποτέλεσμα της μελέτης μας για την πρώτη περιγραφόμενη εκπαιδευτική ενότητα, δηλ. το σχολείο βασικής εκπαίδευσης του ναού των Αγίων Αποστόλων. Συνεπώς, εδώ περιοριζόμαστε σε σύντομη και προκαταρκτική μόνο καταγραφή των στοιχείων για την σχολή ανώτερης εκπαίδευσης που λειτουργούσε επίσης πλάι στον ναό, παραπέμποντας τον ενδιαφερόμενο αναγνώστη για πληρέστερη πραγμάτευση σε σχετική ειδική μελέτη που ετοιμάζουμε.[16]

---

of the Holy Apostles in Constantinople», *Greek Roman and Byzantine Studies* 23 (1982), 79-92.

12 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 17.9-10. Downey, Description, σ. 898 (μετάφρ., σ. 865): Τί δὲ τὸ ἐνοικουροῦν ἐν τούτῳ χρῆμα τῶν λόγων, τὸ συγγενὲς ἑαυτῷ -μυελὸν ἄν τις εἴποι τοῦτο νοὸς εἶτ᾽ οὖν τροφήν. Βλ. και Βασίλειος Μυστακίδης, «Βυζαντιακαί Μελέται», *Ο Νέος Ποιμήν* 2 (1920), σ. 552 [στο εξής: Μυστακίδης, Μελέται].

13 Βλ. σχετικά Robert Browning, «The Patriarchal School at Constantinople in the Twelfth Century», *Byzantion* 32 (1962), 167-202, & *Byzantion* 33 (1963), 11-40 (ανατύπωση στο Robert Browning, *Studies on Byzantine Literature and Education*, [Variorum Reprints], London 1977, ως μελέτη αρ. 10). [στο εξής: Browning, Patriarchal School]˙ Costas N. Constantinides, *Higher Education in Byzantium in the Thirteenth and Early Fourteenth Ceturies (1204 – ca. 1310)*, [Texts and Studies of the History of Cyprus – XI], Nicosia 1982, ιδίως σσ. 50-65 [στο εξής: Constantides, *Higher Education*]˙ Νέσσερης, *Παιδεία*, τόμος Α΄, σσ. 17-53. Βλ. επίσης Ηλίας Π. Πέτρου, *Η Παιδεία στην Κωνσταντινούπολη τον 15ο αι.*, διδ. διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 2017, σσ. 127-133.

14 Browning, Patriarchal School, σσ. 170-178˙ βλ. και Nikos Kalogeras, «Locating Young Students in Byzantine Churches: A Chapter on Primary and Secondary Religious Education in Byzantium», στον τόμο *Religious Education in Pre-Modern Europe*, επιμ. Ilinca Tanaseanu-Döbler – M. Döbler, [Numen Books Series – 140] Leiden – Boston 2012.

15 Σχετικά με τον *γραμματιστή*, τον δάσκαλο της πρώτης βαθμίδας στο Βυζάντιο, βλ. Κώστας Ν. Κωνσταντινίδης, *Η Παιδεία στο Βυζάντιο*, [Σειρά Μεταπτυχιακών Σεμιναρίων – 1], Ιωάννινα 2000, σσ. 4-5. Βλ. επίσης Athanasios Markopoulos, «Education», στον τόμο *The Oxford Handbook of Byzantine Studies*, επιμ. Elizabeth Jeffreys *et al.*, Oxford 2008, σ. 787. Πρβ. Athanasios Markopoulos, «Teachers and Textbooks in Byzantium, Ninth to Eleventh Centuries», στον τόμο *Networks of Learning. Perspectives on Scholars in Byzantine East and Latin West, c. 1000-1200*, επιμ. S. Seckel *et al.*, [Byzantinische Studien und Texte – 6] Zürich – Berlin 2014, σ. 6.

16 Ηλίας Γιαρένης, «Η σχολή ανώτερης εκπαίδευσης στον ναό των Αγίων Αποστόλων της Κωνσταντινούπολης», *Ιόνιος Λόγος* 7 (2019).

2.1.3.2. Το σχολείο βασικής εκπαίδευσης

Το *curriculum* της διδασκαλίας στο σχολείο του πρώτου «κύκλου» εκπαίδευσης που λειτουργούσε στον ναό των Αγίων Αποστόλων, σύμφωνα με την περιγραφή του Μεσαρίτη, κάλυπτε ψαλτική, τα πρώτα στοιχεία αριθμητικής, καθώς και μαθήματα σχετικά με την ελληνική γλώσσα (γραφή, ανάγνωση και γραμματική).[17] Το στοιχείο της διδασκαλίας της ψαλτικής, η οποία μάλιστα αναφέρεται από τον συγγραφέα στην πρώτη θέση ως καταγραφόμενο αντικείμενο στα μαθήματα του σχολείου αποτελεί μία ακόμη βασική ένδειξη για τη θεσμική σύνδεση του σχολείου με την Εκκλησία.[18]

Όπως σημειώνει ο λόγιος, στα ανατολικά του κτηρίου του ναού, προς την κατεύθυνση του ναού των Αγίων Πάντων,[19] ανοίγονταν ναοί των λόγων (*λόγων μωσεῖα*),[20] όπου λάμβανε χώρα η διδασκαλία από τους *γραμματιστές*[21]. Άξιο επισήμανσης είναι το στοιχείο της αναφοράς και του ναού των Αγίων Πάντων σε συνάφεια με το περιγραφόμενο σχολείο. Κατά τη θεώρησή μας, η σχετική μνεία αφήνει ανοικτό το ενδεχόμενο ύπαρξης και ταυτόχρονης λειτουργίας δύο σχολείων στον χώρο ανάμεσα στους δύο ναούς (Αγίων Αποστόλων και Αγίων Πάντων).[22] Ο χρησιμοποιούμενος εν προκειμένω πληθυντικός αριθμός αποτελεί επιπλέον ένδειξη, η αξία της οποίας δεν εκμηδενίζεται από τη σχετική αρχαία γραμματειακή παρακαταθήκη.[23] Η ίδια η ύπαρξη σχολείου στον ναό των Αγίων Πάντων κατά τον 12ο αιώνα μαρτυρείται ρητά στον τίτλο ανεκδότου συγγράμματος του Στεφάνου, μαΐστορος του σχολείου αυτού.[24] Οπωσδήποτε, το ζήτημα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, που υπερβαίνει την θεματική στόχευση της παρούσας συμβολής.

Ο Μεσαρίτης μας δίδει μία αξιόλογη εικόνα της εκπαιδευτικής καθημερινότητας στο σχολείο. Επίσης, μας προσφέρει ζωηρή και λεπτομερή καταγραφή των μεθόδων και των πρακτικών που

---

17 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 17.10-18.1: ὅσον τε περὶ τὴν ἱερὰν ψαλτῳδίαν καὶ ὅσον περὶ ἀριθμῶν ἐκτάσεις καὶ προκοπὴν τὴν ἐπ᾽ ἄπειρον, ὑφαιρέσεις τὲ καὶ κατατομὰς καὶ ὅσον περὶ τὸ ἡμέτερον τοῦτο ἐπάγγελμα. Πρβ. Downey (ed), Description, σ. 898 (αγγλ. μετάφρ., σ. 865).

18 Η διδασκαλία της ψαλτικής στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου είναι οπωσδήποτε αξιοσημείωτη επιλογή, ωστόσο ουδόλως δικαιολογεί τον ενθουσιώδη χαρακτηρισμό του από τον Christian Hannick ως «εκκλησιαστικής σχολής ψαλτικής τέχνης». Βλ. σχετικά Christian Hannick, «Βυζαντινή Μουσική», στο έργο Herbert Hunger, *Βυζαντινή Λογοτεχνία. Η λόγια κοσμική γραμματεία των Βυζαντινών*, τόμος Γ΄, μετάφρ. Δημήτρης Γιάννου, β΄ έκδοση, Αθήνα 2000, σ. 402.

19 Για τον ναό βλ. Glanville Downey, «The Church of All Saints (Church of St. Theophano) near the Church of the Holy Apostles at Constantinople», *Dumbarton Oaks Papers* 9-10 (1956), 301-305. Επίσης, Gilbert Dagron, «Théophanô, les Saints-Apôtres et l'église de Tous-les-Saints», *Σύμμεικτα* 9 (1994), 201-218.

20 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 19.1-2.Ἔνθεν μὲν οὖν ἠνεῳγμένα λόγων μωσεῖα ὡς πρὸς τὴν ἕω καὶ τὸν σύνεγγυς τούτῳ νεὼν τὸν ἐπ᾽ ὀνόματι Πάντων τῶν ἀπ᾽ αἰῶνος ἁγίων πεπλουτηκότα τὴν ἵδρυσιν. Πρβ. Downey (ed.), Description, σ. 899 (αγγλ. Μετάφρ., σ. 866)˙ Daskas, *Descrizione*, σ. 127, § 8, στ. 1-2 (ιταλ. μετάφρ., σ. 64).

21 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 19.4-5: ἐν οἷς γραμματιστῶν ἀναγωγαὶ καὶ βίβλοι ἠνεῳγμέναι τὴν τῆς γραμματικῆς ὑπανοιγνῦσαι προπαίδειαν. Πρβ. Downey (ed.), Description, σ. 899 (αγγλ. μετάφρ., σ. 866˙ Daskas, *Descrizione*, σ. 127, § 8, στ. 4-5 (ιταλ. μετάφρ., σ. 64). Για τον όρο *ἀναγωγὴ* προς δήλωση της εκπαίδευσης βλ. Φαίδων Κουκουλές, *Βυζαντινών Βίος και Πολιτισμός*, τόμος Α΄, Ι: *Σχολεία – Παίδων ανατροφή – Παίγνια*, [Collection de l'Institut Français d'Athènes – 10] Αθήναι 1948, σελ. 37 [στο εξής: Κουκουλές, *Βυζαντινών Βίος*, τόμος Α΄].

22 Χρήσιμες παρατηρήσεις για την γεωγραφική τοποθέτηση των δύο ναών μπορούν να αντληθούν από την μελέτη του Jeffrey Michael Featherstone, «All Saints and the Holy Apostles: *De Cerimoniis*», *Νέα Ῥώμη* 6 (2009), 235-248.

23 Η διατύπωση *λόγων μωσεῖα* διαφοροποιείται ελάχιστα από την αντίστοιχη στον *Φαίδρο* του Πλάτωνα (267C): *μουσεῖα λόγων*. Βλ. Plato, *Euthyphro – Apology – Crito – Phaedo – Phaedrus*, with an English Translation by H. N. Fowler, [Loeb Classical Library] ανατύπωση, Cambridge, Ma. – London 2005, σ. 538 (αγγλ. μετάφρ., σ. 539). Για το πλατωνικό χωρίο βλ. και Ιωάννης Θεοδωρακόπουλος, *Πλάτωνος Φαίδρος*, τέταρτη έκδοση, Αθήνα 2000, σσ. 330-333. Το πλατωνικό χωρίο είχε άλλωστε διασωθεί επίσης από τους Πρωταγόρα και Ερμεία, αλλά και είχε αποτελέσει αντικείμενο εκτενούς σχολιασμού στην βυζαντινή περίοδο, στοιχείο που τεκμαίρεται από την ανίχνευσή του στα Scholia Vetera στον *Φαίδρο*, αλλά και στο έργο του Γρηγορίου Πάρδου. Βλ. σχετικά Domenico Cufalo (ed.), *Scholia Graeca in Platonem*, I: *Scholia ad Dialogos Tetralogiarum I-VII continens*, [Pleiadi – 5.1] Roma 2007, σ. 141, αρ. 141˙ Christian Walz, *Rhetores Graeci*, τόμ. 7.2, Stuttgart – Tübingen 1834, σ. 1223.

24 Βλ. σχετικά Νέσσερης, *Παιδεία*, τόμ. Α΄, σσ. 41-42. Για το πρόσωπο του «Ἁγιοπαντίτου μαΐστορος κυροῦ Στεφάνου τοῦ πολυποστοῦ», βλ. *ibid*., τόμ. Β΄, σ. 502.

χρησιμοποιούνταν από τους μαθητές προς επίτευξη της απομνημόνευσης της γνώσης, η οποία άλλωστε αποτελούσε από τις κυριότερες στοχεύσεις του βυζαντινού πνευματικού ιδεώδους.[25]

Αξίζει να επικεντρώσουμε σε κάποιες από αυτές τις πρακτικές: οι νέοι μαθητές, οι οποίοι μόλις είχαν ξεκινήσει την εκπαίδευση, εμφανίζονται να βαδίζουν πάνω-κάτω στον περίβολο της στοάς, ανοιγοκλείνοντας *σχεδάρια* (δηλ. κομμάτια χαρτιού, τυλιγμένα ως μικρά και αυτοσχέδια ειλητάρια[26], που περιλάμβαναν αναγκαίες για την μάθηση και πιθανότατα κρίσιμες για την εξέταση γνώσεις)[27] και επιχειρώντας με τον τρόπο αυτό να κατακτήσουν το περιεχόμενό τους.[28] Άλλοι μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου έφεραν μαζί τους χαρτιά και απήγγελλαν συνεχώς και επαναληπτικώς όσα ήταν γραμμένα σε αυτά, έτσι ώστε τα σχετικά γνωστικά δεδομένα μέσω αυτής της επίμονης ανάγνωσης να εντυπωθούν γρηγορότερα στις *πλάκες της διανοίας τους*, όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο συγγραφέας.[29]

Άλλοι μαθητές, που ήταν πιο προχωρημένοι και από ηλικιακή και από μαθησιακή άποψη, έφεραν ολόκληρους χειρόγραφους κώδικες στα χέρια τους[30], ενώ επίσης συχνά αναζητούσαν την αναγκαία για την μάθησή τους πληροφόρηση μέσω προσφυγής σε περισσότερα του ενός έργα ή/και βιβλία.[31] Όπως επισημαίνει ο Μεσαρίτης, η πρακτική αυτή δημιουργούσε και κάποια προβλήματα, όταν οι πιο προχωρημένοι μαθητές έθεταν περίπλοκα ερωτήματα στους λιγότερο προχωρημένους, προκαλώντας τους με τον τρόπο αυτόν σύγχυση και απορία.[32] Οπωσδήποτε, η διάδραση μεταξύ των μαθητών εμφανίζεται έντονη στο πλαίσιο της συνύπαρξής τους στο περιγραφόμενο σχολικό περιβάλλον.

Οι μαθητές αυτού του πρώτου κύκλου στην πορεία των σπουδών τους έρχονταν στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σταδιακά αντιμέτωποι με ολοένα πολυπλοκώτερα γραπτά και νοήματα, τα οποία έφθαναν να υπηρετούν και την επιδίωξη της ασάφειας.[33]

---

25 Για ορισμένα δεδομένα και πολλά ερωτήματα σχετικά με την θεματική βλ. Έιμυ Παπαλεξάνδρου, «Ο πολιτισμός της μνήμης στο Βυζάντιο», στον τόμο *Εγχειρίδιο Βυζαντινών Σπουδών. 27 Μελέτες*, επιμ. Liz James, μετάφρ. Κατερίνα Δημοπούλου, επιμ. ελλην. έκδοσης Αιμίλιος Μαυρουδής – Αντώνης Ρεγκάκος, Αθήνα 2014, 217-239.

26 Για το ειλητάριο βλ. Elpidio Mioni, *Εισαγωγή στην Ελληνική Παλαιογραφία*, μετάφρ. Νικόλαος Μ. Παναγιωτάκης, ανατύπωση, Αθήνα 1998, σσ. 45-48. Πρβ. Robert Devreesse, *Introduction à l'étude des manuscrits grecs*, Paris 1954, σσ. 6-11.

27 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 19.5-6: νέοι ἀρτιμαθεῖς σχεδάρια συνεχῶς ἀνελίττοντες καὶ ἄνω καὶ κάτω τὸν τῆς στοᾶς περίβολον βηματίζοντες. Για τον όρο *σχέδος* βλ. P. Kretschmer, «Neugriech. *Τσέτουλα* und lat. *Scheda*», *Glotta* 10 (1920), 168-172.

28 Ο χρησιμοποιούμενος όρος *σχεδάρια* πιθανότατα παραπέμπει τον αναγνώστη και στην ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδο της σχεδογραφίας. Για την σχεδογραφία στη βυζαντινή πνευματική παραγωγή, Hunger, *ό.π.*, τόμ. Α΄, μετάφρ., σσ. 392-402˙ Ioannis Vassis, «Graeca sunt, non leguntur. Zu den schedographischen Spielereien des Theodoros Prodromos», *Byzantinische Zeitschrift* 87 (1994), 1-19˙ Ιωάννης Δ. Πολέμης, «Προβλήματα της βυζαντινής σχεδογραφίας», *Ελληνικά* 45 (1995), 277-302˙ Panagiotis Agapitos, «New Genres in the Twelfth Century: The *schedourgia* of Theodore Prodromos», *Medioevo Greco* 15 (2015), 1-41. Για τους σχετικούς διαγωνισμούς, βλ. κυρίως Floris Bernard, *Writing and Reading Byzantine Secular Poetry, 1025-1081*, [Oxford Studies in Byzantium] Oxford 2014, σσ. 259-266. Για την τεχνική της σχεδογραφίας και την εκπαίδευση του 12ου αιώνα βλ. Νέσσερης, *Παιδεία*, ιδίως σσ. 229-234˙ Panagiotis Agapitos, «Learning to Read and Write a *Schedos*: The Dictionary of Par. Gr. 400», στον τόμο *Vers une poétique à Byzance. Mélanges offerts à Vassilis Katsaros*, επιμ. P. Odorico – S. Efthymiadis – D. I. Polemis, [Dossiers Byzantins – 16] Paris 2015, 11-24.

29 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 19.6-8.

30 Heisenberg (ed., *Apostelkirche*, 19.8-20.2: ἄλλοι τῷ χρόνῳ καὶ τῇ μαθήσει τούτων προήκοντες δέλτους φέροντες ἐν χεροῖν φθέγγονται προβλήματα ἀπ᾽ ἀρχῆς. Για τον όρο *δέλτος* και τα παράγωγά του από παλαιογραφική και κωδικολογική άποψη, βλ. Basile Atsalos, *La terminologie du livre-manuscrit à l'époque byzantine. Première partie: Termes désignant le livre-manuscrit et l'écriture*, [Ελληνικά, Παράρτημα – 21] Θεσσαλονίκη 1971, σσ. 106-112.

31 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 20.2-3.

32 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 20.3-4: τὸν νέηλυν τηνικαῦτα κλονοῦντες καὶ εἰς ἀπορίαν ἐμβάλλοντες. Βλ. και Vessela Valiavitcharska, «Figure, Argument, and Performance in the Byzantine Classroom», *Rhetoric Society Quarterly* 41 (2011), σσ. 22-23 [στο εξής: Valiavitcharska, Byzantine Classroom].

33 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 20.3-6: ἕτεροι οἱ καὶ πρὸς τὰ μείζω καὶ τελεώτερα πεφθακότες πλοκὰς συνείρουσι νοημάτων καὶ τὸν τῶν γεγραμμένων νοῦν ἐς τὸ γρίφον μετασκευάζουσιν, ἄλλα μὲν λαλοῦντες γλώσσῃσιν, ἄλλα δὲ κεύθοντες ἐν φρεσίν. Πρβ. Downey (ed.), Description, σ. 899 (αγγλ. μετάφρ., σ. 866). Daskas, *Descrizione*, σ. 127, § 8, στ. 11-13 (ιταλ. μετάφρ., σ. 64). Για τις αμφιλεγόμενες πτυχές της σχεδογραφίας που δίχασαν λογίους του 11ου και του 12ου αιώνα, βλ. Panagiotis Agapitos, «Anna Komnene and the Politics of Schedographic Training and Colloquial Discourse», *Νέα Ῥώμη* 10 (2013), 89-107˙ Panagiotis Agapitos, «Literary *Haute Cuisine* and Its Dangers: Eustathios of Thessalonike on Schedography and Everyday Language», *Dumbarton Oaks Papers* 69 (2015),

Φαίνεται μάλιστα ότι δεν έλειπαν και οι περιπτώσεις επίδειξης ισχύος και εξουσίας κάποιων παλαιοτέρων μαθητών προς τους νεότερους. Εμφανίζει κάποιο ενδιαφέρον επίσης το στοιχείο ότι η σχετική μνεία του συγγραφέα αναφέρεται στο πλαίσιο μαθημάτων γραμματικής.[34] Αποδεδειγμένα η σχετική αναφορά του Μεσαρίτη αντλεί σε μεγάλο βαθμό από αντίστοιχη αναφορά που απαντά στον Λόγο *Βασανιστὴς ἢ Φιλόσοφος* του Θεμιστίου.[35] Ωστόσο, η ιστορική αξία της μνείας, μολονότι οπωσδήποτε μετριάζεται, δεν αναιρείται πλήρως. Ο συγγραφέας εκφράζει εμμέσως την αποδοκιμασία του σε τέτοιες πρακτικές, οι οποίες όμως ουδόλως διαταράσσουν τη συνολική θετική εικόνα και αξιολόγηση που δίδει για το περιγραφόμενο σχολείο.

Ακολούθως, ο Μεσαρίτης κάνει ειδική αναφορά[36] σε *ψαλτωδούς* ή *υμνωδούς*[37] που σχηματίζουν σύνολο μαζί με παιδιά διαφόρων ηλικιών, απευθύνοντας ύμνο στον Θεό και στους αγίους.[38] Το ψαλτικό αυτό σύνολο παρουσιάζεται πολυάριθμο και κατά τον συγγραφέα παρήγε αξιόλογο αποτέλεσμα. Η μαθησιακή διαδικασία προέκυπτε στο αντικείμενο αυτό και με τρόπο πρακτικό, ακόμη και κατά την διάρκεια της εκτέλεσης της ψαλτικής πράξης. Συγκεκριμένα, σημειώνεται το εξόχως ενδιαφέρον στοιχείο ότι οι πλέον πεπειραμένοι στην ψαλτική τέχνη κατηύθυναν με τις κινήσεις των χεριών τους λιγότερο έμπειρους[39], αποσοβώντας τα φωνητικά ολισθήματα των τελευταίων, και διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό την αρμονία της ομάδας. Το τελικό αποτέλεσμα της σχετικής επιτέλεσης προέκυπτε, όπως μας πληροφορεί ο λόγιος, από δημιουργική χρήση όλων των δυνατοτήτων των μελών του συνόλου,[40] στοιχείο που επιβεβαιώνει τη διαδικασία της μάθησης και πιστοποιεί την αποτελεσματικότητά της.

225-241. Επίσης, Νέσσερης, *Παιδεία*, τόμ. Α΄, σ. 231˙ V. A. Sarris, «Λυκοφρονείως ἢ ἄλλως διθυραμβικῶς: Eustathius' Enigmatic Stylistic Terms and the Polyphony of the Iambic Pentecostal Canon», στον τόμο *Reading Eustathios of Thessalonike*, επιμ. F. Pontani – V. Katsaros – V. Sarris, [Trends in Classics, Supplementary Volumes – 46] Berlin 2017, σσ. 263-264.

34 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 20.6-9: ὅψει δ' ἂν καὶ ἑτέρους συλλαβαῖς τε προσκαθημένους καὶ διὰ βίου παντὸς συγκοπὰς ὀνομάτων ἐμμελετῶντας καὶ ῥημάτια ἄττα ἀποσμιλεύοντας, οἳ καὶ μειράκια τυμπανίζουσι κἀπὶ ταύτῃ τῇ ἐξουσίᾳ ὡς ὑψηλούς τινας ἐξαίρουσιν ἑαυτοὺς φρονηματισμοῦ ἐμπιπλάμενοι. Πρβ. Downey (ed.), Description, σ. 899 (αγγλ. μετάφρ., σ. 866)˙ Daskas, *Descrizione*, σ. 127, § 8, στ. 13-16 (ιταλ. μετάφρ., σ. 64).

35 Dindorf (ed.) (1832), 305.20-25. Βλ. Σχετικά Γιαρένης, Προσλήψεις, σ. 85˙ Grünbart, Paideia Connects.

36 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 20.10-21.2˙ Downey (ed.), Description, σ. 899 (αγγλ. μετάφρ., σ. 866)˙ Daskas, *Descrizione*, σσ. 127-128, § 9 (ιταλ. μετάφρ., σ. 65).

37 Και οι δύο εκδοχές αποτυπώνονται στο σχετικό σημείο του κειμένου. Βλ. σχετικά Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 20.10, apparatus criticus.

38 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 20.10-14.

39 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 20.15-21.2: νωμῶσιν οὗτοι καὶ χεῖρα πρὸς φωνῶν καὶ ἤχων ἐξίσωσιν τὸν ἀρτιμαθῆ χειραγωγοῦσαν οἷον τοῦ μὴ τοῦ ἐξολισθαίνειν κἀκ τοῦ ρυθμοῦ καταπίπτειν μηδ' ἐκ τῆς συμφωνίας ἐκνεύειν καὶ διαμαρτάνειν τοῦ ἐμμελοῦς. Βλ. επίσης Downey (ed.), Description, σ. 865, σημ. 1. Για τον *χειρονόμο*, που δίδασκε και διηύθυνε τον χορό των ψαλτών, βλ. συνολικότερα Νέσσερης, *Παιδεία*, τόμ. Α΄, σσ. 355-356. Βλ. τώρα και Nikos Zagklas, «Astrology, Piety and Poverty: Seven anonymous poems in Vaticanus gr. 743», *Byzantinische Zeitschrift* 109 (2016), ιδίως σσ. 910-911, όπου έκδοση του ποιήματος *Εἰς τὸν χορὸν τῶν ψαλτῶν καὶ εἰς τὸν χειρονόμον*, συνοδευόμενη από αγγλική μετάφραση.

40 Βλ. και Egon Wellesz, *A History of Byzantine Music and Hymnography*, δεύτερη έκδοση, Oxford 1988, σσ. 62-63 [στο εξής: Wellesz, *History of Byzantine Music*]. Επίσης του ιδίου, «The Interpretation of Plainchant», *Music and Letters* 44 (1963), ιδίως σσ. 346-347. Πρβ. του ιδίου, «Music of the Eastern Churches», στο έργο *New Oxford History of Music*, vol. II: *Early Medieval Music up to 1300*, επιμ. D. A. Hughes, London–New York–Toronto 1961, σ. 43, καθώς και Bernarr Rainbow, *Music in Educational Thought and Practice*, Aberystwyth, Wales 1989, σ. 33. Βλ. επίσης Ευαγγελία Χ. Σπυράκου, *Οι χοροί των ψαλτών κατά την βυζαντινή παράδοση*, [Ίδρυμα Βυζαντινής Μουσικολογίας, Μελέται – 14], Αθήνα 2008, ιδίως σσ. 147-177, 468-483˙ Andrew Walker White, *Performing Orthodox Ritual in Byzantium*, Cambridge 2015, σ. 108˙ Valerie L. Trollinger, «A Reconception of Performance Study in the Philosophy of Music Education», *Philosophy of Music Education Review* 14 (2006), σσ. 197-198. Για την εικαστική απόδοση των σχετικών ψαλτικών πραγματικοτήτων βλ. κυρίως Neil K. Moran, *Singers in Late Byzantine and Slavonic Painting*, [Byzantina Neerlandica – 9] Leiden 1986.

2.1.3.3. Τα δάκτυλα των μαθητών, τα χέρια των δασκάλων, και οι χειρίσοφοι

Προς το τέλος της περιγραφής του για αυτό το σχολείο του πρώτου κύκλου σπουδών, ο συγγραφέας πραγματοποιεί εκτενή αναφορά στη διδασκαλία της λογιστικής τέχνης, δηλαδή στις πρακτικές εκμάθησης και εκτέλεσης απλών υπολογισμών και των πρώτων μαθηματικών πράξεων.[41] Όπως σημειώνει ο Μεσαρίτης, οι μαθητές του συγκεκριμένου μαθήματος χρησιμοποιούσαν συχνότατα κινήσεις των δακτύλων τους ώστε να βοηθηθούν στους σχετικούς υπολογισμούς. Πρόκειται για σαφή μαρτυρία εκτεταμένης χρήσης της μεθόδου της δακτυλομετρίας κατά την περιγραφόμενη εκπαιδευτική διαδικασία. Η συγκεκριμένη μέθοδος είχε μακρά παράδοση και μεγάλη διάδοση[42], ωστόσο θα καταγραφεί γραμματειακά πολύ όψιμα, μόλις στον 14ο αιώνα, στο πλαίσιο εκτενούς μαθηματικής επιστολής του λογίου Νικολάου Ραβδά.[43]

Ο Μεσαρίτης προσφέρει εδώ μία ζωηρή και ενδιαφέρουσα κινησιολογική περιγραφή.[44] Σύμφωνα με την περιγραφή του λογίου, όλες αυτές οι κινήσεις των δακτύλων των μαθητών προσομοίαζαν σε λεπτεπίλεπτες και περίπλοκες κινήσεις που προσομοίαζαν με αυτές του χορού. Όφειλαν να είναι οι ίδιες ακριβείς, καθώς επεδίωκαν την ακρίβεια στο εξαγόμενο αριθμητικό αποτέλεσμα. Η κύρια φροντίδα των μαθητών αυτών ήταν να αποφύγουν οπωσδήποτε την πιθανότητα του σφάλματος, το οποίο θα επέφερε αυτόματα και την αυστηρή και βίαιη σωματική τιμωρία.[45] Ο λόγιος σημειώνει τη σφοδρότητα της τιμωρίας και τις συνέπειές της στα χέρια των μαθητών˙ με τον τρόπο αυτό, εμφανίζεται να συμμερίζεται τον πόνο του εκάστοτε τιμωρούμενου μαθητή και να αμφισβητεί την αποτελεσματικότητα της σκληρής σωματικής τιμωρίας στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης.[46]

Ακολούθως, σε μία εξόχως ενδιαφέρουσα αναφορά, ο συγγραφέας σημειώνει ότι η κατηγο-

---

41 Για την πλούσια σχετική παράδοση, βλ. Kurt Vogel, *Beiträge zur griechischen Logistik*, München 1936. Επίσης, Gino Loria, *Ιστορία των Μαθηματικών*, τόμος πρώτος: *Αρχαιότης–Μεσαίων– Αναγέννησις*, μετάφρ. Μιχαήλ Κ. Κωβαίος, Αθήναι 1971, σσ. 143-144· Bartel L. Van der Waerden, *Η αφύπνιση της επιστήμης. Αιγυπτιακά, Βαβυλωνιακά και Ελληνικά Μαθηματικά*, μετάφρ. – επιμ. Γιάννης Χριστιανίδης, [Ιστορία και Φιλοσοφία της Επιστήμης] Ηράκλειο 2000, σσ. 30-61. Για την βυζαντινή συνέχεια βλ. Anne Tihon, «Numeracy and Science», στον τόμο *The Oxford Handbook of Byzantium*, επιμ. Elizabeth Jeffreys – J. Haldon – R. Cormack, Oxford 2008, σ. 805˙ επίσης Louis Ch. Karpinski, *The History of Arithmetic*, Chicago – New York 1925, σσ. 14-15, 23-25.

42 Βλ. σχετικά Elisabeth Alföldi-Rosenbaum, «The finger calculus in Antiquity and in the Middle Ages», *Frühmittelalterliche Studien* 5 (1971), 1-9. Burma P. Williams – Richard S. Williams, «Finger Numbers in the Greco-Roman World and the Early Middle Ages», *Isis* 86 (1995), 587-608. Πρβ. Jean-Gabriel Lemoine, «Les anciens procédés de calcul sur les doigts en Orient et en Occident», *Revue des Études Islamiques* 6 (1932), 1-58. Για μια διαφοροποιημένη οπτική, Alain Schärlig, *Compter avec des cailloux. Le calcul élémentaire sur l'abbaque chez les anciens Grecs*, Lausanne 2001.

43 Για τα αριθμητικά προβλήματα σε επιστολές του, βλ. Paul Tannery, «Notices sur les deux lettres arithmétiques de Nicolas Rhabdas», στο έργο *Mémoires scientifiques*, IV: *Sciences exactes chez les byzantins*, επιμ. Johan-Ludwig Heiberg, Toulouse-Paris 1920, 86-117. Βλ. και Γιάννης Στόγιας, «Ο Νικόλαος Ραβδάς και το *βασιλικὸν χρυσουργίον*. Προβλήματα αριθμητικά και ζητήματα κοπής νομισμάτων στην υστεροβυζαντινή περίοδο», στον τόμο *Επιστήμη και Τεχνολογία. Ιστορικές και Ιστοριογραφικές Μελέτες*, επιμ. Ειρήνη Μεργούπη-Σαββαΐδου *et al.*, [Εταιρεία Μελέτης και Διάδοσης της Ιστορίας των Επιστημών και της Τεχνολογίας – 1] Αθήνα 2013, 67-95. Για την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντα του λογίου βλ. και Alexander Riehle, «Epistolographie und Astronomie in der frühen Palaiologenzeit: ein bislang unedierter Brief des Nikolaos Rhabdas an Andronikos Zarides aus dem Jahr 1321», *Jahrbuch der österreichischen Byzantinistik* 65 (2015), 243-252. Βλ. επίσης Thomas Heath, *A History of Greek Mathematics*, vol. II: *From Aristarchus to Diophantus*, New York 1981, σσ. 551-552.

44 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 21.4-6: πῶς δὲ κατακλῶσι πυκνὰ τοὺς δακτύλους καὶ συνεχέστερον ἀνιστῶσι, ταχὺ μὲν ἐποχουμένους ἀλλήλοις, ταχύτερόν δε πεζεύοντας κἀν ταῖς χερσὶν οἷον τὴν ὀρχηστικὴν ἐκμανθάνοντας. Πρβ. Downey (ed.), Description, σ. 899· (και αγγλ. μετάφρ., σ. 866)˙ επίσης, Daskas, *Descrizione*, σ. 128, § 10, στ. 2-4 (ιταλ. μετάφρ., σ. 65).

45 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 21.6-8: καὶ τετρεμμαίνοντας τὴν σκυτάλην, μήπως, εἰ διαμάρτῃ σὺν τῇ διανοίᾳ ἡ χείρ, ταῖς σφῶν ἐνδιατρίψῃ παλάμαις ὑφαπλουμέναις ἀκούσια καὶ ὑποκλεπτούσαις τὴν κοίλανσιν. Πρβ. Downey (ed.), Description, σ. 899 (αγγλ. μετάφρ., σ. 866)˙ επίσης, Daskas, *Descrizione*, σ. 128, § 10, στ. 4-5 (ιταλ. μετάφρ., σ. 65).

46 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 21.8-10: ἤτις ὅσα καὶ σαρκοβόρος ὄρνις σὺν πολλῷ τῷ ῥοίζῳ κατ' αὐτῶν φερομένη καὶ ταύταις ὑπτίαις προσομιλήσασα ἔστιν ὅτε καὶ δέρμα λαμβάνει καὶ σάρκα καὶ τῶν ὀστῶν οὐκ ἄγευστος ἀπαλλάττεται. Πρβ. Downey (ed.), Description, σ. 899 (αγγλ. μετάφρ., σ. 866)˙ επίσης, Daskas, *Descrizione*, σ. 128, § 10, στ. 6-8 (ιταλ. μετάφρ., σ. 65).

ρία αυτή των δασκάλων των βασικών μαθηματικών που δίδασκαν (και τιμωρούσαν) με τα χέρια, ήταν υπερβολικά βίαιοι, χωρίς μέτρο και όρια. Ως αποτέλεσμα των πρακτικών τους, ο λόγιος τους καταχωρίζει ως ιδιαίτερη κατηγορία δασκάλων με δικές της εν πολλοίς παιδαγωγικές κατευθύνσεις και μεθόδους. Ο Μεσαρίτης μιλά σαρκαστικά για ένα διακριτό από τους υπολοίπους δασκάλους *γένος τῶν χειρισόφων*[47], και με σαφείς σχετικές αναφορές αφήνει να αναδειχθεί η απαρέσκεια και η απέχθειά του προς αυτό το *γένος*˙ συνολικά δεν εκτιμά την προσωπικότητα, το έργο, και την εκπαιδευτική τους παρουσία.[48]

Ο συγγραφέας επισημαίνει ότι η σωματική τιμωρία από την πλειονότητα αυτών των *χειρισόφων* έφτανε ακόμη και σε ακραίες μορφές βασανισμού των μικρών παιδιών.[49] Ακολούθως εντοπίζει την αιτία για αυτή τη σκαιά στάση τους στην απαιδευσία του ήθους αυτών των δασκάλων, καθώς και στον χαρακτήρα του αντικειμένου που δίδασκαν, το οποίο επίσης εμφανίζεται να μην εκτιμά ο Μεσαρίτης.[50] Η συνολική τους στάση έναντι των μαθητών ήταν γεμάτη αγριότητα, οργή και βιαιότητα, στοιχείο που επηρέαζε σημαντικά την ψυχολογική κατάσταση των τελευταίων. Ο λόγιος παρουσιάζει την καθημερινή επιθετική και οργίλη συμπεριφορά αυτού του *γένους* ως σαφή αιτία της ψυχολογικής εξουθένωσης των μαθητών τους, η οποία εκδηλωνόταν με κατήφεια, τρόμο και γενικευμένο φόβο.[51] Το συγκεκριμένο χωρίο αποτελεί ευνοήτως ένα ακόμη δείγμα της γνωστής οξυδέρκειας του Νικολάου Μεσαρίτη στην παρατήρηση, της τάσης του για αποτύπωση ρεαλιστικών πτυχών της πραγματικότητας, καθώς και της επιλογής του για ανάδειξη στοιχείων και «λεπτομερειών» της καθημερινότητας. Επιπλέον, καταδεικνύει την ευαισθησία του έναντι των μαθητών, τον προβληματισμό του για τις σχέσεις μεταξύ διδασκάλων και διδασκομένων, καθώς και την τάση του για παρατήρηση των ψυχολογικών στάσεων ως υπόβαθρο της μαθησιακής διαδικασίας.

Η καταγραφή από τον συγγραφέα των πρακτικών της σωματικής τιμωρίας στους νεαρούς μαθητές[52] από την πλευρά των *χειρισόφων* εντοπίζει με σαφήνεια τη βαναυσότητα στην οποία σταθερά και σθεναρά φαίνεται να αντιτίθεται ο λόγιος, καταγγέλλοντάς την. Η επιλογή αυτή του λογίου αναδεικνύει τις ευρύτερες πνευματικές και παιδαγωγικές του αντιλήψεις.

Ο συγγραφέας ακολούθως στην *Έκφραση* θα προχωρήσει σε αυτό που συνιστούσε το κύριο αντικείμενο του Λόγου του, δηλαδή στην ρητορική αναταράσταση του εσωτερικού του κτηρίου

---

47 Σημ. τ. Επιμ.: Χειρίσοφος, αυτός που κατέχει τη σοφία των χεριών, που είναι μέρος της μιμικής τέχνης, την οποία εποπτεύει η Μούσα Πολύμνια (από τον αρχαίο ελληνικό κόσμο).

48 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 21.10-11: σοβαρὸν γὰρ τοῦτο τὸ γένος τῶν χειρισόφων καὶ ἰταμὸν καὶ ἀκάθεκτον. Πρβ. Downey (ed.), Description, σ. 899 (αγγλ. μετάφρ., σ. 866)˙ επίσης, Daskas, *Descrizione*, σ. 128, § 10, στ. 8 (ιταλ. μετάφρ., σ. 65).

49 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 21.11-12: ἔστι γὰρ ἰδεῖν τοὺς πλείστους αὐτῶν καὶ βοείοις νεύροις ὠμοῖς κατακόπτοντας ἀνηλεῶς τὰ παιδάρια. Πρβ. Downey (ed.), Description, σ. 899 (αγγλ. μετάφρ., σ. 866)˙ επίσης, Daskas, *Descrizione*, σ. 128, § 10, στ. 8-9 (ιταλ. μετάφρ., σ. 65). Για την πρακτική, η οποία πιθανότατα καταγράφεται και στον τρίτο Μιμίαμβο του Ηρώνδα, βλ. Theodoros K. Stephanopoulos, «Varia Graeca», *Rheinisches Museum für Philologie* 132 (1989), σσ. 294-295˙ πρβ. Κουκουλές, *Βυζαντινών Βίος*, τόμος Α΄, σ. 102. Για τους όρους απόδοσης της παιδικής ιδιότητας στον βυζαντινό κόσμο βλ. και Despoina Ariantzi, *Kindheit in Byzanz. Emotionale, geistige und materielle Entwicklung im familiären Umfeld vom 6. Bis 11. Jahrhundert*, [Millennium-Studien – 36] Berlin – Boston 2012, σελ. 36-41.

50 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 21.12-14: τοῦτο δὲ οὐκ ἄλλως οἶμαι τυγχάνειν ἢ διὰ τὸ τοῦ ἤθους αὐτῶν μὴ πεπαιδευμένον καὶ τὸ τῆς ᾗ συνανεστράφησάν τε καὶ συνεγήρασαν τέχνης ἰδιωτικόν τε καὶ ἄμουσον. Πρβ. Downey (ed.), Description, σ. 899 (αγγλ. μετάφρ., σ. 866)˙ επίσης, Daskas, *Descrizione*, σ. 128, § 10, στ. 10-11 (ιταλ. μετάφρ., σ. 65).

51 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 21.14-15: διὸ καὶ πρὸς τοὺς μαθητευομένους συνεχῶς ἐνορῶσιν ἀπηγριωμένον ὀργίλον τὲ καὶ δριμύ˙ πάντες οὖν οἱ ὑπ᾽ αὐτοὺς κατηφεῖς, τρομαλέοι τὲ καὶ περίφοβοι. Πρβ. Downey (ed.), Description, σ. 899 (αγγλ. μετάφρ., σ. 866)˙ επίσης, Daskas, *Descrizione*, σ. 128 § 10, στ. 11-13 (ιταλ. μετάφρ., σ. 65).

52 Για την πρακτική της σωματικής τιμωρίας σε μαθητές στον αρχαίο κόσμο βλ. ενδεικτικά W. Martin Bloomer, «Corporal Punishment in the Ancient School», στον τόμο *A Companion to Ancient Education*, επιμ. W. Martin Bloomer, Malden – Oxford 2015, 184-198. Επίσης, Anna McGrail, «Pupil Punishment: Corporal Discipline in Roman Education», *Journal of Ancient History* 4 (2016), 240-264. Βλ. και Christian Laes, «Childbeating in Roman Antiquity: Some Reconsiderations», στον τόμο: *Hoping for Continuity. Childhood, Education and Death in Antiquity and the Middle Ages*, επιμ. Katarina Mustakallio *et al*., [Acta Instituti Romani Finlandiae – 33] Rome 2005, 75-89.

του ναού, και θα ασχοληθεί εκτενώς με την περιγραφή του λαμπρού ψηφιδωτού διακόσμου του.[53] Κατόπιν τούτου, κατευθυνόμενος πλέον προς το καταληκτήριο τμήμα του έργου του, ο Μεσαρίτης πραγματοποιεί περιγραφή μαθημάτων υψηλότερου εκπαιδευτικού κύκλου, τα οποία επίσης λάμβαναν χώρα έξω από τον ναό.[54] Τα μαθήματα αυτά ανταποκρίνονταν κυρίως στη διδασκαλία του *Quadrivium*, με δύο άξιες επισήμανσης διαφαινόμενες διαφοροποιήσεις εν προκειμένω σε σχέση με το παραδοσιακό του σχήμα: την αφαίρεση της διδασκαλίας της αστρονομίας, και την προσθήκη της μελέτης των αντικειμένων της φυσιολογίας και της ιατρικής.

2.1.3.4. Το σχολείο ανώτερης εκπαίδευσης: Ορισμένες πρώτες παρατηρήσεις

Στην παρούσα συμβολή περιοριζόμαστε σε σύντομη και προκαταρκτική καταγραφή των στοιχείων για αυτό το σχολείο ανώτερης εκπαίδευσης που λειτουργούσε επίσης πλάι στον ναό των Αγίων Αποστόλων, επιφυλασσόμενοι για ειδική πραγμάτευση.[55] Η πρώτη κατηγορία μαθημάτων που σημειώνεται αφορούσε μια ομάδα ανθρώπων όλων των ηλικιών που συγκεντρώνονταν στα *προαύλια* του ναού[56], συζητώντας υψηλού επιπέδου θέματα γραμματικής, ρητορικής, αλλά και φιλοσοφικού στοχασμού.[57] Ο συγγραφέας σημειώνει τις υψηλότατες σχετικές απαιτήσεις, αλλά και την αυστηρή κριτική και εξέταση στην οποία υποβάλλονταν οι συμμετέχοντες.[58]

Επίσης, ο λόγιος αναφέρει ότι νεαροί σπουδαστές της ιατρικής επιστήμης συναθροίζονταν στο αίθριο που βρισκόταν έξω από την αριστερή πλευρά του ναού.[59] Ακολούθως μας προσφέρεται αναλυτική περιγραφή των τομέων και των βασικών πτυχών ενδιαφέροντος που κάλυπταν οι σπουδές τους.[60] Αρκούμαστε εδώ να σημειώσουμε ότι η επιλογή του συγγραφέα να αναφερθεί λεπτομερώς στον συγκεκριμένο τομέα σπουδών στο πλαίσιο του υπό εξέταση σχολείου αντανακλά

---

53 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 22.12-90.5˙ Downey (ed.), Description, σσ. 900-916 (αγγλ. μετάφρ., σσ. 867-894)˙ Daskas, *Descrizione*, σσ. 128-159 (ιταλ. μετάφρ., σσ. 66-112). Για την περιγραφή του ψηφιδωτού διακόσμου από τον συγγραφέα βλ. κυρίως Theone Baseu-Barabas, *Zwischen Wort und Bild: Nikolaos Mesarites und seine Beschreibung des Mosaikschmucks der Apostelkirche in Konstantinopel (Ende 12. Jh.)*, [Dissertationen der Universität Wien – 230] Wien 1992.

54 Βλ. Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 90.6-94.14˙ Downey (ed.), Description, σσ. 916-917 (αγγλ. μετάφρ., σσ. 894-896)˙ Daskas, *Descrizione*, σσ. 159-161 (ιταλ. μετάφρ., σσ. 112-115). Βλ. και F. Fuchs, *Die höheren Schulen von Konstantinopel im Mittelalter*, [Byzantinisches Archiv – 8] Leipzig – Berlin 1926, σσ. 52-53 [στο εξής: Fuchs, *Die höheren Schulen*].

55 Βλ. ανωτέρω, σ. 173, και σημ. 16.

56 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 90.6: περὶ τὰ τοῦ νεὼ ταῦτα προαύλια. Πρβ. Downey (ed.), Description, σ. 916 (αγγλ. μετάφρ., σ. 894)˙ Daskas, *Descrizione*, σ. 159, § 42, στ. 1 (ιταλ. μετάφρ., σ. 112).

57 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 90.6-15˙ Downey (ed.), Description, σσ. 916-917 (αγγλ. μετάφρ., σ. 894)˙ Daskas, *Descrizione*, σσ. 159-160 (ιταλ, μετάφρ., σσ. 112-113). Βλ. και Valiavitcharska, Byzantine Classroom, σσ. 22-23.

58 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 90.14-15: καὶ τὸν μὲν φυσικὸν συλλογιζομένων ὡς ἀφιλόσοφον, τὸν δὲ συλλογιστικὸν διασυρόντων ὡς ἀφυσίκευτον.

59 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 91.1-5:Ἰατρῶν παῖδες τὴν πλυνὸν ταύτην περικυκλοῦσιν, οὐχ ὡς ἀσθενοῦσαν ἐπισκεψόμενοι [...] ἀλλ᾽ ὡς κατὰ σχολὴν ἐν αὐτῇ στρουθοί τινες οἷα λογικοὶ κελαδήσοντες. Πρβ. Downey (ed.), Description, σ. 917 (αγγλ. μετάφρ., σ. 894)˙ Daskas, *Descrizione*, σ. 160, § 42, στ. 10-14 (ιταλ. μετάφρ., σ. 113). Αναπαραγωγή του κειμένου, Μυστακίδης, Μελέται, σ. 553. Για την διδασκαλία της ιατρικής στο πλαίσιο του ξενώνος της Μονής Παντοκράτορος στην Κωνσταντινούπολη, βλ. P. Gautier, «Le Typikon du Christ Sauveur Pantocrator», *Revue des Études Byzantines* 32 (1974), σ. 85, στ. 946-947, και σ. 107, στ. 1313-1323. Επίσης, P. S. Codellas, «The Pantocrator, the Imperial Byzantine Medical Center of XIIth Century A.D. in Constantinople», *Bulletin for the History of Medicine* 12 (1942), 392-410. Για την Μονή βλ. τον συλλογικό τόμο *The Pantokrator Monastery in Constantinople*, επιμ. Sophia Kotzabassi, [Byzantinisches Archiv – 27] Boston – Berlin 2013. Για την χρήση του όρου *ἰατρῶν παῖδες* πρός δήλωση των σπουδαστών της ιατρικής, βλ. Armin Hohlweg, «John Actuarius᾽ *De methodo medendi*: On the new edition», *Dumbarton Oaks Papers* 38 (1984), ιδίως σ. 124, σημ. 32. Επίσης, Alexander Kazhdan, «The Image of the Medical Doctor in Byzantine Literature of the Tenth to Twelfth Centuries», *Dumbarton Oaks Papers* 38 (1984), σ. 43.

60 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 91.5-92.12˙ Downey (ed.), Description, σ. 917 (αγγλ. μετάφρ., σσ. 894-895)˙ Daskas, *Descrizione*, σσ. 160-161 (ιταλ, μετάφρ., σσ. 113-114). Βλ. και Fuchs, *Schulen*, σσ. 52-53.

και την συνολικότερη έμφαση που είχε δοθεί στα ιατρικά θέματα στο πλαίσιο της λογιοσύνης και της πνευματικής ζωής στην Κωνσταντινούπολη του 12ου αιώνα. Η επικέντρωση αυτή αποτυπώθηκε και στις εκπαιδευτικές επιλογές της εποχής.

Η σχετική συγγραφική επιλογή του Μεσαρίτη θα πρέπει να νοηθεί σε σχέση με τον γενικότερο «συρμό» τότε στην πρωτεύουσα για την ιατρική.[61] Ο συγγραφέας άλλωστε εκφράζει συνολικότερα σε έργα του έντονο ενδιαφέρον για το σώμα και τις ασθένειές του, στοιχείο που μπορεί να ανιχνευθεί και σε πολλά ακόμη έργα επιφανών λογίων και συγγραφέων της περιόδου.[62] Οπωσδήποτε, η εκτενής σχετική αναφορά του συγγραφέα συνιστά αξιόλογη πηγή για τη διδασκαλία της ιατρικής στην πρωτεύουσα, στο πλαίσιο της ανώτερης εκπαίδευσης.[63] Το περιεχόμενο της σπουδής της ιατρικής στους Αγίους Αποστόλους εκείνη την περίοδο φαίνεται ότι έφερε, σύφωνα με τα γραφόμενα του Μεσαρίτη, μάλλον θεωρητικό και προπαρασκευαστικό χαρακτήρα. Ελλείπει στο έργο οποιαδήποτε μνεία για την παράλληλη ύπαρξη κάποιας πρακτικής πτυχής, τουλάχιστον στον περιγραφόμενο χώρο.

Μία άλλη κατηγορία μαθημάτων που αναφέρονται στην εξεταζόμενη περιγραφή είναι αυτά των μαθηματικών επιστημών (αριθμητικής και γεωμετρίας).[64] Στα μαθήματα αυτών φαίνεται ότι διδόταν κάποια ιδιαίτερη έμφαση στις ιδιότητες, τις σχέσεις και τους συνδυασμούς των αριθμών. Ενδιαφέρον επίσης εμφανίζεται το στοιχείο ότι η διδασκαλία στρεφόταν και προς την ιατρομαθηματική όψη.[65] Ο Μεσαρίτης δίδει στοιχεία αυτής της διδασκαλίας, που θεωρούνταν ότι είχαν εφαρμογή ακόμη και στην μελέτη της φυσιολογίας του εμβρύου.[66] Ο συγγραφέας αποδίδει μάλιστα στα μαθηματικά το πρωτείο των επιστημών, επαινώντας και τη γεωμετρία για την συμβολή της.[67]

Στο πλαίσιο αυτού του σχολείου περιγράφεται επίσης η ύπαρξη μαθημάτων αρχαίας μουσικής. Τα μαθήματα αυτά προσγράφονται στις μαθηματικές επιστήμες, ακολουθώντας πιστά την αρχαία σύλληψη που είχε κληροδοτηθεί και συνεχίστηκε στον βυζαντινό κόσμο, στο πλαίσιο της οργάνωσης του *Quadrivium*. Ο λόγιος δεν διστάζει να εκφράσει κάποια δυσφορία για την σχολαστική και δυσνόητη ορολογία που χρησιμοποιούνταν στο πλαίσιο των μαθημάτων αυτών.[68] Η μαρ-

---

61 Magdalino, *Μανουήλ Α΄*, σσ. 573-581. Alexander Kazhdan, «Medical doctor in Byzantine Literature of the tenth to twelfth centuries», *Dumbarton Oaks Papers* 38 (1984), 43-51.

62 Βλ. σχετικά Alexander Kazhdan, «Der Körper im Geschichtswerk des Niketas Choniates», στον τόμο *Fest und Alltag in Byzanz*, επιμ. G. Prinzing – D. Simon, München 1990, 91-105˙ Κωνσταντίνος Χρυσόγελος, *Κωνσταντίνου Μανασσή Οδοιπορικόν. Κριτική έκδοση – Μετάφραση – Σχόλια*, Αθήνα 2017, σσ. 33-38.

63 Βλ. Fuchs, *Schulen*, σσ. 52-53˙ Browning, Patriarchal School, σ. 177˙ Constantinides, *Higher Education*, σ. 54˙ U. B. Birchler-Argyros, «Die Quellen zum Kral-Spital in Konstantinopel», *Gesnerus* 45 (1988), σ. 428˙ P. Prioreschi, *A History of Medicine*, vol. IV: *Byzantine and Islamic Medicine*, Omaha 2001, σσ. 124-125˙ Νέσσερης, *Παιδεία*, τόμος Α΄, σ. 285.

64 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 92.13-93.9. Πρβ. Downey (ed.), Description, σ. 917 (αγγλ. μετάφρ., σ. 895)˙ Daskas, *Descrizione*, σσ. 160-161, § 42, στ. 36-47 (ιταλ, μετάφρ., σσ. 113-114).

65 Για την παράδοση αυτή βλ. Maria Papathanassiou, «Iatromathematica (Medical Astrology) in Late Antiquity and the Byzantine Period», *Medicina nei secoli Arte e Scienza* 11 (1999), 357-376.

66 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 93.1-5: ὅ δ᾽ αὖ τὸν τοῦ ἄρρενος, τῷ ἀρτίῳ συνδυαζόμενος, ὅ δ᾽ ἐξ ἀμφοτέρων καλούμενος περισσάρτιος τὴν τοῦ ζωογόνου προσωνυμίαν πεπλούτηκε διὰ τὸ μὴ τὰς κατὰ γαστρὸς ἐχούσας κινδυνεύειν εἰ τύχοι ταύτας ἔκτρωμά τι παθεῖν ἐν μηνὶ τοῦ περισσαρτίου ἐπικεκλημένῳ ὀνόματι, ὁποῖος ἄρα ἐστὶν ὁ πέμπτος τὲ καὶ ὁ ἕβδομος καὶ ὁ ἔννατος. Βλ. και Νέσσερης, *Παιδεία*, τόμ. Α΄, σ. 285, όπου ορθά εντοπίζονται οι σχετικές οφειλές της σχετικής διδασκαλίας στην κληρονομιά των Ιαμβλίχου και Νικομάχου Γερασηνού.

67 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 93.12-14: ἀλλὰ μεσίτης μὲν ταύτῃ τῶν ἀριθμητικῶν ἀρχῶν γεωμετρία καὶ μεταδότρια, αὕτη δὲ πάλιν οἶμαι τῇ τῶν ἐπιστημῶν ὑπερτάτῃ, μαθηματικῇ καλουμένῃ, τοῦ χρήματος εὐφυεστάτη προσαγωγός. Πρβ. Downey (ed.), Description, σ. 917 (αγγλ. μετάφρ., σ. 895)˙ Daskas, *Descrizione*, σ. 161, § 42, στ. 49-51 (ιταλ, μετάφρ., σ. 114).

68 Heisenberg (ed.), *Apostelkirche*, 93.14-94.4. Πρβ. Downey (ed.), Description, σ. 917 (αγγλ. μετάφρ., σσ. 895-896)˙ Daskas, *Descrizione*, σ. 161, § 42, στ. 51-59 (ιταλ, μετάφρ., σσ. 114-115). Για το ακολουθούμενο σύστημα και τους σχετικούς χρησιμοποιούμενους μουσικούς όρους βλ. Frieder Zaminer, «Musik», *Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike*, *Altertum*, τόμος 8, επιμ. H. Cancik – H. Schneider, Stuttgart 2000, στήλ. 525-533 (ιδίως στήλ. 528). Επίσης, Ingemar Düring (ed.), *Die Harmonielehre des Klaudios Ptolemaios*, Göteborg 1930.

τυρία του Μεσαρίτη συνιστά οπωσδήποτε αξιόλογη πηγή για την μουσική εκπαίδευση της περιόδου,[69] καθώς και για τον βαθμό της κοινωνικής της απήχησης σε στρώματα λαϊκών και κληρικών του τέλους του 12ου αιώνα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πλήρης απουσία των αστρονομικών μαθημάτων από το καταγραφόμενο *curriculum* του σχολείου˙ ουσιαστικά η αστρονομία είχε εν προκειμένω αντικατασταθεί από την ιατρική. Η απουσία μνείας της διδασκαλίας αστρονομίας θα μπορούσε ίσως να θεωρηθεί ως ένδειξη για μία πιθανή ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική επιλογή με ευρύτερο πνευματικό ενδιαφέρον. Πρόκειται για την πιθανή αφαίρεση της αστρονομίας εκείνη την περίοδο από το *Quadrivium* σχολείων του Βυζαντίου[70], τουλάχιστον ορισμένων από αυτά που σχετίζονταν θεσμικά με την Εκκλησία. Πολλώ μάλλον αυτό πιθανότατα είχε συμβεί σε αυτήν την περίπτωση, όπου άλλωστε το σχολείο στεγαζόταν στον περιβάλλοντα χώρο ενός σπουδαίου ναού της πρωτεύουσας. Ο χώρος οπωσδήποτε δεν ευνοούσε αστρονομικές διδασκαλίες και συζητήσεις. Για την καλύτερη αξιολόγηση της μαρτυρίας, παρουσιάζει εν προκειμένω ενδιαφέρον επίσης το στοιχείο ότι ο συγγραφέας είχε εκφράσει και σε άλλα έργα του μία αντιπάθεια και δυσφορία έναντι της αστρονομίας, στοιχείο που καθρέφτιζε και αντίστοιχες ευρύτερες πνευματικές αντιλήψεις και στάσεις της περιόδου.[71]

2.1.3.5. Συμπεράσματα και αιτούμενα

Με βάση όσα σημειώσαμε στην προηγηθείσα πραγμάτευση, συγκεφαλαιώνουμε επιχειρώντας συνόψιση των πορισμάτων και καταγραφή ορισμένων αιτουμένων για περαιτέρω διερεύνηση.

Ο Νικόλαος Μεσαρίτης στην εγκωμιαστική του *Έκφραση* για τον ναό των Αγίων Αποστόλων της Κωνσταντινούπολης μας παρέχει σπουδαίες πληροφορίες για το πρόγραμμα σπουδών, τις ασχολίες των μαθητών, την μαθησιακή διαδικασία και τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό συγκρότημα της πρωτεύουσας όπου παρέχονταν παραλλήλως πρωτοβάθμια και ανώτερη εκπαίδευση. Η μαρτυρία αποτελεί σπουδαία ψηφίδα για την ανασύσταση της δομής και διάρθρωσης των σχολείων, καθώς και του περιεχομένου της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον βυζαντινό κόσμο στο τέλος της μεσοβυζαντινής περιόδου.

Οι μνείες του λογίου σχετικά με τα διδακτικά αντικείμενα στο σχολείο της βασικής εκπαίδευσης, για τους ακολουθούμενους τρόπους διδασκαλίας, τις πρακτικές απομνημόνευσης και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών ή ανάμεσα στους δασκάλους και στους μαθητές παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον από κοινωνική, πνευματική και πολιτισμική άποψη. Κατά την πραγμάτευσή

---

69 Βλ. Wellesz, *History of Byzantine Music*, σσ. 62-63. Για την διδασκαλία της θεωρίας της μουσικής –και τα αντίστοιχα έργα– στο Βυζάντιο, βλ. Christian Troelsgård, «Ancient Musical Theory in Byzantine Environments», *Cahiers de l'Institut du Moyen-Âge grec et latin* 56 (1988), σσ. 229-230. Βλ. επίσης Alexander Lingas, «Music», στον τόμο *The Oxford Handbook of Byzantine Studies*, επιμ. Elizabeth Jeffreys *et al.*, Oxford 2008, σ. 927. Για τα μαθήματα μουσικής στο περιγραφόμενο από τον Μεσαρίτη σχολείο, βλ. Lukas Richter, *Momente der Musikgeschichte*, Teil I: *Antike und Byzanz*, Anif – Salzburg 2000, σσ. 212-213˙ πρβ. του ιδίου, «Antike Überlieferungen in der byzantinischen Musiktheorie», *Acta Musicologica* 70 (1998), σσ. 157-158. Επίσης, Daniel Glowotz, *Byzantinische Gelehrte in Italien zur Zeit des Renaissance-Humanismus: Musikauffassung, Vermittlung antiker Musiktheorie, Exil und Integration*, [Schriften zur Musikwissenschaft aus Münster – 22] Schneverdingen 2006, σσ. 85-86.

70 Βλ. σχετικά Paul Magdalino, «Occult Science and Imperial Power in Byzantine History and Historiography (9th-12th centuries)», στον τόμο *The Occult Sciences in Byzantium*, επιμ. Paul Magdalino – Maria Mavroudi, Geneva 2006, ιδίως σ. 158, και σημ. 150.

71 Αξιοσημείωτο από αυτήν την άποψη εμφανίζεται το έργο του Μεσαρίτη *Ἠθοποιΐα ὡς ἀπό τινος μαθηματικοῦ τετυφωμένου ὑπὲρ τὸ δέον καὶ ἀρχιερωσύνης ἀποτυχόντος, μετὰ τὴν τῆς Κωνσταντινουπόλεως ἅλωσιν*. Βλ. έκδοση, γαλλ. μετάφραση και σχολιασμό από τον Bernard Flusin, «Nicolas Mésaritès, Éthopée d'un astrologue qui ne put devenir patriarche», *Travaux et Mémoires* 14 (2002) [=*Mélanges Gilbert Dagron*], 221-242.

μας, επιχειρήσαμε την ένταξή τους στο ευρύτερο πνευματικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον του βυζαντινού 12ου αιώνα, καθώς και την ανίχνευση των αντίστοιχων παλαιότερων παρακαταθηκών από την Αρχαιότητα ή από προγενέστερες βυζαντινές περιόδους. Εντοπίσαμε τα παρεχόμενα διαφωτιστικά στοιχεία, τις θετικές και αρνητικές αξιολογήσεις, και την στάση του λογίου έναντι των πνευματικών και εκπαιδευτικών δεδομένων και πραγματικοτήτων της εποχής του.

Παρακολουθήσαμε με τον τρόπο του Μεσαρίτη την εκπαιδευτική διαδικασία και τις μεθόδους της διδασκαλίας ανά αντικείμενο, τις πρακτικές απομνημόνευσης με σκοπό την από στήθους ακριβή ανάκληση της γνώσης, που αποτελούσε βασικό ζητούμενο της βυζαντινής εκπαίδευσης. Σημειώσαμε την απέχθεια του λογίου για τη σκληρή σωματική τιμωρία στην οποία ιδίως οι *χειρίσοφοι* υπέβαλλαν τους νεαρούς μαθητές, όταν οι τελευταίοι υπέπιπταν σε σφάλμα, και αξιοποιήσαμε την σχετική μαρτυρία ως δείγμα των συνολικότερων παιδαγωγικών απόψεών του.

Επίσης, επιχειρήσαμε συνοπτική ανασύνθεση των αντικειμένων, και των πνευματικών ενδιαφερόντων στο πλαίσιο της σχολής ανώτερης εκπαίδευσης που λειτουργούσε πλάι στον ναό. Για την αναλυτική εξέταση των σχετικών ζητημάτων, καθώς και για την ανίχνευση εκπαιδευτικών και πνευματικών επιλογών, ετοιμάζουμε ειδική μελέτη. Εκεί θα επιχειρήσουμε να εκθέσουμε και ορισμένες πτυχές της θεσμικής εξάρτησης και σύνδεσης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας με την αυτοκρατορική και την πατριαρχική εξουσία στην Κωνσταντινούπολη πριν την λατινική άλωση.

Ας μας επιτραπεί να κλείσουμε με μία τελευταία παρατήρηση σχετικά την ιδεολογική πλαισίωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στον ναό των Αγίων Αποστόλων. Ο ναός στον οποίο προσγράφεται αυτή η δραστηριότητα ήταν αφιερωμένος στους αγίους Αποστόλους, μαθητές του Χριστού. Οι μαθητές του Χριστού πιθανότατα νοούνταν ως κορυφαία πρότυπα για τους μαθητές και του εξεταζόμενου σχολείου, οι οποίοι ακολουθούσαν τις επίμοχθες και απαιτητικές σπουδές που με οξυδέρκεια παρατήρησε και με ρητορική δεινότητα περιέγραψε ο βυζαντινός λόγιος.

Ζάχου Βιχελμίνα

2.1.4. Παιδί και πληροφορία στην κοινωνία του Μεσαίωνα. Διδάγματα και προβληματισμοί

Με τον όρο κοινωνία εννοούμε μια συλλογική πραγματικότητα, ένα ζωντανό σύνολο, με δικές του ανάγκες, δικούς του προβληματισμούς, δικούς του ορίζοντες, δικές του αναζητήσεις. Η προφορική επικοινωνία χαρακτηρίζει τις παραδοσιακές κοινωνίες, η έντυπη επικοινωνία την αστική κοινωνία και η ηλεκτρονική τη μεταμοντέρνα κοινωνία. Σε κοινωνίες όπου η γραφή δεν ήταν διαδεδομένη, η ατομική ή συλλογική βούληση πραγματοποιείτο στο πλαίσιο εθιμικών συμπεριφορών και πρακτικών. Στις κοινωνίες των εγγραμμάτων, το έγγραφο έγινε απαραίτητο στοιχείο για τον μελετητή, αναγνώστη και αποδέκτη πληροφοριών μέσα από ένα σύστημα παραγωγής τυπικών χαρακτηριστικών τους σε σχέση με την εξέλιξη της οργάνωσης του, φορέα παραγωγής τους, το υφιστάμενο νομικό καθεστώς, την κρατούσα ιδεολογία κ.ά.

Η επικοινωνιακή διαδικασία δεν αποτελεί αντανάκλαση μιας ήδη διαμορφωμένης κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά είναι μια διαδικασία μάθησης που συμμετέχει ενεργά και σε πρώτο βαθμό στη διαμόρφωση και την εξέλιξη της κοινωνίας. Και καθώς το έγγραφο-τεκμήριο αντικατοπτρίζει τις εκάστοτε συγκεκριμένες κοινωνικές, πολιτικές, διοικητικές, οικονομικές και γλωσσικές πραγματικότητες, είναι προφανές ότι γίνεται απαραίτητη η κριτική μελέτη και αξιολόγησή του ως πηγή πληροφόρησης. Φυσικά κάτι τέτοιο εξαρτάται από την παιδεία και τα ενδιαφέροντα των αποδεκτών.

Κατά την περίοδο του Μεσαίωνα ενθαρρύνεται η κοινωνικοποίηση των νέων μέσα από τη συμμετοχή τους στις θρησκευτικές πρακτικές, καλώντας τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν μια σοβαρή αλλά γεμάτη κατανόηση συμπεριφορά προς αυτούς.

Ο Tommaso d' Aquino (1225-1274)[1], ένας δομινικανός μοναχός, θεολόγος και φιλόσοφος του Μεσαίωνα, θεωρούσε ότι τίποτα δεν έχει πνευματική υπόσταση, αν δεν έχει καταγραφεί αρχικά από τις αισθήσεις. Συνεπώς κάθε μορφή μάθησης πρέπει να περνά μέσα από την υπάρχουσα αντίληψη. Η γνώση είναι εφικτή μόνο λόγω της αισθητηριακής διαμεσολάβησης που εγγυάται την άντληση των εικόνων, τη συνεργασία μεταξύ τους και την οργάνωση της σκέψης. Η εκπαίδευση για τον Tommaso έχει ως στόχο να καλλιεργήσει τις φυσικές τάσεις ανθρώπινης συμπεριφοράς, επιβεβαιώνοντας τα θετικά στοιχεία και εξαλείφοντας σταδιακά τα αρνητικά, τα οποία θα οδηγήσουν στην εκδήλωση ελαττωματικών συμπεριφορών. Η οργάνωση πληροφοριών θεωρείται βάση για οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης.

Ο Μεσαίωνας κατά τους δέκα αιώνες ζωής του, γνώρισε διάφορες μορφές εκπαίδευσης και σχολείων. Ορισμένοι τύποι μεσαιωνικών σχολείων έχουν διασωθεί έως τις μέρες μας, ακόμα και αν, κάποιοι από αυτούς, έχουν υποστεί πολλές μεταρρυθμίσεις στο πέρασμα των αιώνων. Καταρχάς θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι στον Μεσαίωνα η σχολική εκπαίδευση ήταν πολυτέλεια που δεν είχαν όλοι την οικονομική δυνατότητα να ακολουθήσουν και επιπλέον, δεν ήταν υποχρεωτική. Η δημόσια αρχή δεν μπορούσε πάντα να οργανώνει υποχρεωτικά δωρεάν σχολεία προσι-

[1] Tommaso d' Aquino, *Super libros de generatione et corruptione*, Jacques Myt, Jacques Giunta, 1520 – J. Regan, *Compendium of theology*, Oxford University Press 2009.

τά σε παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων. Κατά την περίοδο από το 476 έως το 1000 ήταν κυρίως η εκκλησία εκείνη που ασχολούνταν με την εκπαίδευση των παιδιών. Τα σχολεία σχεδόν πάντα βρίσκονταν μέσα στα μοναστήρια.

Η ενασχόληση ευρύτερων στρωμάτων με τα γράμματα προϋπέθετε υλικές και κοινωνικές συνθήκες, τις οποίες δεν εξασφάλιζαν ο 5ος και ο 6ος αι. και η έντονη αγροτοποίηση της κοινωνίας. Ακόμα και φημισμένοι για τη μόρφωσή τους άνδρες[2] είχαν μάλλον επιφανειακή επαφή με το κλασικό κείμενο, μια επαφή που συχνά συνοδευόταν από αισθήματα θρησκευτικής ανοχής. Βορειότερα, στις γαλατικές πόλεις η κλασική παιδεία περιορίζεται σταδιακά σε ολιγάριθμες ελίτ, κατά κανόνα ενταγμένες στις τοπικές εκκλησιαστικές ιεραρχίες, όπου η πιο προωθημένη πνευματική επίδοση ήταν μια στομφώδης, άκρως επιτεχνημένη, αλλά ακατανόητη για τους πολλούς, κλασικίζουσα ρητορεία. Άλλωστε, η λατινική γραπτή γλώσσα της κλασικής εποχής ως πρότυπο αρχίζει να τροποποιείται από τον 6ο αι. Αλλά και η γνώση της ελληνικής δεν υφίσταται πλέον στη Δύση[3].

Παρά την περιορισμένη λόγω της ευρύτερης συγκυρίας αναγνωσιμότητα των βιβλίων, ιδιωτικές συλλογές κωδίκων ή μείζονες βιβλιοθήκες[4] εξακολούθησαν να υφίστανται στη Δύση και οι ενδιαφερόμενοι μπορούσαν να βρουν κείμενα. Φυσικά οι δυνατότητες σταδιακά περιορίζονται. Στη Ρώμη, όπου ασφαλώς υπήρχε βιβλιακό απόθεμα, από τις 28 παλαιότερες δημόσιες βιβλιοθήκες το 450 λειτουργούσε μόνο η σημαντικότερη, αυτή του Τραϊανού (bibliotheca Ulpia). Υπήρχαν όμως και μοναστηριακές και ιδιωτικές βιβλιοθήκες. Τέτοιες βιβλιοθήκες χρησιμοποίησε ο Ισίδωρος της Σεβίλλης για να γράψει έργα με ευρύτατο φάσμα πληροφοριών. Όμως τέτοιες δραστηριότητες αφορούσαν μια περιορισμένη πνευματική ελίτ, για την οποία οι κώδικες κατά την εποχή αυτή αποτελούν αντικείμενα ιδιαίτερης φροντίδας, διακοσμούνται και εικονογραφούνται.

Κατά το πέρασμα από τον 8ο στον 9ο αι. και σε μια προσπάθεια που υπηρετούσε σκοπούς διοικητικούς, εκπαιδευτικούς, αλλά και εκκλησιαστικούς, καθώς διεκδικούσε τον ρόλο του προστάτη της Εκκλησίας, ο Καρλομάγνος συγκέντρωσε από όλες τις περιοχές της Δύσης στην πρωτεύουσά του μορφωμένους άνδρες σχηματίζοντας ένα κύκλο διανοουμένων που παρήγαγε σημαντικότατο μορφωτικό έργο και προσπάθησε να αναγεννήσει στη Δύση τη νέα αυτοκρατορική ιδεολογία. Η Σχολή των Ανακτόρων (schola palatina)[5] θα γίνει το πρότυπο για την οργάνωση σχολείων στα μοναστήρια, καθώς οι μοναχοί γίνονται με την παρακίνηση του Καρλομάγνου, ιδρυτές εκπαιδευτηρίων και διαχειριστές της ρωμαϊκής παιδείας, με έμφαση στους κλασικούς, όπως ο Κικέρων και ο Βιργίλιος, καλλιεργώντας τη γραμματική και τη ρητορική, γεγονός που οδήγησε στο χαρακτηρισμό αυτής της κίνησης με τον όρο «Καρολίδεια Αναγέννηση»[6].

Παρά ταύτα η διάχυση της γνώσης κατά την εποχή αυτή υπήρξε περιορισμένη, καθώς η κίνηση που συνδεόταν με την Καρολίδεια Αναγέννηση αποσκοπούσε κυρίως στην κατάρτιση διοικητικών στελεχών. Η περίτεχνη διακόσμηση και η καλλιγραφία των κωδίκων της εποχής αποτελεί ένδειξη της περιορισμένης διάδοσης του βιβλίου στα ευρύτερα κοινωνικά στρώματα και οι διακοσμημένοι κώδικες προορίζονταν κυρίως για εμπλουτισμό των θησαυρών των μονών και εκκλη-

---

2 Όπως ο Ισίδωρος της Σεβίλλης (570-636) που έζησε στο βησιγοτθικό βασίλειο της Ισπανίας, συντάκτης, μεταξύ άλλων, του εγκυκλοπαιδικού έργου *Ετυμολογίες*.

3 Ο Claudianus Mamertus, ένας νεοπλατωνικός κληρικός της Γαλατίας, χρησιμοποιούσε ελληνικές πηγές από μετάφραση και εξέφραζε τη λύπη του για την κατάσταση της κλασικής παιδείας στην πατρίδα του.

4 Κ. Στάικος, *Η ιστορία της Βιβλιοθήκης στον Δυτικό πολιτισμό, τ. 3: Από τον Μέγα Κωνσταντίνο έως τον Καρδινάλιο Βησσαρίωνα. Αυτοκρατορικές, Μοναστηριακές, Σχολικές και Ιδιωτικές Βιβλιοθήκες στον Βυζαντινό Κόσμο*, Αθήνα, 2006.

5 Επικεφαλής της Σχολής των Ανακτόρων ήταν ο Αγγλοσάξονας βενεδικτίνος Αλκουίνος (730-804 περ.), ο οποίος, μεταξύ άλλων, είναι δημιουργός ενός νέου λατινικού κειμένου της *Vulgata*.

6 Για την Καρολίδεια αναγέννηση βλέπε: H. von Fichtenau, *L' impero carolingio*, Gius, Laterza & Figli, Bari 2000–S. Berstein –P. Milza, *Ιστορία της Ευρώπης: Από την Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία στα Ευρωπαϊκά Κράτη, 5ος–18ος αιώνας*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια 1999–D. Hägermann, *Carlo Magno, Il signore dell' Occidente*, Einaudi, Milano 2004 – F. Cardini, *Un padre della patria europea*, Bompiani, Milano 2002 – C. Dal Monte, *Carlo Magno, Re dei franchi e imperatore*, edizioni della Vela, 2005.

σιών, σε ένα επιδεικτικό πλαίσιο μάλλον, παρά για ανάγνωση. Σημαντικότερο και με μακράς διάρκειας επιπτώσεις για τον ευρωπαϊκό πολιτισμό προϊόν της Καρολίδειας Αναγέννησης αποτελεί βέβαια η καρολίδεια μικρογράμματη γραφή[7], η οποία, περισσότερο ευανάγνωστη και απλή συγκριτικά με τους προηγούμενους τύπους γραφής, τις λεγόμενες «εθνικές γραφές» των διαφόρων περιοχών της Δύσης, είχε ευρεία διάδοση και με την ομογενοποίηση, που σταδιακά επέφερε στα κείμενα, έδωσε έντονη δυναμική στο δυτικό πολιτισμό, καθώς επέτρεψε την πνευματική και διοικητική ομογενοποίηση και ανάπτυξη του λατινόγλωσσου κόσμου.

Όσον αφορά στον ελλαδικό χώρο, παρόλο που υπάρχουν μαρτυρίες για εκπαιδευτικές διεργασίες στο πλαίσιο των μονών, αυτές δεν ήταν θεσμοθετημένες και ομογενοποιημένες και κατά συνέπεια ο θεσμός των μονών δεν αξιοποιήθηκε στο χώρο αυτό για εκπαιδευτικούς σκοπούς όπως στη Δύση. Όπως έχει εύστοχα παρατηρηθεί, ενώ στην Ανατολή οι μοναχοί πιέζονταν να αποσυρθούν από τις πόλεις σε ερημικές περιοχές, στη Δύση, αντιθέτως, οι μοναχοί καλούνταν να στηρίξουν τη ζωή των τοπικών Εκκλησιών. Στην Ανατολή ο μοναχικός βίος παρέμεινε προσηλωμένος στην παλαιά ασκητική παράδοση με κέντρο είτε τις μεγάλες μοναστικές πολιτείες, ή και τις αυτοτελείς μονές. Στη Δύση προσαρμόστηκε στις πιεστικές ποιμαντικές ή άλλες ανάγκες και αναπτύχθηκε σε πολλές επαρχίες υπό την μορφή μοναστικών ταγμάτων με κύριες και εξαρτημένες μονές. Οι μονές αυτές ανέλαβαν τον αγώνα της Εκκλησίας, τόσο για την απόκρουση των αιρέσεων, όσο και για την πνευματική ανάπτυξη των λαών. Αυτό, σε συνάρτηση με την ανυπαρξία στο Βυζάντιο ενός ουσιαστικού θεσμοθετημένου πλαισίου δημόσιας εκπαίδευσης, αποτελεί μια σημαντική παράμετρο για την ερμηνεία της διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών και μορφωτικών εξελίξεων στο πλαίσιο της κοινωνικής πραγματικότητας του ελλαδικού χώρου και της Δύσης.

Παρόλο που υπήρχαν κάποιες μορφωτικές δυνατότητες στον ελλαδικό χώρο, την ανώτερη μόρφωση αποκτούσαν οι γόνοι των ελλαδικών οικογενειών στην Κωνσταντινούπολη. Στη Θεσσαλονίκη τον 9ο αι. υπήρχαν περιορισμένες δυνατότητες μόρφωσης πέραν της στοιχειώδους, αργότερα όμως η πόλη θα εξελιχθεί σε σημαντικό μορφωτικό κέντρο. Η οικονομική ανάκαμψη που χαρακτηρίζει την περίοδο των Μακεδόνων αυτοκρατόρων, με την παράλληλη ανανέωση στην Κωνσταντινούπολη του ενδιαφέροντος για την ελληνική αρχαιότητα, δημιουργεί τις προϋποθέσεις ανάπτυξης της τέχνης. Στον χώρο της εκκλησιαστικής τέχνης εμφανίζεται σημαντικός αριθμός νέων ναών και μονών. Σε όλους αυτούς τους ναούς και τα μοναστήρια, μετά τη λήξη της εικονομαχίας ο ζωγραφικός διάκοσμος με τοιχογραφίες και φορητές εικόνες, των οποίων οι καταβολές ανάγονται σε πρακτικές της ύστερης αρχαιότητας, παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στη λατρεία, όσο και στη μετάδοση των θρησκευτικών μηνυμάτων.

Κατά το 12ο αι. τα μοναστηριακά σχολεία της Δύσης είχαν πλέον ξεπεραστεί από εκείνα των *καθεδρικών ναών*, τα οποία διευθύνονταν από ιερωμένους (archischola, scholarius, scholasticus) και περιελάμβαναν στο πρόγραμμά τους το *trivium* (γραμματική, ρητορική, λογική) και το *quadrivium* (αριθμητική, γεωμετρία, μουσική και αστρονομία). Το εκπαιδευτικό αυτό σχήμα που ακολουθήθηκε μέχρι την Αναγέννηση, δημιουργήθηκε από τον εγκυκλοπαιδιστή Martianus Capella (περ. 600 μ.Χ.). Περιελάμβανε τις λεγόμενες *Επτά Ελευθέριες Τέχνες* (artes liberales) που αποσκοπούσαν στην εκπαίδευση των ελεύθερων ανθρώπων προς την κατεύθυνση του συνδυασμού φιλοσοφίας και θεολογίας, του σχολαστικισμού, σε αντίθεση με τις *artes illiberales*, που ακολουθούνταν για την επίτευξη οικονομικών στόχων. Το *trivium* περιελάμβανε τις *artes sermocinales*, δηλ. σπουδές που αναφέρονταν στη γλωσσική καλλιέργεια, ενώ το *quadrivium* περιελάμβανε τις *artes reales* ή *artes physicae*.[8]

[7] Β. Ζάχου, *Εισαγωγή στην Λατινική Παλαιογραφία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2016, σσ. 160-173.

[8] Ilsetraut H., *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique. Contribution à l'histoire de l'éducation et de la culture dans l'Antiquité*, Parigi, Vrin, 2005 (1η εκδ. 1984) – Scaglione A., *The Liberal Arts and the Jesuit College System*, Amsterdam, John Benjamins, 1985.

Τα σχολεία αυτά εκπαίδευαν, μεταξύ άλλων, στελέχη της επισκοπικής διοίκησης και νοτάριους, ενώ παρείχαν στους μαθητές και στοιχειώδεις γνώσεις Κανονικού Δικαίου. Το 1215 η Σύνοδος του Λατερανού αποφάσισε να ιδρυθούν έδρες *γραμματικής* σε όλους τους καθεδρικούς ναούς, ενώ λίγο αργότερα ο πάπας επέβαλε σε όλους τους ενοριακούς ναούς να οργανώσουν *ενοριακά σχολεία*.

Στα σχολεία των καθεδρικών ναών, όπου κατά κανόνα διδάσκουν κληρικοί και μοναχοί, ιδιαίτερα των επαιτικών ταγμάτων[9] (Φραγκισκάνοι, Δομηνικάνοι και Αυγουστινιάνοι) που λειτουργούν στο πολύμορφα αναπτυσσόμενο τότε αστικό περιβάλλον, σταδιακά οι παραδοσιακές σπουδές (θεολογία, φιλοσοφία, νομικά) γίνονται περισσότερο ελεύθερες, νέα γνωστικά αντικείμενα προστίθενται στο πρόγραμμα και μετά από πολλούς δισταγμούς και αντιδράσεις η *Λογική* αρχίζει να παίρνει τη θέση της θεολογικής αντίληψης του κόσμου. Ορισμένα από τα σχολεία αυτά θα εξελιχθούν σε πανεπιστήμια (Laon, Tours, Orleans, Παρίσι), όπου η μελέτη του έργου του Αριστοτέλη θα συνδυαστεί με τη χριστιανική διδασκαλία μέσω της *Summa Theologiae* του Θωμά Ακινάτη (1226-1274).[10] Ήδη από το 12ο αι. δημιουργούνται *συσσωματώσεις διδασκόντων και διδασκομένων* (Universitas magistrorum et scholarium) στα σχολεία των καθεδρικών ναών. Πρόκειται για σημαντικές εξελίξεις που θα συμβάλλουν σταδιακά στη στροφή των εκπαιδευτικών πρακτικών προς την ανάπτυξη της έρευνας. Κατά τα πρώτα στάδια βέβαια το μεν θεωρητικό ζητούμενο ήταν τα όρια της λογικής εξήγησης του κόσμου, ενώ σε πρακτικό επίπεδο, η επαγγελματική κατάρτιση των κατοίκων των αστικών κέντρων. Ανάλογες εξελίξεις δεν απαντώνται στη βυζαντινή περιφέρεια, όπου οι προϋποθέσεις οικονομικής ευδοκίμησης εξακολουθούν να συνδέονται κυρίως με την κατάληψη οφφικίων και την έγγεια ιδιοκτησία.

Το πρώτο δυτικοευρωπαϊκό «πανεπιστήμιο», υπό τον έλεγχο της Εκκλησίας, είχε δημιουργηθεί στο Σαλέρνο, όπου ήδη από τον 9ο αι. υπάρχουν μαρτυρίες για την παρουσία σημαντικών γιατρών. Σταδιακά αναπτύχθηκε εκεί η μελέτη των ελληνικών ιατρικών συγγραμμάτων, ενώ η παρουσία στην περιοχή φημισμένων ιαματικών πηγών συγκέντρωσε, για θεραπευτικούς σκοπούς, σημαντικές προσωπικότητες, όπως ο μετέπειτα Γουλιέλμος ο Κατακτητής[11]. Τον 11ο αι. η σχολή του Σαλέρνο είχε εξελιχθεί στο σημαντικότερο κέντρο ιατρικών σπουδών της Δύσης.

Στα τέλη του 11ου αι. ορισμένα σχολεία καθεδρικών ναών, χαρακτηρίστηκαν *studia generalia*, καθώς δέχονταν σπουδαστές από πολλές περιοχές. Ο θεσμός αυτός θα γνωρίσει ευρεία διάδοση, όμως η ανεξέλεγκτη αύξηση του αριθμού τους θα περιοριστεί, καθώς διαμορφώθηκε ευρύτερα η αντίληψη ότι η αναγνώριση ενός σχολείου ως *studium generale* αποτελούσε προνόμιο του πάπα, του βασιλιά ή του αυτοκράτορα. Το 1233 παπική βούλλα αναγνώρισε στους απόφοιτους του *studii generalis* της Toulouse το δικαίωμα να διδάσκουν σε οποιοδήποτε μέρος της Ευρώπης (*ius ubique docendi*). Σταδιακά, ορισμένα από τα studia generalia, των οποίων οι απόφοιτοι αποκτούσαν το *ius ubique docendi* (δικαίωμα διδασκαλίας), απέκτησαν μεγάλη φήμη, προσείλκυσαν σημαντικό αριθμό σπουδαστών και εξελίχθηκαν σε πανεπιστήμια. Μέσα από τη διάδοση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών αυτών θεσμών στο αστικό περιβάλλον της Δύσης, που συνδέεται με

---

9 Επαιτικά τάγματα ονομάστηκαν τα μοναστικά τάγματα τα οποία είχαν ως βασική τους αρχή την αποποίηση της περιουσίας και την εναπόθεση της επιβίωσής τους στην επαιτεία. Για παράδειγμα, ο Άγιος Φραγκίσκος της Ασσίζης, ο Άγιος Δομίνικος και άλλοι οι οποίοι εγκατέλειψαν την οικογένεια τους για να ζήσουν στη φτώχεια και ως περιπλανώμενοι κήρυκες να ζητιανεύουν την τροφή τους. Τα κινήματα αυτά βρήκαν μεγάλο λαϊκό έρεισμα και ενθουσιασμό και διαδόθηκαν γρήγορα στις αναπτυσσόμενες πόλεις της Ευρώπης.

10 Δημητρακόπουλος Γ. Α., *Πλήθων και Θωμάς Ακινάτης. Από την Ιστορία του Βυζαντινού Θωμισμού*, Αθήνα 2004.

11 Για τον Γουλιέλμο τον Κατακτητή βλέπε: M. De Boüard, *Guglielmo il Conquistatore*, Salerno Editrice, Roma 1989 – L. Halphen, *La Francia dell'XI secolo*, cap. XXIV, vol. II (*L'espansione islamica e la nascita dell'Europa feudale*) della *Storia del Mondo Medievale*, 1999, pp. 770–806 – D.Bates, *William the Conqueror*, London 1989 – D.C. Douglas, *William the Conqueror; the Norman impact upon England*, Yale English monarchs series, London, Yale University Press,1999.

την εξέλιξη των τεχνικών της ανάγνωσης, της σύνταξης των βιβλίων, την παραγραφοποίηση, τη δημιουργία τίτλων κεφαλαίων, πινάκων περιεχομένων, αλλά και με την ανάπτυξη των επαγγελμάτων, καθώς και των εκτός μοναστηριών βιβλιοθηκών, επήλθε η τεχνολογική εξέλιξη και ο εκσυγχρονισμός των επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Σημαντικό ρόλο στη δημιουργία και την ανάπτυξη των πρώτων πανεπιστημίων έπαιζε το διδακτικό προσωπικό[12]. Ήδη από τον 11ο αι. εμφανίζεται ένας τύπος μορφωμένου ανθρώπου με διάθεση να μεταδώσει τις γνώσεις και τους προβληματισμούς του (magister) περιοδεύοντας σε διάφορα σχολεία και *studia generalia* και ακολουθούμενος συνήθως από κύκλο μαθητών. Ηγεμόνες, επίσκοποι και τοπικοί άρχοντες επιδιώκουν τη συνεργασία και τη συναναστροφή των προσώπων αυτών, τα οποία προσελκύονται από πόλεις που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους, όπως η Μπολώνια και το Παρίσι.

Και ενώ στη Δύση ο θεσμός των πανεπιστημίων και πνευματικών ζυμώσεων αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον αστικής ανάπτυξης, οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες στο Βυζάντιο και τον ελλαδικό χώρο δεν ευνοούν κάποια ουσιαστική για την κοινωνία μετεξέλιξη στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά πράγματα. Κατά την εποχή μάλιστα που στη Δύση αναπτύσσονται αστικές κοινότητες, η πραγματικότητα στη βυζαντινή περιφέρεια αρχίζει να παρουσιάζει κάποια «φεουδαλικά» χαρακτηριστικά, όπως ο περιορισμένος κρατικός έλεγχος, τάσεις ιδιωτικοποίησης της εξουσίας και η περιορισμένη αστική, εμπορική και τεχνολογική ανάπτυξη. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, τα εκπαιδευτικά και πνευματικά πράγματα κινούνται στο πλαίσιο της παράδοσης και η έκφραση νεωτεριστικών διανοητικών τάσεων ή πνευματικών αμφισβητήσεων εύλογα είναι ανύπαρκτη.

Στη Δύση, ενδεικτικές της ποικιλότητας και των δυνατοτήτων έκφρασης που διαμορφώνεται στο πλαίσιο του αστικού χώρου είναι οι έντονες πνευματικές διαμάχες στο χώρο των πανεπιστημίων, αλλά και η παρουσία των *Γολιάρδων*, των περιπλανώμενων αθυρόστομων ποιητών της εποχής με τα τριμμένα ρούχα και τον περιθωριακό τρόπο ζωής. Οι *Γολιάρδοι* αποτελούν προϊόντα της εποχής της παρακμής της φεουδαρχίας, της αστικοποίησης και της δημογραφικής ανάπτυξης, που κινούνταν έξω από το κατεστημένο της εποχής τους το οποίο και σκανδάλιζαν με τον τρόπο ζωής και το λόγο τους. Οι *Γολιάρδοι* κέρδιζαν το ψωμί τους με διάφορες περιστασιακές δουλειές, όπως ζογκλέρ, παλιάτσοι, και κινούνταν από πόλη σε πόλη για να ακούσουν τη διδασκαλία κάποιων δασκάλων, έχοντας επιλέξει τις σπουδές αντί για τον πόλεμο. Τα τραγούδια τους αναφέρονταν στο κρασί, τον έρωτα και το παιχνίδι, ενώ μέσα από τους στίχους τους, που χαρακτηρίζονται από πνεύμα ελευθεριότητας και γλώσσα προκλητική για τους ηθικολόγους της εποχής, επικρίνουν τον πάπα, τον ανώτερο κλήρο και τους μοναχούς για τη φιλοχρηματία τους. Ως άνθρωποι της πόλης εκφράζουν την αποστροφή τους προς τον αγροτικό κόσμο, περιφρονούν τους αγροίκους χωρικούς, ενώ αποστρέφονται εξ ίσου τον στρατιώτη και τον ευγενή. Παρά τη σημαντική νεωτεριστική για την εποχή παρουσία τους και παρόλο που αποτελούσαν ένα ιδιαίτερο είδος διανοούμενων της πόλης, οι *Γολιάρδοι* έμειναν στο περιθώριο της πνευματικής ζωής.

Ενώ λοιπόν στη Δύση βρίσκονται σε εξέλιξη πνευματικές διαδικασίες με ποικιλία εκφράσεων και θεσμών, ιδιαίτερα η στροφή από τη θεολογική αντίληψη του κόσμου προς τη νοησιαρχική, στον ελλαδικό χώρο, ο οποίος ακολουθεί τις γενικότερες εξελίξεις της βυζαντινής κοινωνίας, οι συνθήκες οδηγούν την όποια εκπαίδευση και την πνευματικότητα σε άλλη κατεύθυνση. Εδώ η μόρφωση είναι οικογενειακή (ιδιωτική υπόθεση). Η ανώτερη παιδεία, οδηγούσε κατά κανόνα

[12] Αναφορικά με τους διανοούμενους της εποχής και τους διδασκάλους, J. Le Goff, *Οι διανοούμενοι στο Μεσαίωνα*. Μετάφραση Μαρία Παραδέλλη, Αθήνα 2002.

σε μια καλή σταδιοδρομία και ήταν δυνατό να τη λάβει κανείς στη βασιλεύουσα και στη Θεσσαλονίκη.

Το 13ο αι. στη Θεσσαλονίκη αναφέρονται πλούσιες βιβλιοθήκες και διαπιστώνονται τάσεις ανάπτυξης εκπαιδευτικών διαδικασιών υψηλού επιπέδου με τη σχολή που δημιούργησε ο κλασικός φιλόλογος Θωμάς Μάγιστρος, του οποίου ο μαθητής και διάδοχος Δημήτριος Τρικλίνιος, εκδότης αρχαίων κειμένων, υπήρξε ο σημαντικότερος ίσως φιλόλογος της παλαιολόγειας εποχής. Και είναι πραγματικά ενδιαφέρον να βλέπει κανείς σε αυτή την εποχή στροφής προς την αρχαιογνωσία τους Θεσσαλονικείς λόγιους να παραλληλίζουν την πόλη τους όχι πλέον με τη βασιλεύουσα, αλλά με την αρχαία Αθήνα. Το α΄ μισό του 14ου αι., η πόλη έχει εξελιχθεί σε κέντρο με αρκετά οργανωμένη εκπαίδευση και παραγωγικά εργαστήρια κωδίκων. Η πόλη κατέβαλλε μισθούς για δασκάλους ιατρικής, μαθηματικών και ρητορικής, ενώ οι δάσκαλοι της φιλοσοφίας και της νομικής ήταν άμισθοι, καθώς «περιφρονούσαν το χρήμα».

Επίσης, στην Πελοπόννησο ο Μυστράς εξελίσσεται σε σημαντικότατο μορφωτικό κέντρο κατά τους τελευταίους βυζαντινούς χρόνους. Εδώ, κοντά στην αρχαία Σπάρτη, ο Γεώργιος Γεμιστός ή Πλήθων[13] θα δημιουργήσει κέντρο πλατωνικών σπουδών. Τα μοναστήρια του Μυστρά εξελίσσονται σε αξιόλογα κέντρα δραστηριότητας κωδικογράφων, τα προϊόντα των οποίων θα τροφοδοτήσουν την ευρωπαϊκή Αναγέννηση. Το ίδιο συμβαίνει και στη Μονεμβασιά.[14]

Από την άλλη πλευρά, στις περισσότερες λατινοκρατούμενες περιοχές του ελλαδικού χώρου δεν αναπτύσσονται εκπαιδευτικοί θεσμοί ή πηγαίες πνευματικές δραστηριότητες. Οι πληθυσμοί, ιδιαίτερα τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, καταδυναστεύονται όχι μόνο από τους κυριάρχους, αλλά και από την αμάθεια. Εξαίρεση αποτελεί η Κρήτη, που συμμετέχει δημιουργικά στη μορφωτική κίνηση της αναγεννησιακής εποχής με ιδιαίτερες επιδόσεις[15]. Από τις αρχές του 15ου αι., ιδιαίτερα όμως μετά τη Άλωση, πολλοί Έλληνες πρόσφυγες θα εγκατασταθούν στη βενετοκρατούμενη Κέρκυρα, μεταφέροντας στο νησί ένα σημαντικό κομμάτι της ελληνικής λογιοσύνης της εποχής. Στην Κέρκυρα έγραψε το *Χρονικό* του ο ιστορικός της Άλωσης Γεώργιος Φραντζής, κατά παράκληση μερικών ευγενών Κερκυραίων που τον φιλοξενούσαν. Οι Λατίνοι από την πλευρά τους, ιδιαίτερα με τα μοναστήρια που ίδρυσαν στον ελλαδικό χώρο, πρόσφεραν κάποιες δυνατότητες μόρφωσης και σταδιοδρομίας στους Έλληνες που οι οικογένειές τους θα τους εμπιστευτούν τα παιδιά τους[16].

Από την κοινωνία του Μεσαίωνα έως σήμερα είναι προφανές ότι η εκπαίδευση μπορεί να δράσει ως μοχλός ανάπτυξης. Η έννοια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης έχει κεντρική σημασία. Στην αρχή μιας δραστηριότητας, τα παιδιά που μαθαίνουν εξαρτώνται από τα περισσότερο έμπειρα παιδιά. Επιπλέον, τα παιδιά μαθαίνουν όλο και περισσότερο και συμμετέχουν στις κοινές δράσεις, ακολουθώντας μία διαδικασία καθοδηγούμενης συμμετοχής.[17] Με αυτή τη συμμετοχή, εσωτερικεύουν τα αποτελέσματα της κοινής δράσης τους και αποκτούν γνώση καθοριστικής σημασίας. Το παιδί δεν είναι «ένας μικρός επιστήμονας που πειραματίζεται στο εργαστήριό του», αλλά ένα μέλος μιας ομάδας ανθρώπων και ενός πολιτισμού που ασκεί επίδραση στην ανάπτυξή του. Οι *συσσωματώσεις διδασκόντων και διδασκομένων* του Μεσαίωνα δεν θεωρούσαν τη μάθηση ως

---

13 Ένα από τα κύρια έργα του Πλήθωνα είναι το «Περί Νόμων». Μετά τον θάνατο του το χειρόγραφο του έργου του παραδόθηκε στο Γεννάδιο Σχολάριο, ο οποίος το έκαψε δημόσια, γιατί το θεώρησε ειδωλολατρικό και επίσης κάλεσε και όσους κατείχαν αντίγραφα να τα καταστρέψουν. Εν τούτοις έχουν σωθεί αρκετά αποσπάσματά του.

14 Στη Μονεμβασιά η βιβλιοθήκη ενός ιερομόναχου, του Ισίδωρου που διατηρούσε επαφές με ουμανιστές, όπως ο Guarino da Verona, μαθητής του Χρυσολωρά, περιελάμβανε δυσεύρετα ακόμη και στην Κωνσταντινούπολη νομικά έργα.

15 Από το α΄ μισό του 14ου αι. λειτουργούν στο νησί σχολεία με δασκάλους ελληνικών, ιταλικών και λατινικών, όπου φοιτούν και Έλληνες, όπως ο ποιητής Στέφανος Σαχλίκης και ο Λεονάρδος Ντελλαπόρτας.

16 Α. Σαββίδης, *Τα Βυζαντινά Επτάνησα. 11ος – αρχές 13ου αιώνα*, Αθήνα 2007.

17 B. Rogoff, *Cognitive Development in Social Context,* Oxford University Press, New York, 1990.

απλά τη συσσώρευση νέας γνώσης στις ήδη υπάρχουσες, αλλά ως τον μετασχηματισμό και την αναδιοργάνωση των προηγούμενων γνώσεων.

Το παιδί δομεί με ενεργό τρόπο τη γνώση του. Μπορεί να λαμβάνει, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί πληροφορίες. Το κάθε παιδί αποθηκεύει τη γνώση χρησιμοποιώντας ιδιαίτερους κώδικες, πράγμα που σημαίνει ότι η τελική αναπαράσταση μιας πληροφορίας, μετά την επεξεργασία της από το γνωστικό σύστημα του παιδιού, μπορεί να είναι πολύ διαφορετική από την αρχική πληροφορία. Η μάθηση δεν είναι το αποτέλεσμα της παθητικής ανταπόκρισης του παιδιού στα ερεθίσματα, αλλά μια ενεργητική προσπάθεια ερμηνείας τους. Ως ενεργά υποκείμενα δεν αποδέχονται άκριτα νέες πληροφορίες, δεν τις κατανοούν όλοι με τον ίδιο τρόπο, ούτε τις αποθηκεύουν αυτούσιες στη μνήμη τους. Οι προηγούμενες γνώσεις, οι γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν, οι αντιλήψεις τους για τη διαδικασία της μάθησης και το κοινωνικό περιβάλλον, επηρεάζουν το τι και το πώς μαθαίνουν. Συχνά τα παιδιά αγνοούν τις πληροφορίες που ανατρέπουν τις απόψεις τους ή προσαρμόζουν τις νέες πληροφορίες για να τις εντάξουν στα γνωστικά πρότυπα που ήδη έχουν. Η γνώση λοιπόν βασίζεται σε γνωστικά πρότυπα που έχει διαμορφώσει το παιδί για τον κόσμο (έννοιες, αρχές, κατηγορίες). Τα γνωστικά πρότυπα επηρεάζονται από τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες στις οποίες ζει και τα προσαρμόζει στις δικές του απαιτήσεις. Οι Γολιάρδοι του Μεσαίωνα λάμβαναν πληροφορίες και τις μετέδιδαν με έναν τελείως διαφορετικό τρόπο, μεταφέροντας μηνύματα επεξεργασμένα και κωδικοποιημένα σε νέα για την εποχή εννοιολογικά σχήματα.

Μέσα από τη διάδοση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών στο αστικό περιβάλλον της Δύσης επήλθε η τεχνολογική εξέλιξη και ο εκσυγχρονισμός των επαγγελματικών δεξιοτήτων. Συνεπώς, η μάθηση είναι μία διαδικασία πρόσκτησης γενικών γνώσεων–βασικών εννοιών μέσω επεξεργασίας επιμέρους ειδικών προβλημάτων, οι οποίες θα επιτρέψουν στους μαθητές ως δομημένα πλαίσια (κατηγορίες, έννοιες, αρχές, κανόνες) να λύσουν περαιτέρω προβλήματα ή αναδιοργανώνοντάς τες σε γενικές γνώσεις, να τις εφαρμόσουν σε νέες καταστάσεις. Μάθηση λοιπόν είναι ο ενεργητικός μετασχηματισμός των νεοεισερχόμενων πληροφοριών με ορισμένες προγενέστερα αποκτηθείσες γνώσεις. Οι γνώσεις αποκτούν αξία όταν αποτελούν όρο για περαιτέρω μάθηση, έχουν δηλ. δομή μέσα στην οποία υπάρχουν συσχετισμοί γνώσεων[18]. Η μάθηση ως μια ενεργητική επεξεργασία πληροφοριών αναφέρεται στη μεταβίβαση από μια αποκτημένη γνώση σε μια νέα που, αφενός, θα διευρύνει την προηγούμενη, θα οδηγηθεί δηλ. σε *αναδιοργάνωση*, και, αφετέρου, θα ανοίξει νέους ορίζοντες με την εφαρμογή της σε νέες καταστάσεις, πρόκειται δηλ. για μεταβίβαση μάθησης. Τα παιδιά υποβοηθούμενοι από τον δάσκαλο νοιώθουν ερευνητές, αυτόνομοι και αυθόρμητοι στοχαστές. Οι παιδαγωγοί παίζουν τον ρόλο του διαμεσολαβητή στη μαθησιακή και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, έχουν ενεργό ρόλο στην προαγωγή της σκέψης και τα βοηθούν να καλλιεργήσουν σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους.

Αναφέραμε προηγουμένως τη δυναμική που έδωσε στο δυτικό πολιτισμό η καρολίδεια μικρογράμματη γραφή ως προς την πνευματική και πολιτιστική ανάπτυξη. Μια γραφή ευανάγνωστη προσδίδει στην πληροφορία σταθερότητα, ισχύ και διάρκεια. Η γραπτή επικοινωνία είναι έμμεση και γίνεται διαμέσου της γραφής. Στην περίπτωση αυτή, η πληροφορία ξεπερνάει τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου. Το έντυπο εξασφαλίζει διάρκεια στην πληροφορία, η οποία μπορεί να συντηρηθεί, να αναπαραχθεί και να μεταδοθεί κατά βούληση.

---

18 Bruner, J. - Brown.R.W., *A Study of Thinking*, New York, Wiley, 1956.

Τελικές παρατηρήσεις

Η γραφή[19] δεν είναι ένα απλό μέσο. Είναι η συνάντηση μιας «γλώσσας» με μια άλλη «γλώσσα»: της φωνητικής γλώσσας με μια γλώσσα από «σημεία». Το γεγονός ότι η γραφή είναι ένα σύστημα από «σημεία», της εξασφαλίζει μια σταθερότητα και διάρκεια που δε διαθέτει η ομιλία. Από εννοιολογική άποψη είναι πιο ισχυρή: αυτό που θέλει να πει κάποιος, επιβάλλεται με μεγαλύτερη ακρίβεια από το γραπτό, παρά από το προφορικό μήνυμα. Η γραφή επιτρέπει μεγαλύτερη πυκνότητα νοημάτων και οικονομία λόγου από ό,τι η προφορική επικοινωνία. Η τελευταία είναι περισσότερο ή λιγότερο αυθόρμητη. Ο προφορικός λόγος δεν είναι αυστηρά δομημένος και τα ερεθίσματα που προκαλεί είναι αρκετά αόριστα. Αντίθετα τα ερεθίσματα που παρέχει το κείμενο είναι πιο σαφή. Από την άλλη πλευρά, δεν υπάρχει δυνατότητα συζήτησης ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Το κείμενο δεν απαντά. Κατά κάποιο έμμεσο τρόπο όμως υπάρχει διάλογος.

Στη γραπτή επικοινωνία οι λέξεις διαμεσολαβούν ανάμεσα στην πραγματικότητα και το υποκείμενο. Υπάρχει μια απόσταση ανάμεσα στο υποκείμενο και το περιγραφόμενο γεγονός. Ο συγγραφέας μέσα από μια διαδικασία αφαίρεσης και ταξινόμησης περιγράφει με λέξεις και κωδικοποιεί τα γεγονότα. Από την άλλη το παιδί-αναγνώστης οφείλει να ενεργοποιήσει και να ασκήσει τις διανοητικές του ικανότητες και τη φαντασία του για να αποκωδικοποιήσει το κείμενο και να αναπλάσει μόνος του το γεγονός. Αντίθετα στην οπτικοακουστική επικοινωνία ο τηλεθεατής έχει μια άμεση εμπειρία των γεγονότων και προσλαμβάνει τα μηνύματα με τρόπο γρήγορο και συνεχή. Κατά την ανάγνωση του κειμένου, το παιδί-αναγνώστης έχει όλο το χρόνο να αποκρυπτογραφήσει και να εφεύρει τις δικές του παραστάσεις. Μπορεί να σταματήσει σε μια σελίδα να σκεφτεί, να γυρίσει στις πίσω σελίδες, να μεταφέρει το βιβλίο μαζί του και να το διαβάσει όπου και όποτε θέλει με ένα ρυθμό που καθορίζει ο ίδιος.

Η πράξη της ανάγνωσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία, το ερέθισμα της λέξης δεν έχει προκαθορισμένη απάντηση, αλλά ποικίλει ανάλογα με τον αναγνώστη και τις συνθήκες ανάγνωσης. Δεν περιορίζεται σε έναν ρόλο καθαρά πληροφοριακό, αλλά εμπεριέχει τη δυνατότητα πρωτοβουλίας του αναγνώστη-παιδιού.

Ενώ η προφορική επικοινωνία είναι άμεση και αμφίδρομη, στη γραπτή επικοινωνία ο συγγραφέας που παράγει το κείμενο το εμπιστεύεται στις διάφορες ερμηνείες του αναγνώστη. Το κείμενο είναι κάτι το ανολοκλήρωτο που ολοκληρώνεται με την ανάγνωση. Είναι το παιδί-αναγνώστης που το βοηθάει να λειτουργήσει. Γι' αυτό το κείμενο δεν μπορεί να αγνοήσει τον αναγνώστη του. Απευθύνεται σε έναν συγκεκριμένο τύπο αναγνώστη που μπορεί να το κατανοήσει. Προβλέπει λοιπόν τη συνεργασία του αναγνώστη-παιδιού σαν μια απαραίτητη προϋπόθεση της ερμηνείας του. Με τον τρόπο αυτό η ερμηνεία που θα τύχει το κείμενο αποτελεί μέρος του μηχανισμού παραγωγής του. Οργανώνοντας τη στρατηγική του κειμένου ο συγγραφέας παίρνει υπόψη του τους κώδικες του αναγνώστη-παιδιού. Έτσι επιλέγει τη γλώσσα, ένα ορισμένο τύπο γνώσεων, το λεξιλόγιο, το ύφος. Η επιλογή κάθε όρου και κάθε φράσης πρέπει να γίνεται με τρόπο ώστε ο αναγνώστης-παιδί να είναι ικανός να κατανοήσει το κείμενο. Ο συγγραφέας λοιπόν σαν παραγωγός του κειμένου, δεν προβλέπει μόνο τον τύπο του αναγνώστη στον οποίο απευθύνεται αλλά και κατασκευάζει τον αναγνώστη του διαμέσου της στρατηγικής του κειμένου. Έτσι ο συγγραφέας όχι μόνο προϋποθέτει την ικανότητα του αναγνώστη-παιδιού, αλλά ταυτόχρονα την ορίζει. Ορισμένα κείμενα που απαιτούν ειδικές γνωστικές ικανότητες φανερώνουν αμέσως τον αναγνώστη τους.

---

19 Για την ιστορία της γραφής, A. Robinson, Ιστορία της Γραφής, εκδ. POLARIS, Λονδίνο 1995, 2007 (μτφρ. από τη 2η εκδ. Ζωή Κ. Μπέλλα).

Το κείμενο επιδέχεται πολλές ερμηνείες. Όσο πολυάριθμες όμως και να είναι οι πιθανές ερμηνείες ο συγγραφέας μπορεί να ενεργήσει πάνω στο κείμενο με τρόπο ώστε η μία ερμηνεία να συνδέεται με την άλλη με σκοπό να δημιουργηθεί μεταξύ τους όχι μια σχέση αποκλεισμού αλλά αμοιβαίας ενίσχυσης. Μπορεί να αποφασίσει μέχρι ποιο σημείο να ελέγξει τη συνεργασία του αναγνώστη-παιδιού, μέχρι που να την κατευθύνει ή να την αφήσει να εξελιχθεί σε μια ελεύθερη ερμηνευτική περιπέτεια. Το κείμενο αφήνει περιθώρια ερμηνείας στον αναγνώστη. Τα περιθώρια αυτά είναι μικρά όταν ο σκοπός του κειμένου είναι διδακτικός και μεγάλα όταν ο σκοπός είναι αισθητικός. Τα «ανοιχτά» κείμενα χρησιμοποιούνται περισσότερο σαν ερέθισμα της φαντασίας του αναγνώστη-παιδιού ενώ τα «κλειστά» κείμενα απευθύνονται σε έναν καθορισμένο αναγνώστη και αφήνουν λιγότερα περιθώρια ερμηνείας. Η έννοια της ερμηνείας οδηγεί πάντα σε μια διαλεκτική ανάμεσα στη στρατηγική του συγγραφέα και την απάντηση του αναγνώστη.

Η έντυπη επικοινωνία έχει μεγαλύτερο γόητρο από τις άλλες μορφές επικοινωνίας: επιτρέπει την εκτεταμένη προσοχή, την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση και την αξιολογική επεξεργασία. Έχει μεγαλύτερες δυνατότητες στην έκφραση και μετάδοση αφηρημένων και πολύπλοκων εννοιών. Τα μηνύματα συγκρατούνται καλύτερα από τη μνήμη. Ευνοεί την αφαίρεση, τη λογική αλληλουχία, την κριτική επεξεργασία και τη διανοητική κατασκευή των εννοιών. Η ορθολογική σκέψη γεννιέται με τη γραμμικότητα της γραφής. Το έντυπο μήνυμα είναι απλό στη χρήση του και δεν απαιτεί κατ᾽ αρχήν κανένα μηχανισμό για τη μετάδοσή του. Η χρήση του απαιτεί χρόνο και μια προσπάθεια διανοητικής σύνθεσης.

Το Σχολείο οφείλει να διαμορφώνει κριτικούς αναγνώστες-παιδιά. Το να διαβάζεις δεν σημαίνει μόνο να μάθεις να αποκρυπτογραφείς όλες τις οπτικές λεπτομέρειες, αλλά και να ανακαλύπτεις σ᾽ ένα δεύτερο βαθμό τη σημασία των λέξεων, δεδομένου ότι μία έννοια μπορεί να είναι πολυσήμαντη· η σημασία της εξαρτάται από παράγοντες που αφορούν τόσο την ίδια τη λέξη όσο και τον αναγνώστη. Το παιδί μέσα από το σχολείο πρέπει να προετοιμαστεί για την ένταξή του στον «πολιτισμό» της γραπτής επικοινωνίας. Καθημερινά έρχεται αντιμέτωπο από έναν τεράστιο αριθμό πληροφοριών και είναι αναγκαίο να γίνει ικανό να προσλαμβάνει, να αποκωδικοποιεί και να χρησιμοποιεί τη γραπτή επικοινωνία δημιουργικά και όχι σαν απλός καταναλωτής, όπως οι *Επτά Ελευθέριες Τέχνες* του Μεσαίωνα αποσκοπούσαν στην εκπαίδευση ελεύθερων ανθρώπων.

2.1.5. Η ιστορική ύλη του περιοδικού «Εθνική Αγωγή» (1898-1904)

Ο περιοδικός τύπος του 19ου αιώνα, ως πεδίο παραγωγής δημόσιας ιστορίας, αλλά και ως μέσο καλλιέργειας της εθνικής ιστορικής συνείδησης, αποτελεί σημαντική πηγή για τη διερεύνηση του κυρίαρχου τότε ελληνικού εθνορομαντικού ιστορικού αφηγήματος, που συγκροτήθηκε την περίοδο αυτή με πρωτεργάτες τους Σπυρίδωνα Ζαμπέλιο και Κωνσταντίνο Παπαρρηγόπουλο.[1]

Με αφετηρία την παραπάνω διαπίστωση, το παρόν άρθρο αποσκοπεί στην παρουσίαση της ιστορικής ύλης ενός παιδαγωγικού περιοδικού, της Εθνικής Αγωγής, και στην ανάδειξη των ιδιαίτερων θεμάτων μέσω των οποίων ο εκδότης επιχείρησε να καλλιεργήσει την ιστορική συνείδηση του αναγνωστικού κοινού.[2]

Το περιοδικό Εθνική Αγωγή κυκλοφόρησε στην Αθήνα το διάστημα 1898-1904. Διευθυντής και εκδότης ήταν αρχικά ο Γεώργιος Δροσίνης. Από τον Φεβρουάριο του 1902 την έκδοση ανέλαβε ο Μιχαήλ Σαλίβερος ενώ ο Δροσίνης παρέμεινε διευθυντής σύνταξης. Η έκδοση της Εθνικής Αγωγής χωρίζεται σε δυο περιόδους. Στην πρώτη, από το 1898 έως το 1903, το έντυπο ήταν δεκαπενθήμερο, δεκαεξασέλιδο και δίστηλο. Παράλληλα εκδιδόταν και Δελτίο της Εθνικής Αγωγής. Το πρώτο αυτό διάστημα κυκλοφόρησαν 141 τεύχη. Το 1904 αρχίζει η δεύτερη περίοδος, η οποία συμπίπτει με το Εκπαιδευτικό Συνέδριο που πραγματοποιήθηκε τότε και το περιοδικό στρέφεται αμιγώς σε εκπαιδευτικά θέματα. Το διάστημα αυτό η έκδοση δεν ήταν σταθερή και κυκλοφόρησαν μόνο δώδεκα τεύχη.[3]

---

1 Για τη σημασία του Τύπου ως πηγής στην ιστορική έρευνα χαρακτηριστικές είναι οι σκέψεις της Αικατερίνης Κουμαριανού: «Η δυνατότητα αναδίφησης ενός πρωτογενούς υλικού, το οποίο μάλιστα δεν έχει υποστεί δεύτερες φροντίδες και επεξεργασίες επιτρέπει στον μελετητή να προσοικειώνεται νοοτροπίες, να κατανοεί ασφαλέστερα συμπεριφορές, να αναγνωρίζει, ως εάν ήτο παρών, κίνητρα και συμπεριφορές. Να κατανοεί ακόμη τη σχέση πληροφόρησης και διαμόρφωσης της κοινής γνώμης, συνεπώς τις επιδράσεις τις οποίες μπορεί να ασκεί η πληροφορία, θετικά ή αρνητικά στις εξελίξεις παντός πεδίου…». Κουμαριανού Αικατερίνη, *Ιστορία του ελληνικού τύπου (18ος-19ος αι.)*, Ερμής, Αθήνα 2010, σ. 38. Για τον Τύπο του 19ου αιώνα βλ. επίσης Λούβη Λίνα, *Περί γέλωτος βασίλειον. Οι σατιρικές εφημερίδες και το εθνικό ζήτημα 1875-1886*, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, Αθήνα 2002. Δρούλια Λουκία-Κουτσοπανάγου Γιούλα (επιμ.), *Εγκυκλοπαίδεια του ελληνικού τύπου 1784-1974*, ΙΝΕ/ΕΙΕ, Αθήνα 2006. Ταμπάκη Άννα-Σεχοπούλου Μαρία (επιμ.), *Ο ελληνικός περιοδικός τύπος του 19ου αιώνα. Ερευνητικά ζητήματα-Πορίσματα της έρευνας*. Πρακτικά Συνάντησης Νέων Ερευνητών. Αθήνα 2015. Για τη διαμόρφωση του ελληνικού εθνορομαντικού ιστορικού αφηγήματος στη διάρκεια του 19ου αιώνα βλ. ενδεικτικά Βελουδής Γιώργος, *Ο Jakob Philipp Fallmerayer και η γένεση του ελληνικού ιστορισμού*, Ε.Μ.Ν.Ε.-ΜΝΗΜΩΝ, Αθήνα 1982. Δημαράς Θ. Κ., *Κων/νος Παπαρρηγόπουλος. Η εποχή- η ζωή –το έργο του*, ΜΙΕΤ, Αθήνα 1986. Κιτρομηλίδης Πασχάλης - Σκλαβενίτης Τριαντάφυλλος (επιμ.), *Ιστοριογραφία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας 1833-2002*, Πρακτικά Δ΄ Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας, ΚΝΕ/ ΕΙΕ, Αθήνα 2004. Κουμπουρλής Γιάννης, *Οι ιστοριογραφικές οφειλές των Σπ. Ζαμπέλιου και Κ. Παπαρρηγόπουλου. Η συμβολή Ελλήνων και ξένων λογίων στη διαμόρφωση του τρισήμου σχήματος του ελληνικού ιστορισμού (1782-1846)*, ΙΙΕ/ΕΙΕ, Αθήνα 2012.

2 Οι λιγοστές μέχρι σήμερα μελέτες και ανακοινώσεις, που αφορούν το συγκεκριμένο περιοδικό, έχουν επικεντρωθεί κυρίως στον παιδαγωγικό του χαρακτήρα: Χασεκίδου-Μάρκου Θεοδώρα, Προσπάθειες για ¨Εθνική Αγωγή¨. Το Περιοδικό του Γ. Δροσίνη, στο Σταυρίδου – Ζαφράκα Α., Κορρές Θ., *Πρακτικά ΚΖ΄ Πανελληνίου ιστορικού συνεδρίου*, τ. Α΄, Ελληνική Ιστορική Εταιρεία, Θεσσαλονίκη 2007, σ. 355-370. Καλεράντε Ευαγγελία, «Ο ρόλος του περιοδικού "Εθνική Αγωγή" στην εκπαίδευση: εκπαιδευτικός κριτικός λόγος και πολιτική», ανακοίνωση στο συνέδριο *Γεώργιος Δροσίνης: Από τη λογοτεχνία στην εκπαιδευτική πράξη και τη μουσειοπαιδαγωγική πράξη* (Αθήνα 8-10 Απριλίου 2016). Μαλακτάρη Μάγδα, Ο *Γεώργιος Δροσίνης πέραν της λογοτεχνίας*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων, Αθήνα 2003, σ. 167-183. Θεογιάννη Παρασκευή, «Μικρά αφιερώματα σε ελληνικά περιοδικά που ολοκλήρωσαν τη διαδρομή τους: Εθνική Αγωγή (Μάρτιος 1898 – Δεκέμβριος 1904)», *Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας*, τ. 30 (Ιανουάριος-Ιούνιος 2007), σ. 7-9. Παράλληλα έχει εκδοθεί και βιβλιογραφική παρουσίαση του περιοδικού με τα περιεχόμενα ανά τόμο. Δεμερτζής Π.Κ., *Το περιοδικό «Εθνική Αγωγή» του Γ. Δροσίνη. Βιβλιογραφική παρουσίαση*, Σ.Ω.Β., Αθήνα χ.χ.

3 Εγκυκλοπαίδεια του ελληνικού τύπου 1770-2000, λήμμα «Εθνική Αγωγή» (Κωστής Καρπόζηλος, τ. Β΄, σ. 40). Θεογιάννη Παρασκευή, *ό.π.*, σ. 7-8. Για τον εκδότη Μιχάλη Σαλίβερο βλ. Ματθιόπουλος Γιώργος (επιμ.), *Ανθολόγιο ελληνικής τυπογραφίας*, ΠΕΚ,

Στη περιορισμένη έκταση του παρόντος άρθρου είναι αδύνατη η ανάδειξη της πολυσχιδούς προσωπικότητας του διευθυντή της Εθνικής Αγωγής, Γεώργιου Δροσίνη. Η ενασχόλησή του με πολλαπλές δραστηριότητες εκτός του ποιητικού του έργου, αποκαλύπτουν τη διαρκή μέριμνά του για ζητήματα εθνικά, εκπαιδευτικά κ.ά. Την πολυπραγμοσύνη του, ως χαρακτηριστικό μιας ολόκληρης γενεάς λογίων του 19ου αιώνα, υπογραμμίζει χαρακτηριστικά ο Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος: *«Ὁ Δροσίνης ἀνήκει στή γενιά τῶν ἀνθρώπων τοῦ δέκατου ἕνατου αἰώνα, πού δέν ἐθεώρησαν πώς τό χρέος τους πρός τό σύνολο ξεπληρώνεται, ἄν περιορίσουν τήν ἐνέργειά τους στήν καλλιέργεια τοῦ ποιητικοῦ λόγου καί μόνο ἤ τοῦ λόγου τοῦ ὁποιουδήποτε γενικότερα. Χαρατκηριστικοί ἐκπρόσωποι τῆς γενιᾶς αὐτῆς εἶναι ὁ Ἀλέξανδρος Ρίζος Ραγκαβής, ὁ Παῦλος Καλλιγάς, ὁ Ἄγγελος Βλάχος, ὁ Δημήτριος Βικέλας. Παρόμοια κι ὁ Δροσίνης. Ἡ βιογραφία του δέν εἶναι ἡ βιογραφία ἑνός ἀδούλωτου σέ μέριμνες ἄλλες πνευματικοῦ ἀνθρώπου. Εἶναι ἡ βιογραφία ἑνός δραστήριου πραγματοποιοῦ. Λόγος και πράξη. Σύλλογοι, ἐφημερίδες, περιοδικά, συμβούλια ἱδρυμάτων, ὀργάνωση μουσείων, διοικητικές ἀπασχολήσεις, ἡμερολόγια, κοινωνικές συναναστροφές, μέρες γεμάτες, νύχτες γεμάτες»*.[4]

Ο Γεώργιος Δροσίνης καταπιάστηκε πράγματι με πολλές δραστηριότητες και ανέπτυξε σημαντική εθνική δράση, με την έννοια της σταθερής και διαρκούς παρέμβασης στα δημόσια πράγματα της χώρας. Οι παρεμβάσεις του αφορούσαν κυρίως τη Μεγάλη Ιδέα και τον αλυτρωτισμό, καθώς και διάφορα εκπαιδευτικά θέματα.[5] Πέρα από το πλούσιο λογοτεχνικό του έργο, εξέδωσε και διηύθυνε κατά καιρούς εφημερίδες, περιοδικά και ημερολόγια.[6] Συνεργάστηκε επίσης με δεκάδες άλλα έντυπα, εντός και εκτός συνόρων.[7] Υπήρξε μεταξύ άλλων μέλος του *Παρνασσού,* ιδρυτικό μέλος της *Ιστορικής και Εθνολογικής Εταιρείας της Ελλάδος* και συμμετείχε ενεργά στη συνωμοτική οργάνωση *Εθνική Εταιρεία,* που προκάλεσε τον «ατυχή» ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897.[8]

Ηράκλειο 2009, σ. 503. Για το Α΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο που διεξήχθη στην Αθήνα το 1904 βλ. Παπακώστας Γιάννης, «Ο Γεώργιος Δροσίνης και Πρώτον εν Ελλάδι Εκπαιδευτικόν Συνέδριον», στο *Δημήτριος Βικέλας–Γεώργιος Δροσίνης. Εναγώνιος διάλογος για τα γράμματα και τον πολιτισμό*, Έκδοση Συλλόγου «Οι Φίλοι του Μουσείου Γ. Δροσίνη», Αθήνα 2015, σ. 127-139 (Ο τόμος αυτός περιέχει παράρτημα με δημοσιεύματα του τύπου της εποχής για το εκπαιδευτικό συνέδριο).

4 Παναγιωτόπουλος Μ.Ι., *Τα πρόσωπα και τα κείμενα. ΣΤ΄ Τα ελληνικά και τα ξένα*, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, Αθήνα 1981, σ. 195.

5 Για τη Μεγάλη Ιδέα βλ. Σκοπετέα Έλλη, *Το «Πρότυπο Βασίλειο» και η Μεγάλη Ιδέα. Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα (1830-1880)*, Αθήνα 1988. Κρεμμυδάς Βασίλης, *Η Μεγάλη Ιδέα. Μεταμορφώσεις ενός εθνικού ιδεολογήματος*, Τυπωθήτω, Αθήνα 2010. Για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Γ. Δροσίνη βλ. Μπέλια Ελένη, «Εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Γεωργίου Δροσίνη», *Δελτίο του κέντρου ερεύνης της ιστορίας του νεότερου ελληνισμού*, τ. Β΄, Ακαδημία Αθηνών, Αθήνα 2000, σ. 147-194.

6 Νεαρός ακόμη, το 1879, ο Δροσίνης εκδίδει μαζί με τον ξάδελφο του Δημήτριο Ηλιόπουλο, σατυρική εφημερίδα με τίτλο *Καλησπέρα σας*. Οι δυο τους θα επιχειρήσουν ακόμα μια εκδοτική προσπάθεια το 1880 με την εφημερίδα *Σημαία*. Το 1890 αναλαμβάνει μαζί με τους Δημήτριο Κακλαμάνο και Θέμο Άννινο την έκδοση της εφημερίδας *Άστυ*. Επίσης, το 1889, από κοινού με το Νικόλαο Πολίτη, αγόρασαν και διηύθυναν την *Εστία*, την οποία λίγα χρόνια αργότερα, το 1894, ο Δροσίνης μετέτρεψε σε ημερήσια εφημερίδα, αναλαμβάνοντας εξ ολοκλήρου, μέχρι το 1897, την έκδοση και διεύθυνσή της. Ακολούθησε αμέσως μετά τον ελληνοτουρκικό πόλεμο η έκδοση της *Εθνικής Αγωγής*. Μέτα τη διακοπή της κυκλοφορίας της *Εθνικής Αγωγής*, ο Δροσίνης συνέχισε την ενασχόλησή του με τον περιοδικό τύπο εκδίδοντας τη *Μελέτη*, έντυπο του Συλλόγου των Ωφελίμων Βιβλίων. Παράλληλα, εξέδωσε σε συνεργασία με τον Γεώργιο Κασδόνη το 1894 και 1896 το ημερολόγιο *Νέα Ελλάς* και από το 1921 έως το 1936 το *Ημερολόγιο της Μεγάλης Ελλάδας*. *Εγκυκλοπαίδεια του ελληνικού τύπου 1770-2000*, λήμμα «Δροσίνης Γεώργιος» (Άννα Χρυσόγελου - Κάτση, τ. Α΄, σ.532-533). Βαχάρη Ελένη – Κορκολή Άννυ (επιμ.), *Γεώργιος Δροσίνης. Έργα και ημέρες* (Μελέτη 1), Έκδοση Συλλόγου «Οι Φίλοι του Μουσείου Γ. Δροσίνη», Αθήνα 2011, σ. 74-75.

7 Ενδεικτικά αναφέρονται οι εφημερίδες *Αιών, Ακρόπολις, Ρωμιός,* καθώς και τα περιοδικά *Διάπλασις των Παίδων, Κλειώ, Παναθήναια* και πολλά άλλα. Για τον πλήρη κατάλογο των εντύπων με τα οποία συνεργάστηκε ο Γεώργιος Δροσίνης βλ. Βαχάρη Ελένη – Κορκολή Άννυ (επιμ.), ό.π. (Μελέτη 1), σ. 58-69.

8 Στο ίδιο, σ. 83-94. Βαχάρη Ελένη–Κορκολή Άννυ (επιμ.), *Ο Γεώργιος Δροσίνης στη νεότερη Ελλάδα* (Μελέτη 2), Έκδοση Συλλόγου «Οι Φίλοι του Μουσείου Γ. Δροσίνη», Αθήνα 2011, σ.70-71. Για τη δράση της Εθνικής Εταιρείας και τον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897, βλ. ενδεικτικά Γιαννουλόπουλος Γιάννης, *¨Η ευγενής μας τύφλωσις¨*, Βιβλιόραμα, Αθήνα4 2003. Πικρός Ιωάννης, «Προς τον πόλεμο του 1897», *Ιστορία του Ελληνικού έθνους*, τ. ΙΔ΄, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 2000, σ.93-100. Στεφανοπούλου Μαρία (επιμ.), *Ο πόλεμος του 1897, Πρακτικά Διημέρου με την ευκαιρία των 100 χρόνων (4 και 5 Δεκεμβρίου 1997)*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας (Σχολή Μωραΐτη), Αθήνα 1999. Μαρωνίτη Νίκη, *Πολιτική εξουσία και εθνικό ζήτημα στην Ελλάδα 1880-1910*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2009. Henri Turot, *Η Κρητική Επανάσταση και ο Ελληνοτουρκικός Πόλεμος του 1897*, μτφρ. Λόισκα Αβαγιανού, Φιλότυπον, Αθήνα 2010.

Σπουδαία κρίνεται η συνεισφορά του στην ίδρυση, μαζί με τον Δημήτριο Βικέλα, του Συλλόγου Ωφελίμων Βιβλίων (ΣΩΒ), του οποίου και διετέλεσε ισόβιος γραμματέας.[9] Επιπροσθέτως, υπηρέτησε για χρόνια στο Υπουργείο Εκκλησιαστικών και Δημόσιας Εκπαιδεύσεως, ενώ εκλέχθηκε και πρώτος γραμματέας της νεοϊδρυθείσας Ακαδημίας Αθηνών.[10]

Η χρονική συγκυρία, όπως βέβαια και ο τίτλος του περιοδικού, δεν ήταν τυχαία. Το 1894 ιδρύθηκε από νεαρούς αξιωματικούς η Εθνική Εταιρεία. Η συνωμοτική αυτή οργάνωση είχε ως στόχο «*τήν ἀναζωπύρωσιν τοῦ ἐθνικοῦ φρονήματος, τήν ἐπαγρύπνησιν ἐπὶ τῶν συμφερόντων τῶν δούλων Ἑλλήνων καὶ τήν παρασκευήν τῆς ἀπελευθερώσεως αὐτῶν διὰ πάσης θυσίας*».[11] Ο Δροσίνης είχε μυηθεί στη νέα αυτή «φιλική Εταιρεία», όπως ο ίδιος περιγράφει από τον Παύλο Μελά. Με την σειρά του, μύησε και αυτός πολλούς από τους τότε συνεργάτες του στην Εστία.[12] Η διάψευση των εθνικών οραμάτων, μετά την αποτυχία του πολέμου του 1897, οδήγησαν στη σταδιακή παρακμή και διάλυση της Εθνικής Εταιρείας.

Ο Γεώργιος Δροσίνης θεωρώντας την έλλειψη εθνικής αγωγής ως ανασταλτικό παράγοντα για την επίτευξη των εθνικών πόθων, αποφάσισε, αμέσως μετά τον πόλεμο, το καλοκαίρι του 1897, την κυκλοφορία ενός περιοδικού που θα ενίσχυε την πνευματική και ηθική μόρφωση των νέων, καθιστώντας τους ικανούς στο μέλλον να εκπληρώσουν την εθνική αποστολή, που δεν ήταν άλλη από την ολοκλήρωση της Μεγάλης Ιδέας και το φωτισμό της Ανατολής, σύμφωνα με το ερμηνευτικό σχήμα του Κωνσταντίνου Παπαρρηγόπουλου.[13] Υπό το πρίσμα αυτό η έκδοση του περιοδικού θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πράξη ενίσχυσης, με έμμεσο τρόπο, δηλαδή με τη διαμόρφωση εθνικής ιστορικής συνείδησης, των κλονισμένων από την πρόσφατη ήττα μεγαλοϊδεατικών οραμάτων.

Στο πρώτο άρθρο της *Εθνικής Αγωγής* με τίτλο «*Επί το έργον*», στο οποίο μάλιστα εντοπίζονται αρκετές ιστορικές αναφορές, ο Δροσίνης επισήμαινε πως η έλλειψη εθνικής αγωγής υπήρξε από τις βασικές αιτίες της ήττας του 1897 και επομένως, όφειλε να καλλιεργηθεί τόσο στο σπίτι και το σχολείο, όσο και στην ίδια την κοινωνία. Το έντυπο, ως παιδαγωγικό, εστίαζε κυρίως στην ανάπτυξη της εθνικής αγωγής στο σχολείο, καθώς αυτό «*ἀνεδείχθη ὁ κάλλιστος ἀγρὸς τῆς ἐθνικῆς ἀναγεννήσεως*». Ο Δροσίνης υπογράμμιζε στο πρώτο αυτό φύλλο πως η καλλιέργεια της εθνικής αγωγής θα καταστήσει τον ελληνικό λαό άξιο της ελευθερίας του και της αποστολής του. [14] Χρόνια αργότερα, γράφοντας τα Σκόρπια Φύλλα της Ζωής του, ο Γεώργιος Δροσίνης εξωραΐζει τους

---

9 Για την ίδρυση και τη δράση του Συλλόγου Ωφελίμων Βιβλίων βλ. Μπέλια Ελένη, *Σύλλογος προς διάδοσιν ωφελίμων βιβλίων. Διαδρομή μιας εκατονταετίας (1899-1999)*, Σ.Ω.Β., Αθήνα 1999. Για την προσφορά του Δροσίνη στο Σ.Ω.Β. βλ. και Βαχάρη Ελένη – Κορκολή Άννυ (επιμ.), ό.π. (Μελέτη 1), σ. 20-34.

10 Ο Γεώργιος Δροσίνης εργάστηκε στο Υπουργείο Εκκλησιαστικών και Δημόσιας Εκπαιδεύσεως ως Γενικός Επιθεωρητής Δημοτικής Εκπαιδεύσεως το διάστημα 1908-1926 (με μικρή διακοπή 1920-1922). Καιροφύλλας Γιάννης, *Γεώργιος Δροσίνης*, Έκδοση Συλλόγου «Οι Φίλοι του Μουσείου Γ. Δροσίνη», Αθήνα 1999, σ.43-51. Βαχάρη Ελένη – Κορκολή Άννυ (επιμ.), ό.π. (Μελέτη 2), σ. 84-85. Σύμφωνα με το άρθρο 115 του Οργανισμού της Ακαδημίας Αθηνών ο Γεώργιος Δροσίνης διορίστηκε γραμματέας επί των δημοσιευμάτων της Ακαδημίας. *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών έτους 1926*, σ. 26.

11 Πικρός Ιωάννης, ό.π., σ. 93-100.

12 Παπακώστας Γιάννης, *Γεώργιου Δροσίνη Άπαντα*, τ. 7ος, Σ.Ω.Β., Αθήνα 2001, σ. 597-606. Η εφημερίδα *Εστία* μετά τη μύηση του Δροσίνη αποτέλεσε βασικό προπαγανδιστικό όργανο των θέσεων της Εθνικής Εταιρείας. *Εγκυκλοπαίδεια του ελληνικού τύπου 1770-2000*, λήμμα «Δροσίνης Γεώργιος» (Άννα Χρυσόγελου - Κάτση, τ. Α΄, σ. 532).

13 «*Τὸ καλοκαίρι ἐκεῖνο, ἀποδιωγμένος ἀπὸ τὸ τουρκοπατημένο Πήλιον, εἶχα καταφύγη στὸ δροσερὸ νησὶ τῶν Σπετσῶν. Εἶχα πάρη μαζί μου ἐκεῖ βιβλία καὶ περιοδικά, ποὺ μποροῦσαν νὰ μὲ φωτίσουν γιὰ τὴν ἐκπαιδευτικὴ ἐξόρμηση στὴν Γερμανία μετὰ τὴν Ἰένα καὶ στὴ Γαλλία μετὰ το Σεδάν. Καὶ ἄλλα γιὰ νὰ μὲ ὁδηγήσουν στοὺς νέους δρόμους, ποὺ ἐχάραζε γιὰ τὴν Παιδαγωγικὴν ἡ πρόοδος καὶ ἡ ἐφαρμογὴ τῶν Θετικῶν Ἐπιστημῶν. Ἔλαβα τὴν ἀπόφαση ν' ἀποχωρήσω ἀπὸ τὴν Ἑστία, ποὺ τὴν εἶχα μεταβάλη σὲ καθημερινὴ πολιτικὴ ἐφημερίδα ἀπὸ τὸ 1894, καὶ νὰ ἐκδώσω περιοδικὸ μὲ τὸν σκοπὸν ποὺ θὰ διαλαλοῦσε τὸ ὄνομά του: Ἐθνικὴ Ἀγωγή*». Παπακώστας Γιάννης, ό.π., τ. 7ος, σ. 623.

14 Δροσίνης Γεώργιος, «Επί το έργον», *Εθνική Αγωγή*, τ. Α΄ (1898), σ. 1-2.

λόγους έκδοσης του περιοδικού σημειώνοντας: «*στα 1898 άρχισα την έκδοση της Εθνικής Αγωγής, που είχε πρόγραμμά της τη διάπλαση μια νέας γενεάς αξιότερης από την πριν*».[15]

Ποια ήταν όμως η θέση της ιστορίας στην εθνική αγωγή των νέων όπως επιχείρησε να την καλλιεργήσει ο εκδότης και οι συνεργάτες του μέσα από τις σελίδες του περιοδικού; Στο έβδομο τεύχος του 1898, δημοσιεύεται απόσπασμα του έργου του Πολύβιου, σχετικό με την ιστορία και τη σημασία της: «*Ἡ ἱστορία καλῶς μελετωμένη εἶναι ὠφελιμοτάτη. Διδάσκει πάμπολλα πράγματα χρησιμώτατα εἰς πᾶσαν περίστασιν τοῦ βίου, καταδεικνύει τὸ ὀρθὸν καὶ τὸ μὴ ὀρθὸν ἐν τῷ πρακτῷ, ὑποδεικνύει τὰ καθήκοντα καὶ τὰ ἀληθινὰ συμφέροντα τῶν ἀνθρώπων, ἐξοτρύνει εἰς τὴν ζήλωσιν τῶν ἀγαθῶν καὶ εἰς τὴν φυγὴν τῶν κακῶν, φωτίζει τὸν νοῦν, κρατύνει τὴν βούλησιν κατὰ τὰς μεταβολὰς τοῦ βίου καὶ παιδεύει καὶ γυμνάζει ἄριστα πρὸς τὰς πολιτικὰς πράξεις*».[16] Σε άλλο άρθρο του ίδιου τεύχους, σχετικό με την πατριωτική ανατροφή στη Γερμανία, χώρα που χρησιμοποιεί συχνά ο Δροσίνης ως παράδειγμα, η ιστορία αναφέρεται ως το πρώτο από τα τρία κύρια όργανα της πατριωτικής ανατροφής των νεαρών Γερμανών.[17]

Επιπροσθέτως, σε τεύχος του 1903 εντοπίζεται άρθρο του Γεώργιου Μπουκουβάλα με τίτλο «Η διδασκαλία της ιστορίας». Σε αυτό παρατίθενται τα κυριότερα σημεία του διαλόγου που φαίνεται να διεξάγεται το διάστημα αυτό στην Ευρώπη αναφορικά με το σχολικό μάθημα της ιστορίας. Σύμφωνα με την άποψη που αναπαράγει ο συγγραφέας, ήταν αναγκαίο να εκλείψουν από τη διδασκαλία του μαθήματος η απομνημόνευση ονομάτων, οι άχρηστες γενεαλογίες και η συσσώρευση ανώφελων χρονολογιών. Αντ᾽ αυτών προτείνεται η επιλογή λίγων επεισοδίων της εθνικής ιστορίας ικανών να εξάψουν τη φαντασία των μαθητών. Επίσης, τονίζεται η διδακτική αξία των ιστορικών ανεκδότων στο μάθημα της ιστορίας.[18] Θέση που ενστερνίζεται ο διευθυντής της Εθνικής Αγωγής, με την ύπαρξη σχετικής στήλης με τίτλο «*Μεγάλα παραδείγματα εκ μικρών συμβάντων*».[19] Η διδακτική αξία της ιστορίας επισημαίνεται και σε άλλα άρθρα του περιοδικού.[20]

Στη διάρκεια της πρώτης περιόδου, κυρίως κατά τα έτη 1898-1900, εντοπίζεται στο *Δελτίον της Εθνικής Αγωγής* διαγωνισμός γνώσεων. Η διεύθυνση του περιοδικού δημοσίευε σειρές αριθμημένων ερωτημάτων, τα οποία οι αναγνώστες καλούνταν να απαντήσουν για να κερδίσουν διάφορα βιβλία. Το ευρύτερο ενδιαφέρον των υπευθύνων του εντύπου για την εκμάθηση της εθνικής ιστορίας αποκαλύπτεται και από την επιλογή τους να συμπεριλάβουν ερωτήσεις ιστορίας.[21] Για παράδειγμα στη δεύτερη σειρά ερωτημάτων του 1898 δημοσιεύεται το ερώτημα: «*Τίς τῶν Βυζαντινῶν αὐτοκρατόρων ἐφονεύθη ψάλλων ἐν τῷ ναῷ;*».[22] Η μέριμνα των υπευθύνων για την καλλιέργεια της εθνικής ιστορικής συνείδησης των νέων φαίνεται και στην επιλογή των βιβλίων που δίνονταν ως δώρα στους νικητές του διαγωνισμού. Ανάμεσα σε αυτά συγκαταλέγονταν η *Ιστορία*

---

15 Παπακώστας Γιάννης, *Γεώργιου Δροσίνη Άπαντα*, τ. 8ος, Σ.Ω.Β., Αθήνα 2001, σ. 37.

16 Παπαμάρκου Χαρίσιος, «Αι φιλοσοφικαί και παιδαγωγικαί δοξασίαι του Πολυβίου-Η ιστορία: Το υποκείμενον και η παιδευτική δύναμις αυτής», *Εθνική Αγωγή*, τ. Α΄ (1898), σ. 105.

17 «Η πατριωτική ανατροφή των Γερμανοπαίδων», *Εθνική Αγωγή*, τ. Α΄ (1898), σ. 109-111. Ο Γεώργιος Δροσίνης σπούδασε στη Γερμανία και συχνά στα κείμενα του εντοπίζονται αναφορές σε αυτή τη χώρα. Επίσης, μετέφρασε στα ελληνικά γερμανικά ποιήματα φέρνοντας το ελληνικό κοινό σε επαφή με σημαντικούς Γερμανούς ποιητές. Στις μεταφράσεις αυτές περιλαμβάνονται και έργα του «ποιήτη-μάρτυρα» Theodor Körner με θέμα τον αγώνα των Γερμανών εναντίον του Ναπολέοντα. Veloudis Georg, *Germanograecia: deutsche Einflusse auf die neugriechische Literatur (1750-1944)*, Amsterdam 1983, τ. Α΄, σ. 297.

18 «Η διδασκαλία της ιστορίας», *Εθνική Αγωγή*, τ. Ε΄(1902), σ. 256-257.

19 Η συγκεκριμένη στήλη εντοπίζεται μονάχα στους τέσσερεις πρώτους τόμους (1898-1903). Τα περισσότερα ανέκδοτα δημοσιεύτηκαν ανυπόγραφα. Μονάχα στο πρώτο τεύχος του περιοδικού εντοπίζεται η υπογραφή ΦΙΛΙΣΤΩΡ στη σχετική στήλη. Ιστορικά ανέκδοτα δημοσιεύθηκαν κατά καιρούς και στις στήλες «Ανάλεκτα» και «Σημειώματα». Για τους τίτλους των κειμένων που δημοσιεύθηκαν στη στήλη βλ. Δεμερτζής Π.Κ., ό.π., σ. 23-24.

20 Βλ. ενδεικτικά Ε., «Η προπόνησις του στρατιώτου της πατρίδος», *Εθνική Αγωγή*, τ. Α΄ (1898), σ. 322.

21 Στον πρώτο τόμο παρουσιάστηκαν συνολικά 60 ερωτήματα από τα οποία τα 15 ήταν σχετικά με την ιστορία. Στον δεύτερο τόμο εντοπίστηκαν μονάχα δύο ιστορικά ερωτήματα και στον τρίτο σε σύνολο 35 ερωτήσεων, οι έξι μόνο ήταν ιστορικές.

22 *Δελτίον της Εθνικής Αγωγής*, αρ. 7 (έτος Α΄), Αθήνα 15 Μαΐου 1898.

της ελληνικής επανάστασης του Σπυρίδωνα Τρικούπη, τα *Απομνημονεύματα* του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη, οι *Φυλλάδες του Γεροδήμου*, έργο του Αργύρη Εφταλιώτη και ο *Λουκής Λάρας* του Δημήτριου Βικέλα.[23]

Η σημασία που δόθηκε στην ιστορία αποκαλύπτεται και από το πλήθος των σχετικών αναφορών που εντοπίζονται στις σελίδες του περιοδικού. Για τον εντοπισμό της ιστορικής ύλης της *Εθνικής Αγωγής* ήταν αναγκαία η ενδελεχής μελέτη του συνόλου των τευχών.[24] Το υλικό που συγκεντρώθηκε είναι ποικίλο. Πρόκειται για άρθρα αμιγώς ιστορικού περιεχομένου, άρθρα άλλου θέματος, κυρίως παιδαγωγικά, που περιείχαν όμως ιστορικές αναφορές, ποιήματα και λογοτεχνικά έργα εμπνευσμένα από ιστορικά θέματα ή πρόσωπα, έγγραφα-ιστορικές πηγές, εικόνες, βιβλιοκρισίες, ρήσεις ιστορικών προσώπων, ερωτήσεις ιστορίας, αγγελίες έκδοσης βιβλίων ιστορίας ή ακόμα και ειδήσεις που σχετίζονταν έμμεσα με κάποιο ιστορικό γεγονός, όπως παραδείγματος χάριν άρθρα για τον εορτασμό της εθνικής επετείου ή την ανεύρεση ιστορικών αρχείων.

Άρθρα σχετικά με τον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897 ή αφιερώματα σε εξέχουσες προσωπικότητες της εποχής δεν συμπεριλήφθηκαν στο υπό εξέταση υλικό. Για τους ερευνητές σήμερα μπορεί τα κείμενα αυτά να αποτελούν πολύτιμες πηγές της περιόδου, αλλά για τους αναγνώστες τότε, επρόκειτο για γεγονότα του παρόντος. Επίσης, δεν προσμετρήθηκαν τα διάφορα γνωμικά που δημοσιεύθηκαν στη μόνιμη στήλη του περιοδικού «*Γνώμαις παλαιών και νέων*» καθώς και δεκάδες αναφορές σχετικές με αρχαιολογικές ανασκαφές που εντοπίστηκαν κυρίως στο *Δελτίο της Εθνικής Αγωγής*.[25] Για την αποφυγή ενός λανθασμένου ποσοτικά αποτελέσματος, τα άρθρα που δημοσιεύθηκαν σε συνέχειες προσμετρήθηκαν μια φορά.[26]

Συνολικά στα 153 τεύχη (7 τόμοι) της *Εθνικής Αγωγής* εντοπίστηκαν, ανεξαρτήτως έκτασης, 384 ιστορικές αναφορές. Όπως είναι φυσικό το διαφορετικό θέμα, η έκταση και το είδος των αναφορών αυτών κατέστησε αδύνατη την ενιαία ποσοτική ανάλυσή τους. Για τον λόγο αυτό επιχειρήθηκε η διάκριση του υλικού σε τρεις βασικές κατηγορίες. Πρώτη κατηγορία αποτέλεσαν οι άμεσες ιστορικές αναφορές, δηλαδή τα άρθρα ιστορικού περιεχομένου, τα ιστορικά ανέκδοτα, οι πηγές, οι σχετικές βιβλιοκρισίες και όλα τα άλλα κείμενα που αναφέρονταν αποκλειστικά σε ιστορικό θέμα. Στη δεύτερη κατηγορία εντάχθηκαν οι έμμεσες αναφορές στην ιστορία, δηλαδή άρθρα άλλου θέματος που περιείχαν όμως αναφορές σε ιστορικά πρόσωπα ή γεγονότα. Στην ίδια κατηγορία, των έμμεσων αναφορών, τοποθετήθηκαν ακόμη οι αναγγελίες έκδοσης βιβλίων ιστορίας και διάφορες ειδήσεις που σχετίζονταν συνήθως με κάποια ιστορική επέτειο.

Η αδυναμία ένταξης ορισμένων κειμένων στις παραπάνω κατηγορίες, κατέστησε αναγκαία τη δημιουργία και μιας τρίτης γενικής ομάδας. Σε αυτήν εντάχθηκαν 46 κείμενα τα οποία περιείχαν πολλαπλές αναφορές σε ιστορικά πρόσωπα ή γεγονότα ελληνικής και μη ιστορίας, διαφορετικών περιόδων, καθιστώντας έτσι αδύνατη την τοποθέτηση τους στις προαναφερθείσες κατηγο-

---

23 *Δελτίον της Εθνικής Αγωγής*, αρ. 2 (έτος Α΄), Αθήνα 15 Μαρτίου 1898. *Δελτίον της Εθνικής Αγωγής*, άρ. 1 (έτος Β΄), Αθήνα 1 Ιανουαρίου 1899.

24 Παρά τα ευρετήρια του περιοδικού, εργασία του Κωνσταντίνου Δεμερτζή, η αναζήτηση της ιστορικής πληροφορίας απαιτούσε τη διεξοδική εξέταση όλων των τευχών, καθώς ο τίτλος των άρθρων δεν αποτελεί πάντα αξιόπιστο κριτήριο για τον χαρακτηρισμό του περιεχομένου τους. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το διήγημα της Αλεξάνδρας Παπαδοπούλου με τίτλο «Μνημόσυνο» που δημοσιεύθηκε στον Β΄ τόμο του περιοδικού. Ο τίτλος δεν προσφέρει πληροφορίες για το περιεχόμενο, ενώ ο Δεμερτζής σημειώνει μονάχα πως πρόκειται για διήγημα. Δεμερτζής Π.Κ., ό.π., σ. 101. Από την ανάγνωση του κειμένου προκύπτει πως το διήγημα αυτό αναφέρεται στον Βασίλειο Β΄ Βουλγαροκτόνο. Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου, «Τρισάγιον», Εθνική Αγωγή, τ. Β΄ (1899), σ. 148-150.

25 Από τα 238 γνωμικά που φιλοξενήθηκαν κατά καιρούς στη στήλη «*Γνώμαις παλαιών και νέων*», τα 88 ανήκουν σε Έλληνες. Συχνότερα απαντώνται φράσεις του Αδαμάντιου Κοραή, χωρίς να απουσιάζουν και ρήσεις αρχαίων φιλοσόφων. Από τα γνωμικά ευρωπαίων φαίνεται να δίνεται έμφαση σε πρόσωπα της νεότερης περιόδου. Ενδεικτικά βλ. Δεμερτζής Π.Κ., ό.π., σ. 27-28.

26 Ακολουθείται το παράδειγμα του Νίκου Φαλαγκά που σε σχετικό με το περιοδικό *Ευτέρπη* άρθρο του καταγράφει τα άρθρα που δημοσιεύτηκαν σε συνέχειες ως ένα. Φαλαγκάς Νίκος, «Αφηγήσεις της πραγματικότητας: η στήλη των ¨ποικίλων¨ στην *Ευτέρπη*», στο Ταμπάκη Άννα-Σεχοπούλου Μαρία (επιμ.), *Ο ελληνικός περιοδικός τύπος του 19ου αιώνα. Ερευνητικά ζητήματα-Πορίσματα της έρευνας*. Πρακτικά Συνάντησης Νέων Ερευνητών. Αθήνα 2015, σ. 143-157.

ρίες και την ποσοτική επεξεργασία τους. Για παράδειγμα, σε δημοσιευμένη μετάφραση λόγου του Émile Boutroux, σχετικού με το στρατιωτικό καθήκον, εντοπίζονται αναφορές σε ιστορικά πρόσωπα όπως ο Πλάτωνας, ο Σωκράτης, ο Ναπολέοντας, η Ζαν Ντ᾽ Αρκ, αλλά και στις μάχες του Μαραθώνα, της Χαιρώνειας, του Βαλμύ και του Βατερλώ.[27]

Διακρίνοντας τα συγκεντρωμένα άρθρα σε σχετικά με την ελληνική ιστορία και σε μη, παρατηρούμε πως από τα 135 κείμενα της πρώτης κατηγορίας τα 98 αφορούν γεγονότα ή πρόσωπα της ελληνικής ιστορίας, ποσοστό που ανέρχεται στο 73%. Ίδιο ακριβώς είναι το ποσοστό και στη δεύτερη κατηγορία των έμμεσων αναφορών, όπου σε σύνολο 203 αναφορών, οι σχετικές με την εθνική ιστορία ανέρχονται σε 148. Τα σχετικά με το ελληνικό παρελθόν άρθρα καταλαμβάνουν επομένως το μεγαλύτερο μέρος της ιστορικής ύλης του περιοδικού.

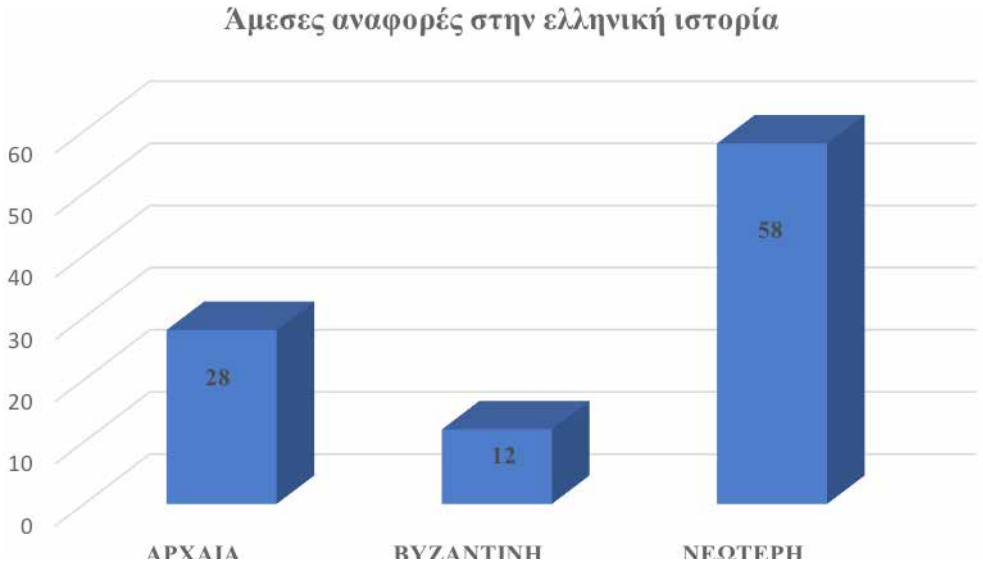
Πίνακας 1: Διάκριση άμεσων αναφορών

Πίνακας 2: Διάκριση έμμεσων αναφορών σε σχετικές με ελληνική ιστορία και μη σε σχετικές με ελληνική ιστορία και μη

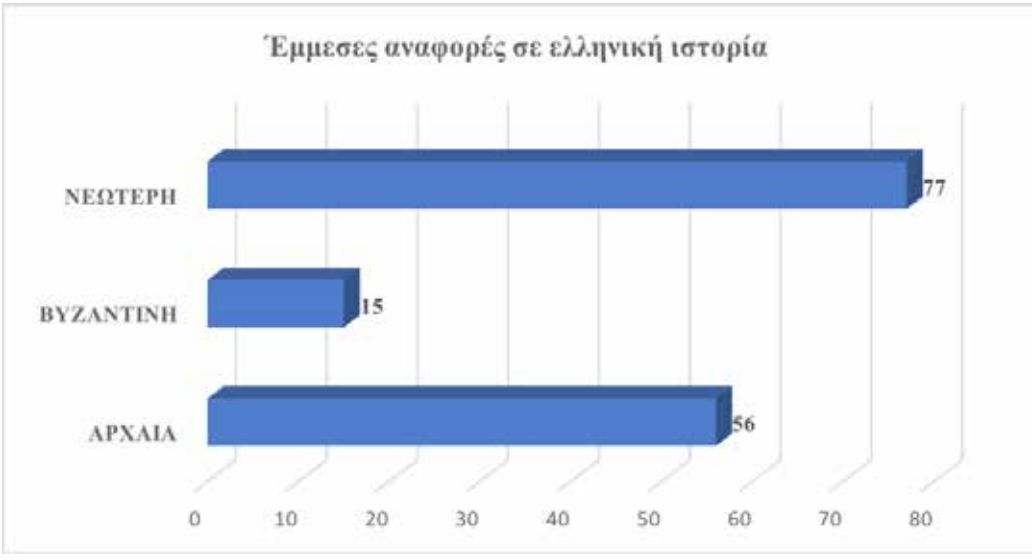
Η προτίμηση σε κείμενα σχετικά με την εθνική ιστορία δεν προκαλεί έκπληξη, δεδομένου ότι το περιοδικό στόχευε στην καλλιέργεια της εθνικής αγωγής και επομένως στη διάπλαση εθνικής ιστορικής συνείδησης. Για τον εντοπισμό της ιστορικής περιόδου, στην οποία δόθηκε το μεγαλύτερο βάρος από τον εκδότη και τους συνεργάτες του, τα σχετικά με την ελληνική ιστορία κείμενα ταξινομήθηκαν με βάση το κλασικό σχήμα Αρχαία, Βυζαντινή και Νεότερη ιστορία. Αντίστοιχα, για τις αναφορές στην ευρωπαϊκή ή παγκόσμια ιστορία επιλέχθηκε η διάκριση σε Αρχαία, Μεσαιωνική και Νεότερη.

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει πως από τα 98 σχετικά με την ελληνική ιστορία κείμενα της πρώτης κατηγορίας, τα 58, δηλαδή πάνω από τα μισά, αναφέρονται σε γεγονότα της νεότερης περιόδου. Από τα υπόλοιπα, 28 άρθρα αφορούν την αρχαία ιστορία και 12 τη βυζαντινή αυτοκρατορία.

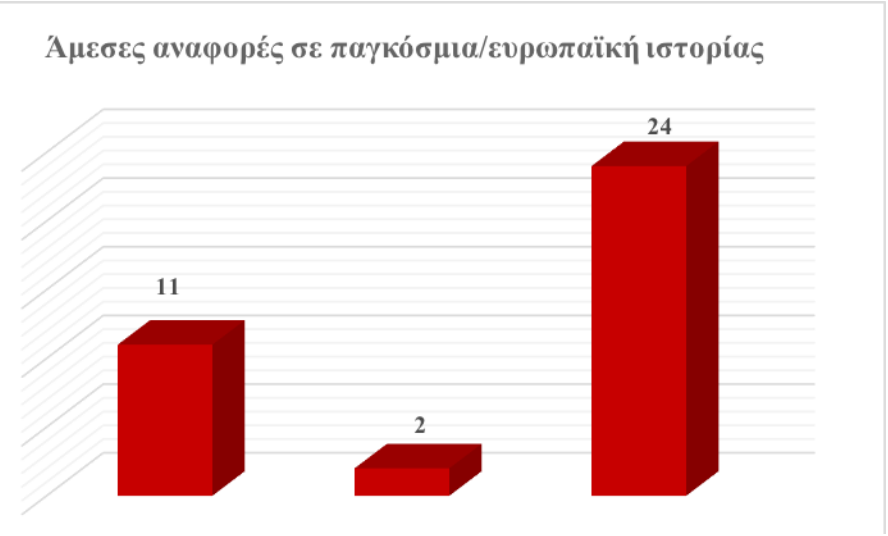
27 Πρόκειται για μετάφραση ομιλίας του Καθηγητή ιστορίας της σύγχρονης φιλοσοφίας του πανεπιστημίου της Σορβόνης Émile Boutroux στη στρατιωτική σχολή Σαίν Σύρ. Αιμίλιος Βούτρος, «Το στρατιωτικόν καθήκον», *Εθνική Αγωγή*, τ. Β΄ (1899), σ. 131-135 και σ. 150-154.



Πίνακας 3: Διάκριση άμεσων αναφορών ελληνικής ιστορίας σε περιόδους Ισχύει όμως το ίδιο και στις έμμεσες αναφορές. Σε σύνολο 148 αναφορών στην εθνική ιστορία, και πάλι οι περισσότερες, οι 77, κατατάσσονται θεματικά στα νεότερα χρόνια, μόλις 15 στα βυζαντινά και οι υπόλοιπες 56 περιέχουν πληροφορίες για την αρχαία Ελλάδα.

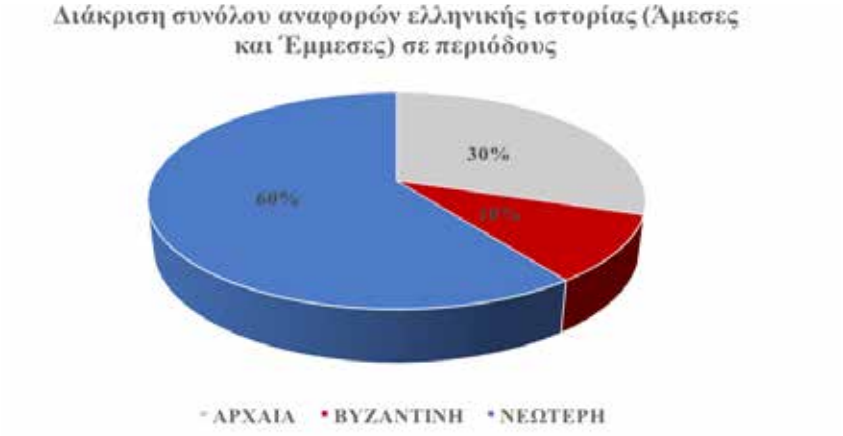


Πίνακας 4: Διάκριση έμμεσων αναφορών ελληνικής ιστορίας σε περιόδους. Παρόμοια είναι η εικόνα κατανομής των σχετικών με την ευρωπαϊκή ή παγκόσμια ιστορία κειμένων. Από τα 37 άρθρα της πρώτης κατηγορίας, τα 24 πραγματεύονται ζητήματα των νεότερων χρόνων, τα 11 θέματα των αρχαίων και μόλις 2 σχετίζονται με τη μεσαιωνική ιστορία. Η τάση αυτή δεν αλλάζει στις έμμεσες αναφορές. Σε σύνολο 55 κειμένων τα 38 αντλούν την θεματολογία τους από πρόσωπα ή γεγονότα της νεότερης περιόδου, 3 μονάχα αναφέρονται σε μεσαιωνική ιστορία και τα υπόλοιπα 14 στην αρχαία.



Πίνακας 5: Διάκριση άμεσων αναφορών παγκόσμιας/ευρωπαϊκής ιστορίας σε περιόδους

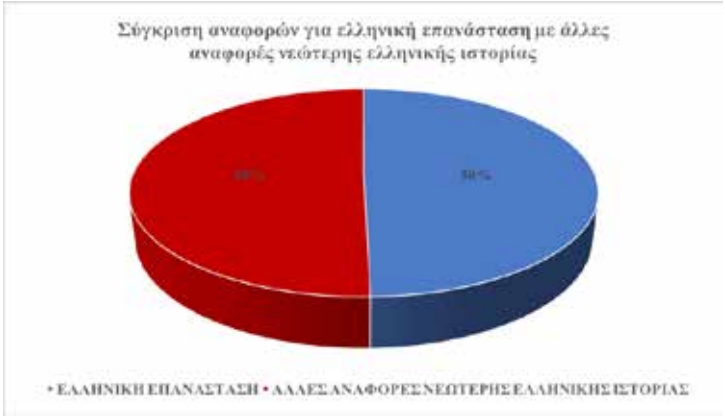
Πίνακας 6: Διάκριση έμμεσων αναφορών παγκόσμιας/ευρωπαϊκής ιστορίας σε περιόδους. Από τη διάκριση της ιστορικής ύλης σε περιόδους προκύπτει πως η διεύθυνση του περιοδικού έδωσε ιδιαίτερο βάρος σε θέματα νεότερης ελληνικής ιστορίας σε σύγκριση με την αρχαία και την βυζαντινή. Η αρχαία ελληνική ιστορία συγκεντρώνει ένα ποσοστό περίπου 30% επί του συνόλου των αναφορών.



Πίνακας 7: Διάκριση συνόλου αναφορών ελληνικής ιστορίας σε περιόδους

Αν και το διάστημα που κυκλοφορεί η *Εθνική Αγωγή* η ελληνικότητα του Βυζαντίου φαίνεται να έχει εμπεδωθεί, η ιστορική αυτή περίοδος απασχολεί ελάχιστα τους υπευθύνους του περιοδικού.[28] Εντούτοις, στις σελίδες της *Εθνικής Αγωγής* επισημαίνεται η σημασία της βυζαντινής ιστορίας και υπογραμμίζεται η διάλυση της προγενέστερης προκατάληψης για το Βυζάντιο. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα ομιλίας του Charles Diehl για τη βυζαντινή ιστορία, που δημοσιεύθηκε σε τεύχος του 1900: «*ἐξακολουθοῦμεν νὰ κρίνωμεν τοὺς Βυζαντινούς ὡς ἐκριναν αὐτοὺς οἱ Σταυροφόροι, οἵτινες δὲν τοὺς ἐνόησαν. Ἀπὸ τοῦ Βολταίρου καὶ τοῦ Μοντεσκιὲ ἡ ἱστορία κατά κανόνα παριστᾷ τὴν Ἀνατολικὴν Ἑλληνικὴν Αὐτοκρατορὶαν ὡς τὸν ἔκφυλον καὶ ἄθλιον κληρονόμον τοῦ Ρωμαϊκοῦ*», αλλά όπως επισήμαινε ο ομιλητής στη συνέχεια η βυζαντινή ιστορία «*πολλάκις μὲν ὑπῆρξεν ἔνδοξος, πάντοτε δὲ ἀξία προσοχῆς καὶ πολιτισμός, ὅστις ὑπῆρξεν ἴσως ὁ λαμπρότατος καὶ λεπτότατος τοῦ μέσου αἰῶνος*».[29] Αντίστοιχα, σε άλλο άρθρο σχετικό με τη κυκλοφορία του νέου βιβλίου του Gustave Schlumberger με τίτλο «*Η Βυζαντινή εποποιία περί τα τέλη της δεκάτης εκατονταετηρίδος*», αναφερόταν μεν η προγενέστερη αρνητική εικόνα για τα βυζαντινά χρόνια, τονιζόταν δε: «*Εὐτυχῶς ἡ τοιαύτη προκατάληψις διαλύεται ἐπὶ μᾶλλον καὶ μᾶλλον, χάρις εἰς τὰ πολλὰ ἄξια λόγου συγγράμματα, διὰ τῶν ὁποίων, πρό τινων ἤδη ἐτῶν, ἤρχισε διαφωτιζομένη ἡ μεσαιωνικὴ τοῦ Ἑλληνισμοῦ ἱστορία*».[30] Με βάση τα παραπάνω αποσπάσματα θα περίμενε κανείς πως τα ιστορικά κείμενα για το Βυζάντιο θα καταλάμβαναν ένα σημαντικό ποσοστό στο σύνολο των άρθρων για την ελληνική ιστορία. Αντιθέτως το ποσοστό αυτό μόλις που αγγίζει το 10%.

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη νεότερη περίοδο. Από τις συνολικά 135 άμεσες και έμμεσες αναφορές στη νεότερη ελληνική ιστορία, οι 67 είναι σχετικές με την ελληνική επανάσταση, ποσοστό που αγγίζει το 50%. Τα μισά δηλαδή κείμενα νεότερης ελληνικής ιστορίας που δημοσιεύθηκαν στην *Εθνική Αγωγή* αφορούσαν την επανάσταση του 1821. Το ποσοστό παραμένει υψηλό ακόμα και αν συγκριθεί με το σύνολο των αναφορών ελληνικής ιστορίας ανεξαρτήτως περιόδου. Έτσι από τις 246 αναφορές οι 67, όπως σημειώθηκε, αφορούσαν το 1821, ποσοστό που ανέρχεται σε 27,2%. Με άλλα λόγια, το ένα περίπου τέταρτο των αναφορών για την εθνική ιστορία ήταν σχετικό με το γενέθλιο γεγονός του ελληνικού εθνικού κράτους.



Πίνακας 8: Σύγκριση αναφορών για ελληνική επανάσταση με άλλες αναφορές νεότερης ελληνικής ιστορίας

Η ελληνική επανάσταση, αποτελούσε ένα πρόσφατο ένδοξο γεγονός και για τον λόγο αυτό αναδεικνύεται από τους υπεύθυνους της Εθνικής Αγωγής. Η επανάσταση του 1821 ήταν το ιδανικό εκείνο παράδειγμα προς μίμηση για τους Έλληνες στα τέλη του 19ου αιώνα, καθώς δεν ήταν

[28] Για την πρόσληψη του Βυζαντίου από τους Έλληνες λόγιους του 19ου αιώνα βλ. Δημητρακόπουλος Φώτης, *Βυζάντιο και νεοελληνική διανόηση στα μέσα του δεκάτου ενάτου αιώνα*, Καστανιώτης, Αθήνα 1996.

[29] Κάρολος Δίελ, «Το Βυζάντιον», *Εθνική Αγωγή*, τ. Γ΄ (1900), σ. 145.

[30] «Η βυζαντινή εποποιία- Το νέον έργο του κ. Σχλουμβεργέρ», *Εθνική Αγωγή*, τ. Α΄ (1898), σ. 90.

μια μακρινή, χαμένη στον ιστορικό χρόνο ένδοξη σελίδα της εθνικής ιστορίας, αλλά τα κατορθώματα των ίδιων των παππούδων τους. Επίσης ήταν ένας εθνικοαπελευθερωτικός αγώνας, σύμφωνα μάλιστα με τον συνήθη χαρακτηρισμό της εποχής, ένας ανολοκλήρωτος αγώνας, που θα ολοκληρωνόταν με την επίτευξη των αλλυτρωτικών οραμάτων.[31]

Εν κατακλείδι, η αντίληψη για την ιστορία που καλλιεργείται στις σελίδες της Εθνικής Αγωγής έχει δυο βασικά χαρακτηριστικά. Πρώτον, είναι εθνοκεντρική, δηλαδή υιοθετεί το εθνορομαντικό σχήμα που συγκροτήθηκε για την εθνική ιστορία κατά το β΄ μισό του 19ου αιώνα με κύριο εκπρόσωπο τον Κωνσταντίνο Παπαρρηγόπουλο. Δεύτερον, έχει διδακτικό και φρονηματικό χαρακτήρα. Βασίζεται δηλαδή στην ισχυρή εκείνη αντίληψη του «εθνικού» ιστορικού Παπαρρηγόπουλου περί παραδειγματικής χρήσης της ιστορίας, η οποία όφειλε να διαμορφώνει πολίτες με γνώση του εθνικού παρελθόντος και ισχυρή εθνική συνείδηση.[32] Η διδασκαλία της ιστορίας αποσκοπούσε να εμφυσήσει στους νέους τα πρότυπα τα οποία θα έπρεπε να μιμηθούν για να κατορθώσουν στο μέλλον να εκπληρώσουν την εθνική αποστολή. Στην κατεύθυνση αυτή, το περιοδικό προσπαθεί να διαπλάσει τις εθνικές συνειδήσεις στη βάση των αλυτρωτικών ιδεών που εμπνέουν τον Δροσίνη. Για τον λόγο αυτόν, το περιοδικό δίνει και τέτοια έμφαση στην ελληνική επανάσταση.

31 Για την πρόσληψη του αγώνα του 1821 ως ανολοκλήρωτου βλ. Σκοπετέα Έλλη, ό.π., σ. 205-206.

32 Βαγγέλης Καραμανωλάκης, *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932),* Αθήνα 2006, σ. 128. Επίσης, βλ. του ίδιου, «Η ιστορία και το κοινό της στον 19ο αιώνα», στο Πασχάλης Κιτρομηλίδης-Τριαντάφυλλος Σκλαβενίτης (επιμ.), ό.π., σ. 219-220.

2.1.6. Ο έμφυλος καταμερισμός στην διδασκαλία των κοριτσιών στην Ελλάδα

2.1.6.1. Εισαγωγή

Ποιοι παράγοντες έδρασαν ανασταλτικά στην εκπαίδευση των κοριτσιών; Πέρα από λόγους που καθυστέρησαν την είσοδο των κοριτσιών στην υποχρεωτική εκπαίδευση και μετέπειτα στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, θέλουμε να εστιάσουμε και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Επιπλέον, θα εμβαθύνουμε στο μάθημα των Μαθηματικών και στα στερεότυπα που ανακυκλώνονται μέσα από τον Λόγο και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τα δύο φύλα. Παράλληλα, θα εστιάσουμε στο πρώτο επάγγελμα των γυναικών που δεν ήταν άλλο παρά η διδασκαλία και πως αυτή επηρέασε την μελλοντική εκπαιδευτική πορεία των κοριτσιών. Τέλος, αντί για συμπεράσματα θα παραθέσουμε ενδεικτικά κάποιες δράσεις που έχουν πραγματοποιηθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών που αποσκοπούν στον επαναπροσδιορισμό έμφυλων απόψεων και την προώθηση της ισότητας των φύλων.

2.1.6.2. Παράγοντες που επηρέασαν την εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα

Σε αυτό το άρθρο, χρησιμοποιώντας την ορολογία φύλο αναφερόμαστε στο κοινωνικό φύλο (gender) και όχι στο βιολογικό φύλο (sex). Όπως αναφέρει η Κολέτ Σιλάν: «η ταυτότητα του φύλου μας, πριν να την οικειοποιηθούμε, βρίσκεται στο μυαλό των γονιών μας και εκείνων που μας περιβάλλουν».[1] Συνεπώς, οι αναπαραστάσεις που διαμορφώνουμε από μικρή ηλικία συνίστανται σε κυρίαρχες αντιλήψεις και νόρμες που αφορούν το κοινωνικό φύλο, τις οποίες επικοινωνούν οι γονείς, αλλά και το έμμεσο περιβάλλον.

Το φύλο υπήρξε μία από τις σημαντικότερες μεταβλητές για την εκπαίδευση.[2] Ενώ η Δημοτική, Μέση και Ανώτατη Εκπαίδευση των αγοριών ρυθμιζόταν νομοθετικά ήδη από την εποχή 1834-1837, μόλις το 1929 παραχωρούνται στις μαθήτριες ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη μεταρρύθμιση του Ελευθέριου Βενιζέλου.[3]

---

1 Μποντελό, Κ. & Εσταμπλέ, Ρ. (2009). *Κορίτσια: Διαφορές ναι, ανισότητες όχι,* μετάφραση Παστρικού Ε., Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 1-176. Το φύλο είναι μαζί με την ηλικία, η πρώτη κοινωνική κατηγορία την οποία χρησιμοποιεί το παιδί για να κατανοήσει τον κόσμο που το περιβάλλει και τη θέση που το ίδιο καταλαμβάνει εκεί (βλ. Μποντελό & Εσταμπλέ, ό.π., σελ. 50).

2 Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., (1999) Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα, στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός,* σελ. 71-125. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

3 Βλ. Ζιώγου-Καραστεργίου (1999). Η πρώτη επίσημη προσπάθεια δημιουργίας ενός σχολείου που θα βασιζόταν στις παιδαγωγικές αρχές που κυριαρχούσαν στον Ευρωπαϊκό κυρίως χώρο πραγματοποιήθηκε από τον Αλ. Δελμούζο, το 1908, στον Βόλο, όταν του ανατέθηκε η διεύθυνση του τριτάξιου Ανώτερου Δημοτικού Παρθεναγωγείου (Καραφύλλης, 2013:98). Στο Καραφύλλης, Α. (2013).

Η αντίληψη ότι η μαθήτρια του Δημοτικού Σχολείου προετοιμάζεται κυρίως για τον ρόλο της συζύγου και της μητέρας επηρεάζει, όπως είναι φυσικό, το πρόγραμμα μαθημάτων και το περιεχόμενο των βιβλίων.[4] Όσο αναχρονιστικές και ξεπερασμένες και αν φαίνονται σήμερα αυτές οι αντιλήψεις, είναι εύλογο να τις αναφέρουμε και να εστιάσουμε στο πως οι κοινωνικές αξίες και αναπαραστάσεις για τα φύλα επηρέαζαν και δομούσαν την ζωή των φύλων αυτών. Η διδασκαλία των μαθημάτων για τα κορίτσια ξεκινάει με γνώσεις γραφής και αριθμητικής. Ωστόσο η διδασκαλία αναπαράγει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις περί φύλου, καθώς τα κορίτσια μαθαίνουν στο σχολείο δραστηριότητες όπως πλέξιμο, κέντημα και ραπτική.[5] Το πρόγραμμα σπουδών επηρεασμένο σαφώς από την κοινωνία, αναπαράγει στάσεις και συμπεριφορές που αρμόζουν στα κορίτσια Το σχολείο, συνεπώς, ως θεσμός που έχει δημιουργηθεί από την κοινωνία, ακολουθεί τις επιταγές που αυτή έχει θέσει διαφοροποιώντας την διδασκαλία ανάλογα με το φύλο, συνιστώσα που δείχνει τις 'αρετές' που έπρεπε να αναπτύξει το παιδί ανάλογα με το φύλο του. Υπήρξε μια διαφοροποιημένη αντιμετώπιση της γυναικείας εκπαίδευσης τόσο από το κράτος, όσο και από την κοινωνία. Σαφώς, ο γυναικείος πληθυσμός που έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει το σχολικό πρόγραμμα διαφοροποιείται με βάση την κοινωνική τάξη και τη γεωγραφική προέλευση. Οπότε, στο πλαίσιο αυτό, εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες, καθώς το φύλο δεν είναι μια στατική ταυτότητα, αλλά αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με άλλα χαρακτηριστικά όπως η κοινωνική τάξη, η σεξουαλικότητα, η εθνότητα, η θρησκεία κ.ά. «Τα παιδιά αναπόφευκτα τοποθετούνται στις σχολικές πρακτικές μέσω λόγων και διαπραγματεύονται τη μαθησιακή τους 'ταυτότητα' με άλλες ταυτότητες όπως η έμφυλη, η ταξική και η εθνοτική».[6]

Εν συντομία, τα κυριότερα χαρακτηριστικά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των κοριτσιών κατά τον 19ο αιώνα αποτέλεσαν:

α) η διαφοροποίηση της Μέσης Εκπαίδευσης από την αντίστοιχη των αγοριών
β) το υποβαθμισμένο πρόγραμμα σπουδών και τα λιγότερα χρόνια φοίτησης
γ) η διαμόρφωση με βάση τους κυρίαρχους Λόγους περί ιδιωτικής ζωής της γυναίκας (οικογένεια και μητρότητα). [7]

Βασική στάση του κράτους για τη Δευτεροβάθμια γυναικεία εκπαίδευση μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα, ήταν η πλήρης αποχή, αφήνοντας την μόρφωση των κοριτσιών αποκλειστικά σε ιδιώτες.[8] Οι γυναίκες θα έπρεπε να περιμένουν μέχρι το διάταγμα του 1834, ώστε να θεσμοθετηθεί η στοιχειώδης γυναικεία εκπαίδευση. Ωστόσο, έπρεπε να ιδρυθούν χωριστά σχολεία για κορίτσια, όπου θα δίδασκαν μόνο γυναίκες. Παρόλ' αυτά, τα συναισθήματα των παραδοσιακών οικογενειών μπορούσαν να συνοψιστούν σε μία έντονη δυσφορία ή αδιαφορία, μια κατάσταση που όχι μόνο δεν κατακρίνονταν, αλλά, αντίθετα συντηρούνταν. Η εκπαίδευση των γυναικών δεν συνδέθηκε, αρχικά ούτε με την οικονομική τους ανεξαρτησία, ούτε με την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Αποτέλεσε σημαντικό μέρος της 'προίκας', της αναβάθμισης του κύρους της οικογένειας, αλλά και του ρόλου που θα κληθούν να παίξουν αργότερα στη ζωή τους, αυτόν της μητέρας.

«Τα σχολεία αναπαράγουν την κοινωνική ανισότητα είτε αυτή έχει να κάνει με τις κοινωνικές

Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Αθήνα: Κριτική.

4 Βλ. Ζιώγου-Καραστεργίου 1999: 75.

5 Φουρναράκη, Ε. (1987). Εκπαίδευση και Αγωγή των κοριτσιών: Ελληνικοί Προβληματισμοί (1830-1910). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.

6 Walkerdine, V. (2013). *Αποκλείοντας τα Κορίτσια: Κορίτσια και Μαθηματικά,* Αθήνα: Gutenberg, 24-25 Στο Φρόση, Λ. Λ. (2010). *Τα Φύλα στο σχολείο και στον Λόγο των εκπαιδευτικών,* Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος. Όπως αναφέρεται εκεί: «μια σειρά από παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλουν, άλλοι λιγότερο και άλλοι περισσότερο καθοριστικά στη διαιώνιση των ανισοτήτων».

7 Βλ. Ζιώγου-Καραστεργίου 1999, ό.π.

8 Βλ. Φουρναράκη 1987, ό.π.

τάξεις και την εθνικότητα είτε με το φύλο».[9] Η εκπαίδευση των κοριτσιών, ιδιαίτερα η ανώτατη συνδέθηκε με τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις, αποκλείοντας τα κορίτσια χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων.[10] Αλλά, ακόμη και για τα κορίτσια των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, η πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο καθυστέρησε για πολλά χρόνια λόγω των στερεοτυπικών λόγων για τον κοινωνικό τους ρόλο (π.χ. μητρότητα κ.λπ). «Οι πύλες του ελληνικού πανεπιστημίου θα μείνουν τυπικά κλειστές για τις κοπέλες μέχρι το 1890 – οπότε έγινε δεκτή στη Φιλοσοφική Σχολή η πρώτη φοιτήτρια- και σχετικά απρόσιτες τα πρώτα χρόνια, καθώς ήταν ισχυρές οι παραδοσιακές αντιστάσεις στο φαινόμενο αυτό, τόσο ευρύτερα όσο και από τον ίδιο πανεπιστημιακό χώρο».[11] Ο άνισος καταμερισμός κατά φύλο, δεν σταματάει στην εκπαίδευση, αλλά επεκτείνεται και στον εργασιακό στίβο, καθώς, οι άντρες εμφανίζονται να πρωταγωνιστούν σε διάφορα επαγγέλματα π.χ. δημόσιες υπηρεσίες κ.λπ., αφήνοντας πίσω τις γυναίκες και καθιστώντας προσβάσιμο μόνο το επάγγελμα της δασκάλας.[12]

Εντούτοις, η εκπαίδευση, αποτέλεσε σε σημαντικό βαθμό παράγοντα κοινωνικής κινητικότητας, κοινωνικής 'ορατότητας' και παρείχε τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού του ρόλου των γυναικών στο πλαίσιο της οικογενειακής εστίας.[13] Ενώ αποτελεί «κοινή διαπίστωση των ερευνών πως οι εκπαιδευτικοί δέχονται την ισότητα ως θέμα αρχής και δηλώνουν υπέρ της πολιτικής των ίσων ευκαιριών, οι απόψεις τους για επιμέρους θέματα που αφορούν στην ισότητα των φύλων, καθώς και οι καθημερινές τους πρακτικές πολύ συχνά δεν συμβαδίζουν με τη θεωρητική τους τοποθέτηση».[14] Οι αξιώσεις των εκπαιδευτικών για ισότητα 'σκοντάφτουν' σε προσωπικές αξιολογήσεις και ταξινομήσεις, αναπαράγοντας, πολλές φορές, τον φαύλο κύκλο της ανισότητας. Οι πρακτικές που υιοθετούν και προωθούν την ανισότητα μπορούν να ξεπεραστούν και να μειωθούν, εφόσον και η κριτική σκέψη των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι σε παγιωμένες αντιλήψεις λειτουργήσει διαφωτιστικά και τους ωθήσει να επαναπροσδιορίσουν στερεοτυπικού λόγους. Για να αλλάξουν, όμως, στάση οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίσουν τις διάφορες μορφές ανισότητας που ηθελημένα ή μη αναπαράγουν μέσα από την διδασκαλία τους.

Αν λοιπόν θέλουμε να υιοθετούνται πρακτικές που προωθούν την ισότητα, θα πρέπει πρώτα να εξετάσουμε εξονυχιστικά τις θέσεις και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και άλλες πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παραδοχή της ισότητας χωρίς την κοινωνική στήριξη και τον επαναπροσδιορισμό των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί ουσιαστικά να ολοκληρωθεί. Η αναδρομική πορεία της εκπαίδευσης των κοριτσιών, όπως την περιγράφει η Φουρναράκη[15], μας δείχνει ίσως με τον πιο γλαφυρό τρόπο πως η ισότητα στα λόγια απέχει πολύ από την ισότητα στην πράξη και πως η εκπαίδευση των κοριτσιών υπονομεύτηκε, αποτέλεσε προνόμιο συγκεκριμένων κοινωνικών τάξεων και προετοίμαζε τα κορίτσια για στερεοτυπικούς ρόλους και όχι για δημόσια δράση, για επαγγελματική ανέλιξη και οικονομική ανεξαρτησία.

---

9 Βλ. Φρόση 2010:26, ό.π.

10 Βλ. Φουρναράκη 1987, ό.π.

11 Βλ. Φουρναράκη 1987: 56, ό.π. Ακόμη και σήμερα η συνέχιση σπουδών σε διδακτορικό επίπεδο διενεργείται σε μεγαλύτερο ποσοστό από άντρες. Αυτό το φαινόμενο σε συνδυασμό με την μεγαλύτερη ηλικία που διενεργείται η έρευνα μπορεί να συσχετιστεί με τις 'υποχρεώσεις' που έχει να φέρει εις πέρας μία γυναίκα (π.χ. γάμος, οικογένεια) και να αποτελέσει ένα μελλοντικό ερευνητικό εγχείρημα (βλ. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης 2015).

12 Βλ. Φουρναράκη 1987, ό.π.

13 Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής, Μελέτη-Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σελ. 12-48. Αθήνα: ΚΕΘΙ. "Οι ίσες ευκαιρίες είναι δυνατό να συνδεθούν με τη θεσμική κατοχύρωση της δωρεάν ανώτατης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης του 1964 και με την ίδρυση νέων πανεπιστημίων στην περιφέρεια» (στο ίδιο).

14 Βλ. Φρόση 2010: 65, ό.π.

15 Ό.π.

2.1.6.3. Αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων: το παράδειγμα των Μαθηματικών

Υποστηρίζεται συχνά ότι «…ήδη από τη γέννηση, αγόρια και κορίτσια αποτελούν αντικείμενο εκτιμήσεων και προσδοκιών πολύ διαφοροποιημένων…».[16] Ο ισχυρισμός ότι τα αγόρια αποδίδουν καλύτερα από τα κορίτσια στα μαθηματικά, ότι τα αγόρια διαθέτουν μαθηματική σκέψη, σε αντίθεση με τα κορίτσια, προκαλεί συζητήσεις και υποστηρίζεται με αναφορές σε ψυχολογικές, βιολογικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές θεωρίες.[17] Ακόμα και στη κοσμοθεωρία πολλών εκπαιδευτικών, η επίδοση στα μαθηματικά αποτελεί για τα αγόρια αποτέλεσμα κλίσης, ενώ για τα κορίτσια αποτέλεσμα σκληρής μελέτης. Οι στερεότυπες αυτές αντιλήψεις διαιωνίζουν έναν από τους μύθους που αφορούν τις κλίσεις και τις νοητικές δυνατότητες των κοριτσιών στις θετικές επιστήμες και συγκεκριμένα, στην επιστήμη των μαθηματικών. Παρόλο που έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που υποστηρίζουν ότι αυτή η 'αδυναμία' κατασκευάζεται στην πορεία, η άποψη περί φυσικής κλίσης φαίνεται να στηρίζεται ακόμα και να ανάγεται μάλιστα στη βιολογία, ώστε να φυσικοποιήσει με τον πιο ανώδυνο και 'επιστημονικό' τρόπο την διαφορά.[18]

Η Valerie Walkerdine στο βιβλίο της "*Αποκλείοντας τα κορίτσια: Κορίτσια και Μαθηματικά*" «αντλώντας από το μεταδομισμό, τη κριτική ψυχολογία, τη ψυχανάλυση και τη φουκωϊκή θεώρηση για τη λογοθετική συγκρότηση του υποκειμένου», προσπαθεί να αναλύσει τη σχέση «…μεταξύ κοινωνικών δομών και μηχανισμών εκπαιδευτικής πολιτικής»[19]. «Η συμβολοποίηση του ανδρικού 'μαθηματικού' μυαλού ως ιδανικού για αφαιρετική σκέψη, αντικειμενική λογική και διαχείριση σύνθετων πολιτικών επιχειρηματολογίας μεταφέρει απροβλημάτιστα την εγκυροποίηση ενός διπολικού διαχωρισμού μεταξύ αρσενικού και θηλυκού νου, μαλακής και σκληρής επιστήμης, καθαρής και εφαρμοσμένης μαθηματικής γνώσης, ακόμη και μεταξύ των επιστημονικών και πρακτικών τεχνημάτων».[20] Σημαντική, επίσης, είναι η μελέτη του Ernest, την οποία παραθέτει η Walkerdine στο βιβλίο της, όπου αναφέρεται σε πέντε διαφορετικές απόψεις για το φύλο και τα μαθηματικά. Οι *Τεχνοκράτες Εκπαιδευτές* υιοθετούν παγιωμένες απόψεις για τη γνώση και την κοινωνία και αποδίδουν την μαθηματική ικανότητα σε ένα βιολογικό ντετερμινισμό, οι *Τεχνολόγοι Πραγματιστές* προσεγγίζουν τη σχέση φύλου-μαθηματικών ως ένα πρακτικό πρόβλημα όπου πρέπει να αντιμετωπιστεί για το όφελος της κοινωνίας, οι *Παλαιοί Ανθρωπιστές* αποδίδουν την ικανότητα στα μαθηματικά σε κληρονομικούς παράγοντες και κυρίως στους άνδρες.[21] Ωστόσο, υπάρχουν και οι απόψεις που αποδίδουν την διαφορά στην επίδοση των μαθηματικών σε κοινωνικούς και όχι βιολογικούς ή κληρονομικούς παράγοντες, καθώς οι *Προοδευτικοί Παιδαγωγοί* μετατοπίζουν το πρόβλημα στο ίδιο το άτομο, αλλά όχι με βιολογικές προεκτάσεις (π.χ. αποδίδουν την χαμηλότερη επίδοση των κοριτσιών στα μαθηματικά ως ένα σύμπτωμα της έλλειψης της αυτοπεποίθησης τους) και προτείνουν ως λύση των υποστήριξη των κοριτσιών στα μαθηματικά. Οι *Παιδαγωγοί του Λαού* υιοθετούν πιο ριζοσπαστικές απόψεις και υποστηρίζουν ότι οι χαμηλότερες επιδόσεις των κοριτσιών στηρίζονται στο (κοι-

16 Βλ. Μποντελό, Εσταμπλέ 2008, ό.π.

17 Τρέσσου, Ε. (1995). Πρακτικές που προάγουν την ισότιμη συμμετοχή των κοριτσιών στη μαθηματική παιδεία, Ν. Παπαγεωργίου (επιμ.) *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών.* Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας.

18 Η παράλειψη ορισμένων θετικών μαθημάτων όπως αριθμητική, φυσική,χημεία χαρακτήρισε την εκπαιδευτική πορεία των κοριτσιών στην Ελλάδα (Φουρναράκη, 1987, ό.π.). Για τον ρόλο της βιολογίας τα τελευταία χρόνια ως αθεμελίωτα νομιμοποιητικό κάθε είδους αδικαιολόγητων διακρίσεων στο όνομα της επιστήμης και της επιστημονικής απόδειξης βλ. Lewontin R. (2000) Η Βιολογία ως Ιδεολογία. Το Δόγμα του DNA, μετάφραση Σφενδουράκη Σ., εκδόσεις Σύναλμα, σελ. 1-192.

19 Βλ. Walkerdine 2013, ό.π.

20 Βλ. Walkerdine 2013: 20, ό.π.

21 Βλ. Walkerdine 2013, ό.π.

νωνικά κατασκευασμένο) σεξιστικό υπόβαθρού του σχολείου και της ίδιας της κοινωνίας.[22] Το αποτέλεσμα είναι η έλλειψη ίσων ευκαιριών στα μαθηματικά του σχολείου και οι χαμηλότερες προσδοκίες για τα κορίτσια, με κάποιες επιτυχίες των κοριτσιών να αγνοούνται.[23]

Όπως αναφέρει και η έρευνα της Φρόση για τον έμφυλο Λόγο των εκπαιδευτικών, «κάποιες από τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν αποδίδουν βιολογική βάση στις καλύτερες επιδόσεις των αγοριών στα Μαθηματικά και τις Φυσικές επιστήμες και των κοριτσιών στα γλωσσικά μαθήματα, κάνοντας λόγο για διαφορετική αντιληπτική ικανότητα και χρωμοσωμικές διαφορές των φύλων».[24] Παρόλ' αυτά, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι οι διαφορές στην επίδοση οφείλονται σε κοινωνικούς παράγοντες και υφιστάμενα στερεότυπα[25] και προκαταλήψεις. Ωστόσο, η έρευνα του Χατζηγεωργίου (1996), την οποία παραθέτει η Φρόση στο κείμενο της, αναφέρεται στις στάσεις των κοριτσιών και των αγοριών απέναντι στα Μαθηματικά, μέσα από ένα μεγάλο δείγμα μαθητών και μαθητριών Α' και Β' Λυκείου και επιβεβαιώνει ότι τα κορίτσια αντιλαμβάνονται τον χώρο των μαθηματικών ως ανδρικό. Όσο αναφορά τις ειδικότητες που κυριαρχούν οι γυναίκες, η Φρόση, αναφέρει χαρακτηριστικά: Φιλόλογοι 79%, Οικιακής Οικονομίας 95%, Γαλλικής γλώσσας 94%, Αγγλικής γλώσσας 90%, Νομικοί 75%, ενώ για τους άνδρες συμπληρώνει: Μαθηματικοί 74%, Φυσικοί 67%, Φυσικής Αγωγής 64% και Μηχανικοί 63%.[26]

Ενώ το 40% των εισακτέων σε ευρωπαϊκά τμήματα μαθηματικών είναι γυναίκες μόλις το 20% αποτελεί το διδακτικό προσωπικό των τμημάτων αυτών.[27] Σημαντική είναι η συμβολή του περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων, όπου αλλάζοντας τη φιλοσοφία, μπορούμε να αλλάξουμε και τη στάση των μαθητριών απέναντι στα Μαθηματικά.[28] Επιπλέον, η περαιτέρω ευαισθητοποίηση των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών τμημάτων σε θέματα φύλου και μαθηματικής παιδείας, μπορεί να συντελέσει στη μείωση των στερεότυπων αντιλήψεων των ίδιων των καθηγητών και καθηγητριών κατά της διάρκεια της διδασκαλίας.[29]

2.1.6.4. Το πρόγραμμα σπουδών και ο έμφυλος Λόγος στην εκπαίδευση

«Οι εκπαιδευτικές επιλογές συνδέονται... και με τις προσδοκίες των δασκάλων, των παιδιών και των γονιών, οι οποίοι ενεργοποιούν τον μηχανισμό της αυτοεκπληρούμενης προφητείας».[30] Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού μπορούν να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά την άποψη που έχει ο ίδιος ο μαθητής για τις ικανότητες και τις δυνατότητες του. Εύκολα λοιπόν μπορεί ο καθένας να συμπεράνει ότι ο Λόγος των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη μαθητική πορεία των παιδιών με συνέπειες για την επαγγελματική και οικονομική τους πορεία. Όσο ανατρέχουμε στο παρελθόν, όταν οι κοινωνικοί ρόλοι των φύλων ήταν ακόμη πιο αυστηρά καθο-

---

22 Βλ. Walkerdine 2013.

23 Βλ. Walkerdine, 2013: 58.

24 Βλ. Φρόση 2010: 31, ό.π.

25 «Στερεότυπο είναι μια έτοιμη άποψη, μια παγιωμένη αναπαράσταση, μια σταθερή εικόνα, σαν να βγαίνει από καλούπι, ανέγγιχτη από τις τροποποιήσεις της πραγματικότητας την οποία υποτίθεται ότι περιγράφει», Μποντελό, Εσταμπλέ, 2008:23, ό.π..

26 Βλ. Φρόση, 2010: 35-36, ό.π.

27 Βλ. Walkerdine 2013, ό.π.

28 Στην έρευνα της η Μαραγκουδάκη (2003), αναφέρει πως το 75% των κοριτσιών επιλέγουν την θεωρητική κατεύθυνση, ενώ μόλις το 35-37% επιλέγει την τεχνολογική κατεύθυνση. Τα αγόρια επιλέγουν σε ποσοστά 63-65% την τεχνολογική κατεύθυνση, ενώ μόλις το 22-25% επιλέγει την θεωρητική κατεύθυνση. Η Μαραγκουδάκη (2003:18) υποστηρίζει ότι: για την πρόσβαση στις σχολές αυτές (τεχνολογικής κατεύθυνσης) ως μάθημα βαρύτητας έχουν οριστεί τα Μαθηματικά, ένα μάθημα με το οποίο τα κορίτσια, για λόγους που συνδέονται τόσο με το στερεοτυπισμό των μαθημάτων με βάση το φύλο, όσο και με τη διδακτική του συγκεκριμένου μαθήματος, δεν φαίνεται να έχουν συμφιλιωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό.

29 Βλ. Τρέσσου 1995, ό.π.

30 Βλ. Τρέσσου 1995: 34, ό.π.

ρισμένοι απ᾽ ότι σήμερα, μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε τις διαφορές τόσο από τις απόψεις πολλών εκπαιδευτικών, όσο και από τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία αναπαράγουν τις αξίες που το κάθε κοινωνικό φύλο πρέπει να φέρει ανάλογα με το φύλο του. Με βάση αυτή τη σκέψη, τα περισσότερα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία αποτέλεσαν κατάλοιπα του κοινωνικού παρελθόντος δέχονται οξεία κριτική γιατί φαίνεται να παρουσιάζουν τους ίδιους στερεοτυπικά ρόλους για τα φύλα. Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε ενδελεχώς στους Λόγους των εκπαιδευτικών, σε κάποια σχολικά εγχειρίδια και στο πως αυτά μέσα από τον Λόγο της αφήγησης αναπαριστούν ετεροχρονισμένες θέσεις και αντιλήψεις.

«Σύμφωνα με τις Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Αθανασιάδου, οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της καθημερινής αλληλεπίδρασης και πρακτικής λειτουργού, ασυνείδητα κυρίως, ως αναπαραγωγοί μηνυμάτων και ιδεολογιών».[31] Σύμφωνα με τη Φρόση, « οι εκπαιδευτικοί είναι ένας από τους παράγοντες αυτούς, καθώς με τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν, αλλά και με τις γενικότερες στάσεις και πρακτικές τους, καθώς και με τις προσδοκίες που έχουν για τους μαθητές και τις μαθήτριες τους, μπορούν ως ένα σημείο να τις επηρεάσουν, καθώς τα παιδιά τείνουν να εσωτερικεύουν τις προσδοκίες των δασκάλων τους και να ανταποκρίνονται σε αυτές».[32] Αξιοσημείωτη είναι η έρευνα της Σαββίδου (1996), την οποία παραθέτει η Φρόση, που κάνει αναφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο και τα χαρακτηριστικά που φέρουν, θεωρώντας πως τα αγόρια διαθέτουν τόλμη 97%, θάρρος 96,9%, επιμονή 95,2%, σωματική δύναμη 97,1%, ικανότητα 94% και ανταγωνιστικότητα 93,8%, ενώ τα κορίτσια εμφανίζεται να διαθέτουν 96,5% πονηριά, 96,7% τρυφερότητα, 93% ψυχική δύναμη, 93,7% επιμονή, 94,3% ικανότητα και 98,4% ευαισθησία. Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό μέσα από τον Λόγο των εκπαιδευτικών ότι η τόλμη, το θάρρος, η σωματική δύναμη και η ανταγωνιστικότητα αποτελούν ανδρικές αρετές, ενώ η πονηριά, η τρυφερότητα, η ψυχική δύναμη και η ευαισθησία αποτελούν γυναικεία χαρακτηριστικά. Πέρα από την ικανότητα και την επιμονή, όπου σε κάποιο βαθμό εμφανίζεται να διαφέρουν, συμπεραίνουμε τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από την συμπεριφορά του εκάστοτε φύλου. Οι στερεότυπες αυτές ταξινομήσεις δεν σταματάνε στη σχολική ζωή, αλλά επεκτείνονται και στην προσωπική και επαγγελματική πορεία των μαθητών.

Η έρευνα της Φρόση, η οποία αναδεικνύει μέσα από την έρευνα της τις στερεότυπες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, επικεντρώνεται σε 40 εκπαιδευτικούς, 20 γυναίκες και 20 άνδρες σε 7 Σχολεία Πρωτοβάθμιας και 13 Σχολεία Δευτεροβάθμιας του νομού Θεσσαλονίκης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνα προκύπτουν διάφορα συμπεράσματα όπως το δίπολο σχήμα επιθετικό αγόρι/ήσυχο κορίτσι, όπου η ενεργητικότητα των παιδιών παρουσιάζεται ως στοιχείο της ταυτότητας τους ή ένδειξη ανωριμότητας και γι᾽ αυτό θεωρείται πιο ανεκτό από τους εκπαιδευτικούς.[33]

Όπως αναφέρει ο Μιχάλης, «*τα αγόρια προσπαθούν να επιβάλλουν την παρουσία τους με την επιθετική συμπεριφορά*».[34] Από την άλλη, η Μαρία αναφέρει: «*εντάξει τα κορίτσια μπορεί να είναι επιμελή, αλλά τα αγόρια με τη κριτική τους γνώση, πιο θετικά, μπορεί να έχουνε μεγαλύτερες επιδόσεις*».[35]Σε σχέση με τις νοητικές ικανότητες ο Άρης υποστηρίζει ότι «*τα μεγάλα μυαλά, τα φωτεινά μυαλά είναι συνήθως αγόρια*».[36] Στο ίδιο πλαίσιο, η Λένα δέχεται την άποψη της νοητικής ανωτερότητας των αγοριών λέγοντας πως «*και στο δικό μου σχολείο πιστεύω ότι δεν υπάρχουν με-*

31 Φρόση, Λ. Λ. (2003). 'Εκπαιδευτικοί και φύλο: Αντιλήψεις, προσδοκίες, πρακτικές' Στο *Μελέτη- Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα,* σελ. 151-187. Αθήνα: ΚΕΘΙ:151.

32 Βλ. Φρόση 2003: 153, ό.π.

33 Βλ. Φρόση 2010, ό.π.

34 Βλ. Φρόση 2010: 103, ό.π.

35 Βλ. Φρόση 2010: 106, ό.π.

36 Βλ. Φρόση 2010: 107, ό.π.

γάλες διαφορές, αν και τα αγόρια έχουν μια οξεία αντίληψη. Για τα αγόρια μιλάω. Τα κορίτσια, βέβαια, διαβάζουν πιο πολύ και φτάνουν στο επίπεδο να είναι καλές μαθήτριες».[37] Όσον αφορά στον διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών και μαθητριών, αλλά και την επιθυμία υιοθέτησης πολιτικών ισότητας ο Δημήτρης αναφέρει χαρακτηριστικά: «*…τουλάχιστον για την εκπαίδευση, γίνεται πολλή συζήτηση για το τίποτα».*[38]

Αβίαστα, λοιπόν, συνάγεται το αποτέλεσμα ότι η διαφορά στην επίδοση των κοριτσιών και των αγοριών γίνεται με όρους βιολογίας. Απ' ότι βλέπουμε, εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως φύλου υιοθετούν στερεοτυπικές απόψεις, κάτι που σαφώς επηρεάζει και τις προσδοκίες που θα έχουν από το εκάστοτε φύλο. Ένα στερεότυπο που αναδύεται, επιπλέον, από αυτές τις απόψεις είναι ότι οι καλές επιδόσεις των κοριτσιών αποτελούν απόρροια εντατικού διαβάσματος και επιμέλειας, ενώ οι επιδόσεις των αγοριών οφείλονται σε *νοητική ανωτερότητα.* Ιδιαίτερα η προσέγγιση της Λένας '*Τα κορίτσια, βέβαια, διαβάζουν πιο πολύ και φτάνουν στο επίπεδο να είναι καλές μαθήτριες'*, όπου υπογραμμίζει ότι τα κορίτσια ακόμη και να διαβάσουν πολύ δεν θα φτάσουν στο επίπεδο να είναι άριστες μαθήτριες, αλλά ότι θα *φτάσουν στο επίπεδο να είναι καλές*, αναδεικνύει τις βαθιά ριζωμένες έμφυλες προκαταλήψεις της καθηγήτριας αυτής. Στο ίδιο μοτίβο, τα *μεγάλα μυαλά* σύμφωνα με τον καθηγητή είναι συνήθως άντρες. Παρόλο που η ιστορία και η επιστήμη έχει αναδείξει το έργο σημαντικών αντρών, έχει αποσιωπήσει τελείως τα έργα των γυναικών, αλλά και την δυσκολία πρόσβασης των γυναικών στη δημόσια σφαίρα και κατ' επέκταση, στην κοινωνική, επαγγελματική και οικονομική πραγματικότητα. Η εκπαίδευση, η οποία έχει ταυτιστεί με ένα καλύτερο επαγγελματικό και οικονομικό μέλλον, καθυστέρησε πολύ για τα κορίτσια της Ελλάδας (και όχι μόνο), είχε έντονα ταξικό χαρακτήρα και για πολλά χρόνια αποτέλεσε ένα διακοσμητικό 'χαρτί' ή μία μορφή προίκας για την γαμήλια 'αγορά'. Θα αποτελούσε, λοιπόν, παράλειψη να μην αναστοχαστούμε πάνω στο θέμα της εκπαίδευσης, η οποία καθυστέρησε για τα κορίτσια αποκλείοντας τες για πολλά χρόνια τόσο από την σφαίρα της οικονομίας-εργασίας, όσο και από τη σφαίρα της πολιτικής, όπου κυριαρχούσαν οι άνδρες.

Οι ψυχολόγοι δίνουν έμφαση στη σημασία που έχουν τα μοντέλα ρόλων για την ανάπτυξη των ταυτοτήτων των παιδιών και υποστηρίζουν πως η έκθεση των παιδιών στα στερεότυπα που περιέχουν τα βιβλία αυξάνει τις πιθανότητες τα παιδιά αυτά να εκδηλώσουν στερεότυπες συμπεριφορές.[39] Η βασική κριτική που ασκήθηκε στα σχολικά εγχειρίδια αφορά στην αφάνεια των γυναικών, αλλά και την υιοθέτηση παραδοσιακών ρόλων κι' όχι την απεικόνιση σε επαγγελματικούς χώρους.[40] Ιδιαίτερα τα μαθήματα της λογοτεχνίας και της ιστορίας αποτυγχάνουν να καλύψουν τη δραστηριότητα και των δύο φύλων και ενσωματώνουν αξίες και υποθέσεις που υποβιβάζουν και απαξιώνουν τη γυναικεία εμπειρία και τα γυναικεία επιτεύγματα (παρουσιάζουν παραδοσιακούς και σχετικά περιορισμένους ρόλους για τη γυναίκα).[41] Η έρευνα της Κανταρτζή για τη Φυσική και τα Μαθηματικά της Β' Γυμνασίου αναδεικνύει και πάλι, όπως αναφέρει η Φρόση (2010), τη χρήση σεξιστικής γλώσσας, καθώς γίνεται χρήση αποκλειστικά του αρσενικού γένους.

Επιπροσθέτως, το Αναλυτικό πρόγραμμα, το *κρυφό* πρόγραμμα[42], αλλά και το διδακτικό υλι-

---

37 Βλ. Φρόση 2010: 107, ό.π.

38 Βλ. Φρόση 2010: 151, ό.π.

39 Βλ. Φρόση, 2010: 44 Στην Ελλάδα η έρευνα εστίασε στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, κυρίως από τα μέσα της δεκαετίας του 80' και τα μέσα της δεκαετίας του 90' (Φρόση, 2010:46). Οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με την εικονογραφική αναπαράσταση των φύλων στα παιδικά βιβλία ήταν οι φεμινίστριες κοινωνικοί επιστήμονες (Κανατσούλη, 2008: 129) Στο Κανατσούλη, Μ. (2008). *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα: Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία,* Αθήνα: Gutenberg.

40 Βλ. Κανατσούλη 2008, ό.π.

41 Βλ. Φρόση 2010: 46, ό.π.

42 «Με τον όρο σχολικό παραπρόγραμμα ή κρυφό πρόγραμμα νοείται η 'σιωπηλή' διδασκαλία στους μαθητές των αξιών, των αντιλήψεων και των ιδεών, η οποία δραστηριοποιείται με τη συμμετοχή του μαθητή και με την αντιμετώπιση των θεσμικών προσδοκιών

κό στο οποίο εκτίθενται μαθητές και μαθήτριες εκφράζει πεποιθήσεις και πρακτικές που δεν είναι αξιακά ουδέτερες. Πιο συγκεκριμένα, το *κρυφό* πρόγραμμα ασκεί σε σημαντικό βαθμό κοινωνικό έλεγχο, καθώς αναδεικνύει και 'νομιμοποιεί' στερεότυπες αντιλήψεις και κοινωνικές αναπαραστάσεις.[43] Οι Frazier και Sadker, στους οποίους κάνει αναφορά η Φρόση, «υποστηρίζουν πως το παραπρόγραμμα διαφοροποιείται με βάση το φύλο και ότι μέσα από αυτό τα παιδιά μαθαίνουν ποιες συμπεριφορές, στάσεις και δραστηριότητες είναι κατάλληλες για το κάθε φύλο, συμβάλλει, δηλαδή, στη διαμόρφωση των στερεοτύπων με τους ρόλους των δύο φύλων».[44]

Όπως δείχνουν οι μελέτες, η συστηματική χρήση μη σεξιστικού υλικού κάνει τα παιδιά να υιοθετούν πιο ευέλικτες στάσεις για το τι μπορούν να κάνουν οι άνδρες και οι γυναίκες, και παρουσιάζονται με μειωμένα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων.[45] Η χρήση μη σεξιστικού Λόγου, αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων σε συνδυασμό με πρωτοβουλίες και δράσεις για τους λόγους που οδήγησαν στην ανισότητα μπορούν να αποδειχθούν ιδιαίτερα χρήσιμες για το μέλλον των παιδιών.

2.1.6.5. Προτάσεις

Οι δασκάλες ήταν οι πρώτες που εξέφρασαν τις διεκδικήσεις για τα δικαιώματα των γυναικών. Οι γυναίκες, οι περισσότερες δασκάλες, αφιερωθήκαν κυρίως στην προώθηση της εκπαίδευση του φύλου τους, συμμετείχαν ή/και ιδρύσαν εκπαιδευτικούς συλλόγους, διηύθυναν παρθεναγωγεία, δημοσίευσαν παιδαγωγικά άρθρα και μελέτες, έδωσαν δημόσιες διαλέξεις και εξέδωσαν τα πρώτα γυναικεία περιοδικά.[46] Μολονότι μπορούμε να εκλάβουμε το επάγγελμα της δασκάλας ως την αρχή για την πρόσβαση των γυναικών μεσαίων ή ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων στον επαγγελματικό στίβο, η εξέλιξη αυτή έρχεται πάλι για να δρομολογήσει κοινωνικές επιταγές και όχι απαραίτητα να δώσει έμφαση στην κοινωνική και οικονομική ανεξαρτησία των γυναικών.[47] Παρόλ' αυτά, κατάφεραν να επηρεάσουν θετικά και να επαναπροσδιορίσουν, μέσα από τις δράσεις τους, στερεότυπα και παρωχημένους Λόγους. Οι δάσκαλοι/δασκάλες και γενικά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποτελέσουν φάρους αλλαγής και παραδείγματα προς μίμηση. Συγχρόνως όμως για να επιδιώξουν αυτές τις αλλαγές θα πρέπει και οι ίδιοι πρώτα απ' όλα να αμφισβητήσουν τις δικές τους απόψεις και αντιλήψεις σε σχέση με το φύλο, αλλά και άλλες διαστάσεις όπως η κοινωνική τάξη, η εθνότητα κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί ως μέρος της κοινωνίας, πολλές φορές αναπαράγουν στερεότυπα τόσο έμμεσα όσο και άμεσα. Αναντίρρητα όμως, εφόσον οι εκπαιδευτικοί συντελούν σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση των ιδεών και των σκέψεων των νέων ανθρώπων οφείλουν να αντιπαρατίθονται σε πράξεις και Λόγους που γεννούν την ανισότητα. Δίνοντας μεγάλη έμφαση στον ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, παρατίθενται ένα σύνολο ενδεικτικών δράσεων που μπορούν να ακολουθήσουν ή/και να διδάξουν με σκοπό να προωθήσουν

και τη ρουτίνα της σχολικής εργασίας» (Φρόση, 2010: 35, ό.π.).

43 Βλ. Φρόση: 2010, ό.π.

44 Βλ. Φρόση 2010: 35, ό.π. Η συνεκπαίδευση των αγοριών και των κοριτσιών ξεκινάει στις αρχές του 80, ωστόσο αποτελεί ένα μέτρο εξισορρόπησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς τα περισσότερα Παρθεναγωγεία και Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια προσέφεραν διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών από εκείνο των αγοριών.

45 Βλ. Φρόση 2010, ό.π.

46 Βλ. Φουρναράκη 1987: 39-40, ό.π. Σύμφωνα με τη Frances Hill, καθώς ήταν επιτακτική η ουσιαστική θρησκευτική μόρφωση των κοριτσιών των πλουσίων και μορφωμένων οικογενειών της διασποράς που είχαν εγκατασταθεί στην Ελλάδα, δόθηκε βαρύτητα στη μόρφωση των *δασκαλισσών*, ταυτόχρονα, όμως ο τομέας αυτός εγκαταλείφθηκε ουσιαστικά στην ιδιωτική πρωτοβουλία μέχρι το 1910.

47 Το επάγγελμα της δασκάλας αφορά στην απασχόληση κατά βάση γυναικών μεσαίων ή ανώτερων κοινωνικών τάξεων, με τις γυναίκες της εργατικής τάξης να έχουν, επίσης, αποκτήσει πρόσβαση είτε στις γεωργικές εργασίες είτε στα εργοστάσια με 'συμπληρωματικό' μισθό.

πρακτικές ισότητας και ευκαιριών. Η Βρετανίδα ερευνήτρια Sikes υποστηρίζει ότι «για να υπάρξει μια ολοκληρωμένη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο θέμα του φύλου, είτε σε ένα είτε σε τέσσερα χρόνια σπουδών, θα πρέπει, πρώτον, να καλυφθεί ένα μεγάλο ποσοστό της σχετικής μεθοδολογίας και, δεύτερον, να δοθεί προτεραιότητα στις εφαρμογές της 'ισότητας ευκαιριών'».[48] Όπως αναφέρει και η Rosemary Deem, « η εκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να αλλάξει τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής…όμως η εκπαίδευση μπορεί να αρχίσει να διαμορφώνει με διαφορετικό τρόπο τις στάσεις των ανθρώπων.. απέναντι στον καταμερισμό εργασίας κατά φύλα …».[49]

Οι δράσεις αυτές, τις οποίες αναφέρει η Δεληγιάννη στο άρθρο της για το ΚΕΘΙ[50], μπορούν να αποτελέσουν παραδείγματα προς μίμηση για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση.

Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής δράσεις:

1) Investigating Gender in Secondary School's: η μέθοδος αποσκοπεί στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην ισότητα των φύλων και πραγματοποιήθηκε στη Βρετανία. Η δράση αυτή στόχευε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου και ισότητας και οργανώθηκε από το Εκπαιδευτικό Τμήμα της Τοπικής Αυτοδιοίκησης του Κεντρικού Λονδίνου σε συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες.

Στόχος: η καλλιέργεια της δυνατότητας των εκπαιδευτικών να ανιχνεύουν, αλλά και να βρίσκονται σε θέση να αναγνωρίσουν τις διακρίσεις που γίνονται σε βάρος του φύλου, τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στην σχολική αίθουσα. Μετά το πέρας της επιμόρφωσης, «*το υλικό των εργαστηρίων, που γράφτηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, συγκεντρώθηκε σε ένα εγχειρίδιο για να κυκλοφορήσει στο σχολείο. Το εγχειρίδιο περιείχε μια σειρά από άρθρα για συζήτηση, θέματα για εργαστήρια, ιδέες για έρευνα και βιβλιογραφία, όπως επίσης και παραδείγματα από τις έρευνες των εκπαιδευτικών*».[51]

Η ευαισθητοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου έχει ιδιαίτερη σημασία για την εξάλειψη έμφυλων στερεοτύπων στον λόγο των εκπαιδευτικών είναι. Ωστόσο, το έργο αυτό θεωρείται δύσκολο, εφόσον οι εκπαιδευτικοί όντας ενήλικες έχουν διαμορφώσει κάποιες απόψεις για τα φύλα και δεν μπορούν να τις αλλάξουν τόσο εύκολα, όσο τα παιδιά. Μολαταύτα, η ενασχόληση με ζητήματα φύλου, μέσα από ένα δημιουργικό τρόπο, εδώ με τη συγγραφή ενός σχετικού εγχειριδίου, μπορεί να δώσει το έναυσμα στους εκπαιδευτικούς να επαναπροσδιορίσουν παγιωμένες αντιλήψεις και στερεότυπες απόψεις. Ιδιαίτερα σημαντικό, ωστόσο, είναι ότι πέρα από την δράση για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, το υλικό που θα έχουν συγκεντρώσει οι εκπαιδευτικοί, θα διανεμηθεί στους μαθητές. Η δράση αυτή μπορεί να έχει θετικό αποτέλεσμα και για τις δύο πλευρές, δηλαδή και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές, καθώς, επίσης, σε μία σχολική αίθουσα οι σχέσεις είναι αμφίδρομες, καθώς οι μαθητές επηρεάζονται από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και το αντίστροφο.

2) *Attitudes and skills referring to care:* το μάθημα που ονομάζεται 'Διδασκαλία της φροντίδας'

---

48 Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., Κανέλλου, Α. (2003).'Η μεταβλητή του φύλου στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών' *Μελέτη-Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα,* σελ. 218-235. Αθήνα: ΚΕΘΙ: 220.

49 Δεληγιάννη, Κ. Β. (2003β). 'Ο παράγοντας φύλο στην Ελληνική Σχολική πραγματικότητα: συνοψίζοντας ερευνητικά αποτελέσματα' Μελέτη- Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σελ. 271-278 Αθήνα: ΚΕΘΙ: 276.

50 ΚΕΘΙ (Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας).

51 Δεληγιάννη, Κ. Β. (2003). 'Στρατηγικές για την ισότητα των φύλων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: καλές πρακτικές και εφαρμογές' Στο *Μελέτη- Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα,* σελ. 261-269. Αθήνα: ΚΕΘΙ: 265.

διδάχτηκε σε αγόρια και κορίτσια στην Ολλανδία και εισήχθη από το 1993 σε όλα τα δευτεροβάθμια σχολεία της Ολλανδίας έπειτα από προετοιμασία και πιλοτικές εφαρμογές και αντικατέστησε το μάθημα Οικιακής Οικονομίας.

Στόχος: «η προσπάθεια εμπλοκής και των αγοριών και των κοριτσιών στις διαδικασίες και τις αξίες της φροντίδας, μιας έννοιας που έχει ταυτιστεί με το γυναικείο φύλο».[52]

Αυτή η δράση επιδιώκει την επαναδιαπραγμάτευση της έννοια της φροντίδας, η οποία έχει συνδεθεί με τη γυναικεία ταυτότητα και την μητρότητα. Παρέχοντας τη δυνατότητα, όχι μόνο στις μαθήτριες, αλλά και στους μαθητές να παρακολουθήσουν το μάθημα *Διδασκαλία της φροντίδας*, καταβάλλεται μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της έννοιας της φροντίδας, η οποία δεν περικλείει μόνο τις γυναίκες, αλλά επεκτείνεται και στην ανδρική ταυτότητα δείχνοντας ότι η έννοια της φροντίδας δεν έχει έμφυλο πρόσημο, αλλά απευθύνεται ταυτόχρονα και στα δύο φύλα. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι το μάθημα αυτό έρχεται να αντικαταστήσει το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας, το οποίο είχε ταυτιστεί με τις γυναίκες και να δώσει ένα οικουμενικό κι᾽ όχι στερεοτυπικό χαρακτήρα.

3) *Teaching 20th century women᾽ s history*: η πρόταση του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διδασκαλία της ιστορίας των γυναικών. Πρόκειται για διδακτικό υλικό με θέμα την ιστορία των γυναικών που εκπονήθηκε από το Συμβούλιο Πολιτισμικής Συνεργασίας του Συμβουλίου της Ευρώπης και απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν εφήβους 14-18 ετών.

Στόχος: «η προσπάθεια αμφισβήτησης του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας της ιστορίας, ο οποίος αγνοεί την ιστορία των γυναικών και την παρουσία τους στο ιστορικό γίγνεσθαι. επιθυμία να αναπτύξει τη κριτική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στις παραδοσιακές αξίες, πεποιθήσεις, στάσεις που κυριαρχούν στη διδασκαλία της ιστορίας, να στρέψει τη προσοχή από τη πολιτική και δημόσια στην κοινωνική και οικονομική σφαίρα, να δώσει τη δυνατότητα να αναγνωριστεί η σχέση ανάμεσα στην προσωπική και τη δημόσια ζωή των γυναικών».[53]

Το περιεχόμενο των ιστορικών διδακτικών συγγραμμάτων έχει ανδροκεντρικό περιεχόμενο. Εμβαθύνει στην πολιτική και ευρύτερα την δημόσια σφαίρα, όπου αποκλείονταν, για πολλά χρόνια οι γυναίκες. Η στροφή στην κοινωνική ιστορία, αναδεικνύει και τη συμβολή των γυναικών στην ιστορική ‘πραγματικότητα’, δίνοντας σε αυτές *φωνή* σε μία προσπάθεια να έρθουν στην επιφάνεια όψεις της ιστορίας που έχουν ηθελημένα αγνοηθεί. Είναι ευρύτατα διαδεδομένη η άποψη ότι οι ιστορικοί κάνουν λόγο μόνο για συγκεκριμένα υποκείμενα, δηλαδή άντρες ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και σε γεγονότα που αναδύονταν η σημαντική συμβολή τους π.χ. πολιτική, διαπραγματεύσεις, πόλεμοι, συνθήκες κ.λπ. Ο ιστορικός, εν προκειμένω, ήταν άντρας, αστός και είχε συγκεκριμένες απόψεις και αντιλήψεις, ενώ ταυτόχρονα υπηρετούσε ένα συγκεκριμένο πολιτικό ή/και οικονομικό σκοπό.

Με αφετηρία τη θέση αυτή, ο χώρος της ίδιας της ιστορίας μπορεί να θεωρηθεί έμφυλος. Ιδιαίτερα μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, η ιστορία αναδεικνύει γεγονότα μόνο κάτω από το πρίσμα των αντρών, καθιστώντας τις γυναίκες ουδέτερες ή δευτερεύουσας σημασίας. Αυτό το κενό προσπάθησαν να καλύψουν πρώτα οι γυναίκες φεμινίστριες ιστορικοί. Μια τέτοια πρωτοβουλία συναντά τις σχολικές αίθουσες μέσα από δράσεις όπως αυτή του Συμβουλίου της Ευρώπης. Εκείνο, επομένως, που έχει ιδιαίτερη σημασία για την προώθηση του εκδημοκρατισμού, αλλά και της ευρύτερης ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου, είναι η αναγκαιότητα πρόσβασης των εκπαιδευτικών σε τέτοια προγράμματα.[54]

---

52 Βλ. Δεληγιάννη 2003: 265.

53 Βλ. Δεληγιάννη 2003: 266.

54 Βλ. Ζιώγου-Κανέλλου, 2003.

2.2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Βασιλειάδης Γερμανός, Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Ορφανίδης Δωρόθεος

2.2.1. Αναπαραστάσεις παιδικής ηλικίας σε υπαίθρια γλυπτά της Θεσσαλονίκης, διδακτική πρόταση ιστορικής δράσης

2.2.1.1. Εισαγωγή

Η σχολική Ιστορία τις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, εμφανίζει ένα νέο επιστημονικό χαρακτήρα, αποκομμένη από τα παραδοσιακά και ιδεολογικά μοντέλα του παρελθόντος[1]. Οι μαθητές–δέκτες συνδιαλέγονται με το παρελθόν μέσα από ετερόκλητες, αλληλοσυμπληρούμενες γνωστικές πηγές, ενισχύοντας έτσι την κατανόηση της διαδικαστικής πορείας της ιστορικής γνώσης.

Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα, όχι μόνο κατανάλωσης (χρήσης) και κριτικής αποτίμησης, αλλά δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων. Ο ορισμός υποδηλώνει έναν ρόλο σε τρεις κατευθύνσεις: το παιδί ως θεατής (καταναλωτής), το παιδί ως κριτικός και το παιδί ως παραγωγός εικόνων. Τα δύο συνθετικά στοιχεία του όρου οπτικοακουστικός αντιμετωπίζονται αδιαίρετα, αν και αποτελούν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας. Στα περισσότερα οπτικοακουστικά προϊόντα, ιδιαίτερα αυτά που περιέχουν κινούμενες εικόνες, όπως οι κινηματογραφικές ταινίες, ή οι εικόνες της μικτής πραγματικότητας, όπως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, η εικόνα και ο ήχος συνυπάρχουν και οι πολιτιστικοί κώδικες διαπλέκονται σε ενιαίο σύνολο.

Η απόλαυση είναι η κύρια επιδίωξη για το παιδί-θεατή. Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες να χαρούν εικόνες, οδηγώντας τα στη βιβλιοθήκη (σταθερές εικόνες των εικονογραφημένων βιβλίων), σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς (μουσεία, πινακοθήκες), στις κινηματογραφικές αίθουσες (κινηματογραφικές ταινίες), στην οθόνη του Η/Υ ή προβάλλοντας εικόνες στη σχολική αίθουσα. Ωστόσο, τίποτα δεν μπορεί να αντικαταστήσει την άμεση εμπειρία, όπως την ατμόσφαιρα της κινηματογραφικής αίθουσας ή την επαφή με το πρωτότυπο έργο της τέχνης. Η εικόνα λειτουργεί ως ένα ακόμα παιχνίδι, αλλά δεν αντλούμε ευχαρίστηση από ένα παιχνίδι αν αυτό είναι ακατανόητο, ή αν είναι υπερβολικά απλοϊκό. Η ευχαρίστηση του παιχνιδιού έγκειται σ᾽ αυτή ακριβώς τη διαλεκτική αστάθεια που μας κάνει να νιώθουμε ότι άλλοτε κυριαρχούμε στο παιχνίδι και άλλοτε κυριευόμαστε από αυτό[2].

Με τον οπτικό-εικονικό γραμματισμό εννοούμε και έναν ιδιαίτερο τομέα πολιτισμικού γραμ-

---

1 Ανδρέου, Α., Κασβίκης, Κ. (2007). *Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για Δημοτικό Σχολείο.* Στο επιμ. Ανδρέου, Α. Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια. Αθήνα: Μεταίχμιο.

2 Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας της β΄ δημοτικού*. Μεταπτυχιακή διατριβή. ΑΠΘ.

ματισμού. Τα πολιτισμικά εργαλεία αποτελούνται από τη γνώση της εκάστοτε γλώσσας, αλλά και από μια ειδική ευαισθητοποίηση της αντίληψης σε συνδυασμό με σύνθετες μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας. Σε αυτές ανήκει η εικαστική γλώσσα, η οποία γίνεται όλο και πιο σημαντική στο σημείο πολιτισμικής καμπής στο οποίο βρισκόμαστε λόγω των δυνατοτήτων της τεχνολογίας των υπολογιστών. Οι εικόνες δεν θεωρούνται απλά ευχάριστα και διακοσμητικά πρόσθετα στοιχεία, αλλά προάγονται σε ισοδύναμους φορείς πληροφοριών. Για την αποκωδικοποίηση των εικόνων απαιτείται μια πληθώρα σύνθετων ικανοτήτων που δεν αποκτώνται μόνο θεωρητικά, αλλά πρέπει να αφομοιώνονται και εξασκούνται και πρακτικά.

Για να μπούμε σε έναν διάλογο με εικόνες, να δημιουργήσουμε συσχετίσεις, απαιτούνται προϋποθέσεις-πλαίσια, οι οποίες δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα πρόσβασης στον κόσμο της εικόνας. Οι εικόνες προσφέρουν μια ποικιλία δυνατοτήτων σύνδεσης με τη ζωή του παιδιού και το περιβάλλον του, δηλαδή με τον κόσμο εκτός του βιβλίου. Αυτό επιτυγχάνεται συχνά με ιδιαίτερη επιτυχία όταν οι φορείς της συμπάθειας στις εικόνες και στην ιστορία που διηγείται για αυτές προσφέρουν συμβολικό υλικό στα παιδιά, το οποίο συμβάλλει στην επεξεργασία της δικής τους ατομικής κατάστασης, την οποία ζουν. Είναι σημαντικό το παιδί να βρει τον εαυτό του στις εικόνες, να μπορεί να ταυτιστεί με τους φορείς συμπάθειας. Κατάλληλα είναι τα συγκείμενα που προέρχονται άμεσα από τη ζωή των παιδιών, δηλαδή επεξεργασμένες εμπειρίες της καθημερινής ζωής.

Τα παιδιά δεν παραμένουν στις εικόνες ή στις ιστορίες που συνάντησαν. Μέσα από το παιχνίδι, αναπτύσσουν νέες ιστορίες, νέες περιπέτειες των ηρώων, αναπτύσσουν τον κόσμο αυτών των ηρώων και εφευρίσκουν νέες φιγούρες. Αυτή η πρόβλεψη μιας συνέχειας παίζει σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη του γραμματισμού, στην κατάκτηση της γλώσσας στο επίπεδο της αφομοίωσης και στην παραγωγική χρήση για την ενεργή συμμετοχή σε κοινωνία και πολιτισμό. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται κάποια γλώσσα εικόνων και σημάτων, την αφομοιώνουν και την αναπτύσσουν για τους δικούς τους σκοπούς. Μαθαίνουν έτσι τις βασικές αρχές της δομής ενός συστήματος συμβόλων και δοκιμάζουν τα όρια αυτού του συστήματος[3].

2.2.1.2. Αναπαράσταση Παιδικής Ηλικίας

Η ιδέα της παιδικής ηλικίας ως ξεχωριστής περιόδου στη ζωή του ανθρώπου αποτελεί μια κατασκευή των νεότερων χρόνων: η βασική θέση του Aries[4] είναι «ότι η παιδικότητα, ως ξεχωριστό κομμάτι ζωής εκτεινόμενο από τις άμεσα φοβικές ανάγκες βοήθειας του βρέφους και του μικρού παιδιού, ανακαλύφθηκε μεταξύ του 16ου και 18ου αιώνα»[5]. Είχε εντυπωσιαστεί από την απεικόνιση παιδιών στην πρώιμη μεσαιωνική τέχνη ως μικρογραφία ενηλίκων, υποδηλώνοντας ότι σε εκείνη την περίοδο της ιστορίας οι άνθρωποι δεν είχαν επίγνωση της παιδικής ηλικίας. Στον μεσαιωνικό και νεότερο κόσμο (12ος-16ος αιώνας) το παιδί θεωρείτο ένας ενήλικος σε μικρογραφία (homunculus). Στην Ευρώπη, ανατολικά του Έλβα, η μεγάλη διευρυμένη οικογένεια ήταν πιο διαδεδομένη και οι μεγάλες γαιοκτησίες της νότιας Ευρώπης συνέβαλαν στην επιβίωση κοινοτικών μορφών εκμετάλλευσης της γης και ενθάρρυναν τη συμβίωση των διαφόρων κλάδων μιας οικογένειας στην ίδια ιδιοκτησία», οπότε οι συναισθηματικοί δεσμοί της πυρηνικής οικογένειας ήταν περιορισμένοι για την διαμόρφωση της ευδιάκριτης παιδικής ηλικίας.

---

3 Lieber G., Duncker L., Billmayer F. (2010). *Εικονική ικανότητα και γραμματισμός στην προσχολική ηλικία και στην ηλικία δημοτικού*. Στο: Μάθηση με Εικόνες, Πρόγραμμα ΕΕ- imago 2010.

4 Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life.* Trans. R. Baldick. New York: Vintage.

5 Burton, A. (1989). Looking Forward from Ariès? Pictorial and Material Evidence for the History of Childhood and Family Life. In Special Issue: The Child in History. Continuity and Change 4.2: 203–229.

Σύμφωνα με τον Qvortrup[6], η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας στηρίζεται σε δύο βασικές συνιστώσες: τη δομική και ατομική προσέγγιση. Αυτό που φαίνεται να επικρατεί είναι η μελέτη των παιδιών ως ατομικώς δρώντων. Με αυτόν τον τρόπο ο Qvortrup[7] επαναφέρει την παλαιά διαμάχη της επιστημολογικής προσέγγισης στον χώρο της παιδικής ηλικίας. Όπως επισημαίνει, οι έρευνες που διεξάγονται σήμερα μπορούν να μας πληροφορήσουν για τον ενεργό ρόλο των παιδιών μέσα στην ιστορία και την κοινωνία. Όμως, είναι λάθος να πιστέψουμε ότι τα παιδιά έχουν αποφασιστική επίδραση στην κοινωνική αλλαγή και με τον τρόπο αυτό, στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας. Η Leena Alanen[8] επιχειρώντας μια προσέγγιση της παιδικής ηλικίας μέσα από τα ερμηνευτικά σχήματα των Durkheim, Foucault, Donzelot, Mitchell, ανασυγκροτεί την έννοια της κοινωνικοποίησης αποδομώντας την και έτσι η παιδική ηλικία κατασκευάζεται ως κοινωνική τάξη.

Η Diana Gittins[9] στηρίζεται σε συνδυασμό τριών διαφορετικών αναλύσεων: α) μέσα από της έννοιες του φύλου, της τάξης, της εθνικότητας και του έθνους β) τις συμβολικές αναπαραστάσεις των «παιδιών» στη φαντασία και τα κείμενα και γ) τις ιδέες, σκέψεις και αντιλήψεις από την προσωπική εμπειρία ως παιδιά.

Ο Neil Postman[10] εντοπίζει τη διαφορά μεταξύ των εννοιών «νέος» και «παιδί» και διαπιστώνει μια σημαντική διαφοροποίηση της έννοιας του παιδιού. Αναφέροντας παραδείγματα από τους αρχαίους κλασικούς (Ηρόδοτος, Πλάτων, Πλούταρχος) θεωρεί ότι η έννοια της παιδικής ηλικίας δεν ήταν προσδιορισμένη άμεσα στην αρχαιότητα,[11] αλλά έμμεσα, μέσω της έννοιας της «εκπαίδευσης»[12].

2.2.1.3. Για τη διδακτική πρόταση

Οι απόψεις παιδαγωγών και διδασκόντων συγκλίνουν προς την αξιοποίηση των εικαστικών μαρτυριών με τη διπλή τους υπόσταση, ως έργων τέχνης και ως ιστορικών πηγών. Κατά τη διδακτική πράξη, η γενική σκοποθεσία και η ειδική στοχοθεσία του μαθήματος της ιστορίας προσανατολίζουν το διδάσκοντα προς την κατανόηση και τη βίωση των ιστορικών γεγονότων. Για τον λόγο αυτό απαραίτητη θεωρείται η ομαδοποίηση συγκεκριμένων ιστορικών έργων τέχνης και η άμεση συνάρτησή τους με τα ιστορικά πρόσωπα, τις ομάδες και τις ιστορικές πράξεις. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται έμφαση στη χρήση των έργων ως ιστορικών μαρτυριών, ως μέσων για τη βίωση των ιστορικών αντικειμένων και για την ταύτισή τους με αυτά. Επιτυγχάνεται έτσι η προσέγγιση των εικαστικών έργων ως αντικειμένων ιστορικής ανάλυσης και δευτερευόντως ως αισθητικών αντικειμένων[13].

Η ιστορική θεματική των έργων τέχνης συμπληρώνει τα γραπτά τεκμήρια και αισθητοποιεί την αφηγηματική, παραδοσιακή διδακτική διαδικασία, διότι σύμφωνα με τα δεδομένα ψυχολογικών ερευνών, η όραση κατά τη διαδικασία της μάθησης καλύπτει το 83% της συνολικής γνωστικής πρόσληψης. Η περιορισμένη ή/και λαθεμένη αξιοποίηση της εικόνας, ιδιαίτερα στα μαθήματα

6 Qvortrup, J., Corsaro, W.A., Hogin, M.S (2011). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies.* Palgrave Macmilan.

7 Ό.π.

8 Alanen, R. (1998). *Rethinking Childhood.* Sage Journal.

9 Gittins, D. (1997). *The Child in Question*. New York: St. Martin's Press.

10 Postman, N. (2011). *The Disappearance of Childhood.* New York: Vintage Books.

11 Beaumont, L. (2012). *Childhood in Ancient Athens: Iconography and Social History*. Routledge

12 Βαμβακίδου, Ι., Χριστοδούλου, Α., Βαζούρα, Ζ., Σολάκη Α. (2014). *Αναπαραστάσεις παιδικής ηλικίας στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ΄ Λυκείου.* Πρακτικά συνεδρίου «Ανα-στοχασμοί για την παιδική ηλικία», ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ 31/10/2014-1/11/2014.

13 Burke, P. (2001). *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*. London: Reaktion Books Ltd, σ. 184.

των ανθρωπιστικών επιστημών, τα οποία εξαρτώνται άμεσα από τη δασκαλοκεντρική, γλωσσική αφήγηση, συνεπάγεται μοιραία την ελλιπή αφομοίωση του γνωστικού υλικού.

Το κύριο ερώτημα που γεννάται από την αξιοποίηση της ιστορικής ζωγραφικής και γλυπτικής αφορά ουσιαστικά στην αξιοποίησή τους ως ιστορικών πηγών και παράλληλα στην εκμετάλλευση των οπτικών-σημειωτικών δυνατοτήτων τους.

Όπως εμπεριστατωμένα υποστηρίζει ο Βρεττός[14] «το ιστορικό θέμα και οι δυνατότητες εικαστικής του απόδοσης είναι αλληλένδετα και αχώριστα» έτσι, ώστε η ερμηνευτική προσέγγιση του εικαστικού υλικού στο πλαίσιο της ιστορίας να συνιστά ένα εποπτικό μέσο και όχι αυτοσκοπό, ενώ η γνώση και η χρήση του αισθητικού κώδικα να θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τον διδάσκοντα και το διδασκόμενο σε πρωτογενές επίπεδο.

Η μορφωτική αξία των εικαστικών έργων διευρύνεται, παράλληλα με την επιτόπια παρατήρηση ιστορικών μνημείων, καθώς και με την επίσκεψη ιστορικών μουσείων, δραστηριότητες που αποτελούν οργανική προέκταση της διδασκαλίας και τεκμηριώνουν τη βιωματική διδακτική πράξη. Μέσα στην ιστορική αφήγηση, οι εικαστικές μαρτυρίες προκαλούν το ενδιαφέρον των διδασκόμενων και διευκολύνουν τους μηχανισμούς της μνήμης τόσο κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, αλλά και κατά τη διαδικασία της ανάκτησης του γνωστικού αντικειμένου, διότι, σύμφωνα με ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες, η αφομοίωση της γνώσης μετά τρεις ημέρες προσεγγίζει το 65% της συνολικής αφομοίωσης, όταν έχει προηγηθεί σύμμετρη αφήγηση και προβολή εικόνων.

Η ύλη και η μεθοδολογία της τοπικής ιστορίας εντάσσονται σε αυτή την μετατόπιση του κέντρου βάρους από το άτομο και το εσωστρεφές έθνος προς τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συντεταγμένες ομάδων και κοινοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο, η ιστορία συμβάλλει στην εμβάθυνση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην αναγνώριση των τοπικών, γεωγραφικών, οικονομικών διαφοροποιήσεων. Η τοπική ιστορία προωθεί μια πλουραλιστική προσέγγιση της εθνικής και της παγκόσμιας ιστορίας και μια στάση ανοχής και σεβασμού απέναντι σε διαφορετικές ταυτότητες. Αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη αυτών των στόχων είναι η εισαγωγή των διδασκομένων στις ιστοριογραφικές και μεθοδολογικές πρακτικές, οι οποίες καλλιεργούν την κριτική ικανότητα και την ιστορική κατανόηση[15].

2.2.1.4. Ερευνητικό και διδακτικό υλικό

Το υλικό αποτελείται από έντεκα υπαίθρια γλυπτά της Θεσσαλονίκης, τα οποία τοποθετήθηκαν την περίοδο (1968-2006) και παρουσιάζουν καταδηλωτικά ή συνδηλωτικά το παιδί, την μητέρα και την οικογένεια. Ο αναστοχασμός για την αναπαράσταση των παιδιών «ως παιδικότητας» στα υπαίθρια γλυπτά της πόλης θεωρούμε ότι συμβάλλει στην πρόσληψη του μαθήματος και στην ευαισθητοποίηση των κινήτρων για την ανάδειξη της ιστορίας της παιδικής ηλικίας.

Ιδανικό για τη διδασκαλία της Ιστορίας είναι η ποικιλία και η ελαστικότητα, σε ό,τι αφορά τις σχολικές δραστηριότητες, π.χ. τον τρόπο εργασίες, μικρές ή και μεγαλύτερες ομάδες, όπως επίσης και ατομικές εργασίες. Οι μαθητές πρέπει να εξοικειώνονται με τα διαφορετικά είδη πηγών και να είναι σε θέση να εκφράζουν τα συμπεράσματα και τις απόψεις τους όχι μόνο γραπτά, αλλά και προφορικά. Η ενασχόληση του μαθητή με τις πηγές και η ανάληψη του ρόλου του ιστορικού γίνονται ευκολότερα, όταν οι μαθητές αρχίσουν να λειτουργούν ως ομάδες και όχι μεμονωμένα. Οι διαφορετικές εμπειρίες που φέρουν οι μαθητές, οι διαφορετικές προοπτικές και τα ξεχωριστά

14 Βρεττός, Γ. (1994). Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας. Θεσσαλονίκη: εκδ. Art of Text, σ. 43.

15 Βαμβακίδου, Ι. (2005). *Θράκες, Ιστορική καταγραφή και ιστορική ανάγνωση των εικαστικών μαρτυριών για τη συμμετοχή τους στον Αγώνα του 1821*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλης.

μαθησιακά στυλ μπορούν να οδηγήσουν σε άριστα αποτελέσματα, εάν οι μαθητές αποφασίσουν να εργαστούν ομαδικά, χωρίς συγκρούσεις. Η παρουσία μέσα στην τάξη διαφορετικών πληθυσμών, οι οικονομικές, οι κοινωνικές και οι πολιτισμικές διαφορές μπορούν να μετατραπούν σε εργαλεία, τα οποία θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά, για να αναγνωρίζουν τις πηγές[16].

Ως ιστορική πηγή, η εικόνα αποτελεί προνομιακό πεδίο άσκησης της κριτικής σκέψης. Ως αναπαραγωγή, ιστορικού καλλιτεχνικού έργου καλλιεργεί την αισθητική παιδεία του μαθητή, καθώς εμπλουτίζει τις οπτικές εμπειρίες του και βοηθά να αναπτύξει ικανότητες εκτίμησης του εικονογραφικού μέρους των βιβλίων που μελετά. Η μεθοδική μελέτη των εικόνων μπορεί να αποκαλύψει πολύτιμα στοιχεία για το πώς αντιλαμβάνονταν οι άνθρωποι κάθε εποχής τον «εαυτό» στο παρελθόν ή με ποιο τρόπο επιθυμούσαν να χαραχθούν στη συλλογική μνήμη στο μέλλον[17].

Η επιλογή ενός έργου τέχνης εξαρτάται από την παροχή δυνατοτήτων πρόσβασής του[18], της αφύπνισης της περιέργειας και των ενδιαφερόντων, αλλά και από την προσφορά σημείων προσάρτησης στον παιδικό βιόκοσμο.

Αυτά τα συνδετικά σημεία δεν περιορίζονται σε καμιά περίπτωση σε ακριβείς παρουσιάσεις της πραγματικότητας, αλλά επεκτείνονται σε μία πληθώρα παραγόντων μορφής και περιεχομένου. Κατά τις Kirchner και Uhlig[19] τα παιδιά ενδιαφέρονται το ίδιο για τρόπους κατασκευής, μορφές επιφάνειας και υλικού ενός έργου τέχνης, όπως για τις όψεις του περιεχομένου, οι οποίες με ειδικό τρόπο συνδέονται με συναισθήματα, σκέψεις και μνήμες, αισθητικές προτιμήσεις, δομές κοινωνικοποίησης και δείγματα δράσης, αλλά και με επιθυμίες και φοβίες, όνειρα και φαντασίες. Θέματα και μοτίβα, λεπτομέρειες και τρόποι παρουσίασης, όπως επίσης το πλαίσιο ενός έργου τέχνης ενδιαφέρουν μόνο τότε τα παιδιά, εάν μπορούν να υποθέτουν και να βιώνουν αναλογίες με τα δικά τους βιώματα[20].

Επιπλέον έρευνες[21], έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον για εικόνες, εάν υπάρχει α) υποκειμενική σημασία, β) τυπική-αισθητική διασύνδεση σε υπάρχοντα αισθητικά δείγματα, γ) είναι γεμάτα χιούμορ και/ή δ) εάν παρέχουν δυνατότητες διαφοροποίησης. Στο πεδίο αυτό οι στόχοι της μαθησιακής δραστηριότητας, που προτείνουμε ως ιστορική δράση με δίαυλο την υπαίθρια γλυπτική της πόλης της Θεσσαλονίκης αφορούν στις πολλαπλές οπτικές παρατήρησης του βιόκοσμου «πόλη» και στην αισθητική του παρουσίαση.

Ο στόχος είναι να παρατηρήσουμε με τους μαθητές την πόλη από την οπτική γωνιά τρίτων προσώπων (ενηλίκων, επισκεπτών, ειδικών, τουριστών) και να εκφράσουμε τις αποκομιζόμενες εντυπώσεις με τις ανάλογες εικόνες. Στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων γίνεται φανερή μια βασική αρχή του οπτικού, ιστορικού γραμματισμού και του αισθητικού αλφαβητισμού.

Από τη συνολική εικονική τράπεζα δεδομένων των βιοκόσμων των παιδιών θα γίνει επιλογή εκείνων των εικόνων (ή τμημάτων αυτών), ώστε να παρουσιαστεί με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια η πραγματικότητα της εκάστοτε επιλεγμένης προοπτικής. Με αυτόν τον τρόπο ασκείται η ικανότητα αλλαγής, αλλά και υιοθέτησης ξένης προοπτικής.

---

16 Portal, C. (1987). *The History Curriculum for Teachers*. Philadelphia: The Falmer Press.

17 Μαυροσκούφης, Α. (2001). Το πρόβλημα των σχολικών βιβλίων: Προσπάθεια οριοθέτησης και περιγραφής. *Στο Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση, Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου*, 30 Μαρτίου-1 Απριλίου, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Ζήτη, σσ. 507-524.

18 Holland, P. (2004). Picturing Childhood: The Myth of the Child in Popular Imagery. London and New York: I. B. Tauris.

19 Kirchner, C. (1999) και Uhlig, B. (2003,2005) όπως αναφέρονται στο Billmayer, F., Lieber, G. (2010), Εικονική ικανότητα και γραμματισμός στην προσχολική ηλικία και στην ηλικία δημοτικού. Στο: Μάθηση με Εικόνες, Πρόγραμμα ΕΕ- imago 2010, σ. 33.

20 Holland, P. (1992). What Is a Child? Popular Images of Childhood. London: Virago.

21 Billmayer, F., Lieber, G. (2010). Προοπτική της έρευνας. Παιδικές προτιμήσεις εικόνων. Στο: Μάθηση με Εικόνες, Πρόγραμμα ΕΕ-imago 2010, σ. 37.

Παραγωγή σημερινών εικόνων της πόλης με υποκειμενική σημασία: Το τμήμα της πόλης, όπου ζουν τα παιδιά, είναι ένας καθημερινός βιόκοσμος. Αυτός βιώνεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο καθημερινά από τις εμπειρίες που αποκτούν στο δρόμο για το σχολείο ή το νηπιαγωγείο, στην παιδική χαρά, στον περίπατο κ.λπ.. Βάσει αυτών των εμπειριών τα παιδιά δημιουργούν τη δική τους εικόνα για τη γειτονιά τους, υπό την έννοια ενός υποκειμενικού γεωγραφικού χάρτη, τον οποίο καθορίζουν οι διάφορες ατομικές προοπτικές και οι εικόνες που τις εκφράζουν. Στόχος είναι, από όλες αυτές τις έντονα εξατομικευμένες εικόνες, να γίνουν αντιληπτές οι αισθητικές εμπειρίες και οι αξίες που εκφράζουν.

Κατασκευή μελλοντικών εικόνων της πόλης με υποκειμενική σημασία: Χαρακτηριστικό των βιοκόσμων είναι η διαλεκτική συνύπαρξη της σημερινής ερμητικότητάς τους και του μελλοντικού ανοίγματός τους. Με βάση αυτή τη διαλεκτική σκηνοθετείται ένα παιχνίδι συμπληρώματος και αντίθεσης σύγχρονων και μελλοντικών εικόνων (βιοκόσμων) με υποκειμενική σημασία. Στόχος είναι να αποκτήσουν τα παιδιά αισθητικές εμπειρίες με βάση τις αρχές του μοντάζ και του κολλάζ και έτσι να συνειδητοποιήσουν την αισθητική κατάσταση του παρόντος και να ευαισθητοποιηθούν για τις μελλοντικές δυνατότητες αλλαγής.

Απο-πλαισίωση και αποξένωση των σημερινών εικόνων της πόλης: Εάν μπορεί κανείς να ξεπεράσει το αυτονόητο στις εικόνες του βιόκοσμου, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν καινούργιες αντιλήψεις. Με αυτό τον τρόπο, διευρύνεται όμως και το αισθητικό δυναμικό μάθησης των εικόνων των βιοκόσμων παρέχοντας στα παιδιά τη δυνατότητα διαχείρισης του αυτονοήτου με τη μορφή ευχάριστου παιχνιδιού δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα μέσω της αποξένωσης να υποδείξουν προβληματικές καταστάσεις και να εκφράσουν με αυτό τον τρόπο το δικαίωμα της κοινωνικής συμμετοχής.

Ανάπτυξη του γραμματισμού και του εικονικού γραμματισμού: Με την επεξεργασία και μεταφορά ιδεών των ατομικών εικόνων των παιδιών επιτυγχάνεται ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου. Τα παιδιά εκφράζουν γλωσσικά τις αντιλήψεις και απόψεις τους και αλληλοσυνδέουν γραφή και σύμβολα, ώστε να επιτυγχάνουν την κοινοποίηση ενός μηνύματος με ιδιαίτερη σημασία. Αναπτύσσουν με αυτό τον τρόπο δεξιότητες στη διαμόρφωση και παρουσίαση πληροφοριών και αποκτούν τη δυνατότητα ανάπτυξης του εικονικού γραμματισμού.

Στήριξη της συγκινητικότητας και της ανοχής: Τα παιδιά δημιουργώντας δικές τους εικόνες με συγκινησιακό περιεχόμενο[22], εκφράζουν τα συναισθήματα τους. Με αυτόν τον τρόπο διατυπώνονται αξίες για την κοινωνική ζωή. Αποκτούν μια ματιά σε άλλους τρόπους βίωσης της καθημερινότητας και ενθαρρύνουν τρόπους σκέψης που βοηθούν στην κατανόηση και ανάπτυξη της ανοχής[23].

2.2.1.5. Μεθοδολογία- ανάλυση

Το ερευνητικό υλικό[24] αποτελείται από έντεκα (11) υπαίθρια γλυπτά της Θεσσαλονίκης που τοποθετήθηκαν την περίοδο (1968-2006) και παρουσιάζουν καταδηλωτικά ή συνδηλωτικά το παιδί, την μητέρα και την οικογένεια.

Οι λεζάντες-εικονομηνύματα των έργων με σειρά χρονολόγησης και τα ονόματα των καλλιτεχνών είναι τα εξής: «Παιδί που σφυρίζει»-1968 (Παυλόπουλος Νικόλας), Μνημείο Ελλήνων Προ-

22 Higonnet, A. (1998). Pictures of Innocence: The History and Crisis of Ideal Childhood. London: Thames & Hudson.

23 Billmayer, F., Lieber, G. (2010), Εικονική ικανότητα και γραμματισμός στην προσχολική ηλικία και στην ηλικία δημοτικού. Στο: Μάθηση με Εικόνες, Πρόγραμμα ΕΕ- imago 2010, σ. 42-43.

24 Το υλικό αποτελεί προκαταρκτική έρευνα στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής του Ορφανίδη Δωρόθεου, στο τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

σκόπων- 1969, Μνημείο για την Ελληνίδα Μητέρα-1974 (Μουστάκας Ευάγγελος), Μνημείο Ελληνισμού στον Πόντο- 1979 (Καλευράς Ευθύμιος), Μνημείο Απόδημων Ελλήνων- 1981 (Βαγής Πολύγνωτος), Μητέρα και παιδί- 1986 (Δομπούλα Κ.), Φύλακες της Γνώσης, «Βιβλιοθήκη»- 1997 (Πατσόγλου Αριστείδης), Μητέρα με νεκρό παιδί- 1997, Κορίτσι με λουλούδια- 2006 (Κοροβέση Αγγέλικα), Μνημείο Γενοκτονίας- 2006 (Κικώτης Γιώργος), Παπασαραντόπουλος Χρυσόστομος (Καλευράς Ευθύμιος) (δεν γνωρίζουμε τη χρονολόγησή του).

Για την ανάλυση και διδασκαλία των έργων ακολουθούμε την ερμηνευτική εικονογραφική πρόταση[25]. Η διδακτική πρόταση αφορά αφενός στη συμπλήρωση της «καρτέλας τεκμηρίωσης από ερευνητές» και αφετέρου στη συμπλήρωση μιας εικονογραφημένης ιστορίας. Με την «καρτέλα τεκμηρίωσης» από τους μαθητές- ερευνητές επιδιώκεται η άμεση επαφή με τις δευτερογενείς πηγές ιστορίας.

Εικόνα 4 Εικονογραφημένη ιστορία

Με την εικονογραφημένη ιστορία επιδιώκεται η ενεργοποίηση– κινητοποίηση των μαθητών σε ζητήματα υπαίθριας γλυπτικής. Ύστερα από ενημέρωση σε ζητήματα της και τη 2η «αφήγηση»[26], επιχειρείται η παιδαγωγική αξιοποίηση του υλικού με τη βοήθεια της ιστορίας με πρωταγωνιστές τους χαρακτήρες-αγάλματα.

Οι μαθητές παρακινούνται να βρουν υπαίθρια γλυπτά στη γειτονιά τους, συναφή προς τα θέματα που ορίσαμε στην εκπαιδευτική συνάντηση (ζητήματα οικογένειας, ζητήματα που αφορούν το παιδί). Θα τολμήσουν μεθοδολογικά την καταγραφή και φωτογράφιση ή τον σχεδιασμό των υπαίθριων γλυπτών στο φύλλο εργασίας με την εικονογραφημένη ιστορία. Στο τέλος, υπάρχει πλαίσιο εργασίας που είναι άδειο, έτσι ώστε να δώσουν οι ίδιοι, ως «υπεύθυνοι πολίτες» τη δυνατότητα για το τέλος της ιστορίας. Να εμπλακούν, να ευαισθητοποιηθούν και να κινητοποιηθούν. Με τη χρήση της εικαστικής γλώσσας (design), οι μαθητές, θα αναζητήσουν τα σύμβολα της προσωπικής τους νοηματοδότησης με σκοπό την διαδραστική τους εμπλοκή.

2.2.1.6. Αποτελέσματα-Συζήτηση

Σε σύνολο 220 γλυπτών που είναι τοποθετημένα στη Θεσσαλονίκη μόνο τα έντεκα (11) αναπαριστούν άμεσα ή συνδηλωτικά το παιδί, ενώ από τα έντεκα αυτά γλυπτά αυτοδύναμη η παιδική ηλικία σε ανέμελη αθωότητα ως παιδικότητα υπάρχει σε δύο μόνο γλυπτά: στο παιδί που σφυρίζει και στο κορίτσι με τα λουλούδια. Τα ερμηνεύματα-σημαινόμενα συνοψίζονται στις εξής τέσσερις θεματικές: α) μνημεία νατουραλιστικά, διακοσμητικά με έμφυλη ορίζουσα β) μνημεία με κοινωνική αξία εθελοντικής στράτευσης και πειθαρχίας γ) μνημεία με την κοινωνική διαχρονική αξία της μητρότητας και της οικογένειας και δ) μνημεία με ιστορική θεματική της γενοκτονίας και μετανάστευσης και γενικότερα με ιστορική αντιπολεμική αξία (νεκρό παιδί).

Συγκεκριμένα, εντοπίζονται η αθωότητα, η αφέλεια και η παιδική γύμνια στο «παιδί που σφυρίζει», ο παιδικός εθελοντισμός και η πειθαρχία στο «μνημείο Ελλήνων Προσκόπων», η ανάδειξη του πρωταγωνιστικού ρόλου της οικογένειας στο «μνημείο απόδημων Ελλήνων» και της μητρό-

25 Burke, P. (2001). Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence. London: Reaktion Books Ltd.

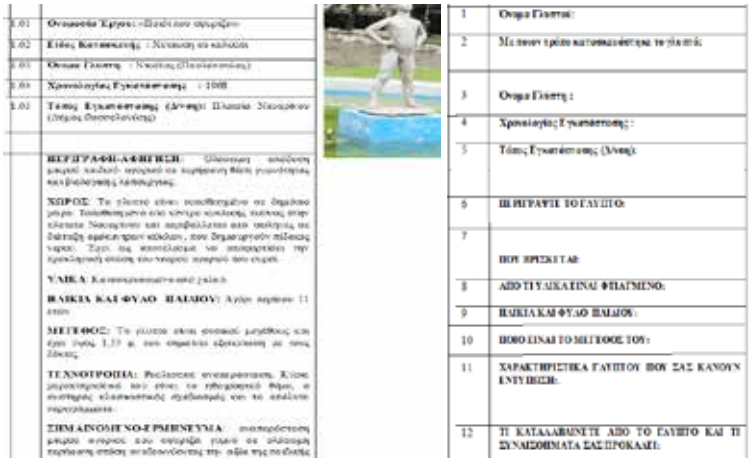
26 Ανδρέου, Α. & Βαμβακίδου, Ι. (2006). Το πλήθος των αγαλμάτων, η περίπτωση της Φλώρινας: Αναγνώσεις δημοσίων μνημείων και ασκήσεις ιστορίας. Θεσσαλονίκη: Α.Σταμούλης, σ. 91.

τητας ως προστασίας στο «μνημείο για την Ελληνίδα μητέρα» και την «μητέρα και παιδί», ενώ η αντιπολεμική αξία φαίνεται στα γλυπτά «μνημείο ελληνισμού του Πόντου», «μνημείο Γενοκτονίας» και στη «μητέρα με νεκρό παιδί». Το μεγάλο ιεραποστολικό έργο με τα παιδιά φαίνεται στον «Παπασαραντόπουλο Χρυσόστομο» και τέλος η κοινωνική αξία γνώσης δηλώνεται με το γλυπτό «Φύλακες της Γνώσης- Βιβλιοθήκη».

Όλα τα έργα είναι ανθρωποκεντρικά, εκτός από το μνημείο Ελλήνων προσκόπων (συντριβάνι χωρίς μορφές) όπου μόνο από τη λεζάντα συνδηλώνεται η δράση των παιδιών στον ελληνικό προσκοπισμό. Τεχνοτροπικά τα έργα εκφράζουν ρεαλιστικές και νατουραλιστικές φόρμες της στερεότυπης δημόσιας ακαδημαϊκής γλυπτικής του 20ού αιώνα: τα στοιχεία του μνημειακού, ταφικού ρεαλισμού, τα παραδοσιακά υλικά, οι διαστάσεις των γλυπτών είναι μικρής ανθρώπινης κλίμακας προς εξοικείωση με τους θεατές και σημαίνουν την εξοικείωση με τους θεατές. Ωστόσο, στο έργο για την φιλαναγνωσία το μοντέρνο σύμπλεγμα των όγκων προκαλεί το βλέμμα των θεατών, παιδιών και δασκάλων στα μετανεωτερικά γλυπτικά σχήματα.

Ερευνητικό και διδακτικό ενδιαφέρον στα έργα που μελετούμε παρουσιάζουν οι έμφυλες ορίζουσες καθώς στα έντεκα έργα το κορίτσι-παιδί εμφανίζεται τέσσερις φορές, ενώ η οικογένεια εμφανίζεται συνεκδοχικά ως μητρότητα. Αντίστοιχα η «θρησκευτική ιεραποστολή» και η «ιστορική γενοκτονία» παρουσιάζονται συνεκδοχικά ως «πατρότητα-ιεροσύνη» και ως «πατρότητα-εκπαίδευση», οπότε το πατριαρχικό μοντέλο στο κοινωνικό, δημόσιο, πολιτικό βίο φαίνεται να κυριαρχεί. Η εθνικότητα, η ελληνικότητα και γενικά η ιστορικότητα φαίνεται επίσης ισχυρή δημόσια εικόνα, γιατί η εκκλησία, η γενοκτονία, ο απόδημος ελληνισμός ως εικονομηνύματα και μορφές-γλυπτικές φόρμες κατευθύνουν το βλέμμα των θεατών[27].

Οπότε το θεωρητικό σχήμα παιδικής ηλικίας που προκύπτει από την έρευνα αφορά στην ανάλυση της, η Diana Gittins, η οποία χρησιμοποιώντας μια σειρά από ιστορικά παραδείγματα, επισημαίνει ότι η παιδική ηλικία είναι μια ενήλικη κατασκευή που αλλάζει με την πάροδο του χρόνου και του τόπου. Επιπλέον, προτείνει ότι η έννοια της παιδικής ηλικίας χρησιμεύει για να συγκαλύψει τις διαφορές μεταξύ των παιδιών, ειδικά σε σχέση με τις κοινωνικές κατηγορίες όπως το φύλο, την εθνότητα και την κοινωνική τάξη, τις συμβολικές αναπαραστάσεις των «παιδιών» στη φαντασία και τα κείμενα και τις ιδέες, σκέψεις και αντιλήψεις από την προσωπική εμπειρία των παιδιών. Η δημιουργία παιδιών ως μιας ειδικής κατηγορίας ατόμων δημιουργεί επίσης την ανάγκη για πολιτιστικά προϊόντα και πρακτικές που θέτουν τα παιδιά εκτός από τους ενήλικες.[28]



*Εικόνα { SEQ Εικόνα * ARABIC } Καρτέλα τεκμηρίωσης από ερευνητές Εικόνα { SEQ Εικόνα * ARABIC } Καρτέλα αναμορφωμένη για μαθητές*

27 Berger, J. (2011). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

28 Gittins, D. (1997). *The Child in Question*. NewYork: St. Martin's Press.

Παράρτημα[29]

«Παιδί που σφυρίζει» (1968)

Μνημείο Γενοκτονίας (2006)

Μνημείο για την Ελληνίδα Μητέρα (1974)

Μητέρα με νεκρό παιδί (1997)

Κορίτσι με λουλούδια (2006)

Μνημείο Ελλήνων Προσκόπων (1969)

Μητέρα και παιδί (1986)

Μνημείο Ποντιακού Ελληνισμού (1979)

Μνημείο Απόδημων Ελλήνων (1981)

Παπασαραντόπουλος Χρυσόστομος (χ. χ.)

Φύλακες της Γνώσης, «Βιβλιοθήκη» (1997)

29 Παρατίθενται τα έντεκα (11) έργα, με τον τίτλο τους και τη χρονολόγησή τους.

2.2.2. Αναλυτικά Προγράμματα: η άρνηση της διδασκαλίας της Ιστορίας

2.2.2.1. Εισαγωγή

Ο γενικός όρος «πρόγραμμα» προσδιορίζει «το σχέδιο που περιλαμβάνει το σύνολο ή ένα τμήμα της ύλης και των γνώσεων που διδάσκονται σε μια ορισμένη χρονική περίοδο ή σε έναν κύκλο σπουδών: *Σχολικό/ωρολόγιο ~. ~ διδασκαλίας/εξετάσεων. Το ~ των μαθημάτων του εξαμήνου / των παραδόσεων ενός καθηγητή*[1]». Κατά τον Schiro, η βασική προβληματική των αναλυτικών προγραμμάτων κατατάσσεται σε τέσσερεις διαφορετικές θεωρίες σύνταξης και στοχοθεσίας: την ακαδημαϊκή θεωρία, τη θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, τη θεωρία μελέτης του παιδιού και τη θεωρία της κοινωνικής αναδόμησης[2]. Σύμφωνα με τον Westphalen, το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) αποτελεί «*ένα παιδαγωγικό μέσο σχεδιασμού με τη βοήθεια του οποίου περιγράφεται εκ των προτέρων μια μελλοντική διδασκαλία*»[3] στο οποίο αναδεικνύονται οι ανάγκες της κοινωνίας και της εποχής κατά την οποία συντάχθηκε[4]. Ο Bobbit θέτει την προβληματική σύμφωνα με την οποία το πρόγραμμα α) επηρεάζει όλο το φάσμα των εμπειριών, κατευθυνόμενων και μη, που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του ατόμου, β) είναι μια συνειδητά κατευθυνόμενη διαδικασία μαθησιακών εμπειριών που εφαρμόζει το σχολείο με στόχο την ολοκλήρωση και τελειοποίηση αυτής της ανάπτυξης[5]. Για τον Tyler, η συλλογιστική του οποίου επηρέασε τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων διεθνώς για πάνω από μισό αιώνα[6] κάθε αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να εξελίσσεται με τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή και την κοινωνία στην οποία αυτοί τελούν, οφείλει, όχι μόνο να στοχεύει την αξιολόγηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων της παρεχόμενης γνώσης αλλά να βρίσκεται υπό αέναη αξιολόγηση και αναδιαμόρφωση προκειμένου να διατηρήσει τον δυναμισμό και την καινοτομία του. Για τον λόγο αυτό, κατά τη συλλογιστική του Tyler, στον σχεδιασμό ενός αναλυτικού προγράμματος πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα εξής[7]:

---

1 http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1&dq=

2 Schiro M., *Curriculum for Better Schools: the Great Ideological Debate,* Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1978, σ. 31.

3 Westphalen K., *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1982, σ. 25.

4 Βέικου, Χ.- Βαρέση, Ε., Πατούνα, Α. (2008), «Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη» στο *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση-Έρευνα για την Αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,* ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., Αθήνα 2008, σ. 90.

5 Pinar et al. (eds), *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, Peter Lang Publications, New York 2008, σ. 27.

6 Posner G., "Models of Curriculum Planning" στο Beyer L.E. and Apple M.W. (eds), The Curriculum: *Problems, Politics and Possibilities,* Second Edition, State University of New York Press, Albany 1998, σ. 81.

7 Tyler R. W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, Chicago 2014, σ. 1.

- Ποιοι είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι που αναζητά το σχολείο;
- Ποια εκπαιδευτική εμπειρία μπορεί αξιοποιηθεί για την επίτευξη των παραπάνω στόχων;
- Πως η εκπαιδευτική εμπειρία μπορεί να οργανωθεί αποτελεσματικά;
- Πως μπορούμε να διαπιστώσουμε την επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων;

Η πολυσύνθετη διαδικασία σύνθεσης, εκπόνησης και εφαρμογής του *curriculum* αποτυπώνεται από τους Beyer & Apple σύμφωνα με τους οποίους ένα ΑΠ αξιολογείται με τα εξής κριτήρια[8]:

- **Επιστημολογικά**: τι αξιολογείται ως διδασκόμενη γνώση, ποια διδακτική μεθοδολογία προκρίνεται, αυτή που προσμετρά την μάθηση ως γνωσιακή διαδικασία και πως θα αξιολογηθεί το είδος της γνώσης;
- **Πολιτικά**: ποιοι μηχανισμοί και μέσω ποιων συστημάτων επιλέγεται και διαχέεται η παρεχόμενη γνώση;
- **Κοινωνικοοικονομικά**: πως συνδέεται η παρεχόμενη γνώση με την υπάρχουσα άνιση κατανομή οικονομικών πόρων, αγαθών και υπηρεσιών;
- **Ιδεολογικά**: ποια είναι η γνώση που αξίζει να μεταδοθεί;
- **Τεχνολογικά**: πως θα μεταφερθεί η γνώση που περιγράφεται στο ΑΠ στους τελικούς αποδέκτες, τα παιδιά;
- **Αισθητικά**: πως συνδέεται η προγραμματική γνώση με την ενυπάρχουσα γνώση και την μοναδικότητα κάθε παιδιού; Πόσο «επιδέξια» μπορούν δράσουν ως σχεδιαστές και εφαρμοστές οι εκπαιδευτικοί;
- **Ηθικά**: ποια υπεύθυνη και δίκαιη προσέγγιση επιλέγεται για τη διαχείριση του «άλλου» στην εκπαίδευση;
- **Ιστορικά**: τι μελέτες έχουν εκπονηθεί σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα και πως μπορούμε να προχωρήσουμε περισσότερο;

Για τους Βρεττό-Καψάλη, πηγή σύνταξης των ΑΠ αποτελεί ο πολιτισμός κάθε λαού[9], η γνώση του οποίου μετατρέπεται σε «*ένα εργαλείο για τον διδάσκοντα το οποίο λειτουργεί ως πυξίδα και κατευθύνει τον εκπαιδευτικό ως προς τη διδακτική πράξη υποδεικνύοντάς του τι πρέπει να διδάξει και πότε*»[10] καθώς εντός του αναλύονται ανά γνωστικό αντικείμενο η διδακτέα ύλη, ο τρόπος διδασκαλίας, οι δραστηριότητες ανά ενότητα και οι μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών.

Στην διεθνή βιβλιογραφία ο όρος *curriculum* εμπεριέχει πολλαπλές ερμηνείες, μεθοδολογικές και αξιολογικές θεωρήσεις. Για τους Bobbit και Dewey, δεν μπορεί να ερμηνευθεί ξεχωριστά από την εμπειρία των παιδιών τα οποία και μπορούν να δράσουν καταλυτικά, ανακατευθύνοντας τη διαδικασία σύνταξής του, δίνοντας του νόημα και ουσία[11], με τα παιδιά και το πρόγραμμα να συνιστούν τα δύο άκρα μιας διαδικασίας[12]. Στην Αυστραλία χρησιμοποιείται ο όρος syllabus, παρουσιάζοντας ένα περίγραμμα διδακτικών αντικειμένων[13] απολύτως διακριτό μεθοδολογικά και αξιολογικά, περισσότερο περιεκτικό και σχεδιασμένο ως πρόγραμμα ύλης, επικεντρωμένο στους γενικούς στόχους του μαθήματος, στη διδακτέα ύλη και την τελική αξιολόγηση των μαθητών.

---

8 Beyer L.E. and Apple M.W., "Values and Politics in the Curriculum", στο Beyer L.E. and Apple M.W. (eds), The Curriculum: *Problems, Politics and Possibilities,* Second Edition, State University of New York Press, Albany 1998, σ. 5.

9 Βρεττός Γ. και Καψάλης Α., *Αναλυτικά Προγράμματα, Θεσσαλονίκη,* Art of Text 1997, σ. 123.

10 Στο Βρεττός Γ. και Καψάλης Α., *Αναλυτικά Προγράμματα, Θεσσαλονίκη,* Art of Text 1997, σ. 23, οι συγγραφείς, βασιζόμενοι στις αποκεντρωτικές διατάξεις του Ν.1566/1985, προσεγγίζουν διαφορετικά τη διαδικασία σύνταξης του αναλυτικού προγράμματος.

11 Kridler G., (ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies*, Vol. 1, Sage, California 2007, σ. 179.

12 Pinar W et al. (eds), *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, Peter Lang Publications, New York 2008, σ. 26-27.

13 Kridler G., (ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies*, Vol. 1, Sage California 2007, σ. 225.

Το *curriculum,* «ανοικτό» και αποκεντρωτικό, προσδιορίζει με την περισσότερη δυνατή ακρίβεια τους μαθησιακούς στόχους, το περιεχόμενο μάθησης, τη μεθοδολογική προσέγγιση και την προτεινόμενη τελική αξιολόγηση των στόχων, με γνώμονα την αποτελεσματική διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης[14]. Τέλος, το κρυφό πρόγραμμα (*hidden* ή *null curriculum*) στο οποίο εμπεριέχονται θέματα που δεν αναφέρονται στο επίσημο πρόγραμμα, και αποτελεί κατά τον Apple πολιτικό κείμενο, το ιδεολογικό, υποσυνείδητο μήνυμα του οποίου εμπεριέχεται εντός του ΑΠ.[15]

Τα εφαρμοζόμενα στο ελληνικό σύστημα προγράμματα αποτελούν το θεσμικό πλαίσιο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, θεμελιωμένα ως νομικά κείμενα επαυξημένης ισχύος με συνταγματική υπόσταση, εντασσόμενα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κανόνων που διέπουν το Συνταγματικό Δίκαιο. Συντάσσονται από επιτροπή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην οποία αναθέτει την κατάρτιση σχεδίου νόμου ως θεσμικός εκπρόσωπος ο υπουργός Παιδείας, επικυρώνονται με τα Προεδρικά Διατάγματα και εφαρμόζονται ως νομικές πράξεις[16] από δημόσια θεσμικά όργανα (σχολικές κοινότητες)[17] αποτελώντας καθοριστικό παράγοντα στην οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα[18].

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσδιορίζει επακριβώς το «τι» και το «πως» θα διδάξουν οι εκπαιδευτικοί και θα διδαχθούν οι μαθητές σε όλο το φάσμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η εθνοκεντρική διδασκαλία αποτελεί τον κανόνα στα σχολεία των κρατών της ΕΕ, με το κάθε πρόγραμμα να προβάλει την αυτοαντίληψη κάθε κοινωνικού συνόλου για το οποίο συντάσσεται[19]. Στα νεότερα ελληνικά ΑΠ, πέρα από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους της σύνταξής του, αναλύονται διεξοδικά όλες οι θεματικές, γίνονται προσπάθειες διασύνδεσης μεταξύ των μαθημάτων, με πολλές συμμετοχικές και βιωματικές δράσεις[20] ενώ στις πρόσφατες οδηγίες[21] για τη διδασκαλία του μαθήματος στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γίνεται προσπάθεια εξορθολογισμού της ύλης προκειμένου να ενισχυθούν εποικοδομητικοί τρόποι μάθησης. Στο πρόγραμμα, ωστόσο, το παιδί είναι ο παθητικός δέκτης που αντιμετωπίζεται όχι όπως είναι, αλλά όπως πρέπει να γίνει.[22] Το διδακτικό εγχειρίδιο μετατρέπεται από γνωστικό εργαλείο σε θεματοφύλακα της πολιτικής ορθοδοξίας, εθνικού ήθους, αξιών και γνώσης[23], με την Ελληνική Ιστορία καταλαμβάνει το 74,56% της διδασκαλίας, η Δυτικο-κεντρική Ιστορία το 19,53%, η Ιστορία των Ανατολικών, Μεσογειακών και Βαλκανικών λαών μόλις το 3,25% και η Παγκόσμια Ιστορία το 2,66%[24], ενώ προγράμματα και εγ-

---

14 Westphalen K., *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1982, σ. 85.

15 Pinar et al. (eds), *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, Peter Lang Publications, New York 2008, σ. 27-28, 249.

16 Avdela E., "The Teaching of History in Greece" in *Journal of Modern Greek Studies,* Volume 18, Number 2, October 2000, σ. 239-253.

17 Πυργιωτάκης Ι.Ε., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2009, σ. 350.

18 Βεϊκου Χ., Σιγανού Α. και Παπασταμούλη Ε., «Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου το ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος» στο *Επισκόπηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 13, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2007, σ. 90.

19 Kokkinos G. et al. "The World History in the Greek Primary and Secondary Education", στο *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, University of Cumbria, vol. 8, number 2 (October 2009), σ. 64.

20 Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών 1997.

21 Οδηγία για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας από το Υπουργείο Παιδείας για το Γυμνάσιο και στην Α΄, Β΄ Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Α΄, Β΄, Γ΄ Εσπερινού Γενικού Λυκείου σχολικού έτους 2016-2017 μετά από σχετική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 35/2016 του Δ.Σ), 148079Δ2/13-09-2016,

22 Φλουρής Γ., *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση,* Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα 2005, σ. 33. Πυργιωτάκης Ι.Ε., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2009, σ. 352.

23 Foster St. - Crawford K., "The critical importance of History textbook research" in Foster Stuart J. and Crawford Keith A. (eds), *What Shall we Tell the Children, International Perspectives on School History Textbooks,* Information Age Publishing, Connecticut 2006, σ. 1.

24 Kokkinos G., et.al. "The World History in the Greek Primary and Secondary Education", in *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, University of Cumbria, vol. 8, number 2 (October 2009), σ. 63-91.

χειρίδια εφαρμόζονται χωρίς ουσιαστική, κατά τον Westphalen «*πειραματική δοκιμή τους ώστε να προλαμβάνονται τυχόν λάθη και να διορθώνονται ατέλειες που υπάρχουν σε αυτό*».[25]

2.2.2.2. Επισκόπηση Ελληνικών Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας 1974-2016

Τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ εφεξής) έως και τα τέλη του εικοστού αιώνα χαρακτηρίζονται ως κλειστά, εντασσόμενα στα παραδοσιακά προγράμματα[26]. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, έχοντας να αντιμετωπίσουν από καταβολές έθνους «ένα μείζον ζήτημα αντιστοιχίας μεταξύ των ορίων του κράτους και των ορίων του έθνους/ελληνισμού»[27] συγκρούονται μεταξύ του παραδοσιακού και νεωτεριστικού μοντέλου, με τον γλωσσικό και ιστορικό πλούτο του Ελληνικού χώρου να τίθεται ως διακύβευμα μνήμης, πατριωτισμού και γενεαλογικής παρακαταθήκης διαμορφώνοντας τις συνιστώσες εξιστόρησής του. Η περίοδος που εξετάζουμε εκφράζει την ιστορική στιγμή επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας της χώρας, τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της, την αλλαγής του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου της[28] και την ανάγκη οικονομικής ανάπτυξής της.

Οι εισηγήσεις για τη μεταρρύθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελούν κύημα των Ευρωπαϊκών ζυμώσεων της περιόδου 1957-1976 οι οποίες κατέληξαν στην υπογραφή της Συνθήκης της Ρώμης (1957) με την οποία ανακαθορίστηκε η οικονομική, κοινωνική και πολιτική διαμόρφωση της ΕΕ. Με τη σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Παιδείας (1974) και την ίδρυση του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (1975)[29] δόθηκε έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των νέων πολιτών ως sine qua non της οικονομικής ολοκλήρωσης. Είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις ευρωπαϊκές επιταγές αποτελώντας την εφαρμογή του ψηφίσματος ΕΕ-C38/09-02-1976[30] με το οποίο θεσπίζεται η συνεργασία των κρατών-μελών και καθορίζεται το πρόγραμμα δράσης για την προετοιμασία και την εφαρμογή του ψηφίσματος στα εκπαιδευτικά συστήματα. Από τους σημαντικότερους στόχους είναι η δημιουργία ισότητας δυνατοτήτων για την πλήρη πρόσβαση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, οργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης και της σχέσης της με στην στοιχειώδη εκπαίδευση, οργάνωση της υποχρεωτικής μέσης εκπαίδευσης ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να αναπτύξουν πλήρως την προσωπικότητά τους και υιοθέτηση των αναγκαίων μέτρων για να ευνοηθούν να επιτύχουν στις επιλογές τους, λαμβάνοντας υπόψη, τις ικανότητες τους, τις προσδοκίες τους και τις επαγγελματικές τους ευκαιρίες. Η αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των συμβαλλόμενων χωρών ώστε να πληρούν τις δεσμεύσεις, ειδικά εκείνες που αφορούσαν την «προαγωγή» της τεχνικής εκπαίδευσης με στόχο την οικονομική ενδυνάμωση της Γηραιάς Ηπείρου ήταν σημαντική παράμετρος.

---

25 Westphalen, K., *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων – Εισαγωγή στη Μεταρρύθμιση του Curriculum*, (μτφρ. Πυργιωτάκης, Γ.) Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1998, σ. 36-52.

26 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009)- Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και το διάλογο για την Παιδεία, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Αθήνα http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf.

27 Λαμπρόπουλος Κων., «Μεταπολίτευση: Πολιτισμός Ελληνικός και Εκπαίδευση» στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών,* Τόμ. 139, 2013, σ. 95-128.

28 Ηλιού Μαρία, *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Πορεία, Αθήνα 1984, σ. 192.

29 Council of the European Union. Council Regulation of 10 February 1975 establishing the European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) EEC No 337/75, Official Journal of the European Communities, L 39, 13.2.1975 as last amended by Council Regulation EC No 2051/2004. Βλ. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/Consolidated_version_Founding_Regulation_EN_01975R0337-20041221-en.pdf.

30 Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Γενική Γραμματεία, *Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, Τρίτη Έκδοση, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο, Ιούνιος 1987, σ. 21-28.

Προκειμένου να θεωρήσουμε τα αναλυτικά προγράμματα είναι αναγκαία η προσέγγισή τους μέσα από το πολιτικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που εφαρμόστηκαν.

Α' Περίοδος, 1974-1981

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 έχει κοινωνικό χαρακτήρα και πολλαπλό στόχο: να ενώσει την μετεμφυλιακή ελληνική κοινωνία, να αναδείξει την κοινωνική δικαιοσύνη ως βασική κρατική μέριμνα και να ενισχύσει τον Ευρωπαϊκό προσανατολισμό της. Στηριζόμενη στο άρθρο 16 του Συντάγματος, στοχεύει στην εξάλειψη του αναλφαβητισμού και των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της καθολικής εφαρμογής της δημοτικής, της δωρεάν και εννεαετούς υποχρεωτικής φοίτησης εκπαίδευσης, με την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω πανελληνίων εξετάσεων, την θέσπιση της τεχνικής και επαγγελματικής παιδείας, την θεσμοθέτηση του ΚΕΜΕ, αλλαγές που οδήγησαν σε δραματική μείωση του αναλφαβητισμού, σε αύξηση των θηλέων στα ΑΕΙ[31], στην κοινωνική ανακατάταξη των παιδιών προερχόμενα από τις κατώτερες οικονομικά τάξεις της ελληνικής κοινωνίας, την ανάπτυξη κατηρτισμένου και ικανού εργατικού δυναμικού.

Η περίοδος της επταετίας, αποτέλεσε τροχοπέδη και για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση Παπανούτσου (1964) η οποία εφαρμόστηκε, σχεδόν στο σύνολό της, στα νομοθετικά κείμενα του 1977. Το ΑΠ 1977-1978 που εκδίδεται για την Α & Β Γυμνασίου[32] είναι περιεκτικό και αναφέρει συνοπτικά τον σκοπό, και αναλυτικά την ύλη και τέλος την εβδομαδιαία διδασκαλία. Το 1978 κατατίθεται και το αντίστοιχο της Γ' Γυμνασίου[33], με αναπτυγμένη σκοποθεσία και «μερικότερους» στόχους οι οποίοι αναπαράγουν την θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, προκρίνοντας την ελληνική ιστορία, με την Αρχαία Ελληνική να διδάσκεται στην Α' τάξη, την Ύστερη ελληνική έως την Άλωση για την Β' τάξη και την νεότερη η οποία ολοκληρώνεται με το «Προβλήματα του μεταπολεμικού ελληνισμού». Από το πρόγραμμα απουσιάζει η διδακτική μεθοδολογία, ακολουθεί τον γραμμικό ιστορικό χρόνο από την αρχαιότητα μέχρι την νεότερη ιστορία, αναπτύσσοντας κυρίως θέματα ελληνικής Ιστορίας και πολιτισμού. Η σπειροειδής διδασκαλία της Ιστορίας ενισχύει την ηθικοπλαστική, «πατριωτική» αφήγηση, αντικατοπτρίζοντας την ανάγκη κοινωνικής ενοποίησης μέσω της ιστορικής συνέχειας του Έθνους. Το διδακτικό πρόγραμμα και το αναλυτικό περιεχόμενο των μαθημάτων κυριαρχεί μορφολογικά, ενώ οι γενικοί σκοποί μεθοδεύουν την διδασκαλία αξιολογικά ως προς τις γνώσεις που κατακτούν οι μαθητές, τη συνειδητοποίηση της ελληνικής διάρκειας και την καλλιέργεια γνήσιου πατριωτικού φρονήματος. Την ίδια περίοδο 1974-1981 εκδίδονται νέα σχολικά εγχειρίδια για όλα τα μαθήματα άμεσα συνδεόμενα με τα εγκεκριμένα προγράμματα, τα οποία, πέραν των γενικών στόχων, τεχνολογικά, δεν διαφοροποιούνται δραστικά από τα παραδοσιακά προγράμματα παλαιοτέρων ετών.

Β' Περίοδος, 1982-1997

Η πολιτική αλλαγή του 1981 επιχειρεί νέα στροφή στην εκπαίδευση, ιδρύονται τα Πολυκλαδικά Λύκεια (Ν. 1304/1982) ενώ θεσμοθετείται ακαδημαϊκά η τεχνολογική εκπαίδευση (Ν. 1268/1982). Η σημαντικότερη αλλαγή που επιχειρήθηκε ήταν η συγγραφή ενός πρωτοποριακού

---

31 Η απογραφή του 1961 αποτύπωσε ότι τα κορίτσια συνιστούσαν το ¼ που φοιτητικού πληθυσμού, ενώ το 1989 το ποσοστό τους υπερκέρασε τους άρρενες φοιτητές, αγγίζοντας το 53%. Για τα αριθμητικά δεδομένα όλων των ετών από 1960-1989 βλ. Πυργιωτάκης Ι.Ε., «Ελληνική Εκπαιδευτική κρίση: Μύθοι και πραγματικότητες» στο Πυργιωτάκης Ι.Ε.–Κανάκη Ι.Ν., *Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 1992, σ. 193.

32 Π.Δ.831/270/20-09-1977.

33 Π.Δ. 374/79/15-05-1978.

εγχειριδίου Ιστορίας Λυκείου από τον Ελληνοκαναδό ιστορικό Λευτέρη Σταυριανό (1913-2004). Το βιβλίο του, *Ιστορία του Ανθρωπίνου Γένους*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1984 προσεγγίζει ολιστικά την ιστορία ως συνόλου ανθρώπινων ενεργειών, παραθέτοντας συγκριτικά τους πολιτισμούς, αναδεικνύοντας τη δαρβινική εξελικτική προσέγγιση της εξέλιξης, τις επαναστάσεις στην τεχνολογία, γεωργία, την εξάπλωση του καπιταλισμού, κ.ά. Το εγχειρίδιο πολεμήθηκε σφοδρά από εκκλησιαστικές και κοινωνικές οργανώσεις λόγω του προοδευτισμού του και της διαφοροποίησής του από την εθνοκεντρική ορθόδοξη αφήγηση τέθηκε ως ερώτημα στο Ελληνικό Κοινοβούλιο και εν τέλει αποσύρθηκε[34]. Το ίδιο συνέβη και με το εγχειρίδιο του ιστορικού Βασίλη Κρεμμύδα, *Νεότερη Ιστορία, Ελληνική και Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια* στο οποίο προκρίνεται μια ευρεία πρόσληψη της Ευρωπαϊκής και Παγκόσμιας Ιστορίας απαλλαγμένη από τις μυθοπλαστικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις περί γένους, το οποίο επίσης πολεμήθηκε από τους συνήθεις κύκλους και αποσύρθηκε από τα σχολεία το 1991[35].

Η οργάνωση της διδασκαλίας σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά δεδομένα προκρίνει την θέσπιση αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών σε όλες τις βαθμίδες. Αν και προστίθενται μεθοδολογικοί στόχοι και αξιολογικά κριτήρια επίδοσης, η προσκόλληση στην ανάλυση της ύλης εξακολουθεί να είναι εμφανής αναπαράγοντας το εκπαιδευτικό πλαίσιο του 1977-78[36], αποτελώντας ένα υβρίδιο μεταξύ παραδοσιακού και ανοιχτού τύπου. Διακρίνονται μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις από τα πρώτα μεταπολιτευτικά προγράμματα (αντικατάσταση των σκοπών διδασκαλίας, ανεπτυγμένη στοχοθεσία ανά διδακτική ενότητα, προσθήκη κάποιων ψυχοκινητικών και συναισθηματικών στόχων, προτάσεις διδασκαλίας και χρήση εποπτικών μέσων), εντούτοις δεν απεκδύονται τον παραδοσιακό προσανατολισμό τους καθώς η εθνική αφήγηση εξακολουθεί να είναι ο κύριος κορμός, η στοχοθεσία κινείται στο όριο της πρόσκτησης γνώσεως και εννοιών, απουσιάζουν προτάσεις ομαδοσυνεργατικής μάθησης και μεταγνωστικής προσέγγισης του μαθήματος ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξακολουθεί να παραμένει διεκπεραιωτικός.

Γ΄ Περίοδος: 1997-2011

Στην αρχή της Γ΄ Περιόδου, η Ελλάδα, πλήρως ενταγμένη στην ΕΕ, επιδιώκει με τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, στηριζόμενη στις δυτικές συντεταγμένες. Η μεταρρύθμιση Αρσένη διακρίθηκε για τις ρηξικέλευθες προτάσεις της (Εθνικό Απολυτήριο[37], κατάργηση αναχρονιστικού συστήματος εισαγωγής στα ΑΕΙ και ΤΕΙ, πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας ως προσόν προϋπόθεσης διορισμού εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης, κ.ά.), αποτελώντας «μήλον της έριδος» για τις πολιτικές δυνάμεις της εποχής οι οποίες αδυνατούσαν να στηρίξουν το πολιτικό κόστος των μεταρρυθμιστικών προτάσεων. Η ελληνική εκπαίδευση συνέχισε να στηρίζεται σε αποφάσεις 20ετίας, ενώ ακόμα και σήμερα, 40 χρόνια μετά, οι πανελλήνιες εξετάσεις εξακολουθούν να καταστρατηγούν τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του Λυκείου, προάγοντας την παραπαιδεία και τη φροντιστηριακή εκπαίδευση.

---

34 Γκέκας Αθ., «Από την Ιστορία του Κόσμου στην Παγκόσμια Ιστορία ή από τον Ηρόδοτο στη μεγάλη απόκλιση», *Μνήμων* 29 (2008), σ. 243-273., Repoussi M., "Politics Questions History Education: Debates on Greek History Textbooks" in Historical Consciousness Historical Culture, International Society for History Didactics, ISHD, University of Tallinn, 27-30 September 2006.

35 Millas Her., "History for Nation Building: The case of Greece and Turkey" στο Carretero M. et al. (eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave-Macmillan, London, United Kingdom, σ. 355-372, Ephe Avdela, "The Teaching of History in Greece" in *Journal of Modern Greek Studies,* Volume 18, Number 2, October 2000, σ. 358.

36 Στο Ν.1566/85 δεν θεσπίζονται αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, παραπέμποντας στο άρθρο 2 του Π.Δ. 831/77, άρθρο 2 του Π.Δ. 908/78, άρθρο 1 του Π.Δ. 374/78.

37 Βασιζόμενο στην Εισηγητική Έκθεση του Ν.Δ. 4379/1964, «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως», άρθρα 13.1, 13.2, 13.3, 13.4. Το Ακαδημαϊκόν Απολυτήριον) στο Δημαράς Αλ.(επιμ.), *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε-Τεκμήρια Ιστορίας*, Εστία, Αθήνα 2009, σ. 272-273.

Τα ΑΠ σε μια προσπάθεια εξάλειψης της ασυνέχειας μεταξύ εκπαιδευτικών προσεγγίσεων των μαθημάτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μετονομάζονται σε Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών εφαρμοζόμενα καθολικά από την προσχολική εκπαίδευση έως την τελευταία Λυκειακή βαθμίδα[38]. Εξειδικευμένα, συνεκτικά δομημένα κατά τους Bloom & Krathwohl, με σαφή προσανατολισμό στα ανοιχτά προγράμματα, με στόχους διδασκαλίας (objectives) ανά διδακτική ενότητα, ιστορική και διδακτική μεθοδολογία, γνωστικούς (cognitive), συναισθηματικούς (affective) και ψυχοκινητικούς στόχους (psychomotor)[39], διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων και διαπολιτισμική εκπαίδευση λόγω της εισόδου ομογενών και αλλοδαπών μαθητών. Παράλληλα οι ΤΠΕ εντάσσονται στην μαθησιακή διαδικασία με νέα λογισμικά προγράμματα προς κάλυψη των νέων διδακτικών προσεγγίσεων (http://www.pi-schools.gr/software/gymnasio/, http://www.pi-schools.gr/software/dimotiko/). Ο διδακτικός χρόνος παραμένει ίδιος όπως και ο εξεταστικός προσανατολισμός, ειδικά στις Λυκειακές τάξεις που εξακολουθούν να λειτουργούν ως προπαρασκευαστικές για την είσοδο στα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Η απόσυρση του εγχειριδίου Ιστορίας Γ΄Λυκείου του Γ. Κόκκινου, προ της διανομής του στα σχολεία, καταδεικνύει την ιδεολογική και πολιτική χειραγώγηση της διδασκαλίας του μαθήματος από την πολιτική ηγεσία[40], ενώ η επικαλούμενη «συνοχή της ύλης» είναι επίπλαστη, καθώς τα Προγράμματα Σπουδών του Γυμνασίου δεν ολοκληρώνονται στο Λύκειο, αλλά επαναλαμβάνονται, ως γραμμική θεώρηση της Ελληνικής Ιστορίας, σε σπειροειδής αναπαραγωγή της ίδιας ύλης από την Τρίτη Δημοτικού μέχρι την Γ΄Λυκείου.

Το 2010 η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου αναθέτει στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τον ανασχεδιασμό όλων των μαθημάτων του Δημοτικού και του Γυμνασίου με στόχο την δημιουργία ενός Ενιαίου Εθνικού Προγράμματος Σπουδών. Για την κατάρτιση του συνεργάστηκαν περισσότεροι από 200 εμπειρογνώμονες, από την Πρωτοβάθμια έως την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, συντάσσοντας νέα ΑΠ, λαμβάνοντας υπόψιν, την τεκμηριωμένη, ανά έτος, αποτυχία των παιδιών στην εξέταση του μαθήματος της Ιστορίας κατά τις εισαγωγικές εξετάσεις. Αναγνωρίζοντας το αποτέλεσμα αυτό ως αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να υποστηρίξει την επιστημονική και παιδαγωγική προσέγγιση του μαθήματος, η επιτροπή προκρίνει μια νέα διδακτική προσέγγιση στην οποία θα απεμπολούνταν η ατέρμονη επανάληψη των ίδιων γεγονότων. Κύριος στόχος ήταν η σύνδεση του μαθήματος με το σχολικό περιβάλλον, η παιδαγωγική προσέγγισή του, η απομάκρυνση από την στείρα απομνημόνευση γεγονότων και προσώπων και η εξοικείωση παιδιών και διδασκόντων με την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τα ιστορικά τεκμήρια καθώς και οι εναλλακτικές ερμηνείες που προκύπτουν από την εξέτασή τους. Τα ΑΠ εφαρμόστηκαν πιλοτικά για να «ενταφιαστούν», ειδικά τα προγράμματα Κοινωνικών Επιστημών και Ιστορίας, με συνοπτικές διαδικασίες, τακτική που ακολούθησαν με οι επόμενες ηγεσίες, ενισχύοντας την υποβάθμιση της σημασίας του μαθήματος[41].

Τον τελευταίο χρόνο παρακολουθούμε την στροφή που προωθεί το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων αναφορικά με την διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων των Ημερήσιων και Εσπερινών Γυμνασίων[42]. Στις οδηγίες επισημαίνονται τα αντικειμενικά προβλήματα ολο-

---

38 Ν.2525/1997 άρθρο 7, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1998.

39 Bloom, B. & Krathwohl, D. (1986) Ταξινομία διδακτικών στόχων. Τόμος Α'-Γνωστικός Τομέας. Αθήνα, Κώδικας, σ. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας (Γυμνασίου-Λυκείου)», στο *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητικές Επιστήμες,* Αθήνα 2000, σ. 181-254.

40 Κόκκινος, Γ. - Βλάχου, Μ.- Σακκά, Β.- Κουνέλη, Ε.- Κώστογλου, Α.- Παπαδόπουλος, Σ., *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο: ένα ερευνητικό, εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου,* Ταξιδευτής, Αθήνα 2007, σ. 74.

41 Κωστής Κ. – Σωτηρόπουλος Δ., «Σχολεία εκτός πραγματικότητας», δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ 03-12-2012.

42 Η από 16-09-2015 με αρ. πρωτ. 144963/Δ2 οδηγία που εκδόθηκε μετά από την 37/07-07-2015 εισήγηση του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ακολουθούμενη από την από 13-09-2016, με αρ. πρωτ. 148079/Δ2 αντίστοιχης οδηγίας η οποία εκδόθη-

κλήρωσης της διδακτέας ύλης εντός των διδακτικών ωρών, η ανάγκη της προσέγγισης της Ιστορίας ως συνόλου με στόχο την κατανόηση της πολυπλοκότητας των συνθηκών μέσα στο οποίο συντελέστηκαν τα ιστορικά γεγονότα, η αναγκαιότητα εξορθολογισμού και μείωσης της διδακτέας ύλης, η προαγωγή των ενεργητικών τρόπων μάθησης, και τελικά, η ένταξη του μαθήματος στα τέσσερα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα για το Γυμνάσιο[43]. Επιπλέον, σε μια προσπάθεια ώθησης της ερευνητικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών, παρατίθενται έντυπες πηγές και χρήσιμο ηλεκτρονικό υποστηρικτικό υλικό (χρήση ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών, ψηφιοποιημένων εφημερίδων, οπτικοακουστικού υλικού και αρχείων) με στόχο τη σύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα και την ενίσχυση των γνωστικών, αναλυτικών και κριτικών ικανοτήτων των παιδιών. Οι ενέργειες αυτές προκρίνουν την αναδιάρθρωση της διδασκαλίας της Ιστορίας με γνώμονα τις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης[44], την ανάπτυξη των πληροφοριών με στόχο την ανάδειξη της κριτικής σκέψης των παιδιών και την προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων μέσω ανάπτυξης της σχέσης αίτιου-αιτιατού[45]. Οι οδηγίες και οι προτάσεις που αναφέρονται στα ανωτέρω, καθώς και η δυνατότητα επιλογής από τον εκπαιδευτικό θεμάτων, ως αποκλειστικού γνώστη των δυνατοτήτων της τάξης του, του διαθέσιμου χρόνου και των ενδιαφερόντων αυτής, αποτελεί μια θετική εξέλιξη, διαχωρίζοντας τα από τα παραδοσιακά προγραμμάτων σπουδών και αναμένουμε να αποτελέσουν την απαρχή μιας ουσιαστικής επαναπροσέγγισης της διδασκαλίας.

2.2.2.3. Κριτική αποτίμηση

Η ανάλυση των εφαρμοσμένων προγραμμάτων διδασκαλίας για το μάθημα της Ιστορίας στην Ελληνική εκπαίδευση από την μεταπολίτευση και έπειτα, αποδεικνύει ότι, παρά τις σχεδιαστικές αναπροσαρμογές, την αλλαγή των διαδικασιών εκπόνησής τους, τον μεθοδολογικό προσανατολισμό και την προσπάθεια αναγωγής τους σε ουσιαστικό εργαλείο διδακτικής πρακτικής, επί της ουσίας δεν διαφοροποιείται ριζικά από τα παραδοσιακά προγράμματα Ιστορίας. Παρά τις όποιες προσπάθειες, εξακολουθεί να είναι ασφυκτικά δομημένο, συνιστώντας ένα κλειστό πλαίσιο διδασκαλίας, στηριζόμενο στην αδιάσπαστη ηθικοπλαστική γραμμή των παραδοσιακών προγραμμάτων. Αν και στα νεότερα προγράμματα προκρίνονται σχέδια εργασίας (projects), εντούτοις η επιστημονικότητά τους τίθεται σε κριτική καθώς στερούνταν επιστημονικού σχεδιασμού, είτε θέτοντας μαξιμαλιστικούς είτε τελείως απλούς στόχους[46]. Οι καθορισμένες διδακτικές ώρες δεν επιτρέπουν παρεκκλίσεις από τα στοχοθετικά περιεχόμενα των προγραμμάτων ύλης ούτε ουσιαστική χρήση των φακέλων, το σύνολο της παρεχόμενης γνώσης εξακολουθεί να μονοπωλεί το εγχειρίδιο,[47] ενώ καταστρατηγείται η χρήση των θεματικών φακέλων και μαζί οι αρχές της, της διερευνητικής, βιωματικής και εξατομικευμένης μάθησης[48]. Τα γνωστικά αντικείμενα οργανώνο-

κε μετά από την 35/2016 εισήγηση του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για το σχ. έτος 2016-2017.

43 Π.Δ. 126-Φ.Ε.Κ. 211/11-11-2016.

44 Κόκκινος Γ. – Γατσωτής Π. «Η χαρτογράφηση των Ερευνητικών Πεδίων της Διδακτικής της Ιστορίας στην Ελλάδα» στο Ανδρέου Α. (επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2008α, σ. 365-366.

45 Κόκκινος Γ., *Διδακτικές Προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας. Για μια νέα Διδακτική Μεθοδολογία στην Υπηρεσία της Κριτικής Ιστορικής Σκέψης,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2006α, σσ. 20-21.

46 Αγγελάκος Κ. (2004), «Η διαθεματικότητα και τα νέα προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: κριτική προσέγγιση μιας ασύμβατης σχέσης» στο Αγγελάκος Κώστας-Κόκκινος Γιώργος (επιστημονική επιμέλεια), Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση των πηγών, Μεταίχμιο, Αθήνα σσ. 46-47.

47 Μολονότι βάσει του Ν. 2525/97, άρθρο 7, επιτρέπεται η εισαγωγή του «πολλαπλού βιβλίου».

48 Μπονίδης, Κ. (2003), «Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 131, σσ. 25-26.

νται διακριτά, δεν διαθεματίζεται η γνώση, ενώ, τα ενδεικτικά διαθεματικά σχέδια εργασίας, τίθενται συμπληρωματικά και όχι εφαρμοζόμενα παράλληλα με την διδασκαλία, μη ξεπερνώντας το 10% του διατιθέμενου διδακτικού χρόνου, λειτουργώντας ανασταλτικά στην διαθεματική σύνδεση των μαθημάτων[49].

Σε όλα τα παραπάνω στάδια παρατηρούμε ότι τα αναλυτικά προγράμματα Ιστορίας, στο σύνολό τους, δεν συμπεριλαμβάνουν δύο σημαντικές συνιστώσες: Το παιδί και τον εκπαιδευτικό. Αν και σχεδιάζεται για αυτούς, επαγγέλλεται τον μέσο μαθητή, δεν συνομιλεί μαζί τους. Δεν αλληλεπιδρά με το παιδί, το οποίο αποτελεί το κύτταρο της σχολικής τάξης, ενώ περιορίζει τον διδάσκοντα από πλευράς ύλης και διδακτικού χρόνου, υποδεικνύοντας του, όχι μόνο το «τι» και το «πώς» και το «πόσο» χρόνο θα επενδύσει στην εκάστοτε ενότητα. Το εφαρμοσμένο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας έχει στόχο «*να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές κατακτούν τα σωστά συμπεράσματα από την ιστορία…*», ενώ δεν προκρίνεται η ιστορική κριτική σκέψη καθώς «*η ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων αποκρύπτεται, οι μαθητές δεν μαθαίνουν να διακρίνουν τα ιστορικά δεδομένα από την ερμηνεία τους, να ξεχωρίζουν τις γνώμες από τα γεγονότα, ούτε να εγείρουν ερωτήματα για το παρελθόν*».[50] Κατά την Νάκου «*η ιστορία έχει λόγο ύπαρξης στην εκπαίδευση εφόσον έχει σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης και γνώσης στους μαθητές*»[51]. Αποκλείοντας την αιτιολόγηση, τα παιδιά δεν εμπλέκονται στον απαιτούμενο βαθμό ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες μεταγνωστικές δεξιότητες που προκύπτουν από την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων που προάγουν έρευνα-κριτική σκέψη-αιτιολόγηση[52], καθώς εκλείπει η ενίσχυση του ιστορικού γραμματισμού των παιδιών.[53] Σημαντικό στοιχείο για τη Διδακτική της Ιστορίας αποτελεί το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν τα παιδιά, το οποίο υποστηρίζει το ήδη διαμορφωμένο από το οικογενειακό και κοινωνικό σύνολο σύστημα αντιλήψεων τους, στο οποίο εμπεριέχεται και ο ρόλος τους στο σχολικό περιβάλλον, του οποίου είναι συμμέτοχοι και συνδιαμορφωτές και το οποίο μένει αδρανές και αναξιοποίητο. Ο Dewey αναφέρει ότι «δεν γίνεται να αγνοούμε το παιδί, τις ιδιαιτερότητες και τις εμπειρίες που το συστήνουν ως προσωπικότητα από την εκπαίδευση που του παρέχουμε»[54], η Virta επισημαίνει ότι «*τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν ιστορία με στόχο να γίνουν ιστορικά, κριτικά και ενσυναισθητικά εγγράμματα*»[55]. Στο ίδιο πλαίσιο ο Πυργιωτάκης σημειώνει ότι «*ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος δεν πρέπει να εξετάζεται αποκομμένος από τις κοινωνικές επιρροές και τις περιβαλλοντικές επιδράσεις, που πρέπει να συνεκτιμώνται τόσο για την εξέλιξη διαφόρων ικανοτήτων όσο και στη συγκεκριμένη διαδικασία αγωγής και μάθησης*»[56]. Κατά τον Booth «*η αναγωγή στον κώδικα του Άλλου, του Άλλοτε και του Αλλού*» αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης ως εργαλείο διαμόρφωσης ενεργής ιστορικής σκέψης[57] και τον Lee «*η ενσυναίσθηση είναι μέρος (και αναγκαίος όρος) της ιστορικής κατανόησης*»[58]. Ειδικά

---

49 Αγγελλάκος Κ. «Ο νάρθηκας των Αναλυτικών Προγραμμάτων» άρθρο στην εφημερίδα *Η Καθημερινή,* 25-7-2004, σ. 47.

50 Avdela E., "The Teaching of History in Greece" στο *Journal of Modern Greek Studies,* Volume 18, Number 2, October 2000, σ. 239-253.

51 Νάκου Ε., *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη γνώση και ερμηνεία,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σ. 12.

52 Van Boxtel, C. and Van Drien, J., "Engaging students in Historical Rerasoning: The need for Dialogic Historical Education" in Carretero M. et al. (eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave-Macmillan, London, United Kingdom, σ. 355-372., Avdela E., "The Teaching of History in Greece" στο *Journal of Modern Greek Studies,* volume 18, Number 2, October 2000, σ. 253.

53 Κόκκινος Γ, «Η Διδακτική της Ιστορίας» *Μνήμων¸* 20, Αθήνα 1998, σ. 249-250.

54 Dewey J., *The Child and the Curriculum,* Chicago University Press, 1902, σ. 94.

55 Virta, Arja. "Historical Literacy: Thinking, Reading and Understanding History" στο Tidskrift. *Journal of Research in Teacher Education,* 4, σσ. 11-25, 2007.

56 Πυργιωτάκης Ι., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη,* Ελληνική Γράμματα, Αθήνα 2009, σ. 251.

57 Κόκκινος Γ., «Η Διδακτική της Ιστορίας», ό.π., σ. 245-250.

58 Lee, P.J., "Why learn History" στο Dickinson A.K.-Lee P.J.-Rogers P.J. (eds), *Leanring History*, Heinmann Educational Books, London 1984β, σ. 89.

η ενσυναίσθηση, αν και δευτερογενής έννοια στη διδακτική της Ιστορίας (second order concept), ως γνώση *πίσω* από την ιστορία[59] και αναπόσπαστο γνωστικό εργαλείο αντίληψης του παρελθόντος, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εγγραφόμενη από την εμπειρία εντός του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά, ενδυναμώνοντας τη διάδραση σχολείου-κοινότητας, όχι μέσα από την παραδοσιακή διδασκαλία που καθιστά ελλιπή την διαμόρφωση της, ιστορικής κριτικής σκέψης[60]. Το ότι η εμπειρία είναι βασικός παράγοντας στην εξαγωγή συμπερασμάτων εκθέτει και ο Tyler, σημειώνοντας ότι «*η απομνημόνευση χωρίς κατανόηση αποτελεί σύνηθες προβληματική εφαρμογή της παροντικής εμπειρίας στην δημιουργία πληροφοριών*».[61]

Η εξάρτηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού από την πολιτική ηγεσία συνθέτει το ΑΠ ως ένα πολύπλοκο συνονθύλευμα στόχων, σκοπών, υποδείξεων, από το οποίο απουσιάζει επί της ουσίας η παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος ως εξέχοντος διαθεματικού γνωστικού αντικειμένου, άρρηκτα συνδεδεμένου με την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η εφαρμογή μεθόδων «*ανίχνευσης της ενυπάρχουσας γνώσης στο παιδί σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα*», που απασχολούν το διεθνές φάσμα της εκπαιδευτικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας[62] και κρίνονται απαραίτητες για μια ουσιαστικά ιστορικά εγγράμματη εκπαίδευση, περιορίζεται. Η ασφυκτική δόμησή του με βάση την ύλη και τον χρόνο δρα ανασταλτικά στην αυτενέργεια του εκπαιδευτικού ως προς την προσπάθεια δόμησης των εργαλείων του ιστορικού γραμματισμού (ερευνητική μεθόδευση του μαθήματος, διαλεκτική διδασκαλία, ιστορική έρευνα, κριτική σκέψη, ιστορική αιτιολόγηση,[63] ιστορική ενσυναίσθηση) και καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, αποσυνδέοντας την ιστορική εκπαίδευση από την πραγματικότητα της σχολικής τάξης και της κοινωνικής ζωής.

Το ΑΠ πρέπει να είναι ευέλικτο, προκρίνοντας τη διερευνητική διαδικασία μάθησης, την πολυπρισματική ερμηνεία των διαθέσιμων πηγών, την απόδοση της σημασίας των ιστορικών εννοιών και τη σύνδεση τους με τον ιστορικό χρόνο, ακολουθώντας τη νοητική διαδρομή του «ιστορικού» αναδομημένου παρελθόντος σε συνάφεια με το «πραγματικό» παρελθόν για την αναζήτηση της αλήθειας του δημιουργού, την ερμηνεία και την χρήση του τεκμηρίου ως ιστορικής πηγής ή μαρτυρίας[64]. «*Είναι αποδεδειγμένο ότι οι ικανότητες και ο βαθμός εξέλιξης των παιδιών διαφοροποιείται δραστικά, οπότε είναι επιτακτική η ανάγκη καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας*»[65]. Η πολυπλοκότητα, η δυναμική και οι ξεχωριστές ικανότητες κάθε παιδιού αποτελούν τον γνώμονα για την εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων προαγωγής ενεργητική μάθησης, αποσκοπώντας στην ανάλυση κρίσιμων πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών ερωτημάτων, αιτιολογώντας τις αναπτυσσόμενες θέσεις, αποφεύγοντας τη δημιουργία στερεοτύπων[66], ωθώντας τα παιδιά στην ουσι-

---

59 Lee, P., "Putting Priciples into Practice: Understanding History" στο Donovan, S., - Bransford, J. (eds), *How Students Learn. History in the Classroom,* σ. 32, σσ. 31-77, Washington: the National Academies Press, βλ. https://books.google.gr/books?id=LojtJwTm-hYC&printsec=frontcover&dq=How+students+learN+history+in+the+classroom&hl=el&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true.

60 Ashby R. – Lee P., "Children's concepts of empathy and understanding in history" στο C. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers,* Imago, Thame – Oxon 1987, σσ. 85-86, Cercadillo Lis, Chapman A., and Lee P., "Organizing the Past: Historical Accounts, Significance and Unknown Ontologies" " in Carretero M., Berger S., Grever Maria (Eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave-Macmillan, London, United Kingdom, σσ. 529-552.

61 Tyler, R. ό.π., σ. 71.

62 Tobias S.-Howard E. "The importance of Knowing what you Know-A knowledge monitoring framework for studying Metacognition in Education" στο Hacker Douglas J. et al. (eds), *Handbook of Metacognition in Education*, Routhledge, New York 2009, σ. 108.

63 Brauch N., "Bridging the Gap. Comparing History Curricula in History Teaching Education in Western Countries" στο Carretero M. et al. (eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave-Macmillan, London, United Kingdom, p. 355-372., Ephe Avdela, "The Teaching of History in Greece" in *Journal of Modern Greek Studies,* Volume 18, Number 2, October 2000, σ. 598.

64 Νάκου Ε., *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη γνώση και ερμηνεία,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σ. 17.

65 Bobbit Fr., "A Significant Tendency in Curriculum –Making" στο *The Elementary School Journal,* Vol. 21, No.8 (Apr, 1921), σσ. 607-615.

66 Global Citizenship Guides, *Teaching Controversial Issues,* Oxfam, Great Britain, 2006, σ. 6.

αστική ηθική και κοινωνική εξέλιξη τους ως ενσυνείδητοι πολίτες και ενεργά μέλη της παγκόσμιας κοινωνίας.[67] «*Το παρελθόν δεν είναι νεκρό αλλά ζει στο παρόν, η παρελθούσα πράξη είναι νεκρή εκτός και αν κατανοήσει ο ιστορικός την σκέψη που βρίσκονταν πίσω της[…] δεν είναι μια εμπειρική διαδικασία, δεν μπορεί να συνίσταται σε μια απλή αναφορά γεγονότων. Αντίθετα η διαδικασία επανίδρυσής της κατευθύνει την επιλογή και την ερμηνεία των γεγονότων: αυτή είναι, στην πραγματικότητα, που τα κάνει ιστορικά γεγονότα*»[68].

Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας της ελληνικής δημόσιας διοίκησης διαπερνά και το αδιάβλητο πλαίσιο του σχολείου όπου ο συγκεντρωτισμός είναι μια διαπιστωμένη παθογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος[69]. Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ του 2009 η Ελλάδα διαθέτει ένα από τα πιο κεντρικά διοικούμενα και συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη (Γράφημα Ι.6, Ι.7 και Ι.8[70]), όπως εξετάζεται πιο κάτω λεπτομερώς. Ένας από τους τομείς, στους οποίους οι σχολικοί διευθυντές έχουν την πιο περιορισμένη αρμοδιότητα συγκριτικά με άλλες χώρες είναι η διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων. Η αποκέντρωση της εκπαίδευσης και η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας και ηγεσίας αποτελεί μια από τις κρισιμότερες μεταρρυθμιστικές προκλήσεις. Στην έκθεση για το έτος 2009, η Ελλάδα είναι ουραγός μεταξύ 65 χωρών-μελών στα εξής σημεία μελέτης:

i. Βαθμός αυτονομίας κατανεμημένων πόρων

- Επιλογή, πρόσληψη και απόλυση διδασκόντων.
- Μισθολογική διαμόρφωση και εξέλιξη.
- Διαμόρφωση σχολικού προϋπολογισμού και διάθεσή του.

Στις περισσότερες χώρες η αυτονόμηση της σχολικής μονάδας και η διαχείριση κεφαλαίων και προσωπικού γίνεται κυρίως σε συνεργασία εκπαιδευτικών-διευθυντή σχολείου με μερική εμπλοκή της τοπικής ή κεντρικής ηγεσίας. Η Ελλάδα μαζί με τη Ρουμανία μοιράζεται την τελευταία θέση στις 65 χώρες, ενώ ο ρόλος των διευθυντών περιορίζεται σε διοικητικά καθήκοντα απολύτως οριζόμενα και ελεγχόμενα από την πολιτική ηγεσία χωρίς να συνεπάγεται διαχείριση ανθρωπίνων πόρων ή κεφαλαίων.

ii. Αυτονομία του σχολείου και των εκπαιδευτικών

- επιλογή εγχειριδίων
- σύνταξη προγραμμάτων
- διαμόρφωση μεθόδων αξιολόγησης μαθητών
- επιλογή διδακτικών αντικειμένων.

Η Ελλάδα μαζί με τη Βουλγαρία, την Κροατία με τη Ρουμανία μοιράζεται την 63η θέση μεταξύ των 65 χωρών του ΟΟΣΑ, ακολουθούμενη στις τελευταίες θέσεις από τη Σερβία και την Τυνησία.

iii. Επιλογή διδακτικού υλικού

Και εδώ η Ελλάδα βρίσκεται ουραγός με το καθεστώς του ενός εγχειριδίου να μονοπωλεί την παρεχόμενη γνώση, θέση που μοιράζεται με την Αλβανία και την Τουρκία. Στον αντίποδα, τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί των περισσότερων Δυτικών και μη χωρών απολαμβάνουν απόλυτη αυτονομία στην επιλογή διδακτικού υλικού. Συγκεκριμένα στα σχολικά συστήματα της Δα-

67 Ziedler, D.- Sadler, T. – Simmons, M., - Howes., E. (2005) «Beyond STS: A Research-Based Framework for Socioscientific Issues Education», *Science Education*, vol. 89, Issue 3, (2005), σσ. 357–524, βλ. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20048/pdf.

68 Carr, E.H., *What is History*, Penguin Books, London, 1991. σ. 22.

69 Repoussi M., "Politics questions history education Debates on Greek History Textbooks" στο *Historical Consciousness Historical Culture*, International Society for History Didactics ISHD, University of Tallinn, 27-30 September 2006.

70 ΟΟΣΑ (2011), «*Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*, σ. 26, ISBN 978-89-26-411958-1 (PDF).

νίας, Φιλανδίας, Σουηδίας, Ολλανδίας, Ιταλίας, Νέας Ζηλανδίας, Νορβηγίας, Πολωνίας, Κορέας, Ισπανίας, Μεγάλης Βρετανίας, Πορτογαλίας, Αυστραλίας, Ουγγαρίας, Ισλανδίας, Ιρλανδίας, Χονγκ-Κόνγκ, Κινεζικής Ταϊπέι και Μακάο Κίνας, καθώς στις περισσότερες χώρες, προκρίνεται η αυτενέργεια των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, με την επικουρία του αρμόδιου υπουργείου διαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών.

iv. Μισθολογικές απολαβές εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων

Σημαντική είναι η διαφοροποίηση των μισθών των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σε αντιδιαστολή με 24 χώρες της μελέτης, στις οποίες παρατηρήθηκε την περίοδο 2015-16 αύξηση πέραν του 15% την στιγμή που η μισθολογική κατάσταση στην Ελλάδα είναι από τις χαμηλότερες στην ζώνη, κατώτερη ακόμα και από τα στοιχεία του 2009 ενώ στην Ελλάδα και την Γαλλία η αγοραστική ικανότητα των εκπαιδευτικών έχει μειωθεί σημαντικά, κάτω από τα επίπεδα του 2000[71].

2.2.2.4. Πιλοτική έρευνα πεδίου

Στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος του Τμήματος Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου, διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα πεδίου σε 50 μαθητές Γ' Γυμνασίου, ηλικιακής ομάδας 14-15 ετών. Οι μαθητές αντιπροσώπευαν τρία διαφορετικά περιβάλλοντα εφαρμογής τη διδακτική της Ιστορίας, έχοντας διανύσει επτά χρόνια διδασκαλίας του μαθήματος από το Δημοτικό έως και το Γυμνάσιο, ενώ επιπλέον στη βαθμίδα αυτή το παιδί αναπτύσσει το στάδιο των συγκεκριμένων πράξεων και λογικών-τυπικών πράξεων[72], όντας σε θέση να διαμορφώνει θεωρίες, να ασκεί κριτική και να χρησιμοποιεί για τα παραπάνω τον αφαιρετικό συλλογισμό[73]. Η έρευνα αυτή αποτελεί πρωτογενές στάδιο η οποία θα ολοκληρωθεί με εφαρμογή ευρύτερης ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, τόσο μέσω συνεντεύξεων όσο και μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας υποβολής ερωτηματολογίων στον σχολικό πληθυσμό των μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαιδευτικής κοινότητας της Κέρκυρας, λαμβάνοντας υπόψη αντίστοιχες έρευνες που πραγματοποιούνται στην Μεγάλη Βρετανία από το Office for Standards in Education με απώτερο στόχο την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.[74] Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές με την μορφή συνεντεύξεων, είχαν τους εξής στόχους:

α. την ανίχνευση της εικόνας που έχουν αποκομίσει τα παιδιά μετά την επταετή τριβή τους με την σχολική Ιστορία, από το Δημοτικό έως και την Γ' τάξη Γυμνασίου.
β. την ανάδειξη των θετικών και αρνητικών σημείων που βίωσαν ως υποκείμενα διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων.
γ. τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις τους αναφορικά με την εφαρμοσμένη εκπαιδευτική μεθοδολογία.
δ. την ταυτότητα και τον αριθμό των διδασκόντων που συνάντησαν κατά την επταετή πορεία τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση.
ε. την επιτυχή ή μη εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδακτικής μεθοδολογίας όπως αυτές προβλέπονται από τα προγράμματα σπουδών Ιστορίας.

---

71 European Commission/EACEA/Eurydice, 2012. *Key data on education in Europe in 2012*, σ. 129-131. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Key_Data_on_Education_in_Europe_2012.

72 Λατίφης, Κ., & Χρυσός, Β., (2008) *Ελεύθερο Λογισμικό – Λογισμικό Ανοιχτού Κώδικα: Διερεύνηση Ενσωμάτωσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.* http://mediacampathens.files.wordpress.com/2008/04/open-source-educational-institutions.pdf, σ. 10.

73 Παπαδιώτη-Αθανασίου, Βασιλική, *Θέματα Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης του Παιδιού,* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2006, σ. 15-16.

74 Ofsted is the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills in England. https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about.

στ. τη σύνδεση ή μη των γνωστικών αντικειμένων μέσω της διαθεματικής διδασκαλίας.
η. τη μεθοδολογία οικοδόμησης της ενσυναίσθησης ως μείζονος συναισθηματικής αντιληπτικής δεξιότητας.
θ. τη διδακτική προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας, σε ένα πλούσιο ιστορικά περιβάλλον, όπως αυτό της Κέρκυρας.

Η διερεύνηση της επιτυχίας ή μη των προγραμμάτων Ιστορίας στον μαθητικό πληθυσμό είναι σημαντική παράμετρος για:

- τον βαθμό επίτευξης των στόχων και σκοπών των αναλυτικών προγραμμάτων Ιστορίας.
- τη σκιαγράφηση της ενδυνάμωσης ετερογενών εθνοτικά και κοινωνικά μαθητών και ενίσχυσης ή μη της οντολογικής ταυτότητάς τους.
- την κατανόηση της διαρροής του μαθητικού πληθυσμού στην φροντιστηριακή εκπαίδευση.
- την κατανόηση της εκδοτικής αύξησης των βοηθημάτων Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.
- την αιτιολόγηση των στατιστικών των μαθημάτων επιλογής γενικής παιδείας στις πανελλήνιες εξετάσεις, ανεξαρτήτου κατεύθυνσης.

Ερευνητικά ερωτήματα

Η Ιστορία ως μάθημα:

1. Μεταξύ των θεωρητικών μαθημάτων, πόσο ενδιαφέρουσα είναι για εσένα η Ιστορία;
2. Είναι εύκολο ή δύσκολο μάθημα;
3. Πόσο ενδιαφέρον βρίσκεις το βιβλίο της Ιστορίας;
4. Τι θεωρείς ότι λείπει; Υπάρχει κάτι που θα άλλαζες;
5. Ποια ιστορική περίοδος θεωρείς ότι ήταν περισσότερο ενδιαφέρουσα και γιατί;
6. Κατά πόσο αξιοποιούνται οι πηγές του βιβλίου στη διδασκαλία; Εκτός από το βιβλίο, έχετε χρησιμοποιήσει κάτι άλλο στο μάθημα; (διαδίκτυο, πηγές, προβολή ταινίας ή ντοκιμαντέρ σε συνδυασμό με ερευνητική δραστηριότητα, επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, κ.λπ). Αν ναι, ποιες είναι οι εντυπώσεις σου και οι παρατηρήσεις σου;
7. Στο σχολείο διδασκόμαστε κυρίως Ελληνική Ιστορία. Ωστόσο είμαστε όλοι πολίτες του κόσμου. Τι γνωρίζεις για την παγκόσμια ιστορία; Πιστεύεις ότι πρέπει να έχουμε μια συνολική εικόνα σε συνάρτηση με την Ελληνική Ιστορία;
8. Πιστεύεις ότι επαρκούν οι ώρες για την διδασκαλία;
9. Θα ήθελες να σπουδάσεις Ιστορία;
10. Διδάσκεστε Τοπική Ιστορία; Είναι ενδιαφέρουσα η διδασκαλία του; Τι δράσεις έχετε πραγματοποιήσει στο πλαίσιο του μαθήματος;

Εγώ και η Ιστορία:

1. Τι είναι Ιστορία για εσένα;
2. Τι σου αρέσει περισσότερο και τι λιγότερο στην Ιστορία;
3. Γνωρίζεις ιστορικά ζητήματα άλλων λαών και ποια;
4. Εκτός από το βιβλίο, πως θα προτιμούσες να μαθαίνεις Ιστορία;
5. Ποιο ιστορικό ζήτημα σε προβλημάτισε περισσότερο και γιατί;
6. Έχεις μπει ποτέ στη θέση ενός ηγέτη ή ενός καθημερινού ανθρώπου σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο;

7. Θεωρείς ότι υπάρχει σύνδεση της Ιστορίας που μαθαίνεις με την ζωή σου, την καθημερινότητα της οικογένειας και των φίλων σου;
8. Πιστεύεις ότι αν καταλάβουμε τι έγινε στο παρελθόν, όχι μόνο τα γεγονότα, αλλά την ουσία, θα μπορούμε να καταλάβουμε γιατί συμβαίνουν πολλά πράγματα σήμερα; Η χρήση ενός βιβλίου αρκεί να μας δώσει όσα χρειαζόμαστε για να καταλάβουμε, ή όχι; Και τι κατά την γνώμη σου χρειάζεται;
9. Η οικονομική αποσταθεροποίηση και οι διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, θεωρείς ότι επανακαθορίζουν την σημασία διδασκαλίας της Ιστορίας; Και γιατί;
10. Τελικά, αξίζει να μαθαίνουμε Ιστορία;

Γ΄ Γυμνασίου | 50 παιδιά | Απαντήσεις πρώτου στόχου

Η Ιστορία ως μάθημα:

1. Μεταξύ των θεωρητικών μαθημάτων, είναι ενδιαφέρουσα για εσένα η Ιστορία και πόσο;
   - Σαν μάθημα είναι ενδιαφέρον ανάλογα τον διδάσκοντα. Στην Β Γυμνασίου είχαμε την κα…. Και ήταν πραγματικά ενδιαφέρον. Εφέτος δεν έχουμε κάνει τίποτα.
   - Στο ωρολόγιο μας την έχουν βάλει Τρίτη και Τετάρτη και δεν προλαβαίνουμε ούτε να προετοιμαστούμε.
   - Μας «πετάνε» 3 σελίδες να διαβάσουμε και δεν μας κάνουν ποτέ εισαγωγή στο επόμενο μάθημα.
   - Θα με ενδιέφερε αν την έκανε αλλιώς ο καθηγητής.
   - Θα μου άρεσε αν ήταν άλλη καθηγήτρια, η συγκεκριμένη είναι Ξένων Γλωσσών και βαριέται που το κάνει.
   - Μου αρέσει να μαθαίνω την Ιστορία μου, να σκέφτομαι και να προβληματίζομαι πάνω στο σήμερα, αλλά δεν βλέπω σύνδεση της Ιστορίας με την εποχή μου.

ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
8	10	12	20

2. Είναι εύκολο ή δύσκολο μάθημα;

ΠΟΛΥ ΕΥΚΟΛΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΕΥΚΟΛΟ	ΔΥΣΚΟΛΟ	ΠΟΛΥ ΔΥΣΚΟΛΟ
0	9	31	10

   - Πρέπει να μαθαίνουμε απέξω γεγονότα και ημερομηνίες.
   - Δεν θυμάμαι τίποτα γιατί πρέπει να θυμάμαι τα πάντα.
   - Η αποστήθιση είναι το πιο εκνευριστικό. Δεν με βοηθά να καταλάβω μόνο να παπαγαλίζω ημερομηνίες και άτομα που δεν μου λένε και τίποτα.
   - Βαρέθηκα να μαθαίνω τα ίδια και τα ίδια. Από το δημοτικό για τον Κολοκοτρώνη και τον Παλαιολόγο μαθαίνω. Α, και για την παλαιολιθική εποχή.
   - Δεν θεωρώ ότι μαθαίνω κάτι ουσιαστικό για την Ιστορία αφού μόλις τελειώσουν οι εξετάσεις τα ξεχνάω όλα.

3. Πόσο ενδιαφέρον βρίσκεις το βιβλίο της Ιστορίας;

ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
2	10	18	20

   - Έχει ωραίο εξώφυλλο.

- Γιατί είναι οι πηγές στα Αρχαία; Να τα μεταφράσουν να τα καταλαβαίνουμε.
- Πολλά πράγματα χωρίς ουσία.
- Με ζαλίζουν τα χρώματα και τα κουτάκια παρακουτάκια.
- Όταν καεί θα είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον.
- Εμείς στην τάξη έχουμε διαδραστικό και είναι καλύτερα, κάποιες φορές.
- Καθόλου ενδιαφέρον. Δεν μου αρέσει.
- Γιατί να μαθαίνω μόνο από αυτό; Δεν υπάρχει άλλο βιβλίο; Εμείς παπούτσια πάμε να πάρουμε και πάμε σε δέκα μαγαζιά. Μόνο αυτό υπάρχει;

4. Τι θεωρείς ότι λείπει; Υπάρχει κάτι που θα άλλαζες;

ΥΛΗ-ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	ΠΗΓΕΣ	ΤΙΠΟΤΑ
38	12	0

- Δεν μαθαίνουμε τίποτα καινούριο, μόνο τα ίδια και τα ίδια.
- Περισσότερη ιστορία για το σήμερα. Το χθες το ξέρω.
- Θέλω να μάθω τι είναι Ευρώπη και τι σημαίνει να είμαστε στην Ευρώπη.
- Δημοτικό και Γυμνάσιο για την Φιλική Εταιρεία. Εμείς η Μαρία, ο Γιάννης και εγώ είμαστε η Φιλική Εταιρεία.
- Θέλω να μάθω τι σχέση έχουν οι Αμερικάνοι με όλα όσα γίνονται.
- Έρχονται συνεχώς μετανάστες από την Συρία. Και δεν τους θέλουν. Εμένα ο θείος μου επειδή έχει αποθήκη με μπαχαρικά πήγαινε κάθε χρόνο εκεί και είναι πολύ στεναχωρημένος με αυτά που γίνονται στη Συρία και πάντα λέει πόσο καλοί άνθρωποι είναι. Θέλω να μάθω γιατί γίνεται όλο αυτό και κανείς δεν μου λέει.

5. Ποια ιστορική περίοδος θεωρείς ότι ήταν περισσότερο ενδιαφέρουσα και γιατί;

ΑΡΧΑΙΑ	ΒΥΖΑΝΤΙΟ	ΝΕΟΤΕΡΗ	ΣΥΓΧΡΟΝΗ
3	18	2	27

- Δεν μου άρεσε η αρχαία γιατί συνέχεια έπρεπε να θυμάμαι περίεργα ονόματα.
- Μια φορά που κάναμε με την κυρία…. Μας έδειξε για τον πελοποννησιακό και ήταν τέλεια.
- Η κυρία….. μας έδειξε διάφορα ντοκιμαντέρ για το Βυζάντιο, τα θυμάμαι ακόμα αυτά που είδα!
- Μου άρεσε η εκπομπή του ΣΚΑΙ για το 1821 αλλά όταν ξεκινήσαμε το βιβλίο φέτος απογοητεύτηκα. Περισσότερα θυμάμαι από τη σειρά, και ήμουν πολύ μικρός τότε, αλλά τα έβλεπε ο μπαμπάς μου και μου τα εξηγούσε κιόλας. Ευτυχώς τα βλέπω στο youtube.
- Δεν μου αρέσει η προϊστορία, θα ήθελα να τη βγάλουν ή να την κάνουμε περιληπτικά.
- Θέλω να μαθαίνω σύγχρονη Ιστορία, αυτή μας χρειάζεται πιστεύω.
- Να μαθαίνουμε για την Επανάσταση, για τους πολέμους, είναι σημαντικό να έχουμε υψηλό εθνικό φρόνημα. Αν δεν ξέρουμε για αυτούς που θυσιάστηκαν για την πατρίδα μας, πως θα την υπερασπιστούμε μετά;

6. Κατά πόσο αξιοποιούνται οι πηγές του βιβλίου στη διδασκαλία;

ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
0	10	5	35

- Μας τη διαβάζει, ή μας βάζει να την διαβάσουμε. Αυτό.
- Βιάζεται να τελειώνει την ύλη. Νομίζω ότι βαριέται.

- Ποτέ δεν συζητάμε.
- Καθόλου.
- Δεν κάνουμε ποτέ, σε καμία τάξη, τίποτα ιδιαίτερο με τις πηγές.

6α. Εκτός από το βιβλίο, έχετε χρησιμοποιήσει κάτι άλλο στο πλαίσιο του μαθήματος; (διαδίκτυο, πηγές, προβολή ταινίας ή ντοκιμαντέρ σε συνδυασμό με ερευνητική δραστηριότητα, επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, κ.λπ). Αν ναι, ποιες είναι οι εντυπώσεις σου και οι παρατηρήσεις σου;

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	ΠΗΓΕΣ	ΤΑΙΝΙΑ	ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ	ΕΡΕΥΝΑ	ΜΟΥΣΕΙΟ	ΑΛΛΟ
0	0	2	5	0	0	0

- Δεν έχουμε κάνει τίποτα εφέτος. Πέρυσι μας έκανε η κα… για το Βυζάντιο που σας είπαμε και ήταν ωραίο με το ντοκιμαντέρ και στην πρώτη για τον Πελοποννησιακό. Από τότε τίποτα.
- Θα μου άρεσε να μαθαίνω από ταινία ή να έχω κάτι χειροπιαστό στα χέρια μου. Το λάβαρο της Επανάστασης ας πούμε.
- Λατρεύω να είμαι στη βιβλιοθήκη και ψάχνω μόνος μου ότι θέλω, αλλά σχεδόν ποτέ δεν με αφήνουν να το πω. Μην το πείτε ότι το είπα.
- Μια φορά είχαμε κάνει μια παρουσίαση, αλλά δεν θυμάμαι ούτε το θέμα. Τόσο αδιάφορη ήταν.
- Είχαμε διαβάσει το «Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ».
- Είχαμε δει κάποια ολιγόλεπτα ντοκιμαντέρ. Αυτό. Δεν έγινε συζήτηση, δεν τέθηκαν ερωτήσεις, ούτε εργασίες, τίποτα. Τα είδαμε και φύγαμε.

7. Στο σχολείο διδασκόμαστε κυρίως Ελληνική Ιστορία. Ωστόσο είμαστε όλοι πολίτες του κόσμου. Τι γνωρίζεις για την παγκόσμια ιστορία; Πιστεύεις ότι πρέπει να έχουμε μια συνολική εικόνα σε συνάρτηση με την Ελληνική Ιστορία; Και πως;

Ναι πιστεύω ότι πρέπει να έχουμε	Ναι πρέπει να έχουμε αλλά ο κύριος άξονας να είναι η Ελληνική	Δεν χρειάζεται να μαθαίνουμε για την παγκόσμια Ιστορία
31	14	5

- Θα ήθελα να μάθω για την Ιστορία της Τεχνολογίας.
- Αφού ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος ήταν παγκόσμιος, γιατί δεν μαθαίνουμε τι έγινε στην υπόλοιπη Γή;
- Θα ήθελα να μαθαίνουμε και παγκόσμια γεωγραφία μαζί με την Παγκόσμια Ιστορία, για να έχουμε εικόνα του τι βρίσκεται πού.
- Εγώ ποιος είμαι σε σχέση με ένα παιδί του Μεξικού ή του Νεπάλ; Ποτέ δεν θα το μάθω.
- Θα ήθελα να μάθω γιατί τα έχουν βάλει όλοι με τους μουσουλμάνους και τι θα γίνει. Αλλά όποτε ρωτάω τον καθηγητή με «γειώνει».
- Θέλω να ξέρω τι σχέση έχουμε εμείς με τον κόσμο, γιατί ό,τι ξέρω έχει να κάνει με την Ελλάδα, που φώτισε, μπλα, μπλα, έδωσε, μπλα, μπλα,… τελικά όλος ο κόσμος περιστρέφεται γύρω από την Ελλάδα; Εμείς το ένα, εμείς το άλλο…εμείς όμως είμαστε μια κουκκίδα στο χάρτη, το ξέρω, το βλέπω με τα όσα γίνονται. Εμείς, λοιπόν τι;
- Να μαθαίνουμε Ελληνική Ιστορία, γιατί είναι η εθνική μας Ιστορία και είναι σημαντικό για την ταυτότητά μας.

- Δεν θεωρώ ότι πρέπει να ασχολούμαστε τόσο με την παγκόσμια, όσο με την Ελληνική, γιατί είμαστε Έλληνες.

8. Πιστεύεις ότι επαρκούν οι ώρες για τη διδασκαλία;

ΝΑΙ	ΙΣΩΣ	ΟΧΙ
12	17	1

- Γι᾽ αυτή τη διδασκαλία και πολλές που είναι!
- Αν ήταν ενδιαφέρουσα, θα ήθελα περισσότερες ώρες.
- ΚΕΝΟ! Όχι από το μάθημα, από τη διδασκαλία.
- Αν ήταν περισσότερες ώρες και κυρίως διαφορετικές μέρες, ίσως ήταν και καλύτερα.
- Θα ήθελα περισσότερες ώρες, αν γινόταν αλλιώς το μάθημα. Αν κάναμε κάτι ουσιαστικό, αν κάναμε δραστηριότητες αντί για τα ίδια και τα ίδια.

9. Θα ήθελες να σπουδάσεις Ιστορία;

ΝΑΙ	ΙΣΩΣ	ΟΧΙ
2	8	40

10. Διδάσκεστε Τοπική Ιστορία;

ΝΑΙ	ΟΧΙ
0	50

Σας αρέσει; Έχετε πραγματοποιήσει δράσεις στο πλαίσιο του μαθήματος;

ΝΑΙ	ΟΧΙ
0	50

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΣΤΟΧΟΥ

Εγώ και η Ιστορία:

1. Τι είναι Ιστορία για εσένα;
   - Το να μαθαίνω για το παρελθόν, για άλλους πολιτισμούς και λαούς.
   - Είναι πολύ ενδιαφέρον μάθημα, μου αρέσει, με ταξιδεύει…
   - Τίποτα.
   - Ιστορία είναι το σήμερα. Αυτό που ζω *σήμερα*. Το αύριο με ενδιαφέρει και το σήμερα. Το 1821 δεν με ενδιαφέρει.

2. Τι σου αρέσει περισσότερο και τι λιγότερο στην Ιστορία;
   ΘΑ ΗΘΕΛΑ ΚΑΛΥΤΕΡΟ…

ΒΙΒΛΙΟ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΕΡΕΥΝΑ	ΕΚΔΡΟΜΕΣ
30	40	50	50

   - Θα ήθελα εναλλακτική διδασκαλία, έξω, όχι στην τάξη. Να πάμε το μάθημα στο μουσείο για παράδειγμα.
   - Να γίνονται εκπαιδευτικές εκδρομές με ουσία, βόλτες κάνουμε και εδώ.
   - Να βλέπουμε ταινίες, ντοκιμαντέρ, αλλά όχι έτσι, ξερά, να μας λένε από πριν τι θα κάνουμε και να κάνουμε το μάθημα πάνω σε αυτό.
   - Πιστεύω ότι είναι θέμα καθηγητή. Αν είχαμε άλλο καθηγητή ίσως να ήταν και καλύτερα.

- Θέλω να καταλαβαίνω. Τώρα δεν καταλαβαίνω. Πιστεύω ότι αν κάνω κάτι, αν ψάξω για κάτι, αν παρακολουθήσω κάτι, αν γράψω για κάτι, θα καταλάβω επιτέλους κάτι.

3. Γνωρίζεις ιστορικά ζητήματα άλλων λαών και ποια;

ΠΕΡΙΟΔΟΣ	ΘΕΜΑ
Ευρώπη	Εβραίοι, Ολοκαύτωμα,Χίτλερ
Βυζάντιο	Ιουστινιανός, Τέχνη, Αγιά Σοφία, Άλωση, Ορθοδοξία
Τουρκία	Σφαγές, Σκλαβιά, Παιδομάζωμα, Βασανιστήρια
Γαλλία	Επανάσταση
Αμερική	Επανάσταση

4. Εκτός από το βιβλίο, πως θα προτιμούσες να μαθαίνεις Ιστορία;

INTERNET	ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΝΩΣΗΣ	ΤΑΙΝΙΕΣ-ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ	ΟΝ SITE ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑ
50/50	50/50	50/50	50/50

5. Ποιο ιστορικό ζήτημα σε προβλημάτισε περισσότερο και γιατί;

Β'ΠΠ	Επανάσταση	Σύγχρονη Ιστορία	Βυζάντιο
20/50	15/50	35/50	10/50

6. Έχεις μπει ποτέ στη θέση ενός ηγέτη ή ενός καθημερινού ανθρώπου σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο;

ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΠΕΡΙΟΔΟΣ	ΑΤΟΜΟ
		Β'ΠΠ	Άννα Φράνκ

7. Θεωρείς ότι υπάρχει σύνδεση της Ιστορίας που μαθαίνεις με την ζωή σου, την καθημερινότητα της οικογένειας και των φίλων σου;

ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
10	5	10	25

8. Πιστεύεις ότι αν καταλάβουμε τι έγινε στο παρελθόν, όχι μόνο τα γεγονότα, αλλά την ουσία, θα μπορούμε να καταλάβουμε γιατί συμβαίνουν πολλά πράγματα σήμερα; Η χρήση ενός βιβλίου αρκεί να μας δώσει όσα χρειαζόμαστε για να καταλάβουμε, ή όχι; Και τι κατά την γνώμη σου χρειάζεται;

ΝΑΙ	ΙΣΩΣ	ΟΧΙ
40/50	10/50	0/50
35/50	15/50	0/50

- Χρειάζεται να έχουμε περισσότερες γνώσεις άρα περισσότερες γνώμες για να δικαιολογήσουμε τι γίνεται.
- Να παρατήσουμε το βιβλίο και να κάνουμε αλλιώς το μάθημα.

Χρήση ενός βιβλίου, αρκεί;

ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
2/50	8/50	5/50	35/50

9. Η οικονομική αποσταθεροποίηση και οι διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, θεωρείς ότι επανακαθορίζουν τη σημασία διδασκαλίας της Ιστορίας; Και γιατί;

ΝΑΙ	ΙΣΩΣ	ΟΧΙ
50/50		

- Σίγουρα αλλάζει η άποψή μας γιατί τώρα τα πράγματα δεν είναι εύκολα.
- Είναι σημαντικό να μείνουμε Έλληνες. Μας κάνουν συνεχώς κατήχηση για τα καλά των μεταναστών. Είμαστε Έλληνες.
- Όλα παίζουν ρόλο.
- Δεν συμφωνώ με τον φίλο μου, γιατί η γιαγιά μου ήταν μετανάστρια στη Γερμανία και η μαμά μου ξέρει πόσο δύσκολα είναι να είσαι μετανάστης, ειδικά παιδί μετανάστη.

10. Τελικά, αξίζει να μαθαίνουμε Ιστορία;

ΝΑΙ	ΙΣΩΣ	ΟΧΙ
35/50	10/50	5/50

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανωτέρω έρευνα πεδίου πραγματοποιήθηκε σε 50 παιδιά της Γ' Γυμνασίου, άνευ παρουσίας καθηγητή. Συγκεκριμένα τα παιδιά υποστηρίζουν:

- Αναθεώρηση της εσωστρεφούς επανάληψης ανά βαθμίδα της ιστορικής αφήγησης.
- Εισαγωγή διευρυμένης ιστορικής θεματολογίας με κύριο άξονα την παγκόσμια ιστορία και τη θέση τους στον κόσμο.
- Χρήση περισσοτέρων πηγών, εγχειριδίων και τεκμηρίων.
- Ανασυγκρότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από το εγχειρίδιο έως τον διδάσκοντα.
- Ανασχεδιασμό των μηχανισμών μάθησης και απομάκρυνση από την αποστήθιση.
- Ουσιαστική τριβή με τα ιστορικά τεκμήρια.
- Σύνδεση της Ιστορίας με τη ζωή και την καθημερινότητά τους.
- Ενεργό συμμετοχή του διδάσκοντα και όχι διδασκαλία με στείρα απομνημόνευση.
- Ένταξη της ανθρωπιστικής και κοινωνικής διάστασης της Ιστορίας.

2.2.2.4. Συμπερασματικά

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και τα αποτελέσματα της έρευνας, τα εφαρμοσμένα στην ελληνική εκπαίδευση προγράμματα Ιστορίας δεν εφαρμόζουν αυτά που προκρίνουν. Οι σχεδιασμένες διδακτικές ώρες κατανέμονται ως εξής[75]:

Εθνοκεντρική	Δυτικοκεντρική	Ιστορία των Ανατολικών, Μεσογειακών και Βαλκανικών λαών	Παγκόσμια
62,89%	29,25%	6,92%	0,94%

Δεν μελετώνται «πολύπλευρες κοινωνικές πτυχές για την κατανόηση κάθε κοινωνίας» ούτε «επιμέρους πολιτισμοί», αντιθέτως μελετάται συστηματικά «η ιστορική πορεία του ελληνισμού» ώστε να «συνειδητοποιήσουν την συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο πολιτι-

75 Kokkinos G. et al., "The World History in the Greek Primary and Secondary Education", στο *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, University of Cumbria, vol. 8, number 2 (October 2009), σ. 70.

σμό» οικοδομώντας τη δική τους «εθνική και πολιτιστική ταυτότητα»[76]. Λόγω των ανωτέρω ανεπαρκειών δεν επιτυγχάνεται ο στόχος «συνειδητοποίησης της προσωπικής ευθύνης» ή «ολόπλευρης» ανάπτυξης των παιδιών, αφήνοντας κενό μεταξύ προγράμματος και σχολικής πραγματικότητας. Αν και προτείνονται ερευνητικές δραστηριότητες και συμμετοχικές δράσεις, ειδικά στο πλαίσιο της Τοπικής Ιστορίας[77], τα παιδιά, επιβεβαιώνουν, την πλήρη απουσία της διδασκαλίας της. Η πολιτεία εξακολουθεί να υποβαθμίζει το μάθημα, αναθέτοντας την διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας σε ασύμβατες με το γνωστικό αντικείμενο ειδικότητες.[78] Συμπερασματικά, οι συγκροτησιακοί όροι των προγραμμάτων Ιστορίας κατά τους οποίους η «σύνδεση του σύγχρονου ιστορικού ορίζονται με την ζωή του», «η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης», «η διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνη συμπεριφοράς στο παρόν και μέλλον […] με στόχο τη δημιουργία ελεύθερων, υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών», αποτυγχάνουν.

Σημαντικός παράγοντας στην μη επίτευξη των στόχων, αποτελεί, εκτός από τον ασφυκτικό κλοιό στον οποίο τελεί η ελληνική εκπαίδευση, το ότι, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και σε αντίθεση με τις χώρες του ΟΟΣΑ, προκρίνονται για διδασκαλία απόφοιτοι Ελληνικών και Ξενόγλωσσων Φιλολογικών Τμημάτων καθώς και του ευρύτερου φάσματος των κοινωνιολογικών επιστημών[79], με αποτέλεσμα το ποσοστό των μη εξειδικευμένων διδασκόντων Ιστορίας στην Ελληνική Εκπαίδευση να ανέρχεται στο 40%.[80] Με τον εκπαιδευτικό να καλείται, πολλές φορές, να διδάξει ένα γνωστικό αντικείμενο εντελώς διαφορετικό από το οποίο επιστημονικά καταρτίστηκε, τον διδακτικό χρόνο να σχεδιάζεται βάση της προσδιοριζόμενης διδακτέας ύλης, ενδυναμώνεται η δασκαλοκεντρική διδασκαλία και η αποστήθιση που οδηγεί σε «έτοιμες απαντήσεις».

Οι πολλαπλές ανεπάρκειες έχουν αντίκτυπο στην επιλογή των εξεταζομένων μαθημάτων για τις εισαγωγικές στα ΑΕΙ και ΤΕΙ, όπου παρατηρείται σημαντική διαρροή του μαθητικού πληθυσμού σε μαθήματα επιλογής πέραν της Ιστορίας, με κύρια προτίμηση του μαθήματος «Βιολογία» ακολουθουμένη από την «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», ενώ το μάθημα της Ιστορίας επέλεξαν ελάχιστοι, αναλογικά, μαθητές:

	2013	**2014**	**2015**
Ιστορία	434	390	347
Βιολογία	26868	27264	27575
Αρχές Οικονομικής Θεωρίας	3379	2413	3007

Η άρνηση της διδασκαλίας της Ιστορίας οδηγεί σε άρνηση της επιλογής της από τα παιδιά. Ωστόσο, πολλά από τα παιδιά που την απέρριψαν θα εισαχθούν εν τέλει, βάση του αναχρονιστικού συστήματος των Πανελληνίων Εξετάσεων, σε Ιστορικά τμήματα των Ελληνικών Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων, έχοντας την τύχη να αποκτήσουν μια διαφορετική θέαση του αντικειμένου.

---

76 ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Ιστορίας 2015., Φλουρής Γ., ό.π. σ. 179-180.

77 Ρεπούση Μ., «Διδακτικές προσεγγίσεις της Τοπικής Ιστορίας», *Φιλόλογος,* σ. 590-606.

78 Με τον Ν. 2499/19-11-2015 «Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου» το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας εντάσσεται στην κατηγορία «Βιωματικές Δράσεις– Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες – Project2» και προκρίνονται για διδασκαλία «Όλοι οι κλάδοι–ειδικότητες εκπαιδευτικών ΠΕ».

79 Ν.2499/19-11-2015 «Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου», όπου οι εκπαιδευτικοί που προκρίνονται για τη διδασκαλία της Ιστορίας είναι, σε Α' ανάθεση των κατηγοριών ΠΕ02, ΠΕ33 και σε Β' ανάθεση των κατηγοριών ΠΕ01, ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07, ΠΕ10, ΠΕ13, ΠΕ34.

80 Mavroskoufis D., "History Content and History Teaching in Greek Secondary Schools: The Fall of Soviet Union and the European Unification" στο *Euroclio Bulletin* 29 (2010), σ. 28 και σ. 23-32.

2.2.2.5. Επίλογος

Ο Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος, είχε, πολύ εύστοχα αναφέρει, ότι «*ά-πολιτική εκπαιδευτική πολιτική δεν υπάρχει!*»[81] Η άρση της άρνησης της διδασκαλίας της Ιστορίας από την πολιτεία, με άμεση αναθεώρηση της βάσης σύνταξης και σύστασής της στον ελληνικό σχολείο κρίνεται επιτακτική. Ο σχεδιασμός των ΑΠ οφείλει να αλληλεπιδρά με τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, οικονομικές, φυσικές, ψυχικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών[82], συνδεδεμένο με το παρόν, μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο. Η εκπαιδευτική ηγεσία οφείλει να ωθήσει την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας από τον ασφυκτικό πολιτειακό έλεγχο, ώστε, ακολουθώντας τα παραδείγματα άλλων χωρών, η σχολική διοίκηση να αναλάβει τα οργανωτικά, διοικητικά και διαχειριστικά καθήκοντα που της αναλογούν, επιλέγοντας και σχεδιάζοντας με γνώμονα την σχολική μονάδα και το ανθρώπινο δυναμικό της. Η διδασκαλία οφείλει να απελευθερωθεί από το εγχειρίδιο και να ανατεθεί στους επιστημονικά κατηρτισμένους από την Ελληνική Πολιτεία και το Εκπαιδευτικό σύστημα για αυτήν. Τα δύο ειδοποιά στοιχεία της εκπαίδευσης, το πρόγραμμα και το εγχειρίδιο, πρέπει να σταματήσουν να αποτελούν, όπως αναφέρει ο Von Borries, «*ψευδαίσθηση*»[83] και απελευθερωθούν από τον πολιτικό έλεγχο. Η μεθοδολογική και ερμηνευτική προσέγγισή της Ιστορίας επιτάσσει την άρση των ορίων γεγονοτολογικής αφήγησης και τον επαναπροσδιορισμό της, προσεγγίζοντας την μέσω της αποδόμησης και αναδόμησής της εντός στην τάξης, με γνώμονα την εύρεση της ιστορικής αλήθειας, προκειμένου τα παιδιά να καταστούν ιστορικά εγγράμματα[84], εμβαθύνοντας ουσιαστικά στα εργαλεία του ιστορικού γραμματισμού. Έγκειται στην πολιτεία να αποδεχθεί την αυθυπαρξία του παιδιού και του εκπαιδευτικού εντός του συστήματός της, θέτοντας στον τελευταίο την ευχέρεια εξερεύνησης, ενθάρρυνσης και εξέλιξης των ειδικών δυνατοτήτων του ιδίου και των παιδιών.[85] Συνδράμοντας τα παιδιά στον εντοπισμό και ανάλυση κρίσιμων πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών ερωτημάτων, εμπνέοντας τους σεβασμό στην διαφορετική άποψη, περιορίζοντας τις προκαταλήψεις και αιτιολογώντας τις αποφάσεις τους, προπαρασκευάζουμε την ηθική και κοινωνική εξέλιξη επόμενων γενεών ενσυνείδητων πολιτών, ενεργών μελών μιας ευνομούμενης πολυπολιτισμικής δημοκρατικής Ευρωπαϊκής και παγκόσμιας κοινότητας[86].

Ας δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να διδαχθούν την ιστορία όπως την έβλεπε ο Έρασμος, αυτή που «*διασκεδάζει τις αισθήσεις, διεγείρει τη φαντασία, στολίζει την εκπαίδευση, εμπλουτίζει τη γλώσσα, βελτιώνει την κρίση και αναπτύσσει την κατανόηση*»[87].

---

81 Δημαράς Αλ., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια Ιστορίας*, Εστία, Αθήνα 2009, σ. 287.

82 Guofang Wan, "A Needs Assessment: Reforming the U.S. School Curriculum" στο Guofang Wan and Dianne M. Gut (eds), *Bringing Schools into the 21st Century* – Explorations of Educational Purpose 13, Springer 2011, Ohio, σ. 93.

83 Von Borries, B., "Methods and Aims of Teaching History in Europe. A Report on Youth and History" in Stearns P., Seixas P. and Wineburg S. (eds), "*Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, New York University Press, New York-London, σ. 246-261

84 Mavroskoufis D., "History Content and History Teaching in Greek Secondary Schools: The Fall of Soviet Union and the European Unification" in *Euroclio Bulletin* 29 (2010), σ. 23-32.

85 Φλουρής Γ., *Αναλυτικά Προγράμματα, για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα 2005, σ. 76.

86 Ziedler, D., Sadler, T., Simmons, M., Howes., E., (2005) «Beyond STS: A Research-Based Framework for Socioscientific Issues Education», *Science Education*, vol. 89, Issue 3 (2005), σσ. 357–524, http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20048/pdf.

87 Wilschut, A., «History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England and the Netherlands in the 19th and the 20th centuries» στο *Journal of Curriculum Studies* 42(5): 693-723, σ. 706.

2.2.3. Διδάσκοντας τους εφήβους Ιστορία: το ιστορικό ερώτημα στο μάθημα της Ιστορίας

2.2.3.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Σκοπός της συμβολής αυτής είναι να συζητήσει τη χρήση του ιστορικού ερωτήματος στο μάθημα της Ιστορίας ως σημαντικού εργαλείου για την απόκτηση της ιστορικής γνώσης, αλλά και την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των εφήβων μαθητών.

«Καθώς τα πάντα έχουν ιστορία είναι απολύτως απαραίτητο να θέσεις ερωτήματα που θα σε οδηγήσουν σε αυτή» παρατηρεί η Ρεπούση[1]. Σημείο, λοιπόν, εκκίνησης για κάθε ιστορική διερεύνηση αποτελεί η διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων σε σχέση με τις πηγές που χρησιμοποιούνται ως ιστορικές μαρτυρίες του παρελθόντος[2]. Το ιστορικό ερώτημα ανασύρει ένα αρχικό σώμα πληροφοριών από την ιστορική μαρτυρία και στη συνέχεια, μέσα από συνεχείς διαδικασίες αναδιατύπωσης εκφάνσεών του και με την επιλογή του τι είναι ιστορικά σημαντικό, το ιστορικά σκεπτόμενο άτομο οδηγείται στη διαδικασία της ιστορικής σύνθεσης και απάντησης στο ερώτημα[3]. Σύμφωνα με τη Νάκου:

«Η ερώτηση είναι ένα προαπαιτούμενο στοιχείο τόσο για τη διαμόρφωση βασικής γενικής ιστορικής γνώσης και τη διατύπωση θεμάτων προς διερεύνηση, στην αρχή της ιστορικής εργασίας, όσο και για τον έλεγχο των πηγών, των μαρτυριών και των ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων σε όλη την ερευνητική διαδικασία. Επιπλέον, κατά την ολοκλήρωση του ιστορικού έργου, η ιστορική σκέψη καταλήγει στη διατύπωση νέων ιστορικών ερωτήσεων. Επομένως, η ερώτηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα θεμελιώδες ειδικό χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης»[4].

Η διατύπωση ερωτημάτων πραγματοποιείται από το παρόν για το παρελθόν, εφόσον οι ιστορίες αναδομούνται από τους ιστορικούς, εκπαιδευτικούς, μαθητές του εκάστοτε παρόντος μέσα σε νέα ερμηνευτικά πλαίσια αναδεικνύοντας τη σημασία τους[5]. Η ερμηνεία αυτή δεν είναι αυθαίρετη αλλά, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Husbands[6], «το παρελθόν συγκροτείται μέσα από τις ερμηνείες μας, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν τις ρίζες τους στα ερωτήματα που θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να θέσουμε σχετικά με τα κατάλοιπα του παρελθόντος». Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές κάνουν πράξη την Ιστορία. Γι' αυτό στη συνέχεια θα διερευνηθεί το πώς νοηματοδοτούνται πιο συγκεκριμένα οι δεξιότητες για ιστορική ερμηνεία με γνώμονα την έκφραση και την

1 Ρεπούση, Μ. (2004), *Μαθήματα ιστορίας,* Αθήνα: Καστανιώτης, 297.

2 Νάκου, Ει. (2000), *Τα Παιδιά και η Ιστορία: ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

3 Ρεπούση, ό.π., 297.

4 Νάκου, Ει. *Τα Παιδιά και η Ιστορία,* ό.π., 49-50.

5 Lévesque, S. (2008), *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty- First Century.* University of Toronto Press.

6 Husbands, C. (2004), *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα* (μτφ. Λυκούργος, Α.), Αθήνα: Μεταίχμιο, 31.

απάντηση των ιστορικών τους ερωτημάτων. Για τον σκοπό αυτό θα αξιοποιήσουμε θεωρητικές απόψεις που στοχεύουν στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών.

Μεταξύ άλλων σύγχρονων προσεγγίσεων της ιστορικής εκπαίδευσης, η «επιστημονική προσέγγιση» μπορεί να αποτελέσει ένα γόνιμο θεωρητικό πλαίσιο για το περιεχόμενο και τη μορφή των ιστορικών ερωτημάτων που μπορούν να διατυπώνουν εκπαιδευτικοί και μαθητές με στόχο την κριτική διερεύνηση του παρελθόντος. Ειδικότερα, η εξοικείωση των μαθητών με την «επιστημονική προσέγγιση» της Ιστορίας υπονοεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες χρειάζεται να αναπτύξουν δεξιότητες που αφορούν στην ιστορική έρευνα, όπως η διερεύνηση, η ανάλυση και ερμηνεία ιστορικών πηγών για τις οποίες έχουν θέσει οι ίδιοι ιστορικά ερωτήματα[7]. Βασικά εργαλεία της ιστορικής σκέψης είναι οι δευτέρου βαθμού ή επιστημονικές έννοιες, οι οποίες οδηγούν στην ανάπτυξη των ερμηνευτικών ισχυρισμών[8]. Χωρίς αυτές τις έννοιες δεν μπορούμε να κατανοήσουμε το πώς δημιουργείται η Ιστορία[9]. Επιπρόσθετα, από την πλευρά των εκπαιδευτικών για να αναπτυχθούν κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας απαραίτητο είναι να γνωρίζουν τις προηγούμενες ιδέες των μαθητών τους[10], ώστε να κατανοήσουν ποια ακριβώς εννοιολογικά εργαλεία έχουν αυτοί ανάγκη για να σκεφτούν κριτικά για το παρελθόν[11].

Η βρετανική ερευνητική ομάδα της ιστορικής εκπαίδευσης[12] έκανε τον διαχωρισμό μεταξύ των «πρώτου» και «δευτέρου βαθμού» εννοιών (ουσιαστική και διαδικαστική γνώση). Μεταξύ των εννοιών πρώτου και δευτέρου βαθμού παρατηρούνται διαφορές[13]. Οι έννοιες «πρώτου βαθμού» ή «έννοιες περιεχομένου» αφορούν το τι είναι σχετικό με την Ιστορία, ονόματα παρά έννοιες[14]. Από την άλλη, οι έννοιες «δευτέρου βαθμού» ή «διαδικαστικές έννοιες»[15] «δομούν» και εξηγούν τα γεγονότα κατά τη διαδικασία της ιστορικής διερεύνησης του παρελθόντος[16]. Οι δευτέρου βαθμού ή επιστημονικές έννοιες, οι οποίες «προβάλλουν κατανοήσεις σχετικά με τη φύση και το επί-

---

7 Lee, P. (2006), «Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας», στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ει. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, (37-72), Αθήνα: Μεταίχμιο, 64. Asbby R., Edwards C. (2010), «Challenges Facing the Disciplinary Tradition: Reflections on the History Curriculum in England», στο Nakou, I. & Barca, I. *Contemporary public debates over history education. A volume in International Review of History Education, (*27-46), Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.

8 Lee, P. (2004), «Historical literacy: theory and research», *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 5 (1), 1-12.

9 Ashby, R., Lee, P. & Shemilt, D. (2005), «Putting principles into practice: teaching and planning», στο M. Suzanne Donovan and John D. Bransford (eds), *How Students Learn: Science in the Classroom*, US National Research Council, (79–178), Washington DC: National Academies Press, 80.

10 Ashby, R. (2006), «Αντιμετωπίζοντας αντικρουόμενες πληροφορίες. Πώς οι μαθητές προσεγγίζουν τις ιστορικές μαρτυρίες», στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ει. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα, (*201-236), Αθήνα: Μεταίχμιο.

11 Shemilt, D. (2011), «The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past?» στο Shemilt, D. & Perikleous, L. (eds), *What Does it Mean to Think Historically*? Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 69-128, https://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/TheFutureOfThePast.pdf.

12 Lee, P. & Ashby, R. (2000), «Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14», στο Stearns P., Seixas P. and Wineburg S., *Knowing, Teaching and Learning history -National and International Perspectives*, (199-222), New York and London: New York University Press. Lee, P. (2005), «Putting Principles into Practice: Understanding History», στο Donovan, M.S., Bransford, J.D. (eds), *How Students Learn: History in the Classroom (*31-78), Washington, DC: National Academy Press.

13 Ο διαχωρισμός περιεχομένου και μεθόδου της Ιστορίας, ή «ουσιαστικής» και «διαδικαστικής» εννοιολογικής γνώσης αντίστοιχα, παίρνει τη μορφή έντονης αντιπαράθεσης στη σχετική βιβλιογραφία σε σχέση με το ποια παράμετρος είναι πιο σημαντική. Για παράδειγμα, υπάρχουν ισχυρισμοί ότι η διαδικαστική γνώση υπερτερεί της γνώσης περιεχομένου αφού χωρίς τη μέθοδο προσπέλασης στο παρελθόν, αυτό παραμένει άγνωστο (Levesque, ό.π., 27). Ωστόσο, οι Lee & Ashby (Progression in Historical Understanding, ό.π., 200) υπογραμμίζουν ότι είναι εσφαλμένο να νοούνται ως αντιθετικό δίπολο το γνωστικό περιεχόμενο, από τη μια πλευρά, και οι διαδικαστικές έννοιες της Ιστορίας από την άλλη, γιατί κατά την άποψή τους αποτελούν ανατροφοδοτούμενα τμήματα της ίδιας νοητικής διεργασίας. Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Levesque (ό.π., 31-32) τονίζοντας ότι δεν είναι σωστό να θεωρείται ότι η γνώση περιεχομένου προηγείται της διαδικαστικής γνώσης, εφόσον η ουσιαστική ιστορική κατανόηση ενσωματώνει και τις δύο βαθμίδες εννοιών.

14 Lee, Historical literacy: theory and research, ό.π., 1.

15 Οι έννοιες δευτέρου βαθμού είναι γνωστές και με άλλους ορισμούς, όπως «διαδικαστικές έννοιες» και «μετά-έννοιες».

16 Lee P. (2011), «Historical Literacy and Transformative History», στο Shemilt, D. & Perikleous, L. (eds) *What Does it Mean to Think Historically?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, (129-168), https://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/TheFutureOfThePast.pdf.

πεδο της ιστορικής γνώσης [...] μας δίνουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουμε και να χρησιμοποιήσουμε αυτή τη γνώση»[17]. Επομένως, βασικά εργαλεία της ιστορικής σκέψης είναι οι δευτέρου βαθμού ή επιστημονικές έννοιες οι οποίες οδηγούν στην ανάπτυξη των ερμηνευτικών ισχυρισμών και, κατά συνέπεια, στην έκφραση της ιστορικής σκέψης[18]. Χωρίς αυτές τις έννοιες δεν μπορούμε να κατανοήσουμε το πώς δημιουργείται η Ιστορία[19] «πώς αντιδρούν οι άνθρωποι στο χρόνο και τον χώρο» αλλά και πώς δομούνται οι ιστορικές αφηγήσεις και ερμηνείες[20]. Γι' αυτό και σύμφωνα με τον Shemilt οι «δευτέρου βαθμού έννοιες» στην ουσία είναι «οι κανόνες και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουμε τι έχουμε το δικαίωμα να ισχυριστούμε για το παρελθόν, πώς κατασκευάζουμε τις ιστορικές αφηγήσεις και πώς ερμηνεύουμε αυτά που συνέβησαν»[21].

Πλούσια είναι η βιβλιογραφία σε σχέση τις ιστορικές έννοιες από επιστημονικές ομάδες σε Βρετανία, ΗΠΑ και Καναδά με αντικείμενο τη σχέση της επιστήμης της Ιστορίας με τη διδακτική της[22]. Η βρετανική ερευνητική ομάδα και ο Lee[23] αναφέρεται σε έξι «δευτέρου βαθμού έννοιες», οι οποίες δομούν την επιστήμη της Ιστορίας: ο «χρόνος», η «αιτία», η «αλλαγή», τα «τεκμήρια», οι «αναφορές» και η «ιστορική ενσυναίσθηση». Πιο πρόσφατα, ο Chapman[24] αναφέρεται σε επτά έννοιες δευτέρου βαθμού ενσωματώνοντας στο προηγούμενο εννοιολογικό πλαίσιο του Lee και την έννοια της «ιστορικής σημασίας». Ο Levesque[25] αναφέρεται σε πέντε έννοιες («ιστορική σημασία», «συνέχεια και αλλαγή», «πρόοδος και παρακμή», «τεκμήρια», «ιστορική ενσυναίσθηση»). Για τον Seixas[26] η ιστορική σκέψη δεν είναι δυνατή παρά σε οργανική σχέση με τις «δευτέρου βαθμού διαδικαστικές έννοιες», όπως για παράδειγμα οι έννοιες της "ιστορικής σημασίας», της 'χρήσης των ιστορικών πηγών», της 'συνέχειας και της αλλαγής», της 'αιτιότητας και των συνεπειών», της 'ιστορικής προοπτικής» και της «ηθικής διάστασης των ιστορικών ερμηνειών».

Η πρόσφατη διεθνής έρευνα για τη διδακτική της Ιστορίας[27] εστιάζει το ενδιαφέρον της στις έννοιες «πρώτου» και «δευτέρου βαθμού» ως αλληλένδετων διαστάσεων της ιστορικής σκέψης και μάλιστα με παραδείγματα της σχολικής πρακτικής[28]. Οι ερευνητές επικεντρώνονται τόσο σε θεωρητικά ζητήματα[29], όσο και στο πώς είναι δυνατό να κατανοήσουμε τις ιδέες των μαθητών σε σχέση με τις διαφορετικές εκφάνσεις της διδασκαλίας που μπορούν να αναπτυχθούν[30]. Επιπρό-

17 Asbby & Edwards, 2010: 34.

18 Lee, «Historical literacy: theory and research», ό.π. 2.

19 Levesque, ό.π., 29-30.

20 Ashby, Lee & Shemilt, ό.π., 80.

21 Shemilt, D. (2010), "What are second-order concepts? And why do they hurt?" Unpublished paper, όπως παρατίθεται στο Chapman, A., Περικλέους, Λ., Υακίνθου, Χ. Celal, Z.R. (2012), *Σκεφτόμαστε Ιστορικά για το Ζήτημα των Αγνοούμενων: Ένας οδηγός για Εκπαιδευτικούς- Καλλιεργώντας την Ιστορική Σκέψη: Θεωρία και Έρευνα,* Διεθνές Κέντρο Μεταβατικής Δικαιοσύνης, http://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/MISSING%20PPL.

22 Levesque, ό.π. 29-35.

23 Lee, Putting Principles into Practice: Understanding History, ό.π., σ. 169.

24 Chapman et al., ό.π.

25 Levesque, ό.π., 37.

26 Seixas, P. (2010), «A modest proposal for change history education», στο Nakou, I., Barca, I. *Contemporary Public Debates Over History Education* (11-26), Charlotte NC: Information Age Publishing Inc.

27 Για μια ενδεικτική βιβλιογραφική ανασκόπηση της σχετικής έρευνας για την ιστορική σκέψη βλ. Κουσερή, Γ. (2015), *Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και σχολικό περιβάλλον*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος: Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

28 Counsell, C. (2011). "Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement", *The Curriculum Journal*, 22: 201–225. London: Routledge.

29 Lee, P. & Shemilt, D. (2009), "Is any explanation better than none?" *Teaching History* 137„ 42-49. Blow, F., Lee, P., Shemilt D. (2012), "Time and chronology: Conjoined twins or distant cousins", *Teaching History*, 147, 26-36.

30 Cousell C., Burn K., Chapman A. (eds) (2016), *Masterclass in History Education:Transforming Teaching and Learning*. London: Bloombury. Blow, F. (2011), "Everything flows and nothing stays: How students make sense of the historical concepts of change, continuity and development", *Teaching History*, 145, 47-55. Foster, R. (2016), «Historical change: in search of argument», στο C. Cousell, K. Burn, A. Chapman (eds), *Masterclass in History Education: Transforming Teaching and Learning,* (5-22). London:

σθετα, αναφέρονται στο πώς μπορούμε να σχεδιάσουμε και να αξιολογήσουμε την έκφραση της ιστορικής τους σκέψης στη σχολική ιστορική εκπαίδευση[31].

Πώς, λοιπόν, αξιοποιείται το θεωρητικό αυτό πλαίσιο σε σχέση με το ιστορικό ερώτημα; Το ιστορικό ερώτημα στην προκειμένη περίπτωση ταυτίζεται με τα ίδια τα εννοιολογικά εργαλεία. Ο Vansledright[32] παρατηρεί ότι τα ιστορικά ερωτήματα προβάλλουν την κατανόηση του παρελθόντος με διαφορετικό τρόπο, δηλαδή σχετικοποιούν, ως επιστημονικό εργαλείο, το «αντικειμενικό» παρελθόν. Σύμφωνα με τις απόψεις του, χρησιμοποιώντας ερωτήματα υπάρχει ο κίνδυνος της απόλυτης σχετικοποίησης, ο οποίος, ωστόσο, μπορεί να ξεπεραστεί χρησιμοποιώντας ως κριτήρια για τη διατύπωση ερωτημάτων τη διερεύνηση των δευτερογενών εννοιών στις οποίες αναφερθήκαμε. Μέσα από αυτή τη διαδικασία προκύπτουν νέες πιο κριτικές διαδικασίες ιστορικής σκέψης, εφόσον, οι μαθητές αναλύουν, διερευνούν, μελετούν διάφορες πτυχές και οπτικές του παρελθόντος.

Λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερθείσες απόψεις και τη σχετική βιβλιογραφία[33] παραθέτω ενδεικτικά, στον πίνακα 1 που ακολουθεί, μια σχηματοποίηση των δευτέρου βαθμού εννοιών και των αντίστοιχων ιστορικών ερωτημάτων που δύνανται να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα της Ιστορίας.

Έννοια	Τι αναμένουμε από τους μαθητές	Ενδεικτικά ιστορικά ερωτήματα
Η έννοια της ιστορικής πηγής	Α) οι μαθητές διερευνούν πηγές που απαντούν στις ιστορικές τους ερωτήσεις Β) χρησιμοποιούν πηγές (πρωτογενείς και δευτερογενείς) για να δομήσουν ένα επιχείρημα ή μία αφήγηση. Γ) συγκρίνουν απόψεις των πηγών που μελετούν. Δ) υποθέτουν το τι μπορεί και τι δεν μπορεί να απαντηθεί από τις πηγές που μελετούν	Ποιες ερωτήσεις θα υποβάλατε στην πηγή με σκοπό να απαντήσετε στο ερευνητικό ερώτημα; Τι μπορεί και τι δεν μπορεί να απαντηθεί από τις πηγές που μελετάτε;
Σημασία/ Σημαντικότητα	Α) να κατανοούν πώς ένα γεγονός ή πρόσωπο ή μια καινοτομία είναι σημαντική και πώς ενσωματώνεται στην μεγάλη αφήγηση [Συνεπάγεται την αλλαγή για τους περισσότερους ανθρώπους και μάλιστα στη διάρκεια του χρόνου (το γεγονός/ το πρόσωπο/ η ανάπτυξη]. Β) να εξηγούν πώς η ιστορική σημασία/ σημαντικότητα διαφοροποιείται μέσα στο χρόνο και από ομάδα σε ομάδα.	Εξηγήστε γιατί το..... είναι σημαντικό; Επιλέξτε τα πιο «σημαντικά» γεγονότα/ πρόσωπα/αποτελέσματα. Αναγνωρίστε και εξηγήστε διαφορές στη σημασία της έννοιας στο πέρασμα του χρόνου από ομάδα σε ομάδα.

Bloombury. Chapman, A. (2015), "Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: reflections on research and practice in England". *Dialogos*, Vol. 19, Issue 1, 29-55.Chapman, A. (2017), 'Causal Explanation', στο Ian Davies (ed.) *Debates in History Teaching* (2nd Edition), (130-143), London and New York: Routledge.

31 Seixas, P., Morton T. (2013), *The Big Six Historical Thinking Concepts.* Toronto: Nelson.Ercikan K. & Seixas P. (2015), *New Directions in Assessing Historical Thinking,* New York: Routledge.

32 Van Sledright, B. (2011), *The challenge of rethinking history education: On practices, theory, andpolicy*. New York: RoutledgeTaylor/ Francis Group.

33 Lee, Putting Principles into Practice: Understanding History», Van Sledright, Chapman & ά., Seixas & Morton, Seixas, P. (2006), "Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada", Center for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver, διαθέσιμο στο http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Framework_EN.pdf. Βλ. επίσης, τη Μεθοδολογία από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας για τη Δημοτική Εκπαίδευση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, http://archeia.moec.gov.cy/sd/94/ap_methodologia.pdf.

Έννοια	Τι αναμένουμε από τους μαθητές	Ενδεικτικά ιστορικά ερωτήματα
Συνέχεια και αλλαγή	Α) να κατανοούν ότι οι αλλαγές στην ιστορία είναι ακούσιες και εκούσιες και ακολουθούν ποικίλες πορείες και ρυθμούς. Β) οι αλλαγές της ιστορίας είναι πολύ μεγαλύτερες από αυτές που συντελούνται στην καθημερινή ζωή των μαθητών (αφορούν θεματικές και όχι μόνο γεγονότα). Η ιστορία λειτουργεί, επίσης, με την έννοια της ασυνέχειας (την απουσία της αλλαγής). Γ) να αναγνωρίζουν ότι η πρόοδος και η παρακμή μπορεί να διαφοροποιούνται κάτω από διαφορετικές οπτικές και σκοπούς.	Τοποθετήστε τις φωτογραφίες σε χρονολογική σειρά και προσπαθήστε να αιτιολογήσετε: γιατί τις τοποθετήσατε στη συγκεκριμένη σειρά; Συγκρίνετε δύο ή περισσότερες πηγές από διαφορετικές ιστορικές περιόδους και εξηγήστε τι έχει αλλάξει και τι έχει μείνει ίδιο στη διάρκεια του χρόνου;
Αίτια και συνέπειες	Α) να κατανοούν ότι οι αιτίες προκύπτουν από αλληλοσχετιζόμενα γεγονότα, καταστάσεις και διαδικασίες και όχι από γεγονότα σε μία γραμμική σειρά.	Εξετάστε ένα καθημερινό γεγονός τα αίτια και τις συνέπειές του. Εξετάστε ένα ιστορικό γεγονός και τους διαφορετικούς τύπους αιτίων (οικονομικούς, πολιτικούς, πολιτιστικούς κ.λπ.). Τι διαφορές παρατηρείτε; Εξετάστε κίνητρα, προθέσεις, αίτια και συνέπειες για το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός, στο ιστορικό του πλαίσιο. Σχηματοποιήστε τα αίτια και τις συνέπειες. Πώς θα εξηγούσαν οι άνθρωποι τότε τις αιτίες και πώς διαφέρει αυτό από το πώς θα το εξηγούσαμε εμείς σήμερα;
Ιστορική προοπτική/ ιστορική ενσυναίσθηση	Α) να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές ιδέες και πεποιθήσεις που είχαν οι άνθρωποι εκείνης της εποχής στο ιστορικό τους πλαίσιο Β) εάν καταλάβουν τους στόχους και τις προθέσεις τους θα είναι ικανοί να καταλάβουν και τις πράξεις τους.	Γράψτε ένα γράμμα/ ημερολόγιο/ αφίσα βασισμένο στην μελέτη των πηγών που ερευνήσατε. Συγκρίνετε πηγές από διαφορετικές οπτικές σχετικά με το υπό μελέτη ιστορικό γεγονός. Εξηγήστε τις διαφορές.
Ηθική διάσταση της Ιστορίας	Α) να αξιολογούν τις πράξεις των ανθρώπων του παρελθόντος, κατανοώντας το ιστορικό τους πλαίσιο. Β) Να χρησιμοποιούν ιστορικά στοιχεία για να εκφράζουν κρίσεις για τα ζητήματα του παρόντος.	Εξετάστε ένα συγκρουσιακό γεγονός στο παρελθόν, εξετάστε ποιες οπτικές του υπάρχουν στο παρόν και εξηγήστε τι μπορεί να μας διδάξει σήμερα; Εξετάστε το υπόβαθρο ενός σημερινού γεγονότος και τις επιπτώσεις του στις ζωές μας σήμερα.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσω ένα παράδειγμα που επεξεργάστηκα με μαθητές Λυκείου.

2.2.3.2. Παρουσιάζοντας ένα παράδειγμα

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η Ιστορία είναι κοινωνικά νοηματοδοτούμενη με βάση τα προβλήματα και τα ερωτήματα των ανθρώπων στο παρόν. Τα ερωτήματα στο παρόν εκκινούν από τις αλλαγές που βιώνουν οι άνθρωποι σήμερα, αλλαγές που τους φέρνουν αντιμέτωπους με διλήμματα σχετικά με την κατανόηση των παρελθοντικών καταστάσεων σε σχέση με σύγχρονες πράξεις, συμπεριφορές και τρόπους σκέψης[34]. Ενδεικτικά το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης[35], το φαινόμενο της μετανάστευσης και της πολυ-πολιτισμικότητας[36] αποτελούν κάποιες από τις αλλαγές που είναι στο επίκεντρο ενδιαφέροντος της σύγχρονης εποχής αλλά και της ιστορικής κοινότητας σήμερα. Τα συγκεκριμένα θέματα απασχολούν και τους μαθητές.

Για τον λόγο αυτό θα αναφερθώ σε ένα παράδειγμα σχετικό με το θέμα της μετανάστευσης το οποίο επεξεργάστηκα στην τάξη μου με μαθητές Λυκείου. Η επιλογή του συγκεκριμένου υπό μελέτη θέματος αναφέρεται στη μετανάστευση Ελλήνων στα τέλη του 19ουκαι τις αρχές του 20ου αιώνα έως τις παραμονές του Β΄ παγκόσμιου πόλεμου, έναυσμα για την κατανόηση της σύγχρονης πολιτικής και κοινωνικής ιστορίας των Ελλήνων. Εξάλλου, όπως αναφέρει και η Λαλιώτου:

«Η συζήτηση για τη σχέση μεταξύ εθνικισμού και ρατσισμού έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, κυρίως λόγω της μετατροπής της Ελλάδας σε χώρα υποδοχής μεταναστών και της δραματικής αύξησης των φαινομένων ξενοφοβίας και φυλετικού διαχωρισμού σε διάφορα επίπεδα της κοινωνικής και πολιτικής μας ζωής. Η πολυδιαφημισμένη «πολυπολιτισμικοποίηση» της εθνικής μας ζωής έφερε στο προσκήνιο τις ιστορίες των ελληνικών μεταναστεύσεων του εικοστού αιώνα, ως παραδείγματα της διεθνικότητας του ελληνισμού».[37]

Το θέμα της μετανάστευσης στον χώρο και τον χρόνο των αρχών του προηγούμενου αιώνα ήταν και το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στους μαθητές μου. Η ιστορική πηγή που επεξεργάστηκαν ήταν μια φωτογραφία του 1930 από άγνωστο φωτογράφο που άντλησα από το διαδίκτυο (εικ.1).

Εικόνα 1. Ελληνικό εστιατόριο στο Πίτσμπουργκ το 1930. Σερβίρει μαύρους πελάτες τρεις δεκαετίες πριν το κίνημα των πολιτικών δικαιωμάτων ξεσπάσει στη χώρα. Φωτογράφος, άγνωστος[38].

---

34 Levesque, ό.π., 6.

35 Κόκκινος, Γ. (2008), «Μεταξύ μελαγχολίας και εξέγερσης: Ενδεικτικές όψεις της παθολογίας της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα, η στάση της διανόησης και η συλλογική ψύχωση για το εγχειρίδιο της ΣΤ' Δημοτικού», στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, (21-68). Αθήνα: Μεταίχμιο, 24.

36 Νάκου, Ει. (2009), *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία,* Αθήνα: Νήσος, 88-89. Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (2010), «Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα», στο Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, (14-35). Αθήνα: Νοόγραμμα, 16.

37 Λαλιώτου Ι. (2006), *Διασχίζοντας τον Ατλαντικό. Η Ελληνική μετανάστευση στις ΗΠΑ κατά το πρώτο μισό του Εικοστού αιώνα. Αθήνα*: Πόλις, 14.

38 http://news247.gr/eidiseis/afieromata/h-metanasteysh-twn-ellhnwn-stis-hpa-mesa-apo-10-istorika-kare.3820821.htm.

Γιατί επιλέχθηκε να μελετηθεί μια φωτογραφία ως ιστορική μαρτυρία για το συγκεκριμένο θέμα; Ο οπτικός πολιτισμός «δεν είναι μέρος της ζωής μας, είναι η ίδια η ζωή μας» υποστηρίζει ο Mirzoeff[39]. Και ειδικότερα, οι φωτογραφίες, ως ίχνη του παρελθόντος, μας δίνουν τη δυνατότητα να «φανταστούμε το παρελθόν πιο παραστατικά»[40] γιατί το αισθητοποιούν και το κάνουν πιο προσιτό εύκολα και αποτελεσματικά. Και το κοινό, πολύ περισσότερο οι μαθητές, έρχονται σε επαφή πολύ συχνά σε επαφή με φωτογραφίες που εμπεριέχουν ιστορικό υλικό (έντυπα, τηλεόραση, ντοκιμαντέρ κ.λπ.). Ωστόσο, η φωτογραφία εγείρει πολλούς προβληματισμούς σχετικά με τη χρήση της ως ιστορικής μαρτυρίας του παρελθόντος[41]. Τίθενται ερωτήματα επιλογών πρόθεσης και οπτικής κατά τη δημιουργίας της, ρητορικής, μνήμης και οπτικής κατά την ενσωμάτωσή της και την ανάγνωσή της, εφόσον η εικόνα επιδρά καταλυτικά στη διαδικασία νοηματοδότησης του θεατή/αναγνώστη[42]. Επομένως, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Paschalidis[43], οι ιστορικοί δεν πρέπει να χρησιμοποιούν τις φωτογραφίες «σαν παράθυρα του παρελθόντος, αλλά να τις προσεγγίζουν με ένα μεθοδολογικό, κριτικό και ερμηνευτικό τρόπο». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ίδιος[44], «οι φωτογραφίες δεν αναπαριστούν την ιστορία [...] σχηματοποιούν τμήμα της ιστορίας, είναι μέρος του τρόπου να ερμηνεύουμε και να δίνουμε μορφή στην ιστορία».

Γι᾽ αυτό και στη συνέχεια θα παρουσιάσω ένα παράδειγμα που εστιάζει σε αυτή την κατεύθυνση, αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο της «επιστημονικής προσέγγισης» και τη διαλεκτική συνομιλία της φωτογραφίας, του υποκειμένου της μάθησης και του διαμεσολαβητή/εκπαιδευτικού με το παρελθόν και ειδικότερα το θέμα της ελληνικής μετανάστευσης.

Το παράδειγμα που επεξεργάστηκα στην τάξη μου στηρίζεται σε αντίστοιχη εργασία του Seixas[45] για το Κέντρο Μελέτης Ιστορικής Συνείδησης στον Καναδά. Ο Seixas διαπραγματεύεται μια φωτογραφία που απεικονίζει Κινέζους μετανάστες στον Καναδά το 1884. Χρησιμοποιώντας τη φωτογραφία ως ιστορική πηγή διατρέχει σχεδόν όλη τη σύγχρονη ιστορία του Καναδά. Σύμφωνα με τον ίδιο, έξι έννοιες «δευτέρου βαθμού» μπορούν να διερευνηθούν με αντίστοιχα ιστορικά ερωτήματα. Ειδικότερα, οι έννοιες της χρήσης των πηγών (στην προκειμένη μιας φωτογραφίας), της σημασίας/σημαντικότητας, της συνέχειας και της αλλαγής, των αιτιών και των συνεπειών, της ιστορικής προοπτικής και της ηθικής διάστασης των ιστορικών ερμηνειών για τη μετανάστευση.

Στο παράδειγμα που θα ακολουθήσει θα συζητηθεί όχι μόνο ο σχεδιασμός των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού σε σχέση με τα εννοιολογικά εργαλεία, αλλά και σε σχέση με την έκφραση ερωτημάτων από πλευράς μαθητών, όπως αυτά αποτυπώθηκαν σε φύλλο εργασίας που αφορούσε το «ποιες ερωτήσεις θα υπέβαλαν στην πηγή με σκοπό να απαντήσουν στο ερευνητικό ερώτημα». Επομένως, το παράδειγμα δεν έχει μόνο εφαρμοστικό χαρακτήρα, όπως το αντίστοιχο παράδειγμα του Seixas, αλλά και ερευνητικό, ως προς τη χρήση του ιστορικού ερωτήματος από πλευράς μαθητών. Επίσης, δεν εμπερικλείει όλα τα στάδια διδασκαλίας του θέματος, παρά μόνο ό,τι αφο-

---

39 Mirzoeff, N. (1999), *An Introduction to Visual Culture*. London: Routledge, 3.

40 Burke, P. (2003), *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών* (μτφ. Ανδρέου, Α.), Αθήνα: Μεταίχμιο,16.

41 Sontag S. (1993), *Περίφωτογραφίας*, (μτφ. Παπαϊωάννου Η.), Αθήνα: Φωτογράφος. Paschalidis Gr. (2004), "Images of History and the Optical Unconscious", *Historein,* Vol. 4., 33-44.

42 Τσέτη, Α. (2015), *Photo-Literature and Trauma: From Collective History to Connective Memory*, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, ΕΚΠΑ/U.F.R. d' Etudes Anglophones, Université Denis Diderot - Paris 7.

43 Paschalidis, ό.π., 36.

44 Στο ίδιο, ό.π., 41.

45 Seixas, P. (2006), "Doing History with Wah Chong's Washing and Ironing", Center for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver, http://archive.historicalthinking.ca/sites/default/files/Wah%20Chong%20for%20ACS%20magazine_1.pdf.

ρά τη χρήση του ιστορικού ερωτήματος κατά την έναρξη της μελέτης του θέματος της μετανάστευσης. Με αυτό τον τρόπο θα επισημανθούν και τα σημεία στα οποία θα έπρεπε να προχωρήσει η διδασκαλία σε περαιτέρω επεξεργασία, εφόσον στόχος είναι να βοηθηθούν οι μαθητές στην απόκτηση της ιστορικής γνώσης και μεταγνωστικών δεξιοτήτων προς πιο κριτικούς τρόπους σκέψης.

• *Η φωτογραφία ως μαρτυρία του παρελθόντος*

Το σημείο εκκίνησης της διερεύνησης της φωτογραφίας ήταν το ακόλουθο ερώτημα: Ποιες ερωτήσεις θα υπέβαλες στην πηγή με σκοπό να απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα; Πρόκειται για ένα ερώτημα που μας οδηγεί στην έννοια της ιστορικής μαρτυρίας (περιεχόμενο/ δυνατότητες και περιορισμοί).

Σε σχέση με αυτό το ερώτημα, οι μαθητές σχηματοποιούν τις προσωπικές τους ερωτήσεις σε σχέση με την πηγή που χρησιμοποιούν για να προσεγγίσουν την έννοια της μετανάστευσης. Για παράδειγμα, και σε σχέση με το περιεχόμενο, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα: «τι λειτουργεί ως διαχωριστικό στοιχείο στην φωτογραφία; Ποιους διαχωρίζει; Παρατηρείται κάτι ανατρεπτικό για την εποχή εκείνη;» Τα περισσότερα από αυτά τα ερωτήματα εκφράστηκαν από τους μαθητές μου. Ως διαχωριστικό στοιχείο στην φωτογραφία λειτουργεί ο πάγκος που διαχωρίζει τους ανθρώπους που σερβίρουν ποτό, σε ένα μπαρ στο Πίτσουμπργκ της Αμερικής, από τους πελάτες που έχουν προσέλθει σε αυτό. Το ανατρεπτικό στοιχείο για το ιστορικό πλαίσιο της εποχής εκείνης είναι ότι διαπιστώνεται μια αλλαγή ρόλων για τα δεδομένα της εποχής, καθώς λευκοί σερβίρουν έγχρωμους. Με τη σειρά μου ρωτώ τους μαθητές «γιατί από τη διακόσμηση απουσιάζει πλήρως το ελληνικό στοιχείο; Για ποιο λόγο θεωρούν ότι συμβαίνει αυτό;» Σαφώς, οι Έλληνες της διασποράς που έμειναν στη χώρα υποδοχής τους προσπάθησαν να εξαμερικανιστούν με λίγα λόγια να ενσωματωθούν στο καινούργιο κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο, βιώνοντας πολλαπλές και αντικρουόμενες πολλές φορές υποκειμενικότητες[46].

Στη συνέχεια, ένα βασικό ερώτημα αφορά στο «τι μπορεί και τι δεν μπορεί να απαντηθεί ειδικότερα από μια φωτογραφία, ως ιστορική μαρτυρία». Ένας από τους μαθητές μου διερωτήθηκε «σε ποια από τις δύο ομάδες ανήκε ο φωτογράφος και, επομένως, ποιας ομάδας την οπτική παρουσιάζει η συγκεκριμένη φωτογραφία; Ποιος τη διέσωσε και γιατί; Μια μόνο φωτογραφία αρκεί για τη μελέτη της συγκεκριμένης περιόδου;». Το ιστορικό αυτό ερώτημα ήταν καταλυτικό για τη συζήτηση που ακολούθησε στη συνέχεια. Η φωτογραφία, ως ιστορική μαρτυρία, αφήνει πολλά κενά στη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος της μετανάστευσης αλλά και σε πολλά άλλα θέματα, εφόσον ο χαρακτήρας του είδους αυτής της πηγής είναι αρκετά αμφιλεγόμενος στη σχετική βιβλιογραφία, όπως ήδη αναφέραμε. Παρόλα αυτά, αποτελεί ένα είδος πηγής που μπορεί να ανοίξει μια σειρά προβληματισμών ουσιαστικών για την ιστορική σκέψη των μαθητών και,ειδικότερα, για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των ιστορικών πηγών που χρησιμοποιούν.

• *Η έννοια της σημασίας/ σημαντικότητας*

Η έννοια της σημαντικότητας μας οδηγεί στο ερώτημα «γιατί η σκηνή που αποτυπώνεται στη συγκεκριμένη φωτογραφία είναι και ιστορικά σημαντική». Πρόκειται για ένα είδος φωτογραφίας που λειτουργεί ως "Ιστορία από τα κάτω" όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Paschalidis[47], αφού

46 Λαλιώτου, ό.π.

47 Paschalidis, ό.π., 39.

παρουσιάζει την ιστορική εμπειρία στην καθημερινή, πολιτισμική και κοινωνική της διάσταση. Σαφώς τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν στη φωτογραφία δεν μπορούν να σημασιοδοτήσουν άμεσα το γιατί η μετανάστευση Ελλήνων στο εξωτερικό ήταν ένα σημαντικό γεγονός για την ελληνική και αμερικανική κοινωνία των αρχών του 20ου αιώνα. Ωστόσο, η σκηνή της φωτογραφίας αποτελεί έναυσμα για να διερευνήσουν οι μαθητές το «πώς αυτά τα πρόσωπα ενσωματώνονται στη μεγάλη ιστορική αφήγηση και την αλλαγή που επέφερε η μετανάστευση για τους περισσότερους ανθρώπους», τους Έλληνες της διασποράς στην προκειμένη περίπτωση και μάλιστα στη διάρκεια του χρόνου σε σχέση με την ιστορία της χώρας που άφησαν αλλά και της χώρας στην οποία έζησαν. Συνδέεται με την οικονομική ανάπτυξη των ΗΠΑ την περίοδο του μεσοπόλεμου, επίσης, με τις δύσκολες οικονομικές συνθήκες στην Ελλάδα που οδήγησαν κυρίως τμήμα του ζωτικού πληθυσμού της χώρας σε μετανάστευση[48].

Επιπλέον ερώτημα στη διερεύνηση της συγκεκριμένης έννοιας θα μπορούσε να είναι το ερώτημα του «πώς η ιστορική σημασία της μετανάστευσης διαφοροποιείται μέσα στο χρόνο και από ομάδα σε ομάδα» μπορεί να βρει την απάντηση του και σε άλλες μορφές μετανάστευσης στη διάρκεια του χρόνου και του χώρου, Ελλαδικού και παγκόσμιου, με αντίστοιχες επισημάνσεις στις ομοιότητες και τις διαφορές που μπορεί να παρατηρηθούν. Παραφράζοντας τον Seixas[49], εφόσον χρησιμοποιούμε τη φωτογραφία ως μαρτυρία του παρελθόντος, ανακαλύπτουμε ότι η φωτογραφία και η ζωή των εικονιζόμενων προσώπων αποκτούν σημασία, καθώς εμείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές, διερευνούμε σημαντικά θέματα της δικής μας αλλά και της παγκόσμιας ιστορίας. Δεν διατυπώθηκαν σχετικά ερωτήματα με την έννοια της σημασίας/σημαντικότητας του θέματος από τους μαθητές.

• *Οι έννοιες της συνέχειας και της αλλαγής*

Διερευνώντας τις έννοιες της συνέχειας και της αλλαγής, οι μαθητές θα μπορούσαν «να τοποθετήσουν φωτογραφίες σε χρονολογική σειρά και να αιτιολογήσουν ή να συγκρίνουν και άλλες φωτογραφίες με θέμα τη μετανάστευση από διαφορετικές περιόδους». Οι έννοιες της συνέχειας και της αλλαγής μας οδηγούν να αναρωτηθούμε σχετικά με το τι έχει αλλάξει και τι έχει μείνει ίδιο στη διάρκεια του χρόνου. Έρευνες αναφέρουν ότι οι μαθητές πιστεύουν σ᾽ ένα παρελθόν που εκτείνεται πίσω τους σαν ένα τοπίο συμπαγές και αιώνιο[50]. Οι αλλαγές της ιστορίας είναι πολύ μεγαλύτερες από αυτές που συντελούνται στην καθημερινή τους ζωή. Γι᾽ αυτό, «εάν αναρωτηθούν και συγκρίνουν σχετικά με τη χρονική διάρκεια κάποιων φαινομένων/γεγονότων (καθημερινών και ιστορικών) και τις αλλαγές ή ασυνέχειες που παρατηρούνται στο βάθος του χρόνου» οδηγούνται στην ιστορική κατανόηση. Από τη μετανάστευση των Ελλήνων στην Αμερική και από ένα απλό γεγονός, οδηγούνται στην έννοια των αλλαγών σε όλο τον 20ο αιώνα, όπου οι εξηγήσεις γίνονται πιο σύνθετες συμπεριλαμβάνοντας και άλλα γεγονότα σημαντικά.

Επιπλέον ερωτήματα που μπορούν να διατυπωθούν αφορούν το «πώς έχουν αλλάξει οι ζωές των ανθρώπων από τις αρχές του 20ου αιώνα έως σήμερα». Κάποια στοιχεία όπως τα επαγγέλματα, ο τρόπος διασκέδασης αποτελούν στοιχεία συνέχειας. Στοιχεία αλλαγής μπορούν να αφορούν θέματα όπως αυτά των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών, των συνθηκών διαβίωσης κ.ά. Ερωτήματα των μαθητών που να υποδεικνύουν συνέχειες δεν καταγράφηκαν. Εκφράστηκαν, ωστόσο, ερωτήματα που έδωσαν έναυσμα να συζητηθούν αλλαγές, όπως: «εάν η φωτο-

48 Καλύβας Στ., (2015), *Καταστροφές και Θρίαμβοι*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

49 Seixas, "Doing History with Wah Chong's Washing and Ironing", ό.π., 2.

50 Αποστολίδου, Ε. (2009), «Η ιστορική συνείδηση δεκαπεντάχρονων μαθητών στην Ελλάδα», στο Νάκου, Ει. (2009), *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία*, (126-132), Αθήνα: Νήσος.

γραφία είναι τραβηγμένη σε βόρεια ή νότια πολιτεία της Αμερικής. Μήπως ότι οι παριστάμενοι στο μπαρ μπροστά και πίσω από τη μπάρα είναι θύματα του ρατσισμού τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο;» Γνωρίζουμε ότι οι έγχρωμοι δεν χαίρουν τα ίδια πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα στην Αμερική αυτή την περίοδο. Τα ερωτήματα αυτά δεν υποδεικνύουν συνέχειες ή αλλαγές, αλλά, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσε να επικεντρωθεί και στο «πώς ο ρατσισμός ξεπεράστηκε για μετανάστες και έγχρωμους στο πέρασμα του χρόνου; Πώς μπορεί να υπάρχει διαφοροποίηση στο θέμα του ρατσισμού στη σύγχρονη εποχή;». Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα επισημαίνουν τόσο συνέχειες όσο και αλλαγές. Επίσης, θα μπορούσε να διατυπωθεί ερώτημα σχετικά με το «τι μορφή είχε η έννοια πρόοδος ή παρακμή για τις ζωές αυτών των ανθρώπων;» Κοινωνική και οικονομική αναγνώριση των ανθρώπων αυτών με την πάροδο του χρόνου στις νέες πατρίδες ή θυματοποίηση και απομόνωση λόγω της εργατικής εκμετάλλευσης και του ρατσισμού της εποχής.

• *Αίτια και συνέπειες*

Εύλογο είναι ότι διερευνώντας τα αίτια και τις συνέπειες διατυπώνουμε το ερώτημα «Για ποιο λόγο; Ποια ήταν τα αίτια;». Και αυτά ήταν ερωτήματα των μαθητών που εκφράστηκαν σε μεγάλη συχνότητα. Οι απαντήσεις οδηγούν σε ιστορικές εξηγήσεις, καθώς οι μαθητές κατανοούν ότι οι αιτίες προκύπτουν από αλληλοσχετιζόμενα γεγονότα, καταστάσεις και διαδικασίες και όχι από γεγονότα σε μία γραμμική σειρά. Για παράδειγμα, στη μετανάστευση της περιόδου θα ονομάζαμε ως αίτια τις δυσκολίες που χαρακτήρισαν την οικονομία της Ελλάδας (η σταφιδική κρίση, η οικονομική κρίση κ.ά.) σε σχέση με σημαντικά ιστορικά γεγονότα όπως ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, οι Βαλκανικοί πόλεμοι, ο Εθνικός Διχασμός, η Μικρασιατική καταστροφή, οι μετακινήσεις πληθυσμών στην ευρύτερη περιοχή αλλά και την οικονομική κατάσταση στις ΗΠΑ που τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο έδινε δυνατότητες για την απασχόληση εργατικού δυναμικού εκτός των συνόρων της. Στην περίπτωση αυτή ενδιαφέρουν οι σχέσεις γεγονότων και η επιλογή αυτών στην έκφραση ερμηνευτικών συλλογισμών για το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός. Σχηματοποιώντας τα αίτια και τις συνέπειες του φαινομένου της μετανάστευσης οι μαθητές έρχονται στη θέση να αναρωτηθούν «πώς θα εξηγούσαν οι άνθρωποι τότε τις αιτίες της μετανάστευσης και πώς διαφέρει αυτό από το πώς θα το εξηγούσαμε εμείς σήμερα;». Τα ερώτημα, βέβαια, αυτό θα μπορούσε να συσχετιστεί και με την επόμενη έννοια, την έννοια της ιστορικής προοπτικής ή διαφορετικά της ιστορικής ενσυναίσθησης.

• *Η έννοια της ιστορικής προοπτικής*

Η ζωή των μεταναστών της φωτογραφίας, σαφώς, είναι πολύ διαφορετική σε σχέση με τις δικές μας ζωές σήμερα. Είναι δυνατόν να καταλάβουμε το «πώς έζησαν, το τι ένιωθαν οι άνθρωποι αυτοί τότε; Πώς ενσωματώθηκαν σε εκείνες τις κοινωνίες, πώς αντιμετώπισαν τις καθημερινές δυσκολίες επιβίωσης, επαγγέλματος αλλά και του ρατσισμού». Αυτά τα ερωτήματα, επίσης, διατυπώθηκαν σε μεγάλη συχνότητα από τους μαθητές μου. Αν και δείχνουν να εκφράζουν την ματιά τους στο παρελθόν και στους ανθρώπους εκείνης της εποχής, ωστόσο, τα ερωτήματα αυτά εκφράζουν την έννοια της ενσυναίσθησης του «ενδιαφέρομαι», «προβληματίζομαι» όπως υποστηρίζουν οι Barton και Levstik[51], και όχι της «ιστορικής ενσυναίσθησης» ως γνωστικής δεξιότητας όπως υποστηρίζει

[51] Barton, K., Levstik, L. (2008), *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό* (μτφ. Θεοδωρακάκου Α.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

η βρετανική σχολή[52]. Είναι δύσκολο οι μαθητές να αναγνωρίσουν εξαρχής τις διαφορετικές ιδέες και πεποιθήσεις που είχαν οι άνθρωποι εκείνης της εποχής στο ιστορικό τους πλαίσιο και πώς αντιμετώπισαν τον ξεριζωμό τους, τις συνθήκες διαβίωσης και ενσωμάτωσης. Ο Seixas[53]τονίζει ότι το πρόβλημα είναι ότι κοιτούν το παρελθόν με τους φακούς του παρόντος, επομένως, την όλη προσπάθεια να κατανοήσουν το ιστορικό πλαίσιο εκείνης της περιόδου την διατρέχει ο κίνδυνος του παροντισμό[54]. Μόνο εάν οι μαθητές καταλάβουν τους στόχους και τις προθέσεις των ανθρώπων εκείνης της εποχής θα είναι ικανοί να καταλάβουν και τις πράξεις τους αλλά και να κατανοήσουν ανθρώπους που γεννήθηκαν πριν από αυτούς και κάτω από διαφορετικές συνθήκες.

• *Η έννοια της ηθικής διάστασης των ιστορικών ερμηνειών*

Εάν οι μαθητές δεν μπορέσουν να αξιολογήσουν τις πράξεις των ανθρώπων του παρελθόντος, κατανοώντας το ιστορικό τους πλαίσιο μέσω της ιστορικής προοπτικής, θα αντιμετωπίσουν πρόβλημα στην κριτική αποτίμηση κάποιων ιστορικών γεγονότων/εννοιών του παρελθόντος αλλά και κάποιων καταστάσεων στο παρόν υποστηρίζει ο Seixas[55]. Μπορούμε να φανταστούμε και να θαυμάσουμε την επιβίωση, την εργατικότητα και την επιτυχία πολλών Ελλήνων μεταναστών που διακρίθηκαν στις ΗΠΑ σε διάφορους τομείς. Ωστόσο, μπορεί να εκφραστούν και διαφοροποιημένες απόψεις, όπως αυτές που αφορούν την ηθική διάσταση αρνητικών συμπεριφορών στο παρελθόν και στην περίπτωση του φαινομένου της μετανάστευσης, όπως η εκμετάλλευση του ανθρώπινου και εργατικού δυναμικού και των ρατσιστικών εξάρσεων βίας εις βάρους τους και όχι μόνο των θυσιών και του ηρωισμού που επέδειξαν στο πέρασμα του χρόνου. Αυτό φέρνει στο προσκήνιο και τις δικές μας απόψεις σήμερα σε αντίστοιχα φαινόμενα που δυστυχώς επαναλαμβάνονται και στην χώρα μας. Ένα ενδιαφέρον ερώτημα στην προκειμένη περίπτωση θα ήταν οι μαθητές να εξετάσουν «το φαινόμενο της μετανάστευσης, ως συγκρουσιακού γεγονότος στο παρελθόν, να εξετάσουν ποιες οπτικές του υπάρχουν στο παρόν και να εξηγήσουν πώς μπορεί να μας διδάξει σήμερα». Δεν διατυπώθηκαν σχετικά ερωτήματα με την έννοια της ηθικής διάστασης των ιστορικών ερμηνειών του θέματος από τους μαθητές.

2.2.3.3. Συμπεράσματα/Συζήτηση

Σκοπός της ανακοίνωσης μου ήταν να συζητήσει τη χρήση του ιστορικού ερωτήματος στο μάθημα της Ιστορίας ως σημαντικού εργαλείου για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των εφήβων μαθητών. Για τον σκοπό αυτό αναφέρθηκα σε απόψεις σύγχρονων προσεγγίσεων της ιστορι-

---

52 Σύμφωνα με τους Barton & Levstic (ό.π., 275): "Η ενσυναίσθηση ίσως γίνεται καλύτερα κατανοητή ως δύο διακριτά πολιτισμικά εργαλεία: το ένα μας καλεί να ενδιαφερθούμε για τους ανθρώπους του παρελθόντος, να προβληματιστούμε τι τους συνέβη και πώς το βίωσαν […] από την άλλη πλευρά είναι η αναγνώριση της οπτικής των άλλων – η διανοητική άσκηση που περιγράφεται από τους περισσότερους μελετητές, οι οποίοι έχουν γράψει για αυτό το θέμα".

53 Seixas,"Doing History with Wah Chong's Washing and Ironing".

54 Για τον Lee («Historical Literacy and Transformative History», ό.π., 136) ο παροντισμός εκφράζεται μέσα από τις "αυθόρμητες και μη νοητικά επεξεργασμένες" ιδέες των μαθητών σύμφωνα με τις οποίες "οι άνθρωποι του παρελθόντος είναι διαφορετικοί από εμάς σήμερα". Οι μαθητές, κατά τη γνώμη του, δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι οι άνθρωποι του παρελθόντος είναι "ίδιοι με εμάς αλλά με διαφορετικές ιδέες". Αυτό δεν οφείλεται στην ηλικία τους, αλλά στο ότι δεν κατανοούν την έννοια της αλλαγής στο χρόνο και επιπρόσθετα, ότι "κάποιες ουσιαστικές έννοιες αλλάζουν νόημα με την πάροδο του χρόνου" Lee, «Historical Literacy and Transformative History», ό.π. 137. Για την έννοια του παροντισμού βλ., επίσης, Κόκκινος & Γατσωτής, ό.π., 14-15 και για το ιστορικό διαμόρφωσής του βλ. Hartog, F., (2014), *Καθεστώτα ιστορικότητας. Παροντισμός και εμπειρίες του χρόνου*, μτφ. Κουσουρής Δ., Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 123-162. Για την αποφυγή του παροντισμού στη διδακτική πράξη βλ. Seixas & Morton, ό.π. 153.

55 Seixas, "Doing History with Wah Chong's Washing and Ironing", ό.π.

κής εκπαίδευσης και ειδικότερα στο θεωρητικό υπόβαθρο της «επιστημονικής προσέγγισης» που αναφέρεται τόσο στην έκφραση ερωτημάτων που θέτουν οι μαθητές στις πηγές που μελετούν όσο και τη χρήση ιστορικών ερωτημάτων από πλευράς εκπαιδευτικών σε σχέση με τα εννοιολογικά εργαλεία που έχουν ανάγκη οι μαθητές τους με σκοπό να καλλιεργήσουν ιστορικά σκεπτόμενα άτομα.

Το ιστορικό ερώτημα βασικό εργαλείο της ιστορικής διαδικασίας βρίσκεται στο επίκεντρο κάθε γόνιμης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ξεκινώντας με μια φωτογραφία από τη ζωή Ελλήνων μεταναστών στις ΗΠΑ του Μεσοπολέμου εκφράστηκαν από τους μαθητές και χρησιμοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό ενδεικτικά ιστορικά ερωτήματα ώστε να κατανοηθούν έννοιες σημαντικές που συνδέουν εθνική και παγκόσμια ιστορία, το παρελθόν και το παρόν και δίνουν νόημα στις ιστορίες που τους διδάσκουμε.

Από τη διερεύνηση των ερωτημάτων, που εξέφρασαν οι μαθητές στο αρχικό στάδιο της μελέτης, διαπιστώθηκε ότι αυτά αφορούσαν την παρατήρηση και την ανάγνωση της εικόνας, την έννοια της φωτογραφίας ως ιστορικής μαρτυρίας (εκφρασμένη όμως μόνο από έναν μαθητή), όπως επίσης, τα αίτια και τις συνέπειες της μετανάστευσης στις ζωές των ανθρώπων αυτών. Ερωτήματα σχετικά με τις έννοιες της σημαντικότητας του θέματος της μετανάστευσης, της έννοιας της αλλαγής και της συνέχειας ή ακόμη της ηθικής διάστασης του θέματος αυτού δεν εκφράστηκαν από τους μαθητές. Επίσης, δεν διατυπώθηκαν ερωτήματα σχετικά με την έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης με την έννοια της γνωστικής ικανότητας, δηλαδή με την έννοια του να αναζητήσουν οι μαθητές τις πεποιθήσεις και τις αξίες των ανθρώπων εκείνης της εποχής. Ωστόσο, οι μαθητές εξέφρασαν το «ενδιαφέρον τους και τον προβληματισμό» τους για το υπό διερεύνηση θέμα με έναν από τους τρόπους έκφρασης της ενσυναίσθησης, σύμφωνα με τις απόψεις των Barton & Levstic[56]. Επομένως, η διδακτική παρέμβαση θα όφειλε στη συνέχεια να εστιάσει στις έννοιες στις οποίες οι μαθητές δεν γνωρίζουν να χρησιμοποιούν όχι μόνο στο θέμα της μετανάστευσης αλλά και σε οποιαδήποτε άλλο θέμα που αφορά τη μελέτη του παρελθόντος.

Η διερεύνηση του θέματος με τη χρήση ιστορικών ερωτημάτων χαρτογράφησε ένα αρχικό στάδιο της μελέτης του θέματος της μετανάστευσης. Οι πρώτες αυτές διαπιστώσεις και συσχετισμοί χρήζουν περαιτέρω εμβάθυνση και έρευνα σε σχέση με την κάθε έννοια «δευτέρου βαθμού»[57]. Όπως παρατήρησαν οι ίδιοι οι μαθητές, «δεν έχουν εκπαιδευτεί να ρωτούν στο μάθημα της Ιστορίας». Στο αδιαμφισβήτητα παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα του μαθήματος της Ιστορίας στη χώρα μας, το ιστορικό ερώτημα καθοδηγείται από το αναλυτικό πρόγραμμα, επικεντρώνεται στην γνώση περιεχομένου και εκφράζεται πάντα από τον εκπαιδευτικό. Τα ιστορικά ερωτήματα που αφορούν στοχασμό και κρίση χρησιμοποιούνται σπανιότερα και εστιάζουν συνήθως στα αίτια και τις συνέπειες. Επομένως, οι μαθητές δεν έχουν καλλιεργήσει τη δυνατότητα έκφρασης πιο σύνθετων ερωτημάτων και προβληματισμών για το παρελθόν.

Παραφράζοντας τον Seixas[58] η μελέτη μιας οπτικής μαρτυρίας, ο διαλεκτικός τρόπος διερεύνησης του παρελθόντος μέσω αυτής μέσω των ιστορικών ερωτημάτων μας στο παρόν, συνδεδεμένων, ωστόσο, με τις «δευτέρου βαθμού» έννοιες που προτείνει η «επιστημονική προσέγγιση» συνιστούν μια ουσιαστική ιστορική διερεύνηση. Γιατί, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, η ιστορία εκφράζει ερωτήματα του παρόντος σε σχέση με το παρελθόν και διδάσκοντας τους εφήβους ιστορία με χρήση των ιστορικών ερωτημάτων, η ιστορία δεν γίνεται απλά ενδιαφέρουσα, αλλά μια επιστήμη με νόημα γι᾽ αυτούς.

---

56 Barton & Levstic, 2008, ό.π.

57 Seixas & Morton, ό.π.

58 Seixas, "Doing History with Wah Chong's Washing and Ironing", ό.π.

Θωμάς Θεοχάρης

2.2.4. Η προσέγγιση της ιστορίας σαν αντικείμενο διδασκαλίας μέσα από τον πολιτισμό: Αναφορά στην περίπτωση της Κέρκυρας με έμφαση στη σύγχρονη ιστορία

Ο καθένας μας, και κυρίως οι εκπαιδευτικοί, αξίζει να αναρωτηθούμε τι είναι αυτό που διδάσκει το μάθημα της ιστορίας και σε πολλές περιπτώσεις τι δεν διδάσκει. Τα ερωτήματα αυτά είναι πολύ σημαντικά και οι απαντήσεις τους αρκετά σύνθετες. Ωστόσο, μπορούμε σίγουρα να συμπεριλάβουμε σε αυτές τα επιτεύγματα των ηρώων και τα αποτελέσματα των μαχών, πόσο μάλλον, όταν αυτά είναι νικηφόρα. Δεν φαίνεται να διδάσκουμε την πλευρά εκείνη των ιστορικών εξελίξεων που δεν αναδεικνύουν το μεγαλείο των επιτευγμάτων, αλλά ούτε και τις τομές, εκείνες, που αποτελούν ρωγμές στη συνέχεια της ιστορίας ενός έθνους.

Εντούτοις, εάν κάτι χαρακτηρίζει μία επιστήμη, είναι η αντικειμενικότητα που αυτή θα πρέπει να φέρει, αλλιώς εξ ορισμού δεν δύναται να αποτελεί επιστήμη. Αποτελεί, όμως, η απόκρυψη της αλήθειας επιστημονικό χαρακτηριστικό; Η απάντηση στο ερώτημα είναι αυτονόητη και βεβαίως αρνητική. Αλλά, εάν θέλουμε τα παιδιά μας ως αυριανοί πολίτες να γίνουν κοινωνοί της συγκεκριμένης επιστήμης, πώς θα έπρεπε να τοποθετούνται απέναντί της; Ή αλλιώς, θα έπρεπε να αποκρύπτουμε από τα παιδιά ιστορικές αλήθειες που δεν ευνοούν την εθνική συλλογική μνήμη; Ερωτήματα σαν αυτά αποτελούν αντικείμενο της διδακτικής της ιστορίας, η οποία θέτει τους δικούς της στόχους και τα δικά της ερωτήματα που χρήζουν απάντησης, και η οποία προσφέρει, στα λίγα χρόνια της ζωής της, τρόπους και μεθόδους για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα ως προς τη γνώση της ιστορίας από τους μαθητές.

Απώτερος σκοπός της διδακτικής της ιστορίας σε κάθε περίπτωση, είναι η παροχή βοήθειας στον μαθητή μέσα από τις μεθόδους που αυτή προτείνει. Πανάκεια σίγουρα δεν υπάρχει, ωστόσο όλες οι προσφερόμενες μέθοδοι αποτελούν εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού για ένα όσο το δυνατόν καλύτερο αποτέλεσμα. Το εργαλείο αυτό μπορεί να θεωρείται αποτελεσματικό σε κάποια χρονική περίοδο, ενώ το ίδιο δύναται να μην προσφέρει ουσιαστική βοήθεια σε μία άλλη στιγμή, μεταξύ άλλων και ως αποτέλεσμα των σκοπών που θέτει το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και οι επιδιώξεις και θέσεις της κοινωνίας γενικότερα. Ο ρόλος του μαθήματος της ιστορίας διαφοροποιείται, όμως, όχι μόνο από εποχή σε εποχή, αλλά και από τόπο σε τόπο.

Παραδοσιακά, η διδασκαλία της ιστορίας ήταν στενά συνδεδεμένη με στόχους που σχετίζονταν με την εθνική διαπαιδαγώγηση και αφορούσε κυρίως στην απλουστευμένη αφήγηση ιστορικών περιστατικών και σε κατορθώματα συγκεκριμένων ηρώων[1]. Σύμφωνα, πάντως, με τις σύγχρονες απόψεις της διδακτικής, η ιστορική ερμηνεία δεν είναι μονόπλευρη και η ιστορική γνώση δεν είναι στατική. Συνεπώς, δεν φαίνεται ότι κεντρικό ρόλο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί το πλήθος των πληροφοριών.

[1] Θεόδωρος Φιλάρετος, «Εισαγωγικό σημείωμα», στο Judy Sebba, *Ιστορία για όλους – Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σελ. 9.

Σήμερα, ο όγκος των πληροφοριών, τον οποίο οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους, έχει συμβάλει εδώ και καιρό στο να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Συντονιστής της ομάδας των μαθητών του επιβάλλεται πλέον να είναι ο δάσκαλος και όχι μέσο μετάδοσης της πληροφορίας. Το μεγαλύτερο εύρος των ερεθισμάτων που δέχονται σήμερα οι μαθητές, σε σύγκριση με τους προγενέστερους χρόνους, τούς δίνει ένα αρκετά σημαντικό φορτίο προϋπάρχουσας γνώσης, η οποία καλείται να συμπληρωθεί ή να τροποποιηθεί. Η συμβολή των νέων τεχνολογιών και η ψηφιοποίηση της πληροφορίας έχουν βοηθήσει τα μέγιστα προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Η γνώση αυτή, είτε αποκτήθηκε στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης είτε της άτυπης, επηρεάζει τον τρόπο της προσλαμβάνουσας γνώσης.

Συνεπώς, στον ρου του χρόνου, ο τρόπος διδασκαλίας αλλάζει διαρκώς, και ως αποτέλεσμα της συμβολής των επιστημών της ψυχολογίας[2] και κυρίως της γνωστικής ψυχολογίας που βοήθησε στην αποκρυπτογράφηση του τρόπου λειτουργίας του εγκεφάλου βασιζόμενη στα πορίσματα της συνεχώς εξελισσόμενης ιατρικής και ειδικότερα των νευροεπιστημών. Ειδικότερα, οι νευροεπιστήμες προσφέρουν λύσεις σε ζητήματα που σχετίζονται με τον τρόπο λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου[3][4], και η μάθηση ανάγεται πλέον και μελετάται σε νευρολογικό επίπεδο[5]. Έτσι, ο μαθητής βρίσκεται πια στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ήτοι να μάθουν πώς να μαθαίνουν οι μαθητές[6], είναι ένας βασικός στόχος του εκπαιδευτικού σήμερα[7].

Πέραν, όμως, της βελτίωσης του τρόπου πρόσκτησης, επεξεργασίας και κριτικής σκέψης των πληροφοριών, οι μαθητές θα πρέπει να οδηγηθούν και στη δημιουργία στάσεων και συμπεριφορών, ή στην τροποποίηση των ήδη υπαρχουσών, αναφορικά με τα θέματα που εξετάζουν, κατά την ταξινομία του Bloom. Μεταξύ άλλων, οι μαθητές πρέπει πρωτίστως να μάθουν να σέβονται την ιστορία του τόπου τους, οπότε θα σεβαστούν και την ιστορία του κάθε τόπου. Μάλιστα, η στάση που αποκτούμε στα παιδικά μας χρόνια για την ιστορία, δημιουργεί μια συγκεκριμένη αντίληψη γι᾽ αυτή, την οποία φέρουμε και ως ενήλικες[8]. Αυτό βαραίνει από μόνο του τον ρόλο του εκπαιδευτικού απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα. Επιπρόσθετα, αν ο μαθητής δεν γίνει κοινωνός του πολιτισμού, αν ο μαθητής δεν γνωρίσει τον πολιτισμό του τόπου του, δεν γίνεται να τον σεβαστεί ούτε σαν παιδί και, φυσικά, ούτε αργότερα σαν ενήλικας. Δεν γίνεται να σεβαστεί κανείς απλώς την ημερομηνία και το αποτέλεσμα μιας μάχης. Να οξύνει τις αντιπαραθέσεις, ίσως. Όχι, όμως, να σεβαστεί τον «αντίπαλο». Η συμπεριφορά θα ήταν η ίδια αν γνώριζε πρώτα τον πολιτισμό του αντιπάλου; Άρα, μάλλον, σεβόμενος τον πολιτισμό του, σέβεται και την ιστορία του, αλλά και την ιστορία γενικότερα.

Παράλληλα, μέσα από τις θέσεις του κονστρουκτιβισμού προκύπτει, πως η ερμηνεία του κάθε φαινομένου συντελείται με βάση της προϋπάρχουσας γνώσης. Το παιδί, μεγαλώνοντας στο σύγχρονο περιβάλλον, είναι επόμενο να ερμηνεύσει τις όποιες αποφάσεις ελήφθησαν στη διάρκεια

---

2 Ουρανία Πετροπούλου κ.ά. *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Αθήνα 2015). http://hdl.handle.net/11419/232, σελ. 27.

3 Λάζαρος Τριάρχου, *Νευροβιολογικές βάσεις στην εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.], Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Αθήνα2015. http://hdl.handle.net/11419/5167, σελ. 10.

4 *Στο ίδιο*, σελ. 177.

5 Σταύρος Δημητριάδης, *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό* [ηλεκτρ. βιβλ.], Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Αθήνα 2015, http://hdl.handle.net/11419/3397, σελ. 17.

6 Πετροπούλου κ.ά., ό.π., σελ. 21.

7 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Αθήνα 2003. Διαθέσιμο στο: http://ebooks.edu.gr/info/cps/1Geniko_Meros.pdf, σελ. 3.

8 Ελπίδα Βόγλη, *Τι πρέπει να γνωρίζει ο ιστορικός για την επιστήμη και το επάγγελμά του;* [ηλεκτρ. βιβλ.], Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Αθήνα 2015. http://hdl.handle.net/11419/3821, σελ. 18.

των παρελθόντων ετών μέσα από τις σύγχρονες αντιλήψεις, με τις οποίες και έχει ανατραφεί. Η ερμηνεία, όμως, αυτή είναι αυθαίρετη και λανθασμένη, όντας προϊόν σκέψης εμποτισμένης με σύγχρονα πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Υποπίπτει, δηλαδή, στον εκσυγχρονιστικό αναχρονισμό και οδηγείται σε μια ερμηνεία βασισμένη σε σημερινά στοιχεία[9]. Ως επιστήμη, η ιστορία προσπαθεί να βρει τι πραγματικά έγινε στο παρελθόν. Όπως και ο ιστορικός, έτσι και ο μαθητής θα πρέπει να τοποθετήσει το γεγονός στην ιστορική πραγματικότητα και όχι να το χρησιμοποιήσει τοποθετημένο στις σύγχρονες αξίες, κουλτούρες ή κοινωνικές δομές, εάν θέλει να προσεγγίσει στο μέγιστο βαθμό το πραγματικό παρελθόν.

Ωστόσο, μία ορθή εξήγηση θα απαιτούσε τη γνώση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της εποχής στην οποία συνέβαιναν τα γεγονότα, ώστε να αποδοθούν, αν όχι στο ίδιο, τουλάχιστον σε ένα κατά το δυνατόν άρτια προσφερόμενο πολιτιστικό πλαίσιο, που να πλησιάζει καλύτερα αυτό της εποχής εκείνης. Θα οδηγούνταν με τον τρόπο αυτό πολύ πιο κοντά στο πραγματικό παρελθόν, παρόλο που σίγουρα θα υπάρχει διάσταση μεταξύ αυτού και του γεγονότος που πραγματικά συνέβη. Ασφαλώς και ο μαθητής δεν είναι επιστήμονας για να καταλήξει σε κάποια επιστημονική ερμηνεία, όμως το κέρδος του θα είναι η ανάπτυξη της ιστορικής κρίσης, μία δεξιότητα που αποτελεί βασικό στόχο και ευχολόγιο, σύμφωνα με τις απόψεις στις σύγχρονης διδακτικής. Με τον καιρό, αναμένεται να κατακτήσει την επιστημονική αυτή μέθοδο εργασίας, που θα είναι και το σημαντικότερο όφελός του από το μάθημα.

Ανατρέχοντας στην ιστορία της Ιστορίας θα παρατηρήσουμε πως το επιστημονικό ενδιαφέρον της μετατοπίζεται από τις προσωπικότητες, τις χρονολογίες, τους αριθμούς και τις μάχες, ως αντικείμενο μελέτης, προς τα προβλήματα που αντιμετωπίζει μία κοινωνία και τις εκφάνσεις του πολιτισμού, μεταξύ άλλων και ως ανάγκη εύρεσης της ερμηνείας τους[10]. Παλαιότερα, το αντικείμενο του σχολικού μαθήματος ήταν η πολιτική ιστορία, αλλά είχε ήδη τεθεί το ζήτημα μελέτης και άλλων φαινομένων, μεταξύ των οποίων και του πολιτισμικού, καθώς αφορούν στην καθημερινή ζωή και βρίσκονται κοντά στους μαθητές, ενώ παράλληλα είναι πιο εύκολα στη διδασκαλία[11]. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει πως παραβλέπουμε τις εξέχουσες προσωπικότητες και την αξία τους στη διαμόρφωση των γεγονότων, ωστόσο η αφορμή για τη μελέτη κάποιων συμβάντων σίγουρα μπορεί να προέλθει, σε κάποιες περιπτώσεις, και από την καθημερινή ζωή, με το συγκείμενο που παράλληλα προσφέρεται. Μπορεί μία επιμονή στις προσωπικότητες και τις ημερομηνίες ή ακόμη και στην έκβαση των μαχών να αναπτύξει την ιστορική σκέψη των μαθητών; Πώς γίνεται οι μαθητές να ερμηνεύσουν μάχες ή αποφάσεις χωρίς τη γνώση του συγκείμενου; Μάλιστα πολλές φορές αυτό προέρχεται από την πολιτισμική πλατφόρμα. Εξάλλου, η βαθιά γνώση της ιστορίας δεν σημαίνει απλά την αποστήθιση ονομάτων και ημερομηνιών. Μετατοπίζεται, έτσι, το ενδιαφέρον από τη δηλωτική στη διαδικαστική γνώση, όταν αναντίλεκτα οι σύγχρονες απόψεις της διδακτικής της ιστορίας δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σ' αυτή, ήτοι σε δεξιότητες κατανόησης και ερμηνείας[12].

Δεν είναι άραγε συνδεδεμένη η σύγχρονη ιστορία της Ελλάδας με τον πολιτισμό; Θα ήταν ποτέ δυνατή η πραγματοποίηση της Επανάστασης του 1821 δίχως την ανάπτυξη του εμπορίου και των επαφών που προέκυψαν με την Ευρώπη, άρα και με τα γράμματα και γενικότερα τις ιδέ-

---

9 Χαράλαμπος Κουργιαντάκης, *Το παρόν και το μέλλον του 'παρελθόντος': Ζητήματα ιστορικού γραμματισμού στην εκπαίδευση*, Κέδρος, Αθήνα 2012, σελ. 111 – 112.

10 *Στο ίδιο*, σελ. 108 - 109.

11 François Audigier, «Η διδασκαλία της ιστορίας στην εκπαίδευση», στο Κωνσταντίνος Αγγελάκος, (επιμ.), *Πρόσωπα, ιδέες και θέματα στις επιστήμες της αγωγής: Από το μύθο της παιδαγωγικής επάρκειας στην ουσία της παιδαγωγικής σκέψης,* Κέδρος, (σσ. 439-442), Αθήνα 2010, σελ. 441.

12 Γιώργος Κόκκινος, *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας – Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*, 3η έκδοση, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006, σελ. 19.

ες της Αναγέννησης και της Γαλλικής Επανάστασης; Ή μήπως η Γαλλική Επανάσταση δεν είναι δείγμα πολιτισμού;

Παντού, λοιπόν, υπάρχει ο πολιτισμός, αν και είναι δύσκολο να οριστεί με σαφήνεια, καθώς χαρακτηρίζεται από πολλαπλό περιεχόμενο, κυρίως εξαιτίας των διαφορετικών ιδεολογικών ρευμάτων που έδρασαν πάνω του[13]. Το μόνο πανανθρώπινο χαρακτηριστικό που σχετίζεται με τον πολιτισμό είναι πως αυτός υπάρχει παντού[14]. Όμως, αυτός διαφέρει τόσο από τόπο σε τόπο όσο και από εποχή σε εποχή. Αυτό δεν σημαίνει πως δεν υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των διαφορών αυτών. Αντιθέτως, μάλιστα, θα μπορούσε να ειπωθεί πως τέτοια μπορούν να εντοπιστούν μεταξύ των διαφορετικών εκφάνσεών του, αλλά ποτέ δεν θα συναντήσουμε το ίδιο εκείνο «μείγμα συστατικών», που θα συνθέτουν το ίδιο ακριβώς αποτέλεσμα. Μπορεί, λοιπόν, ο κάθε πολιτισμός να είναι «χτισμένος» από παρόμοια ή ακόμη και ίδια «δομικά υλικά», και όμως ο τρόπος «χτισίματος» επιφέρει και ένα αποτέλεσμα εντελώς διαφορετικό σε κάθε περίπτωση. Αναλογιζόμενοι, δε, το πλήθος των χαρακτηριστικών και των παραγόντων από τους οποίους εξαρτάται, φαίνεται πως η πολιτισμική φυσιογνωμία μίας περιοχής αποτελεί κάτι τόσο ιδιαίτερο, που μπορεί να διαφοροποιείται και από περιοχή σε περιοχή του ίδιο τόπου.

Επιπρόσθετα, η γνώση των πολιτιστικών χαρακτηριστικών και η σύνδεσή τους με την ιστορία αναδεικνύεται σε βασικό πυλώνα της ταυτότητάς μας, η οποία σε κάποια σημεία διαφοροποιείται στο πέρασμα του χρόνου, σε κάποια άλλα, όμως, παραμένει σταθερή. Συνεπώς, πρέπει να υπάρξει μία ισορροπία μεταξύ της ιστορικής ταυτότητας και της σύγχρονης. Οι μαθητές θα πρέπει να αντιληφθούν τη διαφορά μεταξύ των δύο, το οποίο προϋποθέτει πρωτίστως τη γνώση τους και έπειτα τη διατήρησή τους στο επίπεδο που αρμόζει στην καθεμία. Τουτέστιν, η σύγχρονη δημιουργήθηκε έχοντας ως βάση την ιστορική, ωστόσο η δεύτερη δεν σημαίνει πως είναι η μόνη ορθή. Εξάλλου, μπορεί για την εποχή της να ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις, αλλά αυτό δεν αναδεικνύει τα χαρακτηριστικά της ως διαχρονικά. Παλιότερα, δεν δινόταν βάση στην ερμηνεία της ιστορίας και οι μαθητές αποδέχονταν αυτά που η επιστήμη της ιστορίας και η κυριαρχούσα ιδεολογία έδιναν ως τη μόνη ορθή άποψη[15]. Σήμερα δεν πρέπει να μένουμε σ᾽ αυτό, αλλά οι μαθητές, ζώντας στο παρόν, πρέπει να ασκούν την κριτική σκέψη προς το παρελθόν. Εντούτοις, αυτό γίνεται με βάση τις εμπειρίες που η περιβάλλουσα κοινωνία τους εμπότισε, οι οποίες, στις περισσότερες περιπτώσεις, δύναται να διαφέρουν άρδην από την εποχή στην οποία συνέβη το γεγονός. Το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ιστορική σκέψη. Κρίνουμε, με άλλα λόγια, όπως λέει και ο θυμόσοφος λαός, «εξ ιδίων τα αλλότρια», κάτι που δεν είναι θεμιτό στην επιστημονικότητα της ιστορίας.

Ο υλικός πολιτισμός έρχεται να επικουρήσει στην προσπάθεια για τη σύνδεση ιστορίας και πολιτισμού. Τα υλικά κατάλοιπα δίνουν μία καλή ευκαιρία στους μαθητές, ώστε να έρθουν σε επαφή μαζί τους και να συνδέσουν αυτό που βλέπουν με το πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε. Τεκμήρια σίγουρα ιστορικά και συνάμα γεννήματα ενός πολιτισμού. Ακόμη και στις περιπτώσεις που οι μαθητές είναι δύσκολο να έρθουν σε επαφή μ᾽ αυτά, οι δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας αποτελούν μία σημαντική βοήθεια στα χέρια του εκπαιδευτικού, καθώς αναπαράστασή τους μπορεί εύκολα να αναπαραχθεί και να διαμοιραστεί μεταξύ των σχολικών μονάδων.

Εξάλλου, οι μαθητές, κυρίως της ηλικίας του δημοτικού, κατά τον Piaget, έχουν ανάγκη χρήσης συγκεκριμένων, απτών, αντικειμένων, ώστε να οδηγηθούν στην κατανόηση. Συνεπώς, στην περίπτωση της ιστορίας, εκτός των φωτογραφιών και των μουσειακών αντικειμένων, υπάρχουν

---

13 Zygmunt Bauman, Γιάννης Σκαρπέλος (μτφ.), *Ο πολιτισμός ως πράξη,* Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα 1992, σελ. 19.

14 *Στο ίδιο*, σελ. 47.

15 Κόκκινος, ό.π., σελ. 19.

και άλλες μαρτυρίες και τεκμήρια στο περιβάλλον του μαθητή, που μπορούν να αξιοποιηθούν. Επομένως, η τοπική ιστορία είναι σημαντική για τη θεμελίωση της ιστορικής συνείδησης, καθώς ο μαθητής αφενός είναι συναισθηματικά δεμένος με τον τόπο του, οπότε δύναται να ενδιαφερθεί και άρα να αφομοιώσει καλύτερα την προσφερόμενη γνώση, και αφετέρου έχει μπροστά του όλα εκείνα τα απαραίτητα τεκμήρια για την ερμηνεία της ιστορίας. Κάστρα και φρούρια σίγουρα θα συνεπάρουν τα παιδιά, λαογραφικά μουσεία και πινακοθήκες θα τους προσφέρουν μία ματιά στο παρελθόν, αφηγήσεις των δικών τους ή ντόπιων κατοίκων θα τους δώσουν την ευκαιρία να συνομιλήσουν με τον ίδιο τον βιώσαντα την ιστορία. Μάλιστα, η μελέτη της ιστορίας σε τοπικό επίπεδο αποτελεί βασικό στοιχείο του μαθήματος και όχι απλά ένα επικουρικό στοιχείο και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, μέσα από την ενασχόληση αυτή, μεταξύ άλλων, να γνωρίσουν τον τόπο τους, τον εαυτό τους και τους άλλους μέσα από όρους ιστορικούς, γεωγραφικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς[16].

Επιπλέον, υπάρχουν απόψεις που υποστηρίζουν πως η οικειότητα ή αμεσότητα που έχουμε με ένα αντικείμενο, το οποίο καλούμαστε να ερμηνεύσουμε, μπορεί να αναδείξει διάφορα επίπεδα προσέγγισης. Συνεπώς, μελετώντας κτίσεις του τοπικού υλικού πολιτισμού, οι μαθητές μπορούν να καταλήξουν σε περισσότερα συμπεράσματα. Βέβαια, η πολιτισμική κληρονομιά μπορεί να είναι υλική (μνημεία, τεχνοτροπίες, κατασκευές) ή και άυλη (κοινωνικές αντιλήψεις, θρησκευτικές παραδόσεις, μύθοι, προφορικές παραδόσεις)[17]. Και οι δύο αυτές κατηγορίες, εντούτοις, χαρακτηρίζονται από οικειότητα προς τους μαθητές και μπορούν να αξιοποιηθούν με τον ίδιο τρόπο.

Ως εκ τούτου, οι εμπειρίες και οι δυνατότητες των μαθητών για ενασχόληση με την ιστορία βρίσκονται παντού γύρω τους. Τα παιδιά χρειάζονται ένα ερέθισμα εντυπωσιακό γι᾽ αυτά, ώστε να ασχοληθούν με την ιστορία. Εάν η μόνη εμπειρία που έχουν είναι μία, και επιπλέον, σελίδα του σχολικού εγχειριδίου, συνοδευόμενη από ανακεφαλαιωτικά διαγωνίσματα απομνημόνευσης ημερομηνιών, τότε σίγουρα δεν θα έχουν ένα κατάλληλο ερέθισμα. Παλαιότερα, η επίσκεψη των σχολείων στα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους αποτελούσε μια επικουρική δραστηριότητα, ωστόσο σήμερα, κάτω από το πρίσμα των σύγχρονων απόψεων της ιστορικής παιδείας, η επαφή με τους χώρους αυτούς αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση, καθώς η συγκεκριμένη επιστήμη απαιτεί μία συνεχή διερευνητική διαδικασία[18]. Ξεκινώντας από την άποψη αυτή, γίνεται αντιληπτό πως οι μαθητές, στις περισσότερες των περιπτώσεων, έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τον περιβάλλοντα ιστορικό χώρο για την επίτευξη των προαναφερθέντων σκοπών. Τοπική ιστορία και πολιτισμός αποτελούν τη βάση για τη στήριξη και προώθηση της ιστορικής γνώσης, συνείδησης και σκέψης.

Ο τρόπος με τον οποίο έχει σχεδιαστεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ιστορίας είναι τέτοιος ώστε να απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδος χωρίς να διαφοροποιείται για τους πληθυσμούς κατά περιοχή. Είτε, λοιπόν, ο μαθητής διαμένει στο Ιόνιο και η επαφή της περιοχής ιστορικά με τους Οθωμανούς δεν ήταν ο βασικός παράγοντας διαμόρφωσής της, είτε στη Μακεδονία που οι Βαλκανικοί Πόλεμοι την επηρέασαν έντονα και μετρούν μόλις έναν αιώνα ζωής και οι συνέπειές τους είναι περισσότερο εμφανείς, καλείται να διδαχθεί τα γεγονότα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο.

Η απουσία της οθωμανικής κυριαρχίας στην Κέρκυρα και, αντίθετα, η Βενετοκρατία συνέβαλαν, αναντίλεκτα, στην ιδιαίτερη φυσιογνωμία του νησιού. Αυτό δεν σημαίνει πως οι Οθωμα-

---

16 Ειρήνη Νάκου, Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας, στο Κωνσταντίνος Αγγελάκος, - Γιώργος Κόκκινος, (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο* και *Η ιστορία με τη χρήση πηγών* (σσ. 159-184), Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σελ. 163.

17 Ειρήνη Νάκου, *Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός. Από τη σκοπιά της θεωρίας του υλικού πολιτισμού, της μουσειολογίας και της μουσειοπαιδαγωγικής,* Νήσος, Αθήνα 2001, σελ. 81.

18 Ειρήνη Νάκου, *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία,* Νήσος, Αθήνα 2009, σελ. 109.

νοί ήταν αδιάφοροι προς το σημαντικό, από άποψη γεωστρατηγικής και εμπορικής σημασίας για τους Βενετούς, νησί. Έτσι, η λεηλασία του το 1537 και οι πολιορκίες τού 1571 και τού 1573 οδήγησαν στην ενίσχυση της άμυνας του φρουρίου[19]. Με αφετηρία, λοιπόν, τα φρούρια, με τα οποία οι μαθητές μπορούν εύκολα να έρθουν σε επαφή, και με τα οχυρωματικά τους χαρακτηριστικά και τις ενισχύσεις, που έγιναν για την απόκρουση των Οθωμανών, μπορεί εύκολα να γίνει αναφορά στην Οθωμανική κυριαρχία της υπόλοιπης Ελλάδας, αφού υπάρχουν επιδράσεις και σε τοπικό επίπεδο.

Επιπλέον, ο σύγχρονος πολιτισμός έχει τις ρίζες του βαθιά στην ιστορία των λαών. Συνήθειες του σήμερα υπάρχουν επειδή διατηρούνται για αιώνες, δίνοντας σε κάθε τόπο μια ιδιαίτερη νότα πολιτισμού. Ένα τέτοιο παράδειγμα, όσον αφορά στα τοπικά δεδομένα, είναι η λιτανεία του Αγίου Σπυρίδωνος που λαμβάνει χώρα την 11η Αυγούστου και συνδέεται με τη δεύτερη πολιορκία των Οθωμανών, ήτοι αυτή του 1716. Οι αλλεπάλληλες επιθέσεις τους δεν καρποφόρησαν, ενώ σύμμαχος των Κερκυραίων σ᾽ αυτό ήταν η σφοδρή θαλασσοταραχή που ξέσπασε[20] και αποδόθηκε στον Άγιο του νησιού[21][22]. Την περίοδο εκείνη έγιναν και τροποποιήσεις στο Παλαιό Φρούριο για τη βελτίωση της άμυνάς του[23, 24, 25], που μπορούν να αξιοποιηθούν επίσης διδακτικά. Έκτοτε τελείται η λιτανεία, με την οποία οι μαθητές έχουν έρθει ήδη σε επαφή και αποτελεί μια καλή αφορμή για τη σύνδεση των δύο αυτών συμβάντων.

Άλλο δείγμα πολιτισμού αποτελεί μία εκκλησία της πόλης της Κέρκυρας, η Παναγία των Ξένων. Ονομάστηκε έτσι καθώς ανήκε σε «ξένους» που έφτασαν στο νησί από γειτονικές περιοχές και δεν είναι άλλοι από τους Ηπειρώτες. Μάλιστα, ολόκληρα χωριά δημιουργήθηκαν ως αποτέλεσμα του εποικισμού προς την περιοχή, από άλλες της οθωμανοκρατούμενης Ελλάδας[26]. Αυτό βοήθησε η διατήρηση της χριστιανοσύνης καθώς και η πολιτική της Βενετίας που αξιοποιούσε την προσέλευση αποίκων για τη λύση του δημογραφικού προβλήματος. Έτσι, οι ρίζες των σημερινών Κερκυραίων πρέπει να αναζητηθούν, μεταξύ άλλων, και σε περιοχές όπως το Ναύπλιο, η Μονεμβασιά, η Κρήτη, η Λακωνία, τα Γιάννενα, η Χειμάρα, η Παραμυθιά, το Δελβινάκι[27]. Οι άνθρωποι αυτοί, όντας προκομμένοι στα επαγγέλματά τους, ήρθαν στην Κέρκυρα και συνέχισαν να δημιουργούν στο νέο τόπο που έγινε πλέον πατρίδα τους. Το ιστορικό τεκμήριο δεσπόζει και συνεχίζει να αποτελεί λειτουργικό κομμάτι του νησιού, ενώ περιμένει την αξιοποίησή του και ως ιστορικό τεκμήριο.

Αναλύοντας τη σύγχρονη κατάσταση στην κοινωνία δεν θα πρέπει να λησμονήσουμε ένα δημογραφικό ζήτημα, το οποίο έρχεται στην επιφάνεια με αρκετά έντονο τρόπο τα τελευταία χρόνια. Το ζήτημα της μετανάστευσης επηρέασε σε αρκετά μεγάλο βαθμό την ιστορία της Κέρκυρας. Πάντοτε η μετακίνηση πληθυσμών από τόπο σε τόπο αποτελούσε παράγοντα διαμόρφωσης της ιστορίας και τρόπο επίδρασης στον πολιτισμό και στις δύο πλευρές των λαών που σχετίζονται με τη μετακίνηση. Η πολιτισμική, λοιπόν, και ιστορική ταυτότητα του κάθε τόπου διαμορφώθη-

---

19 Δημήτρης Λάππας, *Συνοπτική ιστορία της Κέρκυρας (από τα αρχαία χρόνια έως τις μέρες μας),* Εκδόσεις Κόσμος, Αθήνα 2015, σελ. 62-63.

20 Γιώργος Ζούμπος, *Η οχύρωση της Κέρκυρας μέχρι το 18ο αιώνα και η πολιορκία του 1716*, Ενημέρωση, Κέρκυρα 1996, σελ. 42.

21 Διονύσιος Χατζόπουλος, *Ο τελευταίος Βενετο-Οθωμανικός πόλεμος (1714-1718)*, Εκδόσεις Παπαδήμα, Αθήνα 2002, σελ. 281.

22 Νίκος Πακτίτης, (1992), *Το Παλαιό Φρούριο. Ιστορία–Παραδόσεις–Τοπογραφία*, Θεσσαλονίκη: Ιστορική Λαογραφική Εταιρεία Κέρκυρας, σελ. 18.

23 *Στο ίδιο*, σελ. 18.

24 Ζούμπος, ό.π., σελ. 29-30.

25 Χατζόπουλος, ό.π., σελ. 245-248.

26 Ελένη Αγγελομάτη–Τσουγκαράκη, «Η εξέλιξη των οικισμών της υπαίθρου Κέρκυρας», Ζ΄ Πανιόνιο Συνέδριο, Λευκάδα 26 – 30 Μαΐου 2002, *Πρακτικά, Τόμος Β΄, δεύτερο τμήμα, Ο χώρος και τα δημογραφικά μορφώματα. Οι κύριοι συντελεστές της οικονομίας*, (σσ. 515-543), Εταιρεία Κερκυραϊκών Μελετών (Ανάτυπο), Αθήνα 2004, σελ. 517-518.

27 Λάππας, ό.π., σελ. 65.

κε και κάτω από την επίδραση της συγκεκριμένης παραμέτρου, γεγονός το οποίο αναντίλεκτα θα επαναληφθεί σε κάθε παρόμοια περίπτωση. Όντας αυτό κάτι εντελώς φυσιολογικό και χωρίς κανένα ψήγμα ξενοφοβίας οφείλουμε να γνωρίσουμε την έως τώρα ιστορία μας και πολύ περισσότερο την τοπική, αφού αυτή έχει καταγραφεί σε μικρότερο βαθμό. Η εισροή, σήμερα, μεταναστών και προσφύγων από τις χώρες της Ανατολής αποτελεί ένα μείζον ζήτημα, το οποίο χρήζει εξέτασης σε πολλά επίπεδα και το οποίο θα επηρεάσει την ιστορία και τον πολιτισμό των περιοχών με τις οποίες οι άνθρωποι αυτοί θα έρθουν σε επαφή. Εντελώς διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά θα αναμειχθούν με τα τοπικά. Έτσι, θα επέλθει μία σταδιακή αλλαγή από τοπικό έως και εθνικό επίπεδο. Η γνώση του τρόπου λειτουργίας του συγκεκριμένου φαινομένου σίγουρα θα βοηθήσει στην κατανόηση ιστορικών γεγονότων, αλλά και θα δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να κάνουν αναγωγές στη σύγχρονη πραγματικότητα. Εάν θέλουμε να προστατέψουμε τα παιδιά μας από το φαινόμενο της ξενοφοβίας, δεν έχουμε παρά απλά να τους δείξουμε την πραγματική ιστορία, καθώς «*η ουσιαστική μελέτη της ιστορίας αυξάνει την αγάπη για την πατρίδα, αμβλύνει τις προκαταλήψεις και, όπως είναι επόμενο, ανοίγει το δρόμο στο σεβασμό των άλλων και στην ειρηνική συμβίωση των λαών*»[28]. Μία συμβίωση που πάντα συνέβαινε στο βάθος των αιώνων και θα συνεχίσει να συμβαίνει, παρόλο που κάποιοι από τους ιθύνοντες έθεταν εμπόδια.

Ένα άλλο κομμάτι του πολιτισμού είναι αυτό των κτηρίων που έχουν επιζήσει στο πέρασμα του χρόνου. Μεταξύ όσων που δεσπόζουν στην Κέρκυρα είναι και αυτό της Ιονίου Βουλής, η μελέτη του οποίου θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα γινόταν αναφορά στους μαθητές για τη Γαλλική κυριαρχία στην περιοχή και την επακόλουθη Ιόνιο Πολιτεία. Το δίχως άλλο από την αναφορά αυτή δεν θα μπορούσε να απουσιάζει η σύνδεση με τη Γαλλική Επανάσταση και τις ιδέες που αυτή πρέσβευε, ενώ δεν θα μπορούσε να λείπει η αναφορά της Ρωσοτουρκικής συμμαχίας και τελικά η Επτανήσιος Πολιτεία που ιδρύθηκε.

Επιπρόσθετα, τα κτήρια του Λιστόν και της Ιονίου Ακαδημίας αποτελούν μία καλή αφορμή για την ενασχόληση με τη Γαλλική κυριαρχία, όπου και δημιουργήθηκαν τα πρώτα[29], και την Αγγλοκρατία αντίστοιχα. Μάλιστα, το δεύτερο πρόκειται για ένα ιστορικό κτήριο που στέγασε σημαντικούς ανθρώπους του πολιτισμού. Αξιοσημείωτα έργα της περιόδου είναι τα ανάκτορα των Αγίων Μιχαήλ και Γεωργίου στην άκρη της Σπιανάδας, ο ναός του Αγίου Γεωργίου στο Παλαιό Φρούριο και η Ροτόντα στην Άνω Πλατεία. Ωστόσο, με την ιστορία της Κέρκυρας και άλλα μεγάλα ονόματα της πνευματικής ζωής του νησιού έχουν συνδεθεί, μεταξύ των οποίων δεσπόζουν αυτά του Διονυσίου Σωλομού και του Λορέντζου Μαβίλη, ο οποίος έχασε τη ζωή του στην Ήπειρο στον αγώνα του 1912-13.

Αργότερα, ο Α᾽ Παγκόσμιος Πόλεμος και η Κέρκυρα, πέραν των αυστηρά πολεμικών συγκρούσεων, συνδέονται και με έναν ιδιαίτερο τρόπο, αυτόν της ύπαρξης του σερβικού στρατού που μεταφέρθηκε στο νησί, όπως και η κυβέρνησή τους[30] [31]. Ως εκ τούτου, σχέσεις αναπτύχθηκαν μεταξύ των δύο λαών, αλλά, δυστυχώς, εκατοντάδες εξ αυτών ενταφιάσθηκαν στο νησί, μεταξύ άλλων, και εξαιτίας επιδημίας που τους οδήγησε στον θάνατο. Το σερβικό μαυσωλείο μπορεί να αξιοποιηθεί για το σκοπό αυτό, ως μνημείο ανάδειξης των ιστορικών αυτών εξελίξεων.

Λίγα χρόνια μετά, στόχος των Ναζί γίνονται οι Εβραίοι, οι οποίοι υπάρχουν στο νησί[32], όπως

---

28 Γιάννης Γιαννόπουλος, «Η τοπική ιστορία», στο *Τοπική ιστορία και αρχεία*, Πρακτικά διήμερου, Σάμος: 26-27 Απριλίου 1991, Ιστορικό Αρχείο Σάμου, Δήμος Σαμίων, (σσ. 17-41). Σάμος 1992, σελ. 41.

29 Οδυσσέας–Κάρολος Κλήμης, *Ιστορία νήσου Κέρκυρας*, Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος Αθήνα 2002, σελ. 189.

30 Ξενοφών Βλάχος, «Από την ένωση έως σήμερα», στο Θεόδωρος Παππάς (επιμ.), Κέρκυρα. Εγχειρίδιο τοπικής ιστορίας, (σσ. 195-218), Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δήμος Κέρκυρας, Αθήνα 2000, σελ. 205.

31 Αντώνιος Αγιούς, *Τα Κερκυραϊκά. Ιστορικά ανάλεκτα*, εκδόσεις Σταμούλη Κέρκυρα 2015, σελ. 220.

32 *Στο ίδιο*, σελ. 254.

και η συνοικία τους που δέχθηκε ιδιαίτερη καταστροφή[33], ενώ πολλοί στάλθηκαν στα κρεματόρια της Γερμανίας[34]. Η συναγωγή θα μπορούσε να αποτελέσει εφαλτήριο για την περαιτέρω μελέτη του θέματος από τους μαθητές.

Το νησί Λαζαρέτο της Κέρκυρας που η ιστορία του αναδύεται ήδη από τα χρόνια των Ενετών, καθώς λειτούργησε ως λεπροκομείο. Στα χρόνια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου αποτέλεσε στρατόπεδο συγκέντρωσης, ενώ χρησιμοποιήθηκε και στην περίοδο του Εμφυλίου, όπου και αιματοβάφτηκε από εκτελέσεις[35].

Τέλος, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε πως η Κέρκυρα αποτέλεσε τουριστικό χώρο για βασιλείς, οι οποίοι ερχόμενοι έχτιζαν τα θερινά τους ανάκτορα. Με τον τρόπο αυτό επιτεύχθηκε μία άμεση μεταφορά πολιτιστικών στοιχείων από την περιοχή της προέλευσής τους. Τα ανάκτορα αυτά περιμένουν την εκπαιδευτική αξιοποίηση από τα παιδιά της περιοχής και όχι μόνο.

Από τα όσα ήδη σκιαγραφήθηκαν ίσως γίνεται αντιληπτό πως τα Επτάνησα χαρακτηρίζονται από μία ιδιόμορφη συνύπαρξη ελληνικότητας και Δύσης με στοιχεία που αντανακλώνται και στον τομέα του πολιτισμού. Έφτασαν να αποτελέσουν μία επαρχία της Ελλάδας από τη θέση που κατείχαν ως ένα σημαντικό κέντρο της Γαληνοτάτης, με αποτέλεσμα η ταυτότητα της περιοχής να τροποποιείται από το συνονθύλευμα εκείνο ελληνικής και δυτικής σε εθνικής ελληνικής[36]. Ωστόσο, οι αλλαγές δεν μπορούν να γίνουν από τη μία στιγμή στην άλλη, όπως ακριβώς γίνονται οι αλλαγές στην υπαγωγή της περιοχής σε ένα άλλο κράτος μέσα από τις συνθήκες που υπογράφονται. Τα απομεινάρια του πολιτισμού παραμένουν και επιμένουν να διατηρούνται σε πείσμα του πανδαμάτορα χρόνου.

Εν κατακλείδι, το αστικό τοπίο της Κέρκυρας, οι οικείες των βασιλιάδων, των αστών και των χωρικών, οι τόποι και οι τελετές λατρείας, οι αμυντικές γραμμές, τα λεπροκομεία, τα νεκροταφεία, η μουσική, ο χορός, η γλώσσα, τα γράμματα και οι τέχνες εν γένει συνθέτουν την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του νησιού που το κάνει μοναδικό στον ελλαδικό χώρο. Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά του πολιτισμού είναι μόνο μερικά από αυτά που μπορούν να αξιοποιηθούν, ώστε να αναδειχθεί η ιστορία του νησιού και να συνδεθεί με αυτή της υπόλοιπης Ελλάδας.

Η έννοια του πολιτισμού είναι στενά συνυφασμένη με την έννοια της ιστορίας, αποτελώντας στην ουσία όψεις του ίδιου νομίσματος, αλληλεπιδρώντας και επηρεάζοντας η μία την άλλη. Φαίνεται, λοιπόν, πως η ιστορία, άρα και η σχολική πλευρά της, είναι κάτι παραπάνω από απλή έκθεση ονομάτων, μαχών και ημερομηνιών.

---

33 Λεωνίδας Στανέλλος, *Η Εβραϊκή συνοικία της Κέρκυρας. Ιστορικά–Πολεοδομικά,* Έκδοση Κεντρικού Ισραηλίτικου Συμβουλίου της Ελλάδος, Αθήνα 1991, σελ. 28.

34 Κλήμης, ό.π., σελ. 286.

35 Υπουργική Απόφαση Αρ. ΥΠΠΟ/ΔΙΛΑΠ/Γ/455/18404, *Χαρακτηρισμός ως ιστορικού τόπου της νησίδας Λαζαρέτο στην Κέρκυρα*, Φ.Ε.Κ. 324/ 14-5-1992, τ Β΄, σελ. 3103.

36 Μιχάλης Χρυσανθόπουλος κ.ά., *Αυτοβιογραφία μεταξύ ιστορίας και λογοτεχνίας στον 19ο αιώνα* [ηλεκτρ. βιβλ.], Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Αθήνα 2015, http://hdl.handle.net/11419/3348, σελ. 183-185.

2.2.5. Παιδί, Διδακτική της Ιστορίας και της Φιλοσοφίας. Εναλλακτικές Μέθοδοι και Προσεγγίσεις.

Το παρελθόν αποτελεί το κύριο συστατικό των ηθών και των θεσμών των ανθρώπινων κοινωνιών. Η γνωριμία με αυτό είναι μέσον εξανθρωπισμού και η ιστορία είναι το μέσον για τη διαχείρισή του. Όλοι οι λαοί έχουν ιστορία, όμως το στοιχείο που διαφοροποιεί τις πρωτόγονες κοινωνίες από τις σύγχρονες είναι η ιστορική συνείδηση, ήτοι η απόδοση νοήματος σε πράξεις του παρελθόντος, η κατανόηση του παρόντος και η προοπτική του μέλλοντος. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως η συνειδητοποίηση της ιστορίας αποτελεί πιθανότατα τη σημαντικότερη μορφή επανάστασης[1].

Στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης στους μαθητές μέσα από την παρουσίαση σημαντικών ιστορικών γεγονότων στοχεύει, ή πρέπει να στοχεύει, η διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο[2]. Είναι σημαντικό η ιστορική εκπαίδευση σήμερα να διευκολύνει την κατανόηση της έννοιας του χρόνου, του γεωγραφικού παράγοντα, ή ακόμη της εξελικτικής διαδικασίας που συντελείται στην καθημερινή ζωή με την πάροδο των ετών. Δε θα πρέπει να αρκείται απλώς στη μετάδοση της γνώσης του παρελθόντος στους μαθητές, αλλά να ενθαρρύνει και την ενσυναισθητική εξέτασή του διά της οικειοποίησης των ιστορικών γεγονότων. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν, όχι μόνο κριτικό πνεύμα αλλά και ικανότητα διάκρισης του παρελθόντος, το οποίο σταδιακά θα μπορέσουν να συγκροτήσουν ως έννοια στη σκέψη τους και να το συνδέσουν με το δικό τους παρόν και μέλλον.

Προκειμένου να συλλάβει κανείς τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της Ιστορίας στους μικρούς μαθητές, αρκεί ίσως να αναφέρουμε τα λεγόμενα του Γάλλου ιστορικού Marc Ferro[3] που μεταξύ άλλων τόνισε πως «…η εικόνα που έχουμε για τους εαυτούς μας και τους άλλους προέρχεται από την ιστορία που διδαχθήκαμε ως παιδιά...». Οφείλουμε, ωστόσο, να παρατηρήσουμε πως η απόκτηση ιστορικής γνώσης προσκρούει, ενίοτε, σε τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας που καθιστούν το μάθημα πληκτικό. Ενστερνιζόμενοι την άποψη ότι η ιστορική σκέψη είναι προαγωγική (adductive) και πως, ουσιαστικά, η προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος απαιτεί δημιουργικότητα και φαντασία, προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη να διαποτιστεί το μάθημα με ενθουσιασμό και ευελιξία, ώστε να αποτινάξει τυχόν χαρακτηριστικά που το καθιστούσαν διδακτικό αντικείμενο ρουτίνας[4].

Ο προβληματισμός πάνω στη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά, και της διδασκαλίας του αντικειμένου της Ιστορίας ειδικά, οδήγησε στη σύσταση ενός ξεχωριστού κλάδου της ιστορικής επιστήμης το 1980, της Διδακτικής της Ιστορίας[5]. Αυτή στοχεύει στη μεθοδολογική θε-

1 Hobsbawm Eric, *On History*. Weidenfeld & Nicolson, London 1997, 25.

2 Booth Martin, Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Thinking; Portal Christopher (επιμ.), *The History Curriculum for teachers*, The Falmer Press, London 1987.

3 Ferro Marc, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde*, Paris, Payot, 1983, 296.

4 Nora Pierre (1984). Lavisse, instituteur national. In *Les lieux de memoire*,1, Gallimard: La Republique, 147-289.

5 Αναλυτικά για τη Διδακτική της Ιστορίας αναφέρω ενδεικτικά το βιβλίο του Σμυρναίου Αντώνη, με τίτλο *Η διδακτική της Ιστορίας, Συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*, Γρηγόρη, Αθήνα 2008.

μελίωση της ιστορικής γνώσης από τις πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ανάλογα με τις ανάγκες και συνθήκες που προκύπτουν κάθε φορά, αξιώνει τη διαμόρφωση του ερμηνευτικού πλαισίου της ιστορικής ανάλυσης και συστήνει την αξιολόγηση του διδακτικού έργου. Υπόκειται, όμως, και η ίδια σε διαρκώς εξελίξιμη διαδικασία προκειμένου να προσαρμόσει επιτυχώς τους μαθητές στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και να τους βοηθήσει να συσχετίσουν το παρόν και το μέλλον τους με το ιστορικό παρελθόν.

Μέσα από τη Διδακτική της Ιστορίας προτείνονται τρόποι με τους οποίους ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, πρώτα απ᾽ όλα, θα εξοικειωθεί σε πολλαπλά επίπεδα με την Ιστορία. Αυτό, κατ᾽ επέκταση, θα αντικατοπτριστεί και στη διδασκαλία του μαθήματός του, που, σύμφωνα με τις νέες τάσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, βασίζεται στο διάλογο και τον εμπλουτισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος με ερεθίσματα και κίνητρα για ανακαλυπτική μάθηση, που τελικά θα οδηγήσει στην ιστορική κατανόηση. Η κατανόηση της ιστορικής λογικής και εννοιών από τον κάθε μαθητή, η χρήση αυτών και η αναζήτηση ‘η συγκέντρωση πληροφοριών συντελεί ώστε να αποκτήσει ένα ικανό απόθεμα όρων και γνώσεων.

Η πολυπόθητη γνωριμία των μαθητών με την Ιστορία απαιτεί την καλλιέργεια της ενσυναίθησης[6], με πιο απλά λόγια της ικανότητάς τους να βλέπουν με τα μάτια των ιστορικών προσώπων, να συλλάβουν τις σκέψεις τους και να ξαναζήσουν την εξεταζόμενη ιστορική εποχή. Η ενσυναισθητική προσέγγιση του παρελθόντος ενισχύεται διαμέσου της αφήγησης που, καθώς ανακατασκευάζει φανταστικά το παρελθόν, το ενεργοποιεί[7]. Μέσω της αφήγησης, όμως, οι μαθητές εξοικειώνονται σταδιακά και με επιπλέον στοιχεία που είναι απαραίτητα στην ιστορική εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός, ακολούθως με όσα επιτάσσει η μοντέρνα- όπως και η παραδοσιακή- διδασκαλία, ενώσω αφηγείται στους μαθητές του ιστορικά γεγονότα, μύθους, θρύλους ή ιστορίες από τη ζωή γνωστών ιστορικών προσώπων, μπορεί να λειτουργήσει ως αρωγός απόκτησης πρόωρων χρονικών δεικτών[8] για λογαριασμό των παιδιών.

Είναι πολλοί εκείνοι που υποστηρίζουν πως μέσα από τις αφηγήσεις επιτυγχάνεται η κατανόηση του κόσμου και των κωδίκων επικοινωνίας που ενυπάρχουν σ᾽ αυτόν, της γλώσσας και του χρόνου. Ο Γάλλος φιλόσοφος Paul Ricoeur υποστήριξε την αμοιβαία εξάρτηση μεταξύ αφηγηματικότητας και ιστορικότητας, προβάλλοντας ως βασικό επιχείρημα πως, από τη στιγμή που αφηγούμαστε ιστορίες ή ακούμε άλλους να τις αφηγούνται, φτιάχνουμε Ιστορία[9]. Αναφερόμενος σε αυτή τη σύγκλιση ιστορίας και μυθοπλασίας και ο μεταμοντέρνος θεωρητικός Keith Jenkins ισχυρίστηκε πως ο ιστορικός δε μπορεί να είναι αντικειμενικός, Διότι, προκειμένου να εξηγήσει μια ιστορία και να οργανώσει τα γεγονότα ή την πλοκή της, αφενός καταφεύγει σε τρόπους που βρίσκουν εφαρμογή στη Λογοτεχνία και τη σύνθεση ενός μυθιστορήματος, αφετέρου δεν αποφεύγει να επιστρατεύσει κάθε φορά τη φαντασία του ακόμη κι αν στηρίζεται σε ιστορικές πηγές που, ούτως ή άλλως, δεν αποτελούν ουδέτερο μέσο καταγραφής του παρελθόντος, άλλα διαποτίζονται με ιδεολογία και είναι γλωσσικά, θρησκευτικά, κοινωνικά και πολιτικά προσδιορισμένες[10]. Ίσως, λοιπόν, πρέπει να αναρωτηθούμε αν η συγκρότηση της ιστορικής γνώσης με την έννοια που ορίσαμε παραπάνω συνίσταται και στην παρουσίαση της ιστορικής πραγματικότητας και τη γλωσ-

---

6 Ως ενσυναίσθηση νοείται η ικανότητα κατανόησης της υποκειμενικής εμπειρίας του άλλου και αποτελεί προϋπόθεση για την ιστορική κατανόηση. Λεοντσίνης Γεώργιος Ν., *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική-τοπική Ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Πατάκης, Αθήνα 1996, 153.

7 Collinwood R.G., *The Idea of History*, Oxford University Press, London 1946, 283.

8 Hilary Cooper, *Exploring time and place through play: foundation stage, Key Stage One*, David Fulton Publishers, London 2004.

9 Βλ. Ricoeur Paul, *Η αφηγηματική λειτουργία* (μετάφρ. Αθανασόπουλος Βαγγέλης), Καρδαμίτσα, Αθήνα 1990.

10 Αναλυτικότερα στο Jenkins Keith, *Re-thinking History*, London and New York, Routledge 2003.

σική/αφηγηματική αναπαράσταση του κοινωνικού φαντασιακού που συντελείται μέσα στο ιστορικό μυθιστόρημα[11].

Μια εναλλακτική μέθοδος προσέγγισης της ιστορικής γνώσης μπορεί να θεωρηθεί η λογοτεχνία, με την ειδικότερη μορφή του ιστορικού μυθιστορήματος. Το ιστορικό μυθιστόρημα είναι μεν έργο μυθοπλασίας, καταγράφεται όμως σε αυτό η προσπάθεια να μεταφερθούν με ρεαλιστικές λεπτομέρειες και όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια μέσα στο μυαλό των αναγνωστών του, αφενός οι ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες μιας παλαιότερης περιόδου που επέλεξε ο δημιουργός του, αφετέρου οι συμπεριφορές των ηρώων του έργου που συμπεριφέρονται ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα και τον χώρο όπου ζουν χωρίς, όμως, να παραλείπονται σημαντικές για το έργο λεπτομέρειες, όπως οι ενδυμασίες και οι συνήθειες της εποχής[12]. Εφόσον, λοιπόν, ως βασική λειτουργία έχει την απόδοση του κλίματος μιας εποχής και του ήθους μιας κοινωνίας, συμπεραίνουμε πως μάλλον συμπληρώνει την Ιστορία.

Μέσω της αισθητικής συγκίνησης που προσφέρει απλόχερα η λογοτεχνία οι ανήλικοι αναγνώστες έχουν στ᾽ αλήθεια την ευκαιρία να δουν την ιστορία από άλλο πρίσμα[13].Το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα είναι το ιδιότυπο είδος διήγησης που θεωρείται πως μεταδίδει με ευχάριστο και εύκολο τρόπο την ιστορική γνώση στους ανήλικους αναγνώστες, ενώ επιχειρείται η δημιουργία μιας δραματικής δομής μυθοπλασίας. Και ενώ, όπως αναφέραμε, η Ιστορία είναι το μέσον για τη διαχείριση του παρελθόντος, το ιστορικό αφήγημα είναι θα λέγαμε το μέσον που μας επιτρέπει τα διανοητικά άλματα και τη φαντασιακή κίνηση μέσα σε αυτό[14].

Σύμφωνα με τις προτάσεις της Διδακτικής της Ιστορίας, η ανάγνωση και μελέτη ενός παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος στη σχολική τάξη από τον εκπαιδευτικό μπορεί να προηγείται, να κινείται παράλληλα με το μάθημα της Ιστορίας ή να έπεται αυτού[15]. Αυτό προϋποθέτει την αξιοποίηση και άλλων κειμένων, γεγονός που αποδεικνύει τη διακειμενική σχέση που συνδέει την Ιστορίας με τη λογοτεχνία. Το ιστορικό στοιχείο που εμποτίζει το ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για τον προβληματισμό των τελευταίων ως προς τις ανθρώπινες κοινωνίες, όσα τις συνδέουν, τις διαφοροποιούν και τις εξελίσσουν.

Η ιστορική μυθοπλασία δρα ως βελτιωμένη Ιστορία που παρουσιάζει το πραγματικό αλλά και το ελαττωματικό (καθώς στοχεύει στο να είναι πιο πραγματική από το ιστορικό γεγονός επειδή αποτελεί καλύτερη εξιστόρηση)[16] και τα παιδιά αντιλαμβάνονται σιγά-σιγά, αφενός πως τα άτομα που δρουν στο μυθιστόρημα έχει το καθένα τη δική του ταυτότητα την οποία τεκμηριώνει η ιστορική αφήγηση, αφετέρου πως ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο, εφόσον όμως

---

11 Ο Hayden White υποστήριξε ότι η λεγόμενη αλήθεια του παρελθόντος μοιάζει αδύνατο να βρεθεί, καθότι οι πηγές φέρουν ιδεολογικά, πολιτικά, κοινωνικά, θρησκευτικά και γλωσσικά στερεότυπα, τα οποία συναντώνται με την ιδεολογία και τις προκαταλήψεις του κάθε ιστορικού. Καταλήγει, λοιπόν, στο ότι η Ιστορία προσιδιάζει στη μυθοπλασία, μοιάζει σαν ένα μυθιστόρημα που αναπαρίσταται λογοτεχνικά, βλ.White Hayden, «The Historical Text as Literary Artifact» στο Geoffry Roberts (ed.), *The History and the Narrative Reader,* London and New York, Routledge, 2001, 221-236. Αντίστοιχες απόψεις περί υποκειμενικότητας του ιστορικού και κατανόησης μέσω της φαντασίας εξέφρασε και ο Carr E.H. στο *What is History?* Penguin, London, 1990, 44 και για την ελληνική μετάφραση Carr E.H., *Τι είναι η Ιστορία*; (μεταφρ. Παππάς Ανδρέας), Πατάκης, Αθήνα 2015.

12 Fleishman Avrom, *The English Historical novel. Walter Scott to Virginia Woolf*. The John Hopkins Press, Baltimore and London 1971, 3-4.

13 Βεληγιάννη Χρυσούλα, «Ιστορία και ιστορικό μυθιστόρημα», *Φιλόλογος,* 39 (1985), 53-4.

14 Gossman Lionel (ed.), Between History and Literature, Harvard University Press, Cambridge Mass., 1990, 227-284 και του ιδίου, History as Decipherment: Romantic Historiography and the Discovery of the Other» στο New Literary History, Studies in Historical Change, 18, 1, (1986), 23-57.

15 Βλ. Moniot Henri, *Η διδακτική της Ιστορίας* (μετφρ.Έφη Κάννερ), Μεταίχμιο, Αθήνα 2011.

16 Ο Μίλαν Κούντερα υποστήριξε πως ο μυθιστοριογράφος αντλεί από τη ζωή του, θέλοντας και μη, και πως η φαντασία, ουσιαστικά, μεταμορφώνει τις όποιες παρατηρήσεις του. Βλ. Kundera Milan, *Οι προδομένες διαθήκες*, (μετάφρ. Χάρης Η.), Εστία, Αθήνα 1995, σελ. 290. Επίσης βλ. Kundera Milan, *Η Τέχνη του Μυθιστορήματος*, (μετάφρ. Δρακονταειδής Φίλιππος), Εστία, Αθήνα 1988 και Rüsen Jörn, «How to compare cultures. The case of historical thinking», *Koers,* Bulletin for Christian scholarship, 70, 2, (2005), 265- 286.

αυτό το συνδέουν κοινές ρίζες, μπορεί επιπροσθέτως να προκληθεί το ενδιαφέρον τους για την καταγωγή τους[17].

Μέσα στην αναζήτηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, λιγότερο απρόσωπων και περισσότερο ψυχαγωγικών, προτάθηκε και εισήχθη στην εκπαίδευση η μέθοδος του «παιχνιδιού των ρόλων» και της «δραματοποίησης»[18]. Η φανταστική αναπαράσταση ιστορίας τελείται ενώ οι μαθητές ωθούνται στη συνειδητοποίηση πως πρόκειται για πραγματικά πρόσωπα, των οποίων οι πράξεις υπαγορεύτηκαν από βαθύτερα κίνητρα. Με τη θεατροποίηση του παρελθόντος μεταξύ άλλων διδάσκεται στους μαθητές ο σεβασμός για τα πρόσωπα και τα γεγονότα, ωστόσο έχουν εκφραστεί ενστάσεις που αφορούν κυρίως στον εθισμό των μαθητών σε μια καταναλωτική νοοτροπία, καθώς και σε μια τάση αντιμετώπισης των πάντων υπό τη μορφή του παιχνιδιού.

Μια ακόμη δραστηριότητα που προτείνει η Διδακτική ώστε να προσεγγίσουν οι μαθητές εναλλακτικά την ιστορική ύλη, είναι «η οπτική επαφή και ενασχόληση με αυθεντικά ή αντίγραφα ιστορικά αντικείμενα». Έτσι, επιτυγχάνεται σταδιακή ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών όπως Η σταδιακή ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών όπως η συλλογή πληροφοριών, η ταξινόμηση ή η χρονολόγηση**.**

Αναμφίβολα τα ιστορικά εκθέματα συμβάλλουν στη δημιουργία μιας αφήγησης για το παρελθόν, είτε με άμεσο τρόπο, είτε με έμμεσο. Η επαφή με αυτά είναι δυνατό να λαμβάνει χώρα και στα πλαίσια «οργανωμένων επισκέψεων σε Μουσεία» Οι μουσειακοί χώροι έχουν στηθεί έτσι, που να αναπαριστούν όχι μόνο τη σχέση μιας κοινωνίας με την ιστορία της, μα και την αλληλεπίδρασή της με την ιστορία άλλων κοινωνικών ομάδων. Μάλιστα στα περισσότερα από αυτά έχουν παρεισφρήσει νέες τεχνολογίες, που με τη χρήση ειδικών εφέ και φωτισμού, μαγνητοσκοπημένων ή βιντεοσκοπημένων σχολίων προσεγγίζουν πιο ατμοσφαιρικά και εντυπωσιακά τις ιστορικές εποχές και συνθήκες.

Στη συνέχεια, δεδομένης αφενός της δύναμης του ιδεολογικού φορτίου που αναμφισβήτητα εμπεριέχεται στις εικόνες ενός βιβλίου αφετέρου δε της μεταβολής της σημερινής κοινωνίας από εικονιστική σε εικονική, η «χρήση εικόνων ή φωτογραφιών» από εκπαιδευτικούς για μια εναλλακτικότερη μέθοδο διδασκαλία της Ιστορίας μοιάζει απολύτως δικαιολογημένη[19]. Η ερμηνεία μιας εικόνας όσο εξελίσσεται το μάθημα, προτού αυτό ξεκινήσει ή ως επίλογος, αποτελεί διαδικασία που απαιτεί τον επονομαζόμενο εικονικό ή εικονογραφικό αλφαβητισμό των μαθητών ώστε να αποκωδικοποιούν σωστά αυτό που βλέπουν.

Συναφής με την προαναφερθείσα μέθοδο προσέγγισης της Ιστορίας και, σύμφωνα με τις έρευνες, κατά τι αποτελεσματικότερη, είναι εκείνη που μέσα από «σκίτσα, κόμικς ή γελοιογραφίες» π.χ. ιστορικών προσώπων, οξύνει το νου των μαθητών, προκαλώντας τους να ανακαλύψουν τα κρυμμένα βαθύτερα νοήματα με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού[20]. Ομολογουμένως αρκετοί έχουν εκφράσει δισταγμούς και για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, αναφορικά με το κατά πόσον, φερ' ειπείν, δύναται η χρήση κόμικς να οδηγήσει στην ιστορική γνώση τον μαθητή.

Καθώς θίξαμε το θέμα των εικόνων γενικότερα, είμαστε υποχρεωμένοι να δεχθούμε πως στη σύγχρονη κοινωνία οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι- αν όχι εθισμένοι- με μια πραγματικότητα πλήρη κινούμενων εικόνων. Αποδεχόμενοι, συνάμα, την ευρεία διάδοση της «τηλεόρασης, του κινηματογράφου, των ταινιών και των dvds», εύλογα καταλήγουμε στο ότι θα μπορούσαν, πράγ-

---

17 Πιο αναλυτικά στο Furet François, *L' Atelier de l' histoire*, Flammarion, Paris 1982.

18 Bloch Marc, *The Historian's Craft, with an introduction by Peter Burke*, Manchester University Press, Glasgow, 1992, 156.

19 Berger J.- Bloomberg S.- Dibb M.- Fox C.- Hollis R., *Ways of Seeing*, Penguin, London 1972, σελ. 8.

20 Carrier David, *The aesthetics of comics*, The Pensylvania State University Press, Old Main, PA 2000, 61- 73.

ματι, τα παραπάνω μέσα να χρησιμοποιηθούν με οργάνωση και σύνεση από τους εκπαιδευτικούς για να φέρουν σε επαφή τους μαθητές τους με το ιστορικό παρελθόν.

Οπωσδήποτε και σε αυτή την περίπτωση υπάρχει ο αντίποδας που θέλει τις κινηματογραφικές ταινίες και τα ντοκιμαντέρ να στερούνται ιστορικής αντικειμενικότητας και αυθεντικότητας. Ωστόσο, οι περισσότεροι είναι σύμφωνοι με την άποψη του Hayden White που κάνει λόγο για το αλληλοσυμπληρούμενο μοντέλο 'historiography-historiophoty'[21], αναγνωρίζοντας στις κινηματογραφικές ομιλίες και τις οπτικές εικόνες ότι μας παρέχουν πληροφορίες όχι μόνο για τις ιστορικές εποχές που πραγματεύονται, αλλά και για το ιδεολογικό πλαίσιο όπου κινούνταν τότε οι κινηματογραφιστές.

Εκτός από τα παραπάνω, τη σύγχρονη κοινωνία κατακλύζουν και τα ψηφιακά μέσα, που χάρη στην ιλιγγιώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας δύνανται να προσφέρουν και αυτά εναλλακτικές μεθόδους προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος[22]. Ειδικότερα, η δυνατότητα ανάκλησης οποιασδήποτε ιστορικής πληροφορίας, οποιαδήποτε στιγμή από οποιοδήποτε σημείο βρίσκεται ο μαθητής, η χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, η κατασκευή χρονολογικών σειρών με ψηφιοποιημένο οπτικοακουαστικό υλικό και τρισδιάστατες χωρικές αναπαραστάσεις είναι ορισμένα μόνο από τα στοιχεία που καθιστούν «το διαδίκτυο και τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών» από τους μαθητές, πάντα υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, μια νέα, γοητευτική και ενδιαφέρουσα μέθοδο για επαφή με την Ιστορία[23].

---

21 White Hayden, *Historiography and Historiophoty, The American Historical Review*, Vol. 93, No. 5 (Dec., 1988), σ. 1193-1199, Oxford University Press on behalf of the American Historical Association.

22 Περισσότερα στο Χοντολίδου Ε., «Αλλαγές στις εκδοτικές πρακτικές παιδικών βιβλίων. Το παράδειγμα του βιβλίου *Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες* του Ιουλίου Βερν», στο Σέμογλου–Κωνσταντινίδου Ο. (επιμ.), *Icon and Child*, Cannot Not Design Publications, Θεσσαλονίκη 2005, 89-97.

23 Βλ. Γιαννικοπούλου Αγγελική, *Το σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο. Στη χώρα των χρωμάτων.* Παπαδόπουλος, Αθήνα 2008, καθώς και Salisbury M.- Styles M., *Children's Picturebooks. The Art of Visual Story-Telling*. Lawrence King Pub, UK 2012.

Μαρία Κοντογιώργη

2.2.6. Η αγγλική σχολή Διδακτικής της Ιστορίας και η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

2.2.6.1. Εισαγωγή

Το άρθρο αυτό έχει ως αντικείμενο την εξέταση της διδακτικής της Ιστορίας κατά την αγγλική Σχολή, αφού πρώτα κάνουμε μία θεωρητική προσέγγιση του έργου του ιστορικού ως εκπαιδευτικού και της μεθοδολογίας διδασκαλίας της Ιστορίας.

Η αναποτελεσματικότητα του ελληνικού σχολείου που απορρέει τόσο από την εντατικοποίηση των εξετάσεων και την απομνημόνευση της πληροφορίας, όσο και από τη μείωση της αυτενέργειας του μαθητή, έχει τις αφετηρίες της στην υιοθέτηση παρωχημένων διδακτικών προτύπων και πρακτικών. Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας αποσκοπεί στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Ο κοινωνικός ρόλος τον οποίο επιτελεί συνοψίζεται στη διαδικασία συγκρότησης προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας και ιστορικής συνείδησης σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο[24]. Με τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος επιδιώκεται η κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε συγκεκριμένες περιστάσεις και η εξασφάλιση των προϋποθέσεων, στην ψυχική συγκρότηση των μαθητών, για την εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς κατά την ενήλικη ζωή τους. Γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος είναι η απόκτηση της επίγνωσης ότι ο σύγχρονος κόσμος βρίσκεται σε άρρηκτη συνέχεια με το παρελθόν. Συνεπώς, η ιστορική εκπαίδευση περιλαμβάνει τη μετάδοση των αναγκαίων εκείνων νοητικών λειτουργιών που επιφέρουν την πρόσληψη γενικών δεξιοτήτων, οι οποίες θα αποτελέσουν για τον μαθητή απαραίτητα εφόδια ζωής[25]. Μέσα από τη μελέτη διαφόρων πολιτισμών, επιδιώκεται η ανάπτυξη πνεύματος αλληλοσεβασμού και αλληλεγγύης, χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώνουν ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες.

2.2.6.2. Λίγα λόγια για την ταυτότητα του ιστορικού

Ο εκπαιδευτικός επιτελεί σπουδαίο κοινωνικό ρόλο[26]. Ο ρόλος του δεν περιορίζεται στις γνωστικές ανάγκες των μαθητών. Εκτός από ιστορικός φέρει παράλληλα την ιδιότητα του παιδαγωγού[27]. Ο H. I. Marrou εκλαμβάνει την ιστορία ως «μία πνευματική περιπέτεια στην οποία μετέχει ολόκληρη η προσωπικότητα του ιστορικού»[28]. Το έργο της διδασκαλίας είναι πολυσύνθετο. Χα-

24 Αγγελάκος Κ. (επιμ.) (2010: 441). *Πρόσωπα, ιδέες και θέματα στις επιστήμες της αγωγής: από το μύθο της παιδαγωγικής επάρκειας στην ουσία της παιδαγωγικής σκέψης*. Κέδρος Εκπαίδευση.

25 Macbeath, J. & Schratz, M. & Meuret, D. & Jacobsen, L. (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

26 Moniot, H. (1993). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Μτφρ. Ε. Κάννερ. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2000.

27 Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, Διδασκαλία,* Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

28 Ιωάννου, Π. Θ. (2001). *Διδάσκοντας ιστορία: από τις θεωρίες μάθησης στη στοχοθετική στρατηγική*. Αθήνα: Ατραπός.

ρακτηριστική είναι η αναφορά του «Δασκάλου» Φρανκ ΜακΚόρτ στην αυτοβιογραφία του, στην οποία παραθέτει τα εξής: «*μέσα στην τάξη... είσαι λοχίας, εκπαιδευτής, ραβίνος, ένας ώμος για να κλάψει ο μαθητής, κέρβερος, τραγουδιστής, χαμηλού επιπέδου επιστήμονας, γραφιάς, διαιτητής, παλιάτσος, σύμβουλος, όργανο ελέγχου της ενδυματολογικής ευπρέπειας, διευθυντής ορχήστρας, απολογητής, φιλόσοφος, συνεργάτης, χορευτής κλακετών, πολιτικός, ψυχοθεραπευτής, οικειοθελές κορόιδο, τροχονόμος, παπάς, μητέρα-πατέρας-αδελφός-αδελφή-θεία-θείος, λογιστής, τιμητής, ψυχολόγος*»[29]. Κατά τον W. Cage, με τη διδασκαλία η επιστημονική γνώση εκφράζεται μέσω της δραματικής τέχνης[30]. Ως δημιουργική διαδικασία η διδασκαλία απαιτεί συνδυασμό τριών αδιάσπαστων χαρακτηριστικών: επιστημονικής γνώσης, τεχνικής και τέχνης. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει και καθοδηγεί τη σχολική τάξη. Ως διαμεσολαβητής μεταξύ μαθητή και διδακτικού αγαθού οφείλει να αναδείξει τη μοναδικότητα του μαθητή, ενθαρρύνοντας συνεχώς την προσπάθεια του και ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή του[31]. Μια «στεγνή» ιστορική μάθηση, χωρίς τη στοιχειώδη παρώθηση από τον διδάσκοντα, είναι υπαίτια για την εκδήλωση συμπεριφοράς διαρκούς αναζήτησης προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, κατά την μετέπειτα πορεία της ζωής του μαθητή. Κάθε παιδί αποτελεί σύνθετη ψυχική συγκρότηση και χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη ατομικότητα. Στην παιδαγωγικά προσανατολισμένη σκέψη δεν παρίστανται στερεοτυπικές αντιλήψεις και αυτοεκπληρούμενες προφητείες. Η ενίσχυση της μάθησης, η ενθάρρυνση της συμμετοχής και ο συσχετισμός της διδακτέας ύλης με την πραγματικότητα αποτελεί σημαντικό στάδιο της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ενσυναίσθησης και να εξοικειωθούν με τις ιστορικές αφηγήσεις. Δάσκαλος, μαθητής και διδακτέα ύλη αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της τριαδικής μορφής την οποία λαμβάνει η διδασκαλία, στα πλαίσια μίας ενεργητικής μάθησης.

Απαραίτητη προϋπόθεση για μια επιτυχημένη διδασκαλία και ουσιώδες τμήμα της διδακτικής διαδικασίας αποτελεί ο σχεδιασμός και προγραμματισμός αυτής, με την υιοθέτηση συγκεκριμένων τεχνικών και την τήρηση συγκεκριμένης μεθοδολογίας. Η επιμόρφωση του διδάσκοντα και η ένταξή του σε προγράμματα αυτοβελτίωσης κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας ενσυνείδητος εκπαιδευτικός οφείλει να μεριμνά για τη διεξαγωγή μιας δυναμικής, ενδιαφέρουσας και ευρηματικής διδασκαλίας, παρεμβάλλοντας τον εαυτό του σε συνεχή διαδικασία αυτοαξιολόγησης[32].

2.2.6.3. Διδάσκοντας Ιστορία στα παιδιά 5 έως 16 ετών - Μεθοδολογία

Η προετοιμασία της διδασκαλίας περιλαμβάνει τη διατύπωση και τον σαφή προσδιορισμό των διδακτικών σκοπών, τόσο των γενικών όσο και των ειδικών στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης. Βασικός σκοπός της διδασκαλίας του ιστορικού μαθήματος είναι η οικοδόμηση εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας και η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης στους μαθητές. Ο προγραμματισμός του διδακτικού έργου περιλαμβάνει την υιοθέτηση στρατηγικών[33] και εμπεριέχει τον προβληματισμό του διδάσκοντα σε μακροεπίπεδο, αλλά και τον ωριαίο προγραμματισμό του, κατά τον οποίο επιδιώκεται να δοθούν απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα, αναφορικά με το περιεχόμενο της διδα-

29 ΜακΚόρτ, Φρ. (2005). *Ο* δάσκαλος. Μτφρ. Ν. Καλαϊτζής. Αθήνα: Εκδόσεις Scripta. 2006.

30 Ιωάννου 2001: 25.

31 Κόκκινος, Γ. (2000). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας: για μία νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής* σκέψης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

32 Macbeath, Schratz, Meuret & Jacobsen (2004: 66-69).

33 Νάκκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία: ιστορική σκέψη, γνώση και* ερμηνεία. Αθήνα: Μεταίχμιο.

σκαλίας και τους στόχους που ο ίδιος θέτει, σε συνεργασία με τους μαθητές. Οι στόχοι αντανακλώνται στις επιδιώξεις που τρέφει ο δάσκαλος, οι οποίες θα αποτυπωθούν στην εξωτερική συμπεριφορά των μαθητών, στις συνθήκες οι οποίες θα υποκινήσουν την εκδήλωση της προσδοκώμενης συμπεριφοράς και στο κριτήριο ελέγχου, που σηματοδοτεί και την επίτευξη των στόχων. Πηγάζουν από τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα και αντιστοιχούν σε διαφορετικού τύπου ικανότητες, τις οποίες προσδοκάται να αναπτύξουν οι μαθητές[34]. Οι γνωστικοί στόχοι αναφέρονται στις γνώσεις που θα αποκομίσουν, ώστε η διδασκαλία να θεωρηθεί επιτυχής[35]. Ο συναισθηματικός τομέας είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση αξιών, συναισθημάτων και συγκινήσεων στους μαθητές. Η ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και δραστηριοτήτων του σώματος των μαθητών, αποτελεί μία επιπλέον βασική επιδίωξη. Τέλος, ο σχεδιασμός του μαθήματος περιλαμβάνει ακόμη τον έγκαιρο τερματισμό του με την εξαγωγή του τελικού συμπεράσματος.

2.2.6.4. Το πρότυπο της αγγλικής σχολής

Δεν αρκεί οι μαθητές να είναι γνώστες των κανόνων, τους οποίους έχει διαμορφώσει μαζί τους ο δάσκαλος και περιλαμβάνουν τις αμοιβαίες υποχρεώσεις των δύο. Η διδασκαλία χρειάζεται να είναι θεμελιωμένη στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και να διαπνέεται από τις αρχές του παιδοκεντρισμού. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει τα κατάλληλα κίνητρα μάθησης, ώστε να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών, προβαίνοντας σε ζωντανή, παραστατική και σαφή περιγραφή μιας κατάστασης η οποία επιδιώκεται να βιωθεί. Τα κίνητρα και το ενδιαφέρον του μαθητή αποτελούν τους πλέον σημαντικούς παράγοντες για μάθηση. Δίνεται έμφαση στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης και όχι απλώς στο περιεχόμενο της μάθησης. Η υιοθέτηση της τεχνικής αυτής συμβάλλει στην αποφυγή άσκοπων απομνημονεύσεων και συνάμα εμπλουτίζει τους μαθητές με νέες εμπειρίες. Αυτές θα χρησιμεύσουν ως προϋπόθεση για την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων στις οποίες αντιστοιχούν οι γνωστικοί, συναισθηματικοί, ψυχοκινητικοί και συμμετοχικοί στόχοι που έχουν τεθεί κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας. Με τη διατύπωση επιστημονικών ερωτημάτων και τον ημικατευθυνόμενο διάλογο, οι μαθητές δύνανται να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να οδηγηθούν στην ανακάλυψη της γνώσης.

Η δεκαετία του 1960 υπήρξε αφετηρία της νέας παιδαγωγικής θεωρίας, στην οποία θεμελιώθηκε το σύγχρονο πλαίσιο Διδακτικής της Ιστορίας. Η «διδακτική της αφύπνισης» όπως χαρακτηρίστηκε, έφερε στο προσκήνιο νέες εκπαιδευτικές πρακτικές[36]. Η ανανέωση των αντιλήψεων για τη σχολική ιστορική εκπαίδευση αποτυπώθηκε στα σύγχρονα εγχειρίδια και στα εξελιγμένα αναλυτικά προγράμματα[37]. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών είναι προσανατολισμένα στην καλλιέργεια κριτικού πνεύματος και στην ανάπτυξη διανοητικών δεξιοτήτων. Το σχολικό βιβλίο δεν αποτελεί πλέον αποκλειστικό μέσον για την περάτωση του εκπαιδευτικού έργου. Η χρήση ποικίλων οπτικοακουστικών διδακτικών μέσων κρίνεται απολύτως απαραίτητη.

Η μεταρρύθμιση του Αγγλικού Εκπαιδευτικού Συστήματος υπήρξε η κυριότερη των τελευταίων δεκαετιών στον Ευρωπαϊκό χώρο. Το 1972 εισήχθησαν στα αγγλικά σχολεία καινοτόμα Προ-

---

34 Πρόκειται για την τριμερή ταξινόμηση των διδακτικών στόχων στην οποία προέβη ο Αμερικανός B. S. Bloom και οι συνεργάτες του, στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο. Εξίσου σημαντική υπήρξε η ταξινόμηση του Καθηγητή του Πανεπιστημίου της Φλόριντα των Η.Π.Α., R Gagne. Βλ. Πετρουλάκης, Ν. (1992). *Προγράμματα Εκπαιδευτικοί στόχοι Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

35 Οι γνώσεις που θα λάβουν οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως αυτοσκοπός, αλλά ως αφετηρία για περαιτέρω δραστηριοποίηση από τον μαθητή.

36 Moniot 2000: 29.

37 Κουγιουμτζής, Γ. 2015. Νέα Παιδαγωγική και καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. *Νέα Παιδεία* (154): 45-51.

γράμματα, με σπουδαιότερο το «Schools' Council History Project» (SCHP) του Πανεπιστημίου Leeds, για τις ηλικίες 13-16 ετών[38]. Η εισαγωγή των εξετάσεων GCSE «General Certificate of Secondary Education» (1986) στη βάση του SCHP, συνέτεινε στη συγκρότηση Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος (National Curriculum for History) το 1991[39]. Την ίδια χρονική περίοδο εφαρμόστηκε το Πρόγραμμα CHATA: «Concepts of History and Teaching Approaches», βασισμένο στη διάκριση της συνολικής μαθησιακής διαδικασίας σε τέσσερα «στάδια-κλειδιά - key stages» και σε πλαίσια αξιολόγησης. Τα στάδια διδασκαλίας αντιστοιχούν στις ηλικίες μεταξύ των 5 έως 16 ετών. Η διδασκαλία της Ιστορίας οργανώνεται με άξονα τη μετάβαση από το παρόν στο παρελθόν, μία γνωσιακή αναδρομή η οποία επιδιώκει να τονίσει τη λειτουργικότητα της γνώσης του παρελθόντος στη γνώση του παρόντος και την πρόβλεψη του μέλλοντος. Η μάθηση συντελείται μέσω της ανάδειξης της ιστορικότητας του βιωμένου και της εξοικείωσης με τα μεθοδολογικά και εννοιολογικά εργαλεία της ιστορικής επιστήμης. Δίνεται έμφαση στις οργανωτικές ιστορικές έννοιες και στην ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων.

Το 1992 υιοθετήθηκαν οι εφαρμογές της νέας παιδαγωγικής αντίληψης στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Βρετανία. Η σύγχρονη παιδαγωγική διαμορφώθηκε από τη Μονάδα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του Πανεπιστημίου του Λονδίνου «Ιστορία στην Εκπαίδευση», απαρτιζόμενη από τους Peter Lee, Dennis Shemilt, Martin Booth, Alaric Dickinson και Rosalyn Ashby[40]. Το νέο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας περιέχει διδακτικά μοντέλα και στρατηγικές μάθησης, οι οποίες θέτουν στο προσκήνιο μία μάθηση διαδικασιών, παραμερίζοντας την παθητική μετάδοση μιας δηλωτικής γνώσης. Η ενεργητική αναζήτηση της *διαδικαστικής γνώσης*[41] εξασφαλίζεται κατόπιν εξοικείωσης με τις ιστορικές μεθόδους και τις ιστορικές έννοιες[42]. Ο μαθητής δεν παραμένει παθητικός δέκτης έτοιμων γνώσεων, αλλά γίνεται ενεργός μελετητής εναλλακτικών ιστοριογραφικών κειμένων, καθώς επιβάλει το κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο πρακτικής εξάσκησης και οικοδόμησης της γνώσης μέσα στην τάξη. Η γνώση της Ιστορίας δεν περιλαμβάνει αναπαραγωγή πληροφοριών, αλλά παράγεται από τον ίδιο τον μαθητή, ο οποίος μαθαίνει αναπτύσσοντας νέους τρόπους χρήσης των γνωστικών και εννοιολογικών εργαλείων. Δίνεται προτεραιότητα στις διδακτικές και ερμηνευτικές διαδικασίες, παρά στην ιστορική πληροφόρηση. Η ανάπτυξη και η ανέλιξή του ατόμου στην κοινωνία έχει τη βάση της στις αξίες και δεξιότητες που αποκτώνται μέσω της εμπειρίας[43]. Το αίτημα της διαμόρφωσης ιστορικών δεξιοτήτων, έναντι του γνωστικού περιεχομένου και της ανάπτυξης δραστηριοτήτων, έναντι της ιστορικής αφήγησης, αντανακλάται στους τρείς βασικούς διδακτικούς στόχους της βρετανικής ιστορικής εκπαίδευσης:

2.2.6.4.1. Γνώση και κατανόηση της ιστορίας

Η γνώση περιλαμβάνει τη συνειδητοποίηση της αλλαγής και την εξοικείωση με αυτήν, την επίγνωση της συνέχειας του χρόνου, των αιτιών και των συνεπειών των διαφορετικών καταστάσεων και γεγονότων. Ως βασικός σκοπός κατά τη διδασκαλία του μαθήματος Ιστορίας τίθεται η εκ-

38 Phillips, R. (1998). *History Teaching, Nationhood and the state*. London: Cassell.

39 Sebba, J. (1997). *Ιστορία για όλους, διδακτικές προσεγγίσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Μτφρ. Μ. Καβαλιέρου. Αθήνα: Μεταίχμιο. 2000.

40 Husbands, C. (1996). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας: γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. Μτφρ. Μ. Καβαλιέρου. Αθήνα: Μεταίχμιο. 2004.

41 Κόκκινος, Γ. (2015). Η νέα διδακτική της Ιστορίας σε φάση αναστοχασμού: Κρίση παραδείγματος ή πρωτόγνωρη ανθοφορία; *Νέα Παιδεία* (154): 127-138.

42 Κόκκινος, Γ. (1998). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας: επεξεργασμένες διδακτικές ενότητες και τρόποι ενεργοποίησης του γνωστικού ενδιαφέροντος των μαθητών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

43 Peyrot, J. (1999). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη*. Μτφρ. Α. Καζάκος. Αθήνα: Μεταίχμιο (2002).

μάθηση των τρόπων μάθησης και των θεμελιωδών εννοιών. Η εκμάθηση του εννοιολογικού κώδικα αποτελεί το ζητούμενο για την ιστορική κατανόηση. Η πρόσληψη των ιστορικών γνώσεων δεν μπορεί να γίνει χωρίς τη γλωσσική διαμεσολάβηση. Η γλωσσική επάρκεια αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των ιστορικών δεξιοτήτων. Απαντώνται τρείς τύποι ιστορικών εννοιών: οι έννοιες μεθοδολογικού χαρακτήρα, οι οποίες σχετίζονται με τη δομή του ιστορικού λόγου και συνιστούν αναγκαίες εννοιολογικές θεματικές για την ιστορική γνώση και κατανόηση στο σχολείο, οι έννοιες επικοινωνιακού χαρακτήρα, οι οποίες αφορούν στην ανθρώπινη εμπειρία και συγκροτούν το ιστορικό κείμενο του εγχειριδίου με χρονολογίες, και τέλος οι έννοιες οργανωτικού χαρακτήρα.

2.2.6.4.2. Ιστορικές ερμηνείες

Η νέα προσέγγιση του ιστορικού μαθήματος και οι σύγχρονες μέθοδοι διδακτικής της Ιστορίας περιλαμβάνουν τη διαμόρφωση ενός ευρύτερου ερευνητικού πλαισίου επιστημολογικής ανάλυσης, το οποίο προϋποθέτει σαφή προσδιορισμό των διδακτικών στόχων. Η πολλαπλότητα των στόχων και η διατύπωσή τους με ρήματα δράσης αποσκοπεί στην μετατροπή της γνωστικής διαδικασίας σε πεδίο έρευνας και διαλόγου, για την αναζήτηση της επιστημονικά εγκυρότερης ιστορικής ερμηνείας. Η απόκτηση διανοητικών δεξιοτήτων συμβάλλει στην κατανόηση της πολυσύνθετης παγκόσμιας πραγματικότητας και της πολύπλοκης διασύνδεσης παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος. Η κατανόηση - επίγνωση και αξιολόγηση διαφορετικών ιστορικών ερμηνειών, αποτελεί θεμελιώδες στάδιο στην απόκτηση της ιστορικής γνώσης. Το παρελθόν συγκροτείται μέσα από τις ερμηνείες που δίνουμε στα ερωτήματα που θέτουμε, και μέσα από τη σύγκριση του φανταστικού με το πραγματικό.

2.2.6.4.3. Ιστορικά τεκμήρια

Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει τις ιστορικές πηγές σε ένα ευρύτερο ιστορικό περιβάλλον, να τις αξιολογήσει και να εξάγει τα τελικά συμπεράσματα. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων εκμετάλλευσης των τεκμηρίων. Η ιστορική γνώση δομείται με την προσέγγιση των πρωτογενών και δευτερογενών πηγών σε συνδυασμό με χρήση της κριτικής ιστορικής σκέψης.

Η νέα προσέγγιση της διδακτικής της Ιστορίας δίνει έμφαση στην επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, στον οποίο εξασφαλίζει ευελιξία στην επιλογή των περιεχομένων προς μάθηση. Επιχειρείται η εξισορρόπηση της εθνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα[44]. Παράλληλα, επιζητείται η αναπροσαρμογή των διαδικασιών κατά την οργάνωση της διδασκαλίας, σύμφωνα με τις ανάγκες του ετερογενούς μαθητικού δυναμικού και τα ισχύοντα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα[45]. Η διδακτική μέθοδος βασίζεται στην αρχή της αυτενέργειας και στη διαδικασία της ενεργού συμμετοχικής μάθησης, για την ανακάλυψη της γνώσης μέσω της διαρκούς ανανέωσης των εκπαιδευτικών εργαλείων, με ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών και την εισαγωγή νέων τρόπων αξιολόγησης των ιστορικών γνώσεων των μαθητών.

Κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού είναι η διεύρυνση, ο εμπλουτισμός και η επεξεργασία των μικροθεωριών που αναπτύσσουν οι μαθητές, ώστε έχοντας πλήρη επίγνωση της ιστορικής κατανό-

---

44 Αγγελάκος Κ., Κόκκινος, Γ., (επιμ.) (2004). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση των πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

45 Αγγελάκος, Κ. 2003. Η ένταξη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο επίσημο πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου: Από τη μυθοποίηση στην «ομαλή προσγείωση». Στο: Αγγελάκος Κ. (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο* (σ. 13-17). Μεταίχμιο.

ησης, να γίνονται οι ίδιοι παραγωγοί της ιστορικής γνώσης. Η τεχνική της ενθάρρυνσης συμβάλλει σημαντικά στο να αναπτυχθούν στους μαθητές τα κίνητρα για περαιτέρω ενασχόληση. Ωστόσο, χρειάζεται να επιστήσουμε την προσοχή μας ως εκπαιδευτικοί, ώστε η ιστορική αλήθεια που παράγεται να μην αποτελεί γνώση ενός ειδήμονα καθηγητή, ενδεδυμένη με τον μανδύα της επαναδιατυπωμένης άποψης των μαθητών του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός τέτοιου ατοπήματος αποτελεί το παρακάτω απόσπασμα, που συναντούμε στο έργο των J. MacBeth, M Schratz, D. Meuret και L Jacobsen «Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό σχολείο», όταν η Σερίνα διηγείται το εξής: «*Οι περισσότεροι καθηγητές είχαν προφανώς εκπαιδευτεί να μεταφράζουν ό,τι έλεγες με δικά τους, πιο φανταχτερά, λόγια, και τελικά ξεφούρνιζαν κάτι που εσύ δεν είχες πει, ούτε καν είχες σκεφτεί ποτέ σου. Μάλλον το έκαναν για να δείξουν πόσο πιο έξυπνοι ήταν.*»[46]. Σε πλαίσιο καθοδηγούμενης γνωστικής ανακάλυψης ο δάσκαλος και ο μαθητής συμμετέχουν σε μια διαδικασία επικοινωνιακής ανταλλαγής και προβληματισμού γύρω από την έννοια της αλλαγής και της συνέχειας, με στόχο την καλλιέργεια ενός ευρέως φάσματος γνωστικών δεξιοτήτων και ιστορικής κουλτούρας, που αποσκοπεί στην κατανόηση του εαυτού τους σε σχέση με και μεταβαλλόμενο παγκόσμιο περιβάλλον.

Η απόδοση των ξένων νοοτροπιών επιτυγχάνεται διαμέσου της ιστορικής ενσυναίσθησης (empathy)[47] ή ορθότερα της λογικής κατανόησης (rational understanding)[48]. Σύμφωνα με τους P. Lee και D. Shemilt η ενσυναίσθηση[49] αποτελεί ένα σημαντικό ειδικό χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης που αποσκοπεί, μέσω της πειθαρχημένης και συστηματικής ενεργοποίησης της φαντασίας[50], στην κατανόηση της ετερότητας, ως μία μορφή ιστορικής εξήγησης[51]. Παρά την πολυπλοκότητα και την ασάφεια της σύνθετης αυτής έννοιας, η οπτικοποίηση γίνεται αντιληπτή ως μια νοητική διαδικασία σύλληψης των σκέψεων, των συναισθημάτων, των αξιών και των προσδοκιών των δρώντων ιστορικών υποκειμένων. Δανειζόμενοι μία ορολογία από τη γνωστική ψυχολογία (που αποτελεί άλλωστε συμπληρωματική επιστήμη της παιδαγωγικής) θα λέγαμε ότι ο μαθητής κλείνει τα μάτια για να ανοίξει τους «φαντασιακούς του πυλώνες». Η Αρουντάτι Ρόι στο διήγημα «Ο Θεός των μικρών πραγμάτων» παρομοιάζοντας την ιστορία με σπίτι, μέσα στο οποίο βρίσκονται οι πρόγονοι, αναφέρει ότι «*για να καταλάβουμε την ιστορία πρέπει να μπούμε στο σπίτι και να ακούσουμε τι λένε, να κοιτάξουμε τα βιβλία και τις εικόνες που κρέμονται στους τοίχους. Και να μυρίσουμε τις μυρωδιές*»[52]. Η συνδυαστική ικανότητα γνώσεων και συναισθημάτων τίθεται σε εφαρμογή για την αναβίωση και ανασυγκρότηση διδακτικών σεναρίων που αποσκοπούν στην κατανόηση της συμπεριφοράς και των πεποιθήσεων των ανθρώπων του παρελθόντος.

Η δόμηση της ιστορικής γνώσης επέρχεται κατόπιν ιστορικής ερμηνείας των καταλοίπων του παρελθόντος. Η χρήση προηγούμενων ιστορικών γνώσεων και η κριτική προσέγγιση αυτών, αποτελεί μία διαδικασία η οποία καθιστά τους μαθητές γνώστες της ιστορικής μεθόδου. Στο σύγχρονο επιστημολογικό περιβάλλον η γνώση νοείται ως μεταγνωστική και κοινωνική δεξιότητα ιστορικής ερμηνείας και κατανόησης. Η ιστορική μάθηση συνδέεται με την ιστορική σκέψη και το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο που τη διαμορφώνει. Οι δομικές ιστορικές έννοιες συμβάλ-

---

46 Macbeath, Schratz, Meuret & Jacobsen, 2004: 66.

47 Dickinson, K., Lee, P. & Rogers, J., 1984: 40-56, *Learning history*. Great Britain: Heinemann Educational Books.

48 Κουργιαντάκης, Χ. (2012). *Το παρόν και το μέλλον του «παρελθόντος»: Ζητήματα ιστορικού γραμματισμού στην Εκπαίδευση*. Κέδρος Εκπαίδευση.

49 Keating, J., Sheldon, N. (2011). Trends and themes in history teaching, 1900-2010. Στο: Davies I. (επιμ. *Debates in History Teaching* (σσ. 5-17). London: Routledge.

50 Dickinson, A., Gordon, P., Lee, P. (2001: 85) Raising standards in history education. Στο: *International Review of History Education* 3. Great Britain: Woburn Press.

51 Νάκκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία: ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

52 Macbeath, Schratz, Meuret & Jacobsen, 2004: 51.

λουν σημαντικά στην ιστορική κατανόηση και τη διαμόρφωση των νέων ερμηνευτικών εκθέσεων του παρελθόντος, καθώς φέρουν περιεκτικές ερμηνείες γεγονότων. Οι μαθητές δημιουργούν γνώση μέσα από την αναζήτηση λέξεων. Απαραίτητο στοιχείο για την παραγωγή της γνώσης και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης είναι ο πρωτότυπος λόγος των εκπαιδευτικών και των μαθητών, υπό τη μορφή ιστορικών ερωτημάτων, υποθέσεων και συμπερασμάτων. Η διατύπωση ιεραρχημένων ερωτήσεων και απαντήσεων, κατά την αντιμετώπιση των μεθοδολογικών προβλημάτων, αποτελεί στάδιο κεφαλαιώδους σημασίας για τη μάθηση της ιστορίας. Σημαντικό μέσω έκφρασης του παρελθόντος αποτελεί η αφήγηση[53].

Ο έλεγχος της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου επέρχεται μέσω της αξιολόγησης[54]. Η αξιολόγηση είναι μία διαρκής και συστηματική διαδικασία που μελετά και συνεκτιμά πληροφορίες για όλο το φάσμα της εκπαίδευσης. Δεν πρόκειται απλώς για εξέταση ή μέτρηση της επίδοσης του μαθητή. Πρωτεύουσα λειτουργία που επιτελεί είναι η διαπίστωση του βαθμού της επίτευξης των στόχων, οι οποίοι τέθηκαν σε προγενέστερο στάδιο οργάνωσης της διδασκαλίας. Η συνεχής αυτή εκτίμηση δεν αφορά μόνον τις γνώσεις που θα αποκομίσουν οι μαθητές, αλλά περιλαμβάνει τις στάσεις και τις πνευματικές δεξιότητες με τις οποίες θα εφοδιαστούν. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί πρωτίστως την προσωπική του εργασία και δευτερευόντως την εργασία των μαθητών. Οι ερωτήσεις διακρίνονται σε εξεταστικές και σε παιδαγωγικές και αποτελούν ένα ιδιαίτερα δυναμικό μέσον του εκπαιδευτικού. Δεν επιχειρείται αστυνόμευση, αλλά προτροπή για συνεργασία, καθώς υποβοηθούν τον διδάσκοντα στο παιδαγωγικό του έργο και διευκολύνουν την έναρξη και ζωογόνηση της συζήτησης. Με την αρχική-προγνωστική αξιολόγηση επιτυγχάνεται η διερεύνηση των γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών πάνω σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό ζήτημα. Έπειτα διαπιστώνεται η ποσότητα και η ποιότητα των γνώσεων που αφομοιώνουν οι μαθητές, στοιχεία απαραίτητα για την ανατροφοδότηση της γνώσης. Με τη διατύπωση παιδαγωγικών-ελεύθερης ανάπτυξης ερωτήσεων κεντρίζεται η σκέψη των μαθητών και καλλιεργείται η κρίση και ο προβληματισμός, που θα οδηγήσουν σταδιακά στη διεξαγωγή ιστορικών πορισμάτων.

2.2.6.5. Πτυχές προβληματισμού

Οι νέες εκπαιδευτικές πολιτικές, με κυρίαρχο το στοιχείο της φαντασίας και της διαίσθησης κερδίζουν συνεχώς έδαφος έναντι των παραδοσιακών εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες ωστόσο εξακολουθούν να εφαρμόζονται στη χώρα μας. Η εσωστρέφεια που χαρακτηρίζει το συντηρητικό πλαίσιο, το οποίο προσδιορίζει τη διδασκαλία της Ιστορίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγεί στην απαξίωση του μαθήματος. Η ενεργός συμμετοχή της Ελλάδας στην πληθώρα των εξελίξεων επί των παιδαγωγικών ζητημάτων στην Ευρώπη, προβάλλει ως επιτακτική και άμεση ανάγκη.

Για μία ουσιαστική μεταρρύθμιση στον χώρο της ελληνικής ιστορικής εκπαίδευσης χρήζουν άμεσης αντικατάστασης τα κλειστά-συντηρητικά Αναλυτικά Προγράμματα. Η ανανέωση των μαθησιακών στρατηγικών και η εφαρμογή της νέας διδακτικής μεθοδολογίας της Ιστορίας εντάσ-

53 Στα χαρακτηριστικά της ιστορικής αφήγησης δεν συγκαταλέγεται η απλή αφήγηση ή οι αφηγηματικές εξιστορήσεις, οι οποίες συνιστούν έναν μη επιστημονικό τρόπο ανάλυσης του παρελθόντος. Ο αφηγητής υποχρεούται να προβαίνει σε επιδέξιες και ακριβείς διατυπώσεις. Η ιστορία διδάσκεται με βάση την αρχή του ενεργητικού διδακτισμού του εκπαιδευτικού και του ενεργού ρόλου των ακροατών, κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Βλ. Lee, P. (2011). History education and historical literacy. Στο: Davies I. (επιμ.) *Debates in History Teaching* (σσ. 63-72) London: Routledge.

54 Macbeath, Schratz, Meuret & Jacobsen, 2004: 28.

σεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο αλλαγής νοοτροπιών. Η κατανόηση της ιστορικής μεθόδου και των ιστορικών εννοιών αποτελεί σύνθετη διανοητική δεξιότητα. Πρωταρχικό στοιχείο της ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας αποτελεί ο προβληματισμός σε θέματα της σύγχρονης ιστορικής επιστήμης. Ωστόσο, δεν αρκεί η συνειδητοποίηση του θεωρητικού πλαισίου που διαμορφώνει τη διανοητική ιστορία. Είναι απαραίτητη η λήψη ουσιωδών αποφάσεων για την εφαρμογή μίας βιωματικής μάθησης και η συνεργασία του κρατικού φορέα με την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα.

Για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και την εμβάθυνση των μαθητών στα ιστορικά φαινόμενα απαιτείται αναθεώρηση του ρόλου τον οποίο διαδραματίζει τόσο ο δάσκαλος, όσο και ο μαθητής. Η παραδοχή μίας σωστής και αντικειμενικής χρονολογικής ιστορικής αφήγησης καθιστά το μάθημα της ιστορίας ένα μάθημα απομνημόνευσης χωρίς διανοητική αξία, θέτοντας τον μαθητή σε αδράνεια[55]. Η μετάδοση μιας μονόδρομης διδασκαλίας που αναπαράγει το σχολικό εγχειρίδιο, προωθεί την ιστορική άγνοια. Για τη μετατροπή του παραδοσιακού ελληνικού σχολείου σε σύγχρονο είναι απαραίτητο να δοθεί προτεραιότητα στο παρόν και το μέλλον. Η θεσμοθέτηση αποφάσεων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η εφαρμογή κανόνων, οι οποίοι θα εξασφαλίζουν πραγματική ελευθερία στο διδάσκοντα και θα θέτουν ως στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, αποτελεί ουσιώδες τμήμα στην υιοθέτηση των προτύπων της Νέας Παιδαγωγικής. Η διασύνδεση όλων συνολικά των προγραμμάτων σπουδών κρίνεται αναγκαία, για μια ισορροπημένη και ενεργητική μάθηση, σε αρμονία με το σύγχρονο πλαίσιο προσέγγισης της ιστορικής εκπαίδευσης.

55 Moniot, 2002: 62.

2.2.7. Το μάθημα της Ιστορίας στο Νηπιαγωγείο. Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές στρατηγικές

2.2.7.1. Σύγχρονες απόψεις για το μάθημα της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο

Η ιστορική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο καθορίζεται από την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας για την προσχολική αγωγή, το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετεί, τις παιδαγωγικές αρχές και τους στόχους που θέτει για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών και τις ιδεολογικές και πολιτικές πεποιθήσεις για τον ρόλο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών στο σχολείο. Ο αναπτυσσόμενος διάλογος ανάμεσα στις επιστήμες της Γνωστικής Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και της Ιστοριογραφίας οδήγησε στη συγκρότηση του νέου επιστημονικού κλάδου της Διδακτικής της Ιστορίας ως «η κατάληξη μιας μακράς πορείας προβληματισμού και επεξεργασίας στις δυτικές κοινωνίες που ξεκινά από το 19ο αιώνα»[1]. Ο κλάδος αυτός εκφράζει τη συστηματοποίηση του διαλόγου και των ερωτημάτων πάνω σε ότι αφορά τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο ως γνωστικό αντικείμενο. Ιδιαίτερα στον χώρο της προσχολικής βαθμίδας, ανανεώνει το στοχασμό, τα επιχειρήματα και δημιουργεί νέες προκλήσεις.

Στο νηπιαγωγείο μέχρι πρόσφατα η προσέγγιση του παρελθόντος περιοριζόταν σε μια δασκαλοκεντρική διδασκαλία παροχής έτοιμου υλικού με στόχο την πληροφόρηση για ιστορικά και κυρίως εθνικά γεγονότα, με την αφήγηση μύθων, βιογραφιών, τον εορτασμό εθνικών επετείων και την παράλληλη δημιουργία χειροτεχνιών και κατασκευών, την απαγγελία ποιημάτων και τη συμμετοχή σε θεατρικά δρώμενα. Η προσέγγιση αυτή προέκυπτε κυρίως από τη θεωρητική παραδοχή πως είναι δύσκολη, έως αδύνατη η κατανόηση και επομένως και η διδασκαλία των ιστορικών και των χρονικών εννοιών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Από τη δεκαετία του 1970 διαμορφώνεται ένα νέο σκηνικό. Οι νέες θεωρίες της μάθησης και κυρίως η θεωρία του Bruner[2] για τη σπειροειδή διάταξη της γνώσης καθώς και ευρύτερες επιστημονικές μελέτες ανέδειξαν τη σημασία της διδακτικής παρέμβασης για την κατάκτηση εννοιών τις οποίες τα «παιδιά ως τότε δεν θεωρούνταν έτοιμα να μάθουν».[3] Όσον αφορά την ιστορία, επισημάνθηκε η ανάγκη για οριοθέτηση των στόχων του μαθήματος σύμφωνα με τη διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και την αναπροσαρμογή των μεθόδων και των τεχνικών κατάκτησης της ιστορικής γνώσης από τις πρώιμες κιόλας βαθμίδες της εκπαίδευσης.[4] Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στην καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματι-

1 Κουργιαντάκης, Χ. Σ., (2005) *Ιστορική σκέψη και Ενσυναίσθηση των μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιστορία*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σ. 4.

2 Κόκκινος, Γ., (1998), «Η διδακτική της ιστορίας, Διεπιστημονικό αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση» *Μνήμων 20,* σ. 248.

3 Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., (1985) *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμος 2, Αθήνα, σ. 81.

4 Κουργιαντάκης, Χ. Σ., (2012) *Το παρόν και το μέλλον του «παρελθόντος». Ζητήματα γραμματισμού στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Κέδρος,

κών δεξιοτήτων σε ένα μαθητοκεντρικό σχολείο, ενώ η κίνηση των Νέων Κοινωνικών Σπουδών στην Αμερική και η Νέα Ιστορία στην Αγγλία θα οδηγήσουν στη μετατόπιση από το διδακτισμό και το φρονηματιστικό, εθνοκεντρικό λόγο στη βιωμένη εμπειρία και στην ενεργητική προσέγγιση της ιστορίας μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.[5]

Πολλά αναλυτικά προγράμματα στην Ευρώπη, την Αμερική, την Αυστραλία εισάγουν τον ιστορικό γραμματισμό στην προσχολική εκπαίδευση αναγνωρίζοντας τη σημασία που έχουν οι πρώιμες ιστορικές διδακτικές εμπειρίες. Με διαφοροποιήσεις ως προς τη θεωρία, τη στοχοθεσία και τη διδακτική μεθοδολογία, τα προγράμματα αυτά δεν παύουν να επισημαίνουν την ανάγκη τα παιδιά, από τις μικρές κιόλας ηλικίες, να έχουν οργανωμένη και συστηματική επαφή με γεγονότα, φαινόμενα και αντιλήψεις για το ιστορικό παρελθόν, τον πολιτισμό και την κοινωνία ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν πως το ιστορικό παρελθόν επηρέασε και επηρεάζει το παρόν τους[6]. Η προσέγγιση εννοιών όπως ο χρόνος, η μεταβολή και η εξέλιξη, η αλλαγή, ο πολιτισμός, η ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας, η αξιοποίηση πολλών και διαφορετικών ιστορικών πηγών, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, αποτελούν πεδία ιστορικής ευαισθητοποίησης, ενδιαφέροντος και μελέτης στο πλαίσιο της σύγχρονης προσχολικής αγωγής.

Στην Ελλάδα σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), η ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται ως μέρος της ευρύτερης περιοχής της Μελέτης του Ανθρωπογενούς Περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τους καταγεγραμμένους στόχους: Τα παιδιά ασκούνται στο να αντιλαμβάνονται τη ροή του χρόνου και να αποσαφηνίζουν έννοιες του παρελθόντος, να αντιλαμβάνονται τη χρονική ακολουθία και να αναπαριστούν γεγονότα σε χρονική σειρά. Παράλληλα, καλούνται να αναπτύξουν ενδιαφέρον για τα ιστορικά γεγονότα, προβλήματα και διλήμματα ανθρώπων άλλων εποχών.[7] Εμμέσως καλλιεργούνται δεξιότητες γλωσσικές, συστηματικής παρατήρησης, έρευνας, επικοινωνίας.

2.2.7.2. Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ιστορική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στο νηπιαγωγείο χρησιμοποιούν τα πορίσματα των νέων ερευνών της Γνωστικής και Κοινωνικής ψυχολογίας και υιοθετούν μεθόδους που αντλούνται από τον κλάδο της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής της Ιστορίας. Ενδιαφέρονται κυρίως για το πώς μαθαίνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά, ποια είναι τα ενδιαφέροντα τους, ποιες είναι οι καλύτερες μέθοδοι για τη μαθησιακή και την προσωπική τους ανάπτυξη, για το πώς θα αξιοποιηθεί το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που ήδη διαθέτουν.[8]

σ. 120-122.

5 Κόκκινος, Γ., (1998), Η διδακτική της ιστορίας, ό.π., σ. 246.

6 Φαρδή, Κ., (2015) «Είδη γραμματισμών, εισαγωγή στην ιστορική εκπαίδευση και τεχνολογίες της πληροφορίας», *Πρακτικά συνεδρίου Νέου Παιδαγωγού*, Ίδρυμα Ευγενίδου, 23-24/5/2015, Αθήνα, σ. 391.

7 ΔΕΠΠΣ, (2003), ΦΕΚ, τ. Β΄, αρ. 304/13-03-03, σ. 4322, 4323.

8 Bedecamp, S. & Cople, C., (1998), *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*, μτφρ. Ε. Μαρκάκη, προλ.-επιμ. Ε. Ντολιοπούλου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 68.

2.2.7.2.1 Βιωματική, ενεργητική, διερευνητική μάθηση

Η σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας «θεωρεί τους μαθητές όχι παθητικούς δέκτες ιστορικών αντικειμενικών γνώσεων, αλλά ενεργούς και κριτικούς μελετητές, πάντα σύμφωνα με την ηλικία και τις ιδιαίτερες ικανότητες τους».[9]

Η ιστορία στο σύγχρονο νηπιαγωγείο εκκινεί από καταστάσεις που συνδέονται με την καθημερινή ζωή και την άμεση εμπειρία, που έχουν ενδιαφέρον και νόημα για το παιδί, προκαλούν την ενεργή του συμμετοχή, το βοηθούν να πάρει πρωτοβουλίες, να αυτενεργήσει, να αυτονομηθεί, να λύσει προβλήματα, να αιτιολογήσει τις αποφάσεις του. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να ερευνήσουν το παρελθόν με όλους τους δυνατούς τρόπους μέσα από τη γλώσσα, τη ζωγραφική, το θέατρο, το παιχνίδι, τις κατασκευές, τη δραματοποίηση, να πειραματιστούν, να αναπτύξουν την έκφραση και τη δημιουργικότητα τους.

Η σημασία του μαθησιακού περιβάλλοντος, των ερεθισμάτων και των ευκαιριών για έρευνα και αναζήτηση είναι μεγάλη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να οργανώνει το σχολικό περιβάλλον ώστε να προσελκύει και να εμπνέει τους μαθητές για εμπλοκή και δράση. Η ιστορία στο νηπιαγωγείο δεν μπορεί να είναι μια άκαμπτη ιστορική αφήγηση, αλλά πρέπει να εμπλέκει ενεργητικούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης που εμπεριέχουν εξερεύνηση πηγών, επισκέψεις σε μουσεία και χώρους αρχαιολογικούς και πολιτισμικούς, προφορική ιστορία, έργα τέχνης, τεχνολογικές και πολυμεσικές εφαρμογές.

Η προσέγγιση της ιστορίας μέσα από σχέδια εργασίας, τα οποία προκύπτουν από το ενδιαφέρον των παιδιών, η διενέργεια έρευνας και η εξερεύνηση του παρελθόντος της οικογένειας, του σχολείου, ενός δρόμου, ενός κτιρίου, ενός μνημείου της πόλης, η αναζήτηση γνώσεων και πληροφοριών που τα ίδια τα παιδιά επιθυμούν να μάθουν, αλλά και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για την πορεία, τις δράσεις, τη μέθοδο που θα ακολουθηθούν, μπορούν να συμβάλλουν σε ένα καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα.

2.2.7.2.2. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Η ανάπτυξη ενσυναισθητικών σχέσεων στο νηπιαγωγείο προϋποθέτει και στηρίζεται στην αγάπη και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για το επάγγελμα του, το διδακτικό του αντικείμενο, το μαθητή του.[10] Η αντιμετώπιση του παιδιού ως ολότητα, η ενεργοποίηση της διαίσθησης και της φαντασίας του, η αναγνώριση και αποδοχή διαφορετικών αποτελεσμάτων μάθησης, η έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα αποτελούν κατευθυντήριες αρχές στα πλαίσια μιας ενσυναισθητικής προσέγγισης για το μάθημα της ιστορίας στο νηπιαγωγείο.

«Η διδασκαλία της ιστορίας απαιτεί από το μαθητή να υπερβεί τον προσωπικό του χρόνο και τόπο και να βιώσει καταστάσεις και εμπειρίες άλλων ανθρώπων που έζησαν ή ζουν σε άλλες εποχές ή τόπους»[11]. Η διέγερση της φαντασίας, η συγκινησιακή εγρήγορση, η συναρπαστική αφήγηση, η έκφραση, ο χορός, η μουσική, το δράμα, οι αυτοσχεδιασμοί, δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές του νηπιαγωγείου να προσεγγίσουν την ιστορική γνώση μέσα από διαφοροποιημένους τρόπους, μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προκειμένου να συλλάβουν την πολλαπλότητα

---

9 Κουσερή, Γ., (2015) *Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και σχολικό περιβάλλον*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σ. 162.

10 Λαζαράκου, Ε. Δ., Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στο αναλυτικό πρόγραμμα», *Περιοδικό Επιστήμες της Αγωγής, 1, Ιανουάριος – Μάρτιος 2009,* Πανεπιστήμιο Κρήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε, Ρέθυμνο, σ. 116.

11 Στο ίδιο, σ. 111.

και την αντιφατικότητα του κόσμου. Η ενσυναισθητική προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος από τα μικρά παιδιά ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες της ηλικίας τους και μπορεί να κινητοποιήσει με ελκυστικούς τρόπους το ενδιαφέρον και την περιέργεια τους.

2.2.7.2.3. Εργασία σε ομάδες/Συνεργασία με την οικογένεια

Στο νηπιαγωγείο η ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας με ιστορικό προσανατολισμό μπορεί να δομηθεί στη βάση της δουλειάς των ομάδων (ζευγαριών ή ολιγομελών ομάδων) που καταμερίζουν έργο και επιδιώξεις και παίρνουν αποφάσεις για τις στρατηγικές και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν για το υπό διερεύνηση θέμα. Η καλλιέργεια της υπευθυνότητας, η αλληλοβοήθεια, η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, η ευγενής άμιλλα, δημιουργούν ένα καλό παιδαγωγικό κλίμα που ενισχύει τη μάθηση. Η ένταξη εξάλλου των μικρών παιδιών στην ομάδα βοηθά τη συναισθηματική τους ανάπτυξη, ενισχύει την αυτοεκτίμηση και τα οδηγεί να αναπτύξουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με γνώσεις και αναπαραστάσεις που έχουν ήδη δομήσει στο πλαίσιο της οικογενειακής και κοινωνική τους ζωής. Η προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι η βάση για να κατανοήσουν τη νέα εισερχόμενη πληροφορία, η αφετηρία πάνω στην οποία θα χτίσει το παιδί με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τη νέα γνώση.[12] Όσον αφορά την ιστορία «η χαρτογράφηση της προϋπάρχουσας γνώσης αποτελεί τη βάση για να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί ποια εννοιολογικά εργαλεία έχει στη διάθεση του ο μαθητής για να κατανοήσει το παρελθόν και να σκεφτεί κριτικά γι᾽ αυτό».[13] Η συνεργασία του νηπιαγωγείου και της οικογένειας, η αμφίδρομη επικοινωνία προκειμένου να αναγνωριστεί και να κατανοηθεί το κοινωνικό και πολιτισμικό προφίλ του μαθητή, μπορεί να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και να συμβάλει στην προώθηση των διδακτικών και εκπαιδευτικών στόχων. Παράλληλα, ο σεβασμός στις ατομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες δημιουργεί ένα ανοιχτό και ζεστό σχολικό κλίμα που διαπνέεται από δημοκρατικότητα και ευαισθησία, προάγοντας τόσο την κοινωνική όσο και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

2.2.7.2.4. Διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση

Στο νηπιαγωγείο η γνώση προσεγγίζεται διαθεματικά και διεπιστημονικά. Αυτή είναι μια μεθοδολογική αρχή που φαίνεται να ισχύει σε όλα τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα της Ευρώπης και της Αμερικής. «Στη διαθεματική προσέγγιση μέσα από τη διερεύνηση θεμάτων ή προβλημάτων παρέχεται η δυνατότητα για απόκτηση γνώσεων χωρίς να είναι ευδιάκριτα τα όρια των διαφόρων επιστημονικών κλάδων. Η διεπιστημονική προσέγγιση συνδέεται με την παράλληλη μελέτη ενός αντικειμένου ή ενός γνωστικού τομέα μέσα από το περιεχόμενο και τις μεθόδους διαφόρων επιστημονικών κλάδων».[14]

Οι σύγχρονες διδακτικές πρακτικές προσεγγίζουν θέματα ιστορικού ενδιαφέροντος μέσα από τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τη μελέτη περιβάλλοντος τις τέχνες, τον πολιτισμό, την παράδοση, την αγωγή του πολίτη. Ο γρήγορα μεταβαλλόμενος κόσμος, οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί μετασχηματισμοί, η επέλαση της τεχνολογίας, ο αναβαθμισμένος ρόλος της δημόσιας ιστορίας, απαιτούν «τη δημιουργία μιας ιστορικής κουλτούρας και τη διαμόρφωση κριτική σκέψης μέσα από δι-

[12] Βοσνιάδου, Στ. (2001), «Πως μαθαίνουν οι μαθητές», *Διεθνής Ακαδημία Εκπαίδευσης,* 2001, Βέλγιο: Βρυξέλλες, σ. 4.

[13] Κουσερή, Γ. (2015), *Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο,* ό.π., σ. 55.

[14] Αγγελάκος, Κ. (2008), Ιστορία και διαπολιτισμικότητα: Παιδαγωγικές και ιδεολογικές διαστάσεις της ένταξης της «διαθεματικότητας» στα προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης», 7-6-2008, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, σ. 3.

αθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις».[15] Οι μαθητές έτσι μπορούν να αποκτήσουν ολοκληρωμένη, σφαιρική και βαθύτερη γνώση των αντικειμένων, θεμάτων και εννοιών που μελετούν, και να συνδέσουν την αποκτηθείσα γνώση με την πρακτική εφαρμογή της. Η γνώση δεν αντιμετωπίζεται ακαδημαϊκά, αλλά συνδέεται με τα προβλήματα της καθημερινότητας και της κοινωνικής ζωής.[16]

Στο νηπιαγωγείο οι μικροί μαθητές καλούνται να διερευνήσουν ιστορικά θέματα αλλά και τις έννοιες χρόνος, πολιτισμός, παράδοση, κοινωνία κ.τ.λ., μέσα από τη λογοτεχνία, τα μαθηματικά, τα έργα τέχνης, το δραματικό παιχνίδι, τις κατασκευές, την τεχνολογία. Επίσης, η μελέτη ποικίλων και πολυπρισματικών ιστορικών πηγών συνεισφέρει σε μια ενεργητική διερευνητική μελέτη του ιστορικού παρελθόντος. Ο ρόλος του, της νηπιαγωγού είναι να συνδράμει, να υποστηρίζει και να ενισχύει την πρωτοβουλία των παιδιών, να βοηθά στην ανατροφοδότηση της διαδικασίας, να παρέχει βοηθητικό και ενδιαφέρον υλικό που να εξάπτει και να κινητοποιεί την περιέργεια των παιδιών και την ερευνητική τους διάθεση.

2.2.7.2.5. Διαπολιτισμικότητα και ιστορική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο

Η διαχείριση της ετερότητας, της διαφοράς, η ανοχή, αλλά και ο σεβασμός του άλλου είναι μια πολύ σημαντική λειτουργία στο σύγχρονο σχολείο. Ποίκιλες πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές αλλαγές, το μεταναστευτικό ζήτημα, έφεραν την κοινωνία και τους θεσμούς της μπροστά σε ένα ζωτικό θέμα προσέγγισης τους. Κι αν στο παρελθόν οι ιδεολογικές και εθνικιστικές ιστορικές αφηγήσεις μονοπωλούσαν το περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας με προθέσεις άρνησης, απόρριψης ή βίαιης υποταγής του διαφορετικού «στην ομογενοποιημένη συλλογική ταυτότητα της πλειοψηφικής κοινωνικά ομάδας»,[17]σήμερα η ιστορία μπορεί και επιβάλλεται να γίνει ένα σημαντικό πεδίο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αυτή δεν περιορίζεται στη θεωρητική αποδοχή του πολυπολιτισμικού κόσμου, του πλουραλισμού και της διαφορετικότητας, δεν αναλώνεται σε διαπιστώσεις και ευχές, αλλά εργάζεται και «προωθεί την εθνική ενότητα, αντανακλώντας την πολιτισμική διαφορετικότητα μέσα σε ένα κράτος ισοπολιτείας, ισονομίας και δικαίου για όλους τους πολίτες.[18] Η δημιουργική πολιτισμική συνύπαρξη και αλληλεξάρτηση, η εξάλειψη των εθνικών προκαταλήψεων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη συγκρότηση της κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας για τα παιδιά που ανήκουν σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και με την ένταξη αλλοεθνών μαθητών στο εθνικό σχολείο. Κυρίως, η καλλιέργεια μέσα το μάθημα της ιστορίας αξιών όπως η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, η ισότητα, και η ανάπτυξη στους μαθητές της έννοιας του ενεργού πολίτη, ανεξάρτητα από την εθνική και θρησκευτική του προέλευση, μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ανθρώπων με κριτική σκέψη που ενδιαφέρονται και εργάζονται για το κοινό δημόσιο συμφέρον.

Στο νηπιαγωγείο η διαπολιτισμική ιστορική εκπαίδευση μπορεί να γίνει μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες που ξεκινούν από την προσωπική εμπειρία των παιδιών και προοδευτικά διευρύνονται στην σχολική ομάδα, στην τοπική κοινότητα, στην κοινωνία. Τα παιδιά καλούνται να γνωρίσουν τον άλλο, το διαφορετικό, τον πλούτο και την ποικιλία που προσφέρει η διαφο-

---

15 Κουσερή, Γ. (2015), *Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο*, ό.π., σ. 33.

16 Αποστόλου, Α., Δημόπουλος, Κ., Τσατσαρώνη, Α. (2004), Η μέθοδος των σχεδίων έρευνας (projects): Προϋποθέσεις ένταξης σε μια διεπιστημονική (ή διαθεματική) προσέγγιση διδασκαλίας των φυσικών επιστημών, στο Αγγελάκος, Κ. & Κόκκινος, Γ., (επιμ.). *Η Διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών.* Αθήνα: Μεταίχμιο σ. 19.

17 Μάρκου, Γ., Π. (2011), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Όχημα για την Εθνοτικοποίηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα; *Νέα Παιδεία,* 138.

18 Στο ίδιο, χ.σ.

ρετική αντίληψη και έκφραση του κόσμου που φέρει. Η εργασία σε ομάδες, το θεατρικό παιχνίδι, η μουσειακή εκπαίδευση, η εκπαίδευση στις αξίες, μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στο άνοιγμα της επικοινωνίας. Επίσης, η ανάγνωση μύθων από την παγκόσμια μυθολογία, η επαφή με την τέχνη, το παιχνίδι παλιά και σήμερα στον κόσμο είναι προσεγγίσεις και μέθοδοι που μπορούν να ενισχύσουν την ιστορική διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα με ευρωπαϊκό και διεθνή χαρακτήρα και ιστορικό προσανατολισμό, που εμπλέκουν την τεχνολογία και το διαδίκτυο όπως προγράμματα e-twinning, Comenius, Teachers for Europe μπορούν επίσης να ενεργοποιήσουν τα παιδιά σε θέματα ιστορικού ενδιαφέροντος και να τα εμπλέξουν σε καταστάσεις έρευνας και ανακάλυψης.

2.2.7.3. Εκπαιδευτικές στρατηγικές για την εισαγωγή στον ιστορικό γραμματισμό στο νηπιαγωγείο

Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος της ιστορίας στοχεύουν στην ανάπτυξη της ιστορική σκέψης των μαθητών καθώς και δεξιοτήτων ιστορικού γραμματισμού. Νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές επιδιώκουν να συμβάλλουν στο χτίσιμο της μάθησης της ιστορίας στο σχολείο όχι με βάση αντικειμενικές και προκαθορισμένες αντιλήψεις για την ιστορική γνώση, αλλά προμηθεύοντας τους μαθητές με εργαλεία για μια πιο δυναμική κατανόηση της. Οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν την ιστορική γνώση ως μια διαμεσολαβημένη κατασκευή, ως μια διαπραγμάτευση με τα απομεινάρια του παρελθόντος, τις πηγές. Το παιδί στο νηπιαγωγείο ως ένας μικρός ιστορικός ερευνητής καλείται να χτίσει την επιστημονική του έρευνα για το παρελθόν, να θέσει τα ερωτήματα, να κάνει υποθέσεις για τα αντικείμενα, τις έννοιες, τα ιστορικά θέματα που έχει αποφασίσει να μελετήσει, να κάνει μεθοδολογικές επιλογές και να καταλήξει σε συμπεράσματα.[19]

2.2.7. 3.1. Οι πηγές ως βάση του ιστορικού γραμματισμού

Η βάση σε ένα σύγχρονο πλαίσιο ιστορικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο είναι η διαθεματική και η πολυπρισματική προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από τις πηγές. Οι πηγές θα πρέπει να είναι κατάλληλες για την ηλικία και τις ικανότητες των παιδιών, να ανταποκρίνονται στη σύνθεση της τάξης, να λαμβάνουν υπόψη πολιτισμικές, κοινωνικές, τοπικές ιδιαιτερότητες. Ταυτόχρονα θα πρέπει να πληρούν τα κριτήρια της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας, της γνησιότητας, να έχουν ουσιαστική τεκμηριωτική αξία[20] και η μελέτη τους να γίνει με βάση την ένταξη τους στο ιστορικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν.

Τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, οι γραπτές, υλικές και άυλες πηγές χρησιμοποιούνται στο χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης ως ιστορικές μαρτυρίες, ως πολιτισμικά εργαλεία που πληροφορούν, νοηματοδοτούν, ερμηνεύουν το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν. Οι αναπλαισιώσεις τους σε διαφορετικό χρόνο, τόπο και στη μορφή, δημιουργούν πολλαπλές ιστορικές ερμηνείες τις οποίες καλείται να αναγνωρίσει ο μαθητής. Επίσης, καλείται να συνειδητοποιήσει πως το δικό του κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο ως παρατηρητή διαμορφώνει την προσωπική

19 Chapman, A. (2014), What does it mean to think historically and what do we know about how to develop children's historical thinking, σ. 5, 11.

20 Στο ίδιο, σ. 57.

του ιστορική κατανόηση και ερμηνεία.[21] Σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος θα οργανώσει το σχολικό περιβάλλον και θα βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει τα υλικά κατάλοιπα ως ιστορικές ερμηνείες, ώστε να αναπτύξει ιστορική γνώση, σκέψη και έννοιες.[22]

2.2.7. 3.2. Γραπτές πηγές στο νηπιαγωγείο

Γραπτές πηγές στο νηπιαγωγείο μπορούν να είναι περιοδικά, εφημερίδες, αφίσες, αλληλογραφία, ημερολόγια, επιγραφές, κατάλογοι μουσείων και εκθέσεων, συνταγές, εισιτήρια κ.ά. Η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού ή άλλων ενηλίκων είναι απαραίτητη αφού τα παιδιά σ' αυτήν την ηλικία δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση και δεν μπορούν να διαβάσουν το περιεχόμενο των γραπτών πηγών. Οι γραπτές πηγές μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρίες για να προσεγγίσουν τα παιδιά ένα γεγονός, μια έννοια, ένα θέμα και να χρησιμοποιηθούν για να διασταυρώσουν, να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν απόψεις και πληροφορίες που ήδη έχουν. Έρευνα για το ποιος δημιούργησε μια γραπτή πηγή, για ποιο λόγο, ποιό ήταν το ιστορικό και το κοινωνικό πλαίσιο της δημιουργίας της, σε ποιο είδος ανήκει, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου είδους, σε ποιόν απευθύνεται, ποιες είναι οι λέξεις–κλειδιά, ποια ζητήματα θίγει, ποιες ιδέες ή ποια συναισθήματα αντανακλά,[23] εμπλέκουν τα παιδιά σε καταστάσεις προβληματισμού και ανακάλυψης. Η ανάπτυξη του πρώιμου γραμματισμού ευνοείται μέσα από ένα περιβάλλον που δίνει πολλαπλά ερεθίσματα προφορικού και γραπτού λόγου στα παιδιά και δυνατότητες να καλλιεργήσουν δεξιότητες που συνδέονται με την ανάπτυξη της γλώσσας και της σκέψης.

Η λογοτεχνία και η ποίηση δεν λείπουν από το νηπιαγωγείο. Σύγχρονες θεωρήσεις για τη διαπλοκή Ιστορίας και Λογοτεχνίας υποδεικνύουν ένα νέο τρόπο προσέγγισης της Λογοτεχνίας που «η Αλήθεια της Τέχνης τέμνει την Αλήθεια της ζωής»[24]. Στο νηπιαγωγείο η λογοτεχνία θα μπορούσε να λειτουργήσει ως πηγή. Αλλά και η ιστορία θα μπορούσε να λειτουργήσει «τεκμηριωτικά ως πηγή πραγματολογικών στοιχείων για να κατανοήσουν τα παιδιά το αντικειμενικό υπόβαθρο της γένεσης και της σύνθεσης ενός λογοτεχνικού έργου»[25]. Ενδεικτικά το λογοτεχνικό κείμενο θα μπορούσε να ερευνηθεί σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο γέννησης του, τον συγγραφέα του, να ειδωθεί ως προς το είδος του, το ύφος, τις ιδέες που εκφράζει, τα συναισθήματα που γεννά, να συγκριθεί με ανάλογα κείμενα της εποχής και σημερινά, να βοηθήσει ώστε οι μαθητές να διακρίνουν το φανταστικό από τον ιστορικό χρόνο. Η επαφή των παιδιών με τον γραπτό λόγο και τα είδη του, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η φωνολογική επίγνωση, η αντίληψη της λειτουργίας του να μεταφέρει μηνύματα, σύμβολα, σκέψεις, ιδέες από το παρελθόν στο παρόν, η αισθητική καλλιέργεια, η ανάπτυξη της ιστορική ενσυναίσθησης μπορούν να γίνουν κομμάτι της δημιουργικής ένταξης της λογοτεχνίας στην ιστορική εκπαίδευση.

---

21 Κουσερή, Γ. (2015), *Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο,* ό.π., σ. 87, 88, 93. Βλ. και συμβολή Κουσερή στον παρόντα τόμο.

22 Δολαπτσή, Χ. (2012), *Ιστορικός γραμματισμός: ένα παράδειγμα διδακτικής εφαρμογής στο μάθημα της Ιστορίας με την αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας, της Μουσειακής Αγωγής και της Λογοτεχνίας,* Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σ. 31.

23 Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2005), Η ιστορία μέσα κι έξω από το σχολείο, *Υλικό από τη σειρά έξι ημερίδων*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Παιδαγωγικής, σ. 8-10.

24 Αθανασοπούλου, Α. (2004). Ιστορία και λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό, στο Αγγελάκος Κ & Κόκκινος Γ. (επιμ.). *Η Διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών.* Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 107.

25 Στο ίδιο, σ. 115.

2.2.7.3.3. Πολυτροπικές πηγές στο νηπιαγωγείο

Οι οπτικές πηγές όπως οι εικόνες, οι πίνακες ζωγραφικής, οι φωτογραφίες, αποτελούν εργαλεία για την διδασκαλία της ιστορίας στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Ο σημερινός πολιτισμός είναι ο πολιτισμός της εικόνας όπου η εικόνα είναι το κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας, απόδοσης νοημάτων, πληροφοριών, συναισθημάτων. Η εξοικείωση των παιδιών από τις πολύ μικρές ηλικίες με οπτικές, συμβολικές, αισθητικές εμπειρίες, τα βοηθά να αποκτήσουν δεξιότητες και ικανότητες που τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται και να αξιοποιούν τις δυνατότητες της οπτικής γλώσσας.[26] Μια προσέγγιση των οπτικών πηγών για την ιστορική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο θα μπορούσε να μελετά την κατηγορία στην οποία ανήκει η εικόνα, τις συνθήκες στις οποίες δημιουργήθηκε, να διακρίνει τα στοιχεία της και να τα κατηγοριοποιεί, να ερευνά τα μηνύματα της εικόνας, να ερμηνεύει το μήνυμα της εικόνας, να εντάσσει την εικόνα στην εποχή της, να εντοπίζει διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στην εποχή τότε και τώρα.[27]

Η αξιοποίηση πινάκων ζωγραφικής και άλλων εικαστικών έργων μπορούν να αποτελέσουν ένα σπουδαίο μέσο για την διδασκαλία της ιστορίας. Συγκεκριμένα μπορούν να ερευνηθούν το είδος του έργου, γλυπτό, πίνακας ζωγραφικής, χαρακτικό, υφαντό, κεραμικό, το θέμα του έργου, οι τεχνικές και τα υλικά, η σχέση του θέματος με την ιστορία ή τη φαντασία, το μήνυμα του έργου και τα συναισθήματα που δημιουργεί.

Η φωτογραφία ως πηγή ιστορική προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να ανακαλύψουν: ποιος είναι ο φωτογράφος, αν η φωτογράφηση ήταν τυχαία ή εμπρόθετη, επαγγελματική ή ερασιτεχνική, ασπρόμαυρη ή έγχρωμη, αν προέκυψε από επιλογή ή ανάγκη, που έγινε η λήψη, τι περιλαμβάνει το κάδρο, ποια στοιχεία δίνει για την εποχή, τα πρόσωπα, τα αντικείμενα,[28] την ενδυμασία, αν είναι μοναδική η φωτογραφία ή μέρος σειράς, πως διασώθηκε η φωτογραφία, αν έχει δημοσιευθεί.

Η εξέλιξη της τεχνολογίας δημιούργησε μια νέα κατηγορία εικόνων που συνδυάζουν λόγο και κινούμενη εικόνα. Η τηλεόραση, ο κινηματογράφος, το διαδίκτυο είναι οι νέοι παραγωγοί προϊόντων επικοινωνίας και γνώσης και τα μικρά παιδιά από πολύ νωρίς γίνονται μέτοχοι ενός «οπτικά προσδιορισμένου πολιτισμού»[29] μιας οπτικά επικεντρωμένης κουλτούρας. Η ιστορική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο εντάσσει και χρησιμοποιεί πηγές, οπτικοακουστικά ντοκουμέντα, τηλεοπτικές εκπομπές, κινηματογραφικές ταινίες με την προϋπόθεση ότι ανταποκρίνονται στην ηλικία και τις διανοητικές και συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών μικρής ηλικίας. Οι πρωταγωνιστές, ο τόπος, η εποχή αποδίδονται άμεσα και ρεαλιστικά ενώ τα παιδιά γοητεύονται καθώς βλέπουν μπροστά τους ζωντανό έναν κόσμο που δεν υπάρχει πια. Μαθαίνουν να συγκρίνουν ομοιότητες και διαφορές τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην εικόνα, να εντοπίζουν τις αλλαγές, να συσχετίζουν με το ιστορικό πλαίσιο και άλλες πηγές, να αναγνωρίζουν σύμβολα, ιδέες, συναισθήματα. Η εφαρμογή αυτών των μεθόδων διαφοροποιούνται από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας που ενδιαφερόταν για τον γραμματισμό των παιδιών, την ανάπτυξη δηλαδή σ' αυτά κριτικής ικανότητας σχετικά με τη γλώσσα[30] και ενδιαφέρεται για τον πολυγραμματισμό δηλαδή την καλλι-

---

26 Γραφάκου Ε. & Λαμπίτση Β. (2011), «Αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση», στο *Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση* Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τόμος Γ. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Π.Ι., σ. 70.

27 Αζελής, Α. (2004), Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές για τη διδασκαλία και εξέταση του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας, στο Αγγελάκος Κ. & Κόκκινος Γ. (επιμ.). *Η Διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών.* Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 151.

28 Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2005), Η ιστορία μέσα κι έξω από το σχολείο, ό.π., σ. 17-18.

29 Γραφάκου Ε. & Λαμπίτση Β. (2011), «Αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση», σ. 68.

30 Φαρδή, Κ. (2014), Προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας τώρα και στο παρελθόν διαμέσου της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των πηγών στο νηπιαγωγείο, *Πρακτικά Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία, 31/10-1/11-2014,* Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ, σ. 1289.

έργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων που εμπλέκουν πολλούς και διαφορετικούς γλωσσικούς και επικοινωνιακούς κώδικες.

Ο ηλεκτρονικός ιστορικός γραμματισμός στο νηπιαγωγείο εντάσσεται στις νέες διδακτικές πρακτικές που επιδιώκουν να αξιοποιήσουν τους υπολογιστές και την τεχνολογία ως ένα μέσο προσέγγισης και κατανόησης του παρελθόντος. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικά με «τη χρήση του διαδικτύου, τη χρήση πολυμεσικών εφαρμογών, την αξιοποίηση εργαλείων για συλλογή και χρήση πληροφοριών ιστορικού ενδιαφέροντος, τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της ιστορικής σύνθεσης»[31] δημιουργούν μια προοπτική καινοτόμων εκπαιδευτικών στρατηγικών στην ιστορική εκπαίδευση των παιδιών μικρής ηλικίας.

Ηχητικά ντοκουμέντα όπως τραγούδια, μουσική, ραδιοφωνικές εκπομπές χρησιμοποιούνται επίσης ως πηγές της ιστορίας στο νηπιαγωγείο. Καλούνται να αναδιηγηθούν και να αποκαλύψουν πτυχές της εποχής τους, να προβληματίσουν τα παιδιά σε σχέση με τους όρους δημιουργίας και σύνθεσής τους, το περιεχόμενο, τον πομπό, τον παραλήπτη, τον σκοπό, το μήνυμα, τα συναισθήματα που γεννούσαν τότε και σήμερα.

2.2.7.3.4. Πηγές του τοπίου

Η επαφή των παιδιών με το παρελθόν αλλά και με έννοιες που συμβάλλουν στην ανακάλυψη του ξεκινούν, έχουν ως αφετηρία τη βιωμένη εμπειρία και το άμεσο περιβάλλον, οικογενειακό και σχολικό. Η μελέτη της τοπικής ιστορίας έχει βιωματικό χαρακτήρα αφού οι μαθητές δια μέσου των αισθήσεων παρατηρούν, αγγίζουν, στοχάζονται γύρω από το τοπίο, τα δημόσια κτίσματα και ερείπια κτισμάτων, τα μνημεία, τα μουσεία.[32] Επιπλέον, κινητοποιεί συναισθηματικές δεξιότητες αφού η επαφή με τον οικείο τόπο ήδη εμπεριέχει μνήμες, εμπειρίες, αναπαραστάσεις.

Στο νηπιαγωγείο η τοπική ιστορία βοηθά να παιδιά να αναπαραστήσουν όψεις του παρελθόντος γύρω από θέματα οικεία και ενδιαφέροντα, να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στο χθες και το σήμερα, να προβληματιστούν για τους ανθρώπους, τις επιδιώξεις, τα κίνητρα, να δουν τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος, να συνειδητοποιήσουν την εξέλιξη και την αλλαγή, να έρθουν σε επαφή με στοιχεία του υλικού κόσμου, την πολιτιστική παράδοση, τα ήθη και τα έθιμα του τόπου. Να αναβιώσουν το πιο κοντινό παρελθόν μέσα από τις αφηγήσεις του παππού και της γιαγιάς, να αντιληφθούν το ρόλο που όλοι έχουν στη διαμόρφωσης της τοπικής κοινωνίας και της τοπικής ιστορίας.

2.2.7.3.5. Πηγές του μουσείου

Η μουσειακή αγωγή στο νηπιαγωγείο είναι μια γνώριμη διδακτική πρακτική. Ωστόσο τα νέα δεδομένα στη Διδακτική της Ιστορίας, αλλά και τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα του κλάδου της Μουσειοπαιδαγωγικής δημιουργούν την ανάγκη αναθεώρησης του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά προσεγγίζουν και εκπαιδεύονται στο μουσείο. Τα εκθέματα του μουσείου ως ιστορικές μαρτυρίες του παρελθόντος γίνονται αντικείμενο έρευνας και ανακάλυψης από τους μικρούς μαθητές. Δεν παρουσιάζονται ως απτές και αδιαπραγμάτευτες αποδείξεις ενός αντικειμενικού ιστορικού παρελθόντος αλλά ως εργαλεία με τα οποία τα παιδιά θα κατασκευάσουν τις δικές τους διαδρομές για να εισχωρήσουν στα μονοπάτια του παρελθόντος.

---

31 Φαρδή, Κ. (2015), Είδη γραμματισμών, ό. π., σ. 394.

32 Ρεπούση, Μ. (2004), Πηγές του τοπίου, τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι, στο Αγγελάκος Κ. & Κόκκινος Γ. (επιμ.). *Η Διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών.* Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 89-90.

Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μουσείο μπορεί να κινητοποιήσει το άμεσο ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών ώστε να εμπλακούν σε δραστηριότητες παρατήρησης και προβληματισμού, να επιχειρήσουν συνδέσεις και συγκρίσεις της δικής τους καθημερινής ζωής με τη ζωή στο παρελθόν, να παίξουν παιχνίδια για έννοιες όπως η χρονική ακολουθία και η ιστορική εξέλιξη, να προκαλέσουν ερωτήματα σε σχέση με το αντικείμενο, τις συνθήκες δημιουργίας του, τα κίνητρα, τα υλικά, τον χώρο, τη χρήση, τη σημασία και την αξία του. Επίσης, η χρήση υλικών καταλοίπων στο μουσείο μπορεί να εμπλουτίσει με συναισθήματα και φαντασία την ιστορική προσέγγιση του παρελθόντος, να βοηθηθούν στην ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης καθώς τα παιδιά έχουν την αίσθηση ότι μπορούν να πιάσουν ότι άγγιζαν και χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι του παρελθόντος.[33] Παράλληλα, οι μαθητές του νηπιαγωγείου εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο τους με ιστορικούς όρους, καλλιεργούνται αισθητικά, έρχονται σε επαφή με το δικό τους αλλά και άλλους πολιτισμούς, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την αξία της πολιτισμικής ετερότητας και να τη σέβονται.

Η αξιοποίηση των μουσειακών εκθεμάτων ως ιστορικών μαρτυριών, η διατύπωση ερωτημάτων και εναλλακτικών ερμηνειών, η βιωματική και ερευνητική, διαθεματική μάθηση των παιδιών μέσα από σχετικά projects, η συμμετοχή σε μουσειακά προγράμματα, δίνουν ευκαιρίες για εκπαίδευση σε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον που μπορεί με παιγνιώδη και ψυχαγωγικό τρόπο να παρέχει ουσιαστική γνώση.[34] Η ευαισθητοποίηση, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε θέματα Μουσειοπαιδαγωγικής είναι ζωτικής σημασίας, προκειμένου οι επισκέψεις σε μουσεία και σημεία αρχαιολογικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος να αξιοποιούνται πολλαπλά για την εισαγωγή των παιδιών στον ιστορικό γραμματισμό και την κριτική ιστορική σκέψη.

2.2.7.4. Συμπεράσματα

Οι νέες επιστημονικές θέσεις βρίσκουν μεγάλη ανταπόκριση διεθνώς και υιοθετούνται από χώρες της Αμερικής και της Ευρώπης ενεργοποιώντας πλήθος αλλαγών μεθοδολογικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα στη διδασκαλία της σχολικής ιστορίας. Η δημιουργία ενεργών, σκεπτόμενων, υπεύθυνων πολιτών που θα αποτελέσουν οργανικά κομμάτια μιας δημοκρατικής κοινωνίας, με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και τον πλουραλισμό, οφείλει να αποτελεί τη βασική στόχευση μιας συντονισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής για την ιστορική εκπαίδευση και μπορεί να ξεκινά από την προσχολική βαθμίδα της εκπαίδευσης εστιάζοντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ιστορικής κατανόησης και πολλαπλών δεξιοτήτων έρευνας και επικοινωνίας.

---

33 Νάκου, Ε. (2000), Ιστορική γνώση και Μουσείο, *Μνήμων* 22, σ. 235.

34 Οικονομίδης, Β. (2011), Μουσείο και Νηπιαγωγείο, Διαδρομές ασύμπτωτες ή τεμνόμενες; *Πρακτικά Συνεδρίου, Η Άνοιξη των Μουσείων*, ΚΕ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών αρχαιοτήτων, Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου, 8-10 Μαΐου 2009, Ρέθυμνο, σ.128.

2.2.8. Πώς η διαμάχη για τις Εικόνες κατέληξε σε μάχη για τη γνώση

2.2.8.1. Εισαγωγή

Ο Γάλλος ιστορικός Μαρκ Μπλοκ έλεγε ότι «η ιστορία είναι η συστηματική μελέτη των ανθρώπων στο παρελθόν»[35]. Το πρόβλημα, όμως, ενός μελετητή της ιστορίας ή ενός εκπαιδευτικού που θέλει να διδάξει ιστορία παρουσιάζοντας, ως οφείλει, όσο το δυνατό αντικειμενικά τα πράγματα είναι να αναζητήσει και να επεξεργαστεί άμεσες ή έμμεσες πηγές.

Η κατάσταση γίνεται πιο σύνθετη, όταν οι νικητές σε μια διαμάχη, θέλοντας να ισχυροποιήσουν τη θέση τους και να δηλώσουν εμφατικά την κυριαρχία τους, σπεύδουν να εξαφανίσουν οποιαδήποτε μαρτυρία των αντιπάλων. Κι αν προσθέσουμε στο ήδη δυσεπίλυτο πρόβλημα ακόμη μια παράμετρο, ότι οι νικητές το πετυχαίνουν πολύ αποτελεσματικά –όπως συνέβη την περίοδο της Εικονομαχίας- τότε, καταλαβαίνουμε ότι η θέαση κάποιων γεγονότων είναι δυσανάγνωστη και, δυστυχώς, μη επαρκώς φωτισμένη.

2.2.8.2. Προβληματισμοί για το μάθημα της Ιστορίας

Η ιστορική εκπαίδευση εισάγει τους μαθητές στην Ιστορία, στη μελέτη του παρελθόντος, αλλά ταυτόχρονα και-απαραίτητα-τους μυεί στην ιστορική μέθοδο και διαδικασία[36]. Είναι, όμως, γενικά παραδεκτό ότι οι μαθητές στα ελληνικά σχολεία, μολονότι διδάσκονται ιστορία σε όλη τους τη σχολική ζωή[37], στην πραγματικότητα δε γνωρίζουν ιστορία. Επιπλέον, το μάθημα της ιστορίας το αντιμετωπίζεται με απέχθεια από μεγάλα τμήματα του νεανικού πληθυσμού[38]. Οι παράγοντες που ευθύνονται για την κατάσταση αυτή πρέπει να αναζητηθούν στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, μέσα από τα οποία αυτά υλοποιούνται, καθώς και στους διδάσκοντες.

Η σχολική γνώση που μεταδίδεται στους μαθητές με το αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο, η κατανομή, η ιεράρχηση και η αξιολόγησή της δεν είναι κοινωνικά και πολιτικά ουδέτερη[39]. Ο ρόλος και η ιδεολογική λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων εξαρτώνται από την

35 Bloch, M. (1994). *Απολογία για την ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού*, (α΄ γαλλική έκδοση, 1949), μτφρ. Κ. Γαγανάκη. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

36 Ρεπούση, Μ. (2000). Διδακτική της ιστορίας, στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα, 1880-1980. Η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη. *Τα Ιστορικά*, 33 (2000): 319-378.

37 Η ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο μπορεί να διδάσκεται από την Γ΄ Δημοτικού, αλλά στοιχεία της διδάσκονται από την Α΄ Δημοτικού στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος.

38 Αβδελά, Ε. (2007). *Διδάσκοντας Ιστορία*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

39 Καζαμίας, Α. (1986) Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και Πραγματικότητες. Στο *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, (Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές)*, Πρακτικά από το Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Ρέθυμνο 1982, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης Φιλοσοφική Σχολή.

εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης, γι᾽ αυτό και ασκούνται, ειδικά στα βιβλία της Ιστορίας, ενδελεχής έλεγχος και παρεμβάσεις από το στάδιο της ανάθεσης της συγγραφής μέχρι την τελική τους έκδοση και την εισαγωγή τους στα σχολεία. Οι παρεμβάσεις αυτές έχουν πυροδοτήσει διαμάχες και συγκρούσεις, οι οποίες αντανακλούν βαθύτερες αιτίες, που έχουν να κάνουν με θεμελιώδεις διαφορές στις ιδεολογικές παραδοχές των αντίμαχων ομάδων και χώρων[40]. Γενικός σκοπός διδασκαλίας της Ιστορίας, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών[41] είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Εκεί αναφέρεται, επίσης, ότι η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Τα επίσημα σχολικά εγχειρίδια, επομένως, οφείλουν να υπηρετήσουν αυτό το σκοπό. Στην πραγματικότητα, όμως, η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης συχνά «μεταφράζεται» κατά το δοκούν και παρατηρούμε δύο διαφορετικές τάσεις: Από τη μια, αυτές που προσπαθούν να συμβάλουν στην κατασκευή εθνικής ταυτότητας ώστε να λειτουργήσει ως στοιχείο ενοποίησης για τους κατοίκους ενός έθνους και γι᾽ αυτό περιλαμβάνουν και υπερτονίζουν ηρωικές στιγμές, στιγμές δόξας και υπερηφάνειας. Στον αντίποδα, οι πιο προοδευτικές τάσεις, θέλοντας να εξαλείψουν αυτό το στοιχείο, φτάνουν σε σημείο να εξαλείψουν τα ίδια τα γεγονότα είτε αφαιρώντας τα είτε αφαιρώντας την ουσία τους, ώστε επικίνδυνα αποστεωμένα να φτάνουν σε σημείο να προσβάλλουν τη μνήμη.

Στα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι λίγες οι φορές που προκαλούνται γνωστικές παρανοήσεις. Άλλοτε παρατίθενται πληροφορίες με μια προσέγγιση, που είναι αρκετές φορές στερεοτυπική και μονομερής, αν όχι λανθασμένη επιστημονικά[42] ενώ, συχνά, η ασφαλής ιστορική πληροφορία συνδέεται με τρόπο άμεσο με μια μόνο από τις ερμηνείες της, χωρίς τη σαφή παράθεση και των υπόλοιπων απόψεων σχετικά με το θέμα, έτσι που, τελικά, το «φανταστικό» εμπλέκεται με το «πραγματικό» και καταλήγει σε μια μονόπλευρη θεώρηση των πραγμάτων από τα παιδιά, σχετικά με την Ιστορία[43].

Η Ιστορία είναι ο διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, αλλά ο διδάσκων είναι ο βασικότερος διαμεσολαβητικός παράγοντας που καλείται να αλληλεπιδράσει με τους μαθητές για να παραχθεί γνώση. Το κοινωνικοπολιτισμικό φορτίο που κουβαλάει, οι απόψεις και οι στάσεις του καθορίζουν τον βαθμό αποστασιοποίησής του από τα γεγονότα καθώς και τον τρόπο προσέγγισής τους. Για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητη και η γνώση για την επιλογή του κατάλληλου διδακτικού μοντέλου, το οποίο με τη σειρά του θα

---

40 Γεωργίου, Χ. (2014). Το σχολικό ανάγνωσμα στην προοπτική των εθνικών στοχεύσεων στις αρχές του 20ού αιώνα. Η παρέμβαση της Γαλάτειας Καζαντζάκη. *Πρακτικά 7ου Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή και θέμα: «Ποιά γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές - Συγκριτικές Προσεγγίσεις»*, σσ. 1-9. Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.

41 ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα.

42 Καλογιάννη, Α. (2014). Ξαναδιαβάζοντας το σχολικό βιβλίο Ιστορίας μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε Μουσείο. Η περίπτωση του Νεολιθικού Πολιτισμού. *Πρακτικά 7ου Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή και θέμα: «Ποιά γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές - Συγκριτικές Προσεγγίσεις»* (σσ. 10-18). Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.

43 Hamilakis, Y. (2003). Learn History! Antiquity, national Narrative, and History in Greek Educational Textbooks, στο: K.S. Brown & Y. Hamilakis (eds), The Usable Past. Greek Metahistories (Lanham, Boulder, New York, Oxford, Lexington Books). Αναφορά στο Καλογιάννη, Α. (2014). «"Ξαναδιαβάζοντας" το σχολικό βιβλίο ιστορίας μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο: Η περίπτωση του νεολιθικού πολιτισμού». *Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις*, σσ. 10-18. Πάτρα: ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Πατρών/Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.

καθορίσει τον τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου της διδασκαλίας, τις τεχνικές, τα μέσα, το ρόλο του ίδιου και των μαθητών στη διδασκαλία, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές συγκεκριμένες γνώσεις και να αναπτύξουν/καλλιεργήσουν συγκεκριμένες στάσεις και δεξιότητες[44]. Για να είναι, όμως, ο εκπαιδευτικός συνεπής με τον ρόλο του, εκτός από την προσωπική μόρφωση και ενημέρωση, που θεωρητικά και μέσα από ποικίλους τρόπους και πηγές φροντίζει να προσλαμβάνει, χρειάζεται και «συνεχή εμπλουτισμό των επιστημονικών και επαγγελματικών εφοδίων του, ετοιμότητα για αυτοελεγχόμενη δια βίου μάθηση και κριτική ικανότητα για σωστές επιλογές και για σύνθεση των παρεχόμενων στη νέα γενιά γνώσεων»[45].

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών, δε νοείται σε ένα σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, αυτή να στηρίζεται στη στείρα απομνημόνευση και να ζητείται από τους μαθητές η αναπαραγωγή των πληροφοριών του βιβλίου και μάλιστα αποδιδόμενες όσο πιο πιστά γίνεται.

Τέλος, είναι αναγκαία η υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών ιστορικής εκπαίδευσης, όπως η τοπική ιστορία και η μουσειακή εκπαίδευση όπου η έρευνα και η κατανόηση του παρελθόντος μπορούν να γίνουν με βιωματικές μεθόδους, ώστε να επιτευχθούν τόσο η ανάπτυξη της κριτικής και ιστορικής σκέψης όσο και η μεταβίβαση της συλλογικής μνήμης στο μαθητή.

2.2.8.3. Η συμβολή των νέων τεχνολογιών

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται ως αυτονόητα προοδευτική παιδαγωγική πράξη με θετικά αποτελέσματα[46], η οποία οδηγεί στην επίτευξη των σημερινών εκπαιδευτικών επιδιώξεων. Ανεξαρτήτως των τεχνολογιών υλοποίησης και της παιδαγωγικής προσέγγισης, η ισχύς των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) εντοπίζεται κυρίως στους τρόπους διαχείρισης των δυναμικών χαρακτηριστικών της πληροφορίας, η οποία μεταβάλλεται και ανανεώνεται διαρκώς[47]. Οι ΤΠΕ αποτελούν γνωστικά εργαλεία, όταν οι μαθητές τις χρησιμοποιούν για να μαθαίνουν από κοινού σε μια γνωστική συνεργατική σχέση[48]. Είναι εργαλεία, επειδή η λειτουργία τους εξαρτάται από τις ενέργειες του μαθητή και γνωστικά, επειδή τον υποστηρίζουν στη δημιουργική σκέψη, υπερβαίνουν τους γνωστικούς περιορισμούς του και τον εμπλέκουν σε γνωστικές διαδικασίες που είναι δύσκολο να υλοποιηθούν διαφορετικά[49]. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υπό την επίδραση της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην τάξη αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς οι προσωπικές του απόψεις για τη διδασκαλία με Η/Υ μπορούν να επηρεάσουν τη μορφή της διδακτικής διαδικασίας[50].

Στις μέρες μας γίνεται κατανοητό ότι η μάθηση πρέπει να εισαγάγει τους μαθητές σε υψηλότε-

---

44 Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2009). *Models of teaching.* Boston, London: Pearson Education.

45 Ξωχέλλης, Π. (2002). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα-ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες. *Πρακτικά Εισηγήσεων 2ου Διεθνούς Συνεδρίου: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις.* Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

46 Hawisher, G., & Cynthia, S. (1991, Feb.). The Rhetoric of Technology and the Electronic Writing Class. *College Composition and Communication,* 42(1), 55-65.

47 Μικρόπουλος, Τ. (2008). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο* (4η Έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

48 Reeves, T., Laffey, J., & Marlino, M. (1997). Using technology as cognitive tools: Research and praxis. In R. Kevill, R. Oliver & R. Phillips (eds), What works and why: Proceedings of the 14th Annual Conference of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (σσ. 269-275), WA: Curtin University. In R. O. R. Kevill (ed.), *What works and why: Proceedings of the 14th Annual Conference of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* (σσ. 269-275). Perth: Curtin University.

49 Μικρόπουλος, Τ. (2008). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο* (4η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

50 Μητροπούλου, Β. (2014). *Εκπαιδευτικές τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο: εφαρμογές στη θρησκευτική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.

ρου επιπέδου δεξιότητες μάθησης, όπως το να εξασκούνται να κάνουν ερωτήσεις σχετικά με το τι βλέπουν, τι διαβάζουν και τι ακούν[51]. Η χρήση των πολυμέσων και των ΤΠΕ δίνει ευκαιρίες σε εκπαιδευτικούς να κινηθούν και σε πιο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, ιδιαίτερα προς την κατεύθυνση του δημιουργικού ρόλου των μαθητών. Οι μαθητές, πλέον, δεν παρακολουθούν απλώς τον εκπαιδευτικό, αλλά εμπλέκονται δημιουργικά στην παραγωγή της σχολικής γνώσης, αναπτύσσουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου, ενώ εξοικειώνονται ταυτόχρονα με πρακτικές του ψηφιακού γραμματισμού αξιοποιώντας λειτουργικά τα νέα μέσα (λειτουργικός ψηφιακός γραμματισμός/λειτουργικός νέος γραμματισμός), με αποτέλεσμα η τάξη να μετατρέπεται σταδιακά σε κοινότητα δημιουργικής μάθησης[52].

Ένας ιδιαίτερα σημαντικός λόγος για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η χρήση του διαδικτύου. Σύμφωνα με τη Ρεπούση, το διαδίκτυο συνιστά μια τεράστια δεξαμενή ιστορικών πηγών, ένα απροσδιόριστων διαστάσεων εικονιστικό αρχείο, το οποίο επεμβαίνει δυναμικά στην ιστορική μάθηση, αναιρώντας τις εγγενείς για το σχολικό μάθημα περιοριστικές συνθήκες της αναζήτησης πηγών[53]. Η δυνατότητα της αναζήτησης της πληροφορίας μέσω του διαδικτύου δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν ανεξάρτητες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης, επειδή, πέρα από την ανεύρεσή τους, είναι απαραίτητο να τις αναλύσουν και να τις χειριστούν αποτελεσματικά[54].

Εκτός από τις διδακτικές εφαρμογές γενικού χαρακτήρα, που μπορούν να συνδυαστούν με τις ανάγκες και τις συμβάσεις της ιστορικής εκπαίδευσης, πολλαπλασιάζονται, τα τελευταία χρόνια, διαδικτυακές εφαρμογές, οι οποίες διαμορφώνουν περιβάλλοντα ιστορικής διερεύνησης, με την αξιοποίηση πρωτογενούς ιστορικού υλικού, την υιοθέτηση σημαντικών ιστορικών ερωτημάτων και την πραγμάτωση αξιόλογων διδακτικών προσεγγίσεων στην προοπτική ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης, καλλιέργειας δεξιοτήτων και όψεων του επιδιωκόμενου ιστορικού εγγραμματισμού των υποκειμένων μάθησης[55]. Οι εφαρμογές του λεγόμενου Web 2.0 εφαρμογών, καθώς εκμεταλλεύονται στο έπακρο τις σημερινές τεχνολογίες διαμοιρασμού των πληροφοριών, επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς, γιατί, εκτός των άλλων, παρέχουν σημαντικές ευκαιρίες μάθησης.

2.2.8.4. Η Διδακτική πρόταση

2.2.8.4.1. Εισαγωγικά

Η ιστορική περίοδος της Εικονομαχίας, που για περισσότερο από έναν αιώνα-από το πρώτο τέταρτο του 8ου (726) ως τα μέσα του 9ου αιώνα (843) συντάραξε τον κόσμο του Βυζαντίου, παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες για την ανακάλυψη της αντικειμενικής αλήθειας. Η αποσαφήνιση των γεγονότων καθίσταται δυσχερής, όχι μόνο γιατί δεν υπάρχουν πολλές πηγές, αλλά και γιατί όσες υπάρχουν προέρχονται από την πλευρά των εικονόφιλων. Με εξαίρεση ένα νομικό κείμενο (Εκλογή) και ένα θεολογικό (Όρος της Συνόδου της Ιέρειας), δεν σώζεται τίποτε άλλο από την

51 Baker, F. W. (2012). *Media literacy in the K-12 classroom.* Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education, 2012.

52 Κουτσογιάννης, Δ., Ακριτίδου, Μ., Αντωνοπούλου, Σ., Βακαλούδη, Α., Γιάννου, Τ., Γκίκα, Ε., Τσέλικας, Σ. (2014). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης* (γ΄ έκδοση, τόμος τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02). Πάτρα: Το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (Ι.Τ.Υ.Ε.).

53 Ρεπούση, Μ. (2000). *Διδακτική της ιστορίας, στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα*, 1880-1980. Η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη. *Τα Ιστορικά*, 33 (2000): 319-378.

54 Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Θεωρία και πράξη* (Κ. Κόκκινος, επιμ, και Ε. Εκκεκάκη, μτφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

55 Τσιβάς, Α. (2011). Παιδαγωγική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές εκδοχές και προσεγγίσεις. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4 (1-3), 151-164.

εικονομαχική πλευρά[56]. Επομένως, δεν μπορούμε να πούμε ότι οι πηγές που έχουμε διακρίνονται για την αμεροληψία τους.

Κι αν για τον ιστορικό η ενασχόλησή του για την περίοδο της Εικονομαχίας παρουσιάζει δυσκολίες, το ίδιο συμβαίνει και για τον εκπαιδευτικό που θέλει να διδάξει το συγκεκριμένο κεφάλαιο στο μάθημα της ιστορίας. Η έλλειψη πηγών για το θέμα - που να προέρχονται και από τις δύο αντιμαχόμενες πλευρές - του στερεί τη δυνατότητα μιας βασικής δραστηριότητας για τους μαθητές του, αυτής της συγκριτικής μελέτης διαφορετικών πηγών. Αποτελεί, λοιπόν, πρόκληση η αναζήτηση κι άλλων τρόπων προσέγγισης.

Έχοντας υπόψη τους παραπάνω προβληματισμούς θεωρήσαμε ότι η περαιτέρω διερεύνηση θα μπορούσε να γίνει μέσα από ένα project. Δύο πυλώνες θα μπορούσαν να σηκώσουν το βάρος της όλης δράσης κι αυτοί είναι α) οι Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και β) η τέχνη. Η πλατφόρμα που επιλέχτηκε, για να εξυπηρετήσει τους στόχους της διδακτικής πρότασης είναι το Wiki.

2.2.8.4.2. Τίτλος – διάρκεια – γνωστικές περιοχές - συμβατότητα

«Η μάχη των εικόνων γίνεται μάχη για τη γνώση». Το Διδακτικό Σχέδιο προβλέπεται να ολοκληρωθεί συνολικά σε 7 διδακτικές ώρες. Το προτεινόμενο Διδακτικό Σχέδιο έχει ως πυρήνα το μάθημα της Ιστορίας και απευθύνεται στους μαθητές της Ε΄ Τάξης Δημοτικού. Επειδή η διάρκειά του εκτείνεται σε περισσότερες από μία διδακτικές ώρες, έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι δραστηριότητες να προσεγγίζουν, παράλληλα, τις γνωστικές περιοχές των Θρησκευτικών, της Γλώσσας και της Αισθητικής Αγωγής.

Το διδακτικό σχέδιο είναι συμβατό με τα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Ιστορίας, καθώς η Εικονομαχία περιλαμβάνεται στο βιβλίο της Ε΄ Δημοτικού, ειδικότερα στο 24ο Κεφάλαιο της Ενότητας «Η μεγάλη ακμή του βυζαντινού κράτους» με τίτλο: «Η κρίση της Εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς». Επιπλέον, οι στόχοι του παρόντος Διδακτικού Σχεδίου εναρμονίζονται με τις αρχές και τους στόχους των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών Δημοτικού - Γυμνασίου του μαθήματος των Θρησκευτικών, καθώς πραγματεύεται θέματα που περιλαμβάνονται στη Θεματική Ενότητα 5 της Ε΄ Δημοτικού του νέου ΠΣ Θρησκευτικών «Τι σημαίνει “Εκκλησία”; Τα σύμβολα για την Εκκλησία».

Τέλος, το διδακτικό σχέδιο θέτει ως προτεραιότητες:

- τη δραστηριοποίηση του μαθητή στη δημοκρατική συμμετοχή,
- την προσπάθεια δημιουργίας αυθεντικών περιβαλλόντων μάθησης,
- την καλλιέργεια της γλώσσας και του επιχειρηματικού λόγου,
- τη γνωριμία με την αγιογραφική τέχνη,
- την εγκόλπωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ως αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η τάξη είναι οργανωμένη σε ομάδες των 3-4 ατόμων. Απαιτείται ο κατάλληλος αριθμός σταθμών εργασίας καθώς και ένας βιντεοπροβολέας συνδεμένος με έναν κεντρικό υπολογιστή που χειρίζεται ο/η εκπαιδευτικός. Όλοι οι υπολογιστές πρέπει να έχουν απρόσκοπτη σύνδεση στο δι-

[56] Αμοιρίδου, Ε. (2015). Εκκλησία, Ιεραρχία και Πολιτεία στην Εικονομαχία. Στο Π. Υφαντής (επιμ.). *Χριστιανικός βίος και πολιτική εξουσία. Ιστορικά ζητήματα και σύγχρονες προοπτικές στην Ανατολή και στη Δύση* (σσ. 37–75). Αθήνα: Αρμός.

αδίκτυο. Καλό είναι, για οικονομία χρόνου, οι μαθητές να έχουν εξοικειωθεί από πριν με τα λογισμικά που θα χρησιμοποιηθούν.

Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει την εργασία που προτείνεται, σύμφωνα με τις αρχές της συνεργατικής μάθησης.

Σκοπός και Διδακτικοί Στόχοι

Γενικός Στόχος:

Γενικός σκοπός της διδακτικής πρότασης είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την Εικονομαχία όχι μόνο ως μια θρησκευτική διαμάχη, αλλά και ως γεγονός με πολιτικές προεκτάσεις, που επηρέασε την πολιτική του Βυζαντίου, τη θεολογία της εικόνας και τη βυζαντινή τέχνη.

Επιμέρους Στόχοι

Α. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να εμπλουτίσουν τις ιστορικές τους γνώσεις για την Εικονομαχία.
- Να γνωρίσουν τις αιτίες και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της Εικονομαχίας.
- Να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της Εικονομαχίας και την επίδρασή της στην τέχνη.
- Να γνωρίσουν τη θεολογία της εικόνας και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της εικόνας στην Ορθόδοξη παράδοση και στην προσωπική ζωή.
- Να κατανοήσουν την αναγωγική δύναμη των εικόνων στο πρωτότυπο.
- Να αποκτήσουν βασικές γνώσεις και να προσλάβουν παραστάσεις από την τέχνη της ζωγραφικής.
- Να έρθουν σε επαφή με τη θρησκευτική τέχνη κατά τις απαρχές της (πορτρέτα Φαγιούμ) και με τις δύο μεγάλες «σχολές» της βυζαντινής αγιογραφίας: τη Μακεδονική και την Κρητική.
- Να γνωρίσουν την αναβίωση της βυζαντινής τέχνης μέσω των σύγχρονων Ελλήνων ζωγράφων και αγιογράφων.
- Να αναπτύξουν την ικανότητά να αντιλαμβάνονται και να προσεγγίζουν με ευαισθησία τα έργα της τέχνης.

Β. Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

Μέσω των ΤΠΕ δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν, να διερευνήσουν, να αναλύσουν και να αξιολογήσουν ιστορικές πληροφορίες στηριζόμενοι σε ηλεκτρονικής μορφής κειμενικό και οπτικοακουστικό υλικό που βρίσκουν στο Wiki ή αναζητούν στο διαδίκτυο. Εξάλλου, η ιστορική μνήμη παράγεται, μεταφέρεται και προβάλλεται μέσα από πολυτροπικά κανάλια επικοινωνίας [57].

Με τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να προσεγγίσουν τις ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης.
- Να εξασκηθούν στην αναζήτηση και αξιολόγηση των πληροφοριών μέσω του διαδικτύου.

---

[57] Καλογιάννη. (2014). Ξαναδιαβάζοντας το σχολικό βιβλίο Ιστορίας μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε Μουσείο. Η περίπτωση του Νεολιθικού Πολιτισμού. *Πρακτικά 7ου Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή και θέμα: «Ποιά γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές - Συγκριτικές Προσεγγίσεις»* (σσ. 10-18). Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.

- Να διαχειριστούν δημιουργικά και με κριτική ματιά πληροφορίες που αντλούν από το διαδίκτυο.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση διαδικτυακών εφαρμογών και λογισμικών.

Γ. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να οικοδομήσουν τη γνώση μέσα από τη συνεργασία, την κοινωνική εμπειρία και την αλληλεπίδραση.
- Να ενθαρρυνθούν να διατυπώσουν τις απόψεις τους, να τις συγκρίνουν και να τις συνθέσουν στα πλαίσια ανοικτής συζήτησης μεταξύ τους, αλλά και στα πλαίσια της συνεργασίας της ομάδας τους με στόχο την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.
- Να συζητήσουν, να εκφράσουν τις απόψεις τους και να επιχειρηματολογήσουν αναφορικά με το θέμα που πραγματεύονται.
- Να αναπτύξουν τη φαντασία τους, τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη, οδηγούμενοι σε ασφαλή και τεκμηριωμένα συμπεράσματα.
- Να ασκηθούν στην παρατήρηση και στη μελέτη

Διδακτική προσέγγιση

Η διδακτική μέθοδος που ακολουθείται είναι η καθοδηγούμενη ανακάλυψη και βασίζεται στις γενικές παιδαγωγικές αρχές της εποπτικότητας, της συνεργατικής μάθησης και της διαθεματικής προσέγγισης. Οι μαθητές ανακαλύπτουν την ιστορική γνώση, καθώς εμπλέκονται σε διερευνητικές και συνεργατικές δραστηριότητες, ενεργοποιώντας ανώτερες λειτουργίες της σκέψης. Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι δασκαλοκεντρική, καθώς η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της αυτενέργειας των μαθητών, ενώ ο/η εκπαιδευτικός παίζει περισσότερο ρόλο καθοδηγητικό και συντονιστικό. Η συνεργασία σε ομάδα προάγει τη μάθηση, αφού η γνώση ως περιεχόμενο και η μάθηση ως διαδικασία προσδιορίζονται από τις κοινωνικοπολιτισμικές περιστάσεις[58]. Για την επιτυχία της μεθόδου είναι απαραίτητο, λοιπόν, να οργανωθεί η τάξη σε ομάδες και να χρησιμοποιηθούν οι δραστηριότητες που εμπεριέχονται στο Wiki που περιγράφουν με σαφήνεια τις ενέργειες που απαιτούνται να πραγματοποιηθούν. Η συνεργατική μέθοδος συμφωνεί με τις αρχές της συμμετοχικότητας, της ελευθερίας και του δικαιώματος όλων να εκφράζουν τις απόψεις τους και επιλέχτηκε, κυρίως, γιατί μέσα στην ομάδα μπορούν οι αρχές της συνεργασίας και της αμοιβαιότητας, να λειτουργήσουν με τη διατήρηση των ισορροπιών και την καλλιέργεια γνήσιων διαπροσωπικών σχέσεων. Εδώ συγκαταλέγεται και η έρευνα από κοινού εκπαιδευτικού και μαθητών. Όλοι οι μαθητές κάνουν υποθέσεις και διατυπώνουν προτάσεις ελεύθερα. Η αξία κάθε πρότασης κρίνεται από τη λογική της βαρύτητα και την επιχειρηματολογία, που τη συνοδεύει.

Διδακτικές στρατηγικές και εργαλεία που αξιοποιούνται στο πλαίσιο αυτής της συνεργατικής διερευνητικής διαδικασίας είναι:

- η διαθεματική προσέγγιση: Εκπαίδευση μέσα από την Ιστορία, και την Τέχνη, τα Θρησκευτικά, και τη Γλώσσα,
- ο καταιγισμός ιδεών - Ιδεοθύελλα (brain storming),
- η ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση,
- οι ερωτήσεις - απαντήσεις,

[58] Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη.* Αθήνα: Gutenberg.

- η αξιοποίηση επιστημονικών διαδικασιών: διερεύνηση, επικοινωνία, διατύπωση ερωτημάτων, ερμηνεία απεικονίσεων,
- η διδασκαλία από πηγές,
- η ομαδική εργασία,
- η αξιοποίηση των ΤΠΕ,
- η αισθητική καλλιέργεια.

Γενικώς, επιδιώκεται να ακολουθήσουν οι μαθητές τρόπους εργασίας και τεχνικές ανάλογες των ερευνητών της ιστορίας, ώστε να μελετήσουν το παρελθόν και να γίνουν μικροί ιστορικοί και μικροί-ερευνητές.

Διδακτική προσέγγιση με ΤΠΕ

Η εισαγωγή και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία κομίζει πολλαπλά οφέλη στη σχολική τάξη. Ανατρέπει το παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο, ενώ παράλληλα ευνοεί τη χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων (μαθητοκεντρικό μοντέλο συνεργατικής-διερευνητικής μάθησης). Η προσθετική τους αξία συνίσταται τόσο στη συνδιαμόρφωση της διδασκαλίας από κοινού δασκάλου - μαθητών, στην αναζήτηση της σημασίας των ιστορικών πηγών όσο και στην άμεση πρόσβαση της πληροφορίας, στην επεξεργασία και στο μετασχηματισμό της γνώσης σε εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιήσιμο από τους μαθητές. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύει τη διδασκαλία και να την εμπλουτίζει, για να οδηγούνται οι μαθητές στην κατάκτηση της γνώσης κάνοντας χρήση των ποικίλων εργαλείων που προσφέρει το Web 2.0 και το διαδίκτυο

Επίσης, από τη «φύση» τους οι ΤΠΕ εξυπηρετούν τις διαθεματικές προσεγγίσεις του διδακτικού σεναρίου, εμπλέκοντας αρκετές γνωστικές περιοχές. Επιπλέον, ευνοούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Η πρόταση διδασκαλίας που παρουσιάζεται αναπτύσσεται σε ένα Wiki στην ηλεκτρονική διεύθυνση https://iconoledgebattle.wikispaces.com. Το Wiki είναι ένας ιδιότυπος ιστοχώρος, που τα μέλη του μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ξεχωριστές σελίδες του για να προσθέσουν περιεχόμενο, με στόχο τη δημιουργία συνεργατικών εργασιών. Εξυπηρετεί τον εκπαιδευτικό, καθώς μπορεί να αναρτά ποικίλο και διαφορετικής μορφής υλικό (κείμενα, εικόνες, βίντεο, υπερσυνδέσεις σε ιστοτόπους, κ.λπ.), ενώ για τους μαθητές θεωρείται ελκυστικό κι εύκολο στη χρήση του. Τα Wikis διευκολύνουν την επικοινωνία, αλλά και τη συνεργατική εύρεση, διαμόρφωση, και διαμοιρασμό της γνώσης, ιδιότητες που είναι στοιχειώδεις και απαραίτητες σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο[59]. Η βιβλιογραφική επισκόπηση δείχνει ότι ένα Wiki μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους στην εκπαίδευση ως[60]:

- εργαλείο διαχείρισης μαθήματος
- χώρος δημοσίευσης σχεδίων μαθημάτων και φύλλων εργασίας
- εργαλείο συνεργατικής συγγραφής
- περιβάλλον ανάπτυξης ερευνητικών εργασιών
- εργαλείο συλλογής και διαχείρισης δεδομένων
- εργαλείο χαρτογράφησης εννοιών

59 Reinhold, S. (2006). *WikiTrails: Augmenting wiki structure for collaborative, interdisciplinary learning.* Proceedings of the International Symposium on Wikis. Odense, Denmark, σσ. 47-58.

60 Μαρκοπούλου, Α., Τζιμογιάννης, Α. (2014). Μελέτη της συμμετοχής μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συνεργατικές δραστηριότητες μέσω wiki. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση,* 7(3), σσ. 139-161. Βλ. και Duffy, P., & Bruns, A. (2006). The use of blogs, wikis and RSS in education: A conversation of possibilities. *Proceedings of the Online Learning and Teaching Conference 2006* (σσ. 31-38). Brisbane: Brisbane.

- περιβάλλον παρουσίασης εργασιών
- συνδυασμός μερικών ή και όλων των παραπάνω.

Η διαδικασία επεξεργασίας ενός Wiki είναι ιδιαίτερα απλή, αρκεί ο εξουσιοδοτημένος χρήστης να επιλέξει το κουμπί της «επεξεργασίας» (Edit), που υπάρχει σε κάθε σελίδα. Στη λειτουργία επεξεργασίας παρέχεται ένα είδος επεξεργαστή κειμένου με βασικές δυνατότητες μορφοποίησης, ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα μεταφόρτωσης αρχείων πολυμέσων.

Οποιαδήποτε ενέργεια γίνεται κατά την επεξεργασία είναι αναστρέψιμη, καθώς κάθε αλλαγή στο περιεχόμενο του Wiki αποθηκεύεται αυτόματα με χρονολογική, μάλιστα, επισήμανση, σε μια βάση δεδομένων. Έτσι η επαναφορά σε οποιοδήποτε αποθηκευμένο σημείο καθίσταται πολύ εύκολη.

Η δυνατότητα που παρέχει ένα Wiki για συνεργατική παραγωγή γραπτού λόγου είναι το στοιχείο εκείνο που το ανάγει σε ισχυρό εργαλείο μάθησης. Η υποστήριξη της συνεργατικής γραφής, ίσως είναι, κατά τον Lamb[61] η πιο κοινά χρησιμοποιούμενη παιδαγωγική εφαρμογή των Wikis. Ο Fountain[62] αναφέρει ότι η χρήση του Wiki, ως εργαλείου γραφής, μεγιστοποιεί τα πλεονεκτήματα του αναστοχασμού, της επανεξέτασης, της δημόσιας έκφρασης, καθώς τα αποτελέσματα της συγγραφής είναι άμεσα παρατηρήσιμα την ώρα που αυτά εξελίσσονται.

Τα λογισμικά που χρησιμοποιούνται και βρίσκονται ενσωματωμένα στο συγκεκριμένο Wiki, που αναπτύχθηκε για να υποστηρίξει τη διδακτική πρόταση που παρουσιάζουμε, είναι τα παρακάτω:

- Λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης Bubbl.us
- Διαδικτυακό λογισμικό δημιουργίας ιστοριογραμμής Dipity
- Λογισμικό δημιουργίας ηλεκτρονικών ασκήσεων αξιολόγησης κουίζ (Google Forms)
- Λογισμικό επεξεργαστή κειμένου (Google Docs)
- Λογισμικό παρουσιάσεων (Google Slides, Power Point)

Περιγραφή Δραστηριοτήτων:

Στο Wiki έχουν αναπτυχθεί οι εξής ενότητες:

Α. Ιστορικό Πλαίσιο *(Τα γεγονότα, Ιστορική Γραμμή)*

Οι μαθητές αναζητούν το ιστορικό πλαίσιο της Εικονομαχίας. Πρώτα παρακολουθούν στην ολομέλεια ένα εισαγωγικό δεκαπεντάλεπτο βίντεο με θέμα τα γεγονότα της Εικονομαχίας κι έπειτα ακολουθεί συζήτηση. Στη συνέχεια, οδηγούνται σε συγκεκριμένους ιστοτόπους, για να πληροφορηθούν με περισσότερες λεπτομέρειες για τα γεγονότα. Επειδή ένας από τους στόχους είναι οι μαθητές να ασκηθούν στην «κριτική» ανάγνωση, παροτρύνονται να κρατούν σημειώσεις για ό,τι θεωρούν σημαντικό, ιδιαίτερα σε επίπεδο αιτίων και αφορμής, προσώπων, γεγονότων και επιπτώσεων. Επικουρική σε αυτό τον σκοπό θεωρείται και η δραστηριότητα της συμπλήρωσης του εννοιολογικού χάρτη στην εφαρμογή bubbl.us. Εκεί θα σημειώσουν αίτια, αφορμές και πρόσωπα που, κατά την αναζήτησή τους, πρωταγωνίστησαν στα γεγονότα

Τα γεγονότα της Εικονομαχίας εσκεμμένα παραλείπονται από τον εννοιολογικό χάρτη, γιατί θα καταγραφούν στη δεύτερη δραστηριότητα της ενότητας, που είναι η συμπλήρωση της ιστορικής γραμμής. Στην εφαρμογή dipity θα συνδυάσουν σημαντικές ημερομηνίες με γεγονότα. Επειδή τα «συστατικά» της ιστορικής γραμμής είναι ο τίτλος, η ημερομηνία και η περιγραφή του γεγονότος, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή από την κάθε ομάδα στη σύνταξη της περιγραφής, η οποία θα πρέπει να είναι λιτή και να εστιάζει στα ουσιώδη. Με τη δραστηριότητα αυτή ενεργο-

61 Lamb, B. (2004, September/October). Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not. *EDUCAUSE Review, 39* (no 5), σσ. 36–48.

62 Fountain, R. (2005). *Wiki Pedagogy*. http://apling-spotlightproject.wikispaces.umb.edu/file/view/Wiki+Pedagogy.pdf.

ποιούνται ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των μαθητών, όπως η κριτική ικανότητα και η αφαιρετική σκέψη.

Β. Θεολογικό Πλαίσιο *(Ο Ρόλος της Εικόνας για τους Χριστιανούς)*

Επειδή η Εικονομαχία έχει σημαντικές θεολογικές προεκτάσεις, στη δεύτερη ενότητα οι μαθητές μεταβαίνουν σε συγκεκριμένους δικτυακούς τόπους και μελετούν κείμενα σχετικά με τη θεολογία της εικόνας. Παράλληλα, συμβουλεύονται τα παραθέματα, που είναι αναρτημένα στο Wiki και προβάλλουν τις θέσεις της Ορθοδοξίας, για τη λειτουργία των εικόνων. Ζητούμενο είναι να κατανοήσουν τη σημασία της απεικόνισης του Θείου πάνω στην ύλη. Συζητούν για το θέμα, αποσαφηνίζουν έννοιες και δύσκολα σημεία και παράγουν στον κειμενογράφο ένα κείμενο σχετικό με το θέμα. Μάλιστα, προσδιορίζεται το πλαίσιο της ανάπτυξης του κειμένου, καθώς αυτό θα διαβαστεί σε συνομηλίκους των μαθητών κατά τη διάρκεια των εκδηλώσεων της ενορίας για την Κυριακή της Ορθοδοξίας. Με αυτό τον τρόπο επιχειρείται η δημιουργία επικοινωνιακού πλαισίου, το οποίο αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την παραγωγή λόγου, προφορικού ή γραπτού, από τους μαθητές[63]. Όταν όλες οι ομάδες ολοκληρώσουν τη σύνταξη των κειμένων τους, αυτά διαβάζονται στην ολομέλεια. Η αρτιότητα του κειμένου και τα στοιχεία, που αυτό θα συμπεριλαμβάνει, θα λειτουργήσουν κι ως κριτήριο διαμορφωτικής αξιολόγησης της κάθε ομάδας, αφού έτσι τεκμαίρεται ο βαθμός κατανόησης του θέματος.

Στο τέλος, αν υπάρχει χρόνος, μπορεί να στηθεί μια δημόσια (εδώ, στην τάξη) αντιπαράθεση («debate») μεταξύ δυο ομάδων, όπου η μία θα υποστηρίζει τις θέσεις των εικονομάχων και η άλλη αυτές των εικονολατρών.

Γ. Πηγές *(Γραπτές Πηγές, Η Εικόνα ως Πηγή)*

Οι πηγές, όπως αναφέρεται και στο Βιβλίο του Δασκάλου της Ιστορίας της Ε΄ Τάξης[64], αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας, αφού εμπειρικά και ερευνητικά έχει αποδειχθεί ότι τόσο η εικόνα όσο και η γραπτή πηγή δραστηριοποιούν ουσιαστικά τα κίνητρα της ιστορικής μάθησης και προκαλούν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές επεξεργάζονται στις υποενότητες και τα δύο είδη των πηγών. Στην πρώτη υποενότητα δίνονται δύο κειμενικές πηγές. Η πρώτη είναι του ιστορικού της εποχής της Εικονομαχίας, Θεοφάνη, που αποτελεί άμεση πηγή και η δεύτερη είναι μια σύγχρονη άποψη που τη βρίσκουμε στην Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Οι μαθητές, αφού διαβάσουν τις δύο πηγές και συζητήσουν τις απόψεις που διατυπώνονται, θα επεξεργαστούν την καθεμιά πηγή, συμπληρώνοντας μια φόρμα. Έτσι, θα έρθουν σε επαφή με τον τρόπο που εργάζεται ένας ιστορικός, καθώς τα στοιχεία που συμπληρώνουν απαντούν στα ερωτήματα που θέτει κι ένας ιστορικός, όταν επεξεργάζεται μία πηγή, ενώ συμπληρωματικά θα διατυπώσουν και την άποψή τους, σχετικά με τα θέματα που αυτές πραγματεύονται.

Στην δεύτερη υποενότητα οι μαθητές θα προσεγγίσουν την εικόνα ως πηγή. Κατά τον Gloton[65] τα έργα Τέχνης αποτελούν πηγές, όπου εκφράζονται με αυθεντικό τρόπο οι αντιλήψεις μιας εποχής για τον κόσμο και τον άνθρωπο, οι γενικότερες τάσεις ενός πολιτισμού και, μάλιστα, πιο ανάγλυφα και πιο εύγλωττα από ό,τι με τις αφηρημένες ιδέες των λεκτικών κειμένων. Επειδή η δυσκολία δε βρίσκεται πλέον στην πρόσβαση στην πληροφορία αλλά στην κατανόηση της αξιο-

63 Χαραλαμπόπουλος, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1972). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

64 Γλεντής, Σ., Μαραγκουδάκης, Ε., Νικολόπουλος, Ν., Νικολοπούλου, Μ. (2006). *Ιστορία Ε΄ Δημοτικού Στα Βυζαντινά Χρόνια, Βιβλίο του Δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

65 Gloton, R.(1976). *Η Τέχνη στο Σχολείο*, μτφρ. Α. Σαφαρίκας & Η. Βιγγόπουλος, Αθήνα: Νικόδημος.

πιστίας της ή του αληθινού νοήματός της[66], θα πρέπει ο μαθητής να εκπαιδευτεί με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κριτική αναζήτηση της πληροφορίας και στη συνέχεια για την αξιοποίησή της. Αφού παρατηρήσουν την εικόνα «Ο θρίαμβος της Ορθοδοξίας» που βρίσκεται στο Βρετανικό Μουσείο, τόσο ως προς την τεχνοτροπία της όσο και ως προς το περιεχόμενό της, θα κάνουν μια συγκριτική ανάλυση με άλλες δύο παρόμοιες ως προς τη θεματολογία εικόνες που βρίσκονται σε διαφορετικά Μουσεία. Έτσι, θα προσεγγίσουν, κατά κάποιο τρόπο, τον τρόπο εργασίας του ιστορικού της τέχνης.

Δ. Η Τέχνη της Εικόνας *(Μας μιλούν οι Εικόνες; Σχετικά με την Αγιογραφία)*

Παραμένοντας στην Εικόνα και το ρόλο της, όχι μόνο στην περίοδο που εξετάζεται, αλλά γενικότερα στην τέχνη της αγιογραφίας, στην ενότητα αυτή οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με τη βυζαντινή αγιογραφία. Θα ενημερωθούν για τις βασικές αρχές που τη διέπουν, θα γνωρίσουν τα στάδια της εξέλιξής της καθώς και βασικούς εκπροσώπους της και, τέλος, θα εξηγήσουν τον ανεικονικό χαρακτήρα της διακόσμησης των λατρευτικών χώρων κατά τη διάρκεια της Εικονομαχίας. Η δραστηριότητα που περιλαμβάνεται σε αυτή την υποενότητα είναι η δημιουργία μιας απλής παρουσίασης, που σε κάθε διαφάνειά της θα υπάρχει κι ένα αντιπροσωπευτικό έργο της κάθε περιόδου.

Στη συνέχεια της υποενότητας οδηγούνται στην «ανάγνωση» των εικόνων, την αναγνώριση των κύριων χαρακτηριστικών τους, ώστε να εντάξουν κάθε εικόνα που παρατίθεται σε μια περίοδο της αγιογραφίας, αναζητώντας το προσωπικό ύφος των αγιογράφων μέσα από αναστοχαστικές ερωτήσεις. Οι μαθητές θα πρέπει να ανακαλύψουν, με τη συμβολή του εκπαιδευτικού, ένα νοηματικό πλαίσιο αναφοράς και με βάση τις ατομικές δυνατότητες που ο καθένας έχει, να είναι σε θέση να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, τη δημιουργική τους φαντασία και να απολαύσουν την πολιτισμική κληρονομιά[67]. Η φιλοσοφία της συγκεκριμένης δραστηριότητας βασίστηκε στα projects Artful Thinking και Visible Thinking, που αναπτύχθηκαν υπό την αιγίδα του Project Zero του Πανεπιστημίου του Harvard, με στόχο την ανάπτυξη στοχαστικών ικανοτήτων, την ευαισθητοποίηση σε θέματα πολιτισμού και την ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας[68], ως μια προσέγγιση που προωθεί τη συστηματική χρήση έργων τέχνης στη σχολική τάξη, ώστε να εξυπηρετούνται, αφενός οι μαθησιακοί στόχοι και αφετέρου να καλλιεργείται η στοχαστική διάθεση των μαθητών. Τα μοντέλα αυτά στηρίζονται στην αναλυτική κατανόηση της γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου και στη διεργασία της μάθησης έτσι όπως αυτή συντελείται σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα συμπεριλαμβανομένων και των τεχνών. Τα «μοντέλα παρατήρησης» έργων τέχνης, είναι μια γνωστική διαδικασία που βασίζεται σε ένα δομημένο φάσμα ερωτημάτων που ο/η εκπαιδευτικός θέτει τους μαθητές του. Τα ερωτήματα αυτά κατηγοριοποιούνται σε φάσεις ανάλογα με τους ειδικούς στόχους που αυτά εξυπηρετούν[69]. Εξάλλου, η τέχνη δεν προορίζεται μόνο για να αποτελέσει υψηλή αισθητική. Είναι απαραίτητο να ωθεί τα όρια, να υποκινεί ή να αντιστέκεται στις κοινωνικές προκαταλήψεις, να αποκαλύπτει τις κοινωνικές ανησυχίες, να ενθαρρύνει

---

66 Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

67 Βέμη, Β., (2000). «Η Παιδεία ως διαχρονική Αξία και οι Εκφάνσεις της. Το Σήμερα και το Αύριο», *Επτάκυκλος*, τ.14, σσ. 177-185.

68 Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό,* Τόμος Α΄: Γενικό Μέρος, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

69 Παπάς, Α., Μπούσια, Ε., & Ελληνιάδου, Ε. (2016). Ψηφιακές αφηγήσεις. Μύθων μεταμορφώσεις. Στο Ι. Σαλονικίδης (επιμ.). Στο *Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας: Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας Και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη. 1*, σσ. 131-141. Θεσσαλονίκη: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στις Φυσικές Επιστήμες «Μιχάλης Δερτούζος».

νέους τρόπους να σκεφτόμαστε τους εαυτούς μας και τους άλλους, να επικοινωνούμε και να σεβόμαστε, να γιορτάζουμε ή να θρηνούμε κάθε ανθρώπινη κατάσταση[70].

Ε. Αξιολόγηση *(Ανασύνθεση της Εικόνας)*

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας, καθώς είναι ο συνεκτικός ιστός όλων των μερών της και τη διατρέχει από την αρχή ως το τέλος[71]. Μπορεί να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά και να δώσει τις απαραίτητες πληροφορίες για το κατά πόσο επιτεύχθηκαν ο σκοπός και οι στόχοι της κάθε ενότητας. Εκτός της διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπου ο/η εκπαιδευτικός παρατηρεί αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται και πραγματοποιούν τις δραστηριότητες των επιμέρους ενοτήτων όλου του Wiki, αξιολόγηση προκύπτει και από τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικού ή των μαθητών μεταξύ τους. Η τελική αξιολόγηση, όμως, προκύπτει με τις δραστηριότητες της τελευταίας ενότητας, που έχει τίτλο «Ανασύνθεση της Εικόνας».

Συγκεκριμένα, η πρώτη δραστηριότητα, που έχει και ψυχαγωγικό χαρακτήρα, οι μαθητές παροτρύνονται να συνθέσουν ένα παζλ με τη γνωστή εικόνα που περιέχεται στο Ψαλτήρι Χλουντώφ, και να δημιουργήσουν ένα κείμενο, απαιτώντας αναστοχασμό και ανάκληση των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί.

Στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές, ακολουθώντας συγκεκριμένες οδηγίες, θα δημιουργήσουν ένα κουίζ ερωτήσεων με ερωτήματα που θα επιλέξουν οι ίδιοι. Αφού δημιουργήσει το δικό της κουίζ ερωτήσεων η κάθε ομάδα, θα το διαμοιράσει στις υπόλοιπες ομάδες, για να το λύσουν. Έτσι, καθώς θα αναδυθούν τα πλέον σημαντικά στοιχεία που έχει αποκομίσει η κάθε ομάδα και, επιπλέον, ανάλογα με το πόσο εύστοχα έχουν δημιουργήσει και έχουν λύσει οι ομάδες την άσκηση αυτή, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεράνει, αν και σε ποιο βαθμό οι στόχοι που τέθηκαν από την αρχή έχουν επιτευχθεί.

2.2.8.5. Συμπέρασμα

Με το σχέδιο εργασίας που παρουσιάσαμε καταδεικνύεται ότι το μάθημα της ιστορίας μπορεί να διαφοροποιηθεί σε σχέση με το παρελθόν και να ξεφύγει από την παραδοσιακή διδασκαλία. Μπορούν να επιτευχθούν αξιόλογα μαθησιακά αποτελέσματα, όταν εφαρμοστούν καινοτόμες μέθοδοι και κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας της ιστορίας και συνδυαστούν με την αξιοποίηση της Τέχνης και τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Η αξιοποίηση της εικαστικής τέχνης ως εργαλείο κατανόησης εννοιών στη διδασκαλία της ιστορίας και η χρήση του διαδικτύου συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και της κριτικής σκέψης των μαθητών. Όταν, δε, υιοθετούνται συνεργατικές πρακτικές, οι οποίες εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στην κατάκτηση της γνώσης, τότε παρέχεται η ευκαιρία -μέσω της κοινωνικής λειτουργίας της ιστορικής εκπαίδευσης- της κατανόησης του παρελθόντος και της ερμηνείας του παρόντος.

---

70 Ioannidou, M. (2014). "WEB-ISM: A New Art Movement for E-Generation Children". *Eurasian Journal of Social Sciences*, 2(2), 2014, 15-21.

71 Μιχαηλίδης, Ι. (2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό: Ιστορία (Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού - Α', Β', Γ' Γυμνασίου): Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

3. ΠΑΙΔΙ, ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Νατάσα Μιχαηλάκη

3.1. Παιδιά και εφαρμογές της επαυξημένης πραγματικότητας. Το φαινόμενο Pokémon Go

3.1.1. Εισαγωγή

Το Διαδίκτυο συνέδεσε την ανθρώπινη γνώση μέσω του απλού μηχανισμού της υπερσύνδεσης, αλλά σήμερα πλέον, η ίδια η πραγματικότητα έχει υπερσυνδεθεί και επαυξηθεί με εικονικές εμπειρίες. Αρκεί να σκεφτεί κάποιος ότι έχει τη δυνατότητα, για παράδειγμα, να βιώσει την εμπειρία ενός κρυμμένου κόσμου γιγάντων και ξωτικών όση ώρα κάνει περίπατο στο πάρκο ή να λάβει πληροφορίες για τα εκθέματα ενός μουσείου από τους ίδιους τους δημιουργούς των εκθεμάτων, κατά την περιήγησή του σε αυτό. Όλα τα παραπάνω είναι η καλπάζουσα τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας, η οποία επαυξάνει πραγματικά μέρη, ανθρώπους και πράγματα, με πλούσιες εικονικές εμπειρίες. Ουσιαστικά πρόκειται για τη συγχώνευση του Διαδικτύου με το φυσικό κόσμο γύρω μας, «τον αληθινό κόσμο».

Πολλοί σημερινοί ερευνητές θεωρούν ότι η μοντέρνα κοινωνία «εικονικοποιείται» συνεχώς. Είναι πιο ακριβές να σημειώσει κάποιος ότι τα εικονικά δεδομένα γίνονται συνεχώς «πραγματικά», καθώς ενώνονται με τα χαρακτηριστικά και τη γεωγραφία της πραγματικότητας.

Για να καταλάβουμε τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας, θα πρέπει να αναλύσουμε το πώς γίνεται η σύνδεση (tagging) των δεδομένων. Πέρα από την επιτυχημένη τεχνολογία GPS, προστέθηκε σε αυτή κι ένας άλλος τύπος παρακολούθησης δεδομένων που ονομάζεται Υπηρεσίες Αναγνώρισης (Identification Services). Η διαφορά ανάμεσα στις δύο τεχνολογίες είναι ότι, ενώ η πρώτη στηρίζεται σε συντεταγμένες GPS, η δεύτερη στηρίζεται σε κάποιο οπτικό ή ακουστικό σύνθημα του περιβάλλοντος, όπως ένα εμπορικό σήμα, ένα πρόσωπο (για το λογισμικό αναγνώρισης προσώπων) ή ακόμη και σε ένα ίχνος μουσικού τόνου.

Η παρακολούθηση - σύνδεση του κινητού (Mobile tagging) επίσης υπερσυνδέει την πραγματικότητα. Αν και συνδέεται στενά με την τεχνολογία IDS, στηρίζεται σε barcodes ή άλλους κωδικούς που μπορούν να διαβαστούν με ειδικά εργαλεία για να ανακαλέσουν την εικονική πληροφορία. Το mobile tagging, όπως οι κωδικοί QR (Quick Response), χρησιμοποιούνται περισσότερο από την τεχνολογία IDS, διότι η πληροφορία δεν παρακολουθείται από ένα οπτικό ή ακουστικό σύνθημα, αλλά έχει ενσωματωθεί στο barcode ή στην ίδια την εικόνα. Το mobile tagging περιέχει τον κωδικό που δημιουργεί την εικονική εμπειρία, εκεί που η τεχνολογία IDS με δυσκολία αναγνωρίζει το σημείο όπου η πληροφορία παρακολουθείται. Τα δεδομένα παρακολούθησης μέσω κινητού μπορούν να είναι μία ηλεκτρονική διεύθυνση, μία σύνδεση σε ασύρματο δίκτυο, ένα ελεύθερο ηλεκτρονικό βιβλίο, ένα σταυρόλεξο Sudoku[1].

[1] Fairfield, J. (2012). Mixed Reality: How the Laws of virtual worlds govern everyday life. Berkeley Technology Law Journal, Vol. 27: 55.

Η τεχνολογία «Near Field Communication» είναι ακόμη μία μορφή παρακολούθησης και σύνδεσης δεδομένων. Με αυτή την τεχνολογία η εφαρμογή είναι πιο κοντά στην οπτική της θεωρίας της διάχυτης χρήσης υπολογιστή (pervasive computing) και στηρίζεται σε ολοκληρωμένα κυκλώματα υπολογιστών (computer chips) που είναι ενσωματωμένα σε ένα περιβάλλον ή σε αντικείμενα που μπορούν να μεταφέρουν την πληροφορία το ένα στο άλλο, μέσω εξαιρετικά περιορισμένης εμβέλειας (ορισμένων μέτρων) ραδιοφωνικών πεδίων. Ένα παράδειγμα τεχνολογίας NFC μπορεί να θεωρηθεί μία εφαρμογή η οποία επιτρέπει σε μία κινητή συσκευή να λειτουργήσει ως πιστωτική κάρτα και η οποία με μόνη την κίνηση δίπλα σε κάποιον δέκτη σε ένα κατάστημα, να επιτρέψει την υποκλοπή. Παρ' όλα αυτά και δεδομένου ότι η τεχνολογία αυτή απαιτεί δύο ζεύγη ενσωματωμένων κυκλωμάτων για να λειτουργήσει, είναι λιγότερο εύχρηστη μέθοδος γεωγραφικής αναζήτησης δεδομένων, σε σχέση με τα GPS, τα IDS ή το mobile tagging.

Η Επαυξημένη Πραγματικότητα και η διάχυτη χρήση υπολογιστή (PerC) διαφέρουν θεμελιωδώς ως προς τον χώρο όπου βρίσκονται αποθηκευμένα και τυγχάνουν επεξεργασίας τα δεδομένα. Η διάχυτη χρήση υπολογιστή (PerC) συνεπάγεται ότι η δυνατότητα επεξεργασίας είναι ενσωματωμένη στα αντικείμενα γύρω από το χρήστη, στο φυσικό του περιβάλλον. Αντιθέτως, η Επαυξημένη Πραγματικότητα χρησιμοποιεί δεδομένα αποθηκευμένα γενικά σε ένα νέφος, αλλά στα οποία υπάρχει τοπική πρόσβαση. Τα δεδομένα είναι συνδεδεμένα με υπαρκτές τοποθεσίες, άτομα ή αντικείμενα μέσω ασύρματης σύνδεσης και υπηρεσιών. Η τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας και η χρήση υπολογιστή μέσω νέφους (cloud computing) κινούνται παράλληλα[2].

Έχοντας εκκινήσει την εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας στο κινητό ή στο tablet, ο χρήστης σαρώνει το φυσικό χώρο με την κάμερα προκειμένου να βρει στοιχεία όπως όψεις κτιρίων, πινακίδες, τοπία και πρόσωπα. Όταν κάποιο πραγματικό αντικείμενο, πινακίδα ή πρόσωπο εντοπιστεί ή ο χρήστης βρίσκεται σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, ενεργοποιείται η προβολή της διασυνδεδεμένης ψηφιακής πληροφορίας, η οποία εμφανίζεται δίπλα ή αντικαθιστά το εντοπισμένο περιεχόμενο: εικόνες, βίντεο, animation, ήχοι, γραφικά ή συνδυασμός αυτών. Η εφαρμογή δεν περιορίζεται μόνο στο να προβάλει το περιεχόμενο στον χρήστη, αλλά σε ειδικές περιπτώσεις παρέχεται η δυνατότητα διάδρασης με αυτή. Ο χρήστης ανάλογα με το σενάριο διάδρασης μπορεί να εντάξει το στοιχείο στη συλλογή του, να αλληλεπιδράσει με το αντικείμενο ή να μεταβεί σε ένα δικτυακό τόπο με περισσότερες πληροφορίες. Με αυτό τον τρόπο μπορεί ο δημιουργός μιας τέτοιας εφαρμογής να ενεργοποιήσει αλληλεπίδραση, διάδραση και σε ανώτερο επίπεδο να υποστηρίξει την παιχνιδική εμπειρία.

Για πρώτη φορά, το τεύχος του Νοεμβρίου 2009 του περιοδικού Esquire παρουσίασε ένα δείγμα της τεχνολογίας της Επαυξημένης Πραγματικότητας: με τη χρήση κάμερας υπολογιστή ή «έξυπνου» τηλεφώνου και μέσω ειδικών ετικετών, ο χρήστης μπορούσε να διαβάσει τόσο το εξώφυλλο, όσο και διαφημίσεις στο εσωτερικό του τεύχους. Άλλη εφαρμογή της Επαυξημένης Πραγματικότητας που ονομάζεται «Hidden Park», παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να δουν σε ένα πάρκο, μέσω ενός «έξυπνου» τηλεφώνου και σε συγκεκριμένες περιοχές του πάρκου, φανταστικούς δράκους, γίγαντες και νεράιδες. Εκτός από το ότι αυτές οι εφαρμογές της Επαυξημένης Πραγματικότητας δημιουργούν φανταστικές δράσεις κι ευκαιρίες για παιχνίδια, παρέχουν και νέες προοπτικές ως εκπαιδευτικά εργαλεία. Ο συνδυασμός του «wikitude», μίας από τις πιο δημοφιλείς εφαρμογές της Επαυξημένης Πραγματικότητας και του «Hidden Park», μπορεί να εκπληρώσει το σκοπό γονέων και δασκάλων να μεταδώσουν τη γνώση με τρόπο διασκεδαστικό. Με αυτή την τεχνολογία, η οποία παρέχει διαδραστικές εμπειρίες, πεδία, άλλοτε λιγότερο ευχάριστα για τους μαθητές, όπως τα μαθηματικά ή η ιστορία, έχουν τη δυνατότητα να γίνουν πιο κοινωνικά, διασκε-

[2] Fairfield, J. (2012). Ό.π.

δαστικά και επιμορφωτικά. Τα παιδιά είναι πιο πιθανό να μάθουν μαθηματικά μετρώντας εικονικούς δεινόσαυρους στο πάρκο ή ιστορία μέσω εικονικού κόσμου που τα μεταφέρει στην Αρχαία Ρώμη ή την Αρχαία Αθήνα. Αυτός ο συνδυασμός εκπαίδευσης και ευχάριστης τεχνολογίας δεν είναι καινούριος – η διαφορά σήμερα έγκειται στο ότι η χρήση φορητού υπολογιστή σε οποιαδήποτε μορφή του, σε συνδυασμό με τα δεδομένα παρακολούθησης, έχουν ως αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό των δεδομένων με εικονικές εμπειρίες, καθιστώντας τα πιο κοινωνικά και δυναμικά από τα προγενέστερα μέσα[3].

Μπορεί λοιπόν, κάποιος να φανταστεί ότι μία ημέρα, στο όχι τόσο μακρινό μέλλον, χάρη στη νέα αυτή τεχνολογία, οι μαθητές των Λυκείων θα μπορούν να πραγματοποιούν εκπαιδευτικές εκδρομές στην Αρχαία Αθήνα ή στη Βοστόνη κατά την εποχή της επανάστασης, να περπατούν στην επιφάνεια του φεγγαριού ή να επιπλέουν μέσα σε ένα δυναμικό μοντέλο κυτταρικού πυρήνα.

3.1.2. Επαυξημένη πραγματικότητα και Pokémon Go

Η επαύξηση της πραγματικότητας (Augmented Reality) αποτελεί έναν ιδιαίτερα ανερχόμενο τομέα δραστηριοποίησης σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς χρησιμοποιείται πέρα από τους ερευνητικούς σκοπούς και για την υλοποίηση διαφημίσεων και παιχνιδιών. Στη χώρα μας έγινε πρόσφατα γνωστή στο μέσο χρήστη μέσω του παιχνιδιού «Pokémon Go»[4]. Η δημιουργός εταιρία παρήγαγε ένα παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας βασισμένο στους χαρακτήρες των παιχνιδιών και αντίστοιχα, ταινιών κινουμένων σχεδίων Pokemon, χαρακτήρων γνωστών σε μικρούς και μεγάλους, πράγμα που συνετέλεσε στη μαζική εγκατάσταση του σε κινητές συσκευές σε όλο τον κόσμο.

Το «Pokémon Go» βασίζεται στην πλατφόρμα Google Maps και εντοπίζει τη θέση του χρήστη σε σχέση με ψηφιακά σημεία ενδιαφέροντος. Όταν ο χρήστης εισέλθει σε μια περιοχή στην οποία το σύστημα του παιχνιδιού έχει τοποθετήσει χαρακτήρες Pokémon, τότε ο χρήστης ειδοποιείται και ενεργοποιείται η κάμερα βίντεο της συσκευής του, προβάλλοντας και συνθέτοντας τους χαρακτήρες του παιχνιδιού με τον πραγματικό χώρο στην οθόνη. Καθώς χρησιμοποιείται η πυξίδα, αλλά και το ψηφιακό γωνιόμετρο της συσκευής, ο χαρακτήρας φαίνεται να ακουμπά επάνω σε επιφάνειες οριζόντια και ο χρήστης, αν περιστραφεί στο χώρο, ειδοποιείται με βελάκια πως πρέπει να γυρίσει το κινητό του σε συγκεκριμένη διεύθυνση προκειμένου να εντοπίσει το χαρακτήρα. Ο επίδοξος παίκτης που επιθυμεί να ολοκληρώσει το παιχνίδι, μπορεί με έρευνα σχετικά με τη λειτουργία της εφαρμογής να κατανοήσει πώς θα μπορέσει να βρει τα Pokémon, ώστε να συμπληρώσει τη συλλογή του.[5]

Η εφαρμογή αυτή, η οποία δημιουργήθηκε για έξυπνα τηλέφωνα (smartphones) ουσιαστικά τοποθετεί το άβαταρ του χρήστη σε ένα χάρτη βάσει της τοποθεσίας του. Μόνο που αντί για εστιατόρια και ιστότοπους που αναδεικνύουν άλλες εφαρμογές της επαυξημένης πραγματικότητας όπως το Monocle της Yelp, χρησιμοποιεί την τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας για να αποκαλύψει εικονικά γυμναστήρια που ονομάζονται Pokéstops. Στα Pokéstops, ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να συμμετάσχει σε ομάδες, εφόσον φτάσει στο επίπεδο 5 του παιχνιδιού, μπορεί να ανακαλύψει τα Pokéballs και να εκπαιδεύσει πλάσματα, τα Pokémon, τα οποία μπορεί να πιάσει σύροντας προς τα πάνω τους Pokéballs[6].

---

3 Fairfield, J. (2012). Ό.π.

4 Streitfeld, D. (2016). Chasing Pokémon, a Baby Step Toward Virtual Reality. The NY Times.

5 www.nooz.gr (22-11-2016). «Από το Pokemon GO στην επαυξημένη πραγματικότητα».

6 Sablich, J. (2016). Let Pokémon Go Be Your Tour Guide. The NY Times.

3.1.3. Θέματα ασφάλειας δεδομένων που προκύπτουν κατά τη χρήση νέων τεχνολογιών και ψηφιακών εφαρμογών

Το ψηφιακό μας αποτύπωμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ευρέως και με πολλούς τρόπους. Οι αντιδράσεις μας στο Facebook διαμορφώνουν τις διαφημίσεις που μας παρουσιάζονται εκεί. Τα είδη των ταινιών και της μουσικής που κατεβάζουμε επιτρέπουν σε διάφορες διαδικτυακές εταιρίες να σχολιάσουν τις πολιτικές και θρησκευτικές μας πεποιθήσεις. Τι έλεγχο ασκούμε τελικά πάνω στις εταιρίες που συγκεντρώνουν όλα τα δεδομένα και χρησιμοποιούν όλες τις πληροφορίες που μας αφορούν; Και υφίστανται τελικά μηχανισμοί που να είναι σε θέση να προστατέψουν τα δεδομένα μας από την κακή χρήση αυτών από τρίτους; Η απάντηση στα ανωτέρω ερωτήματα διαφοροποιείται ανάλογα με το πού τίθενται τα ζητήματα, στην Ευρώπη ή τις ΗΠΑ.

Στις ΗΠΑ εφαρμόζονται ειδικοί νόμοι σε τομείς, όπως η υγεία και οι τραπεζικές συναλλαγές. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η προστασία των δεδομένων θεωρείται ουσιώδες δικαίωμα, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε ιδιαίτερα μέτρα και συνέπειες που επηρεάζουν όλα τα κράτη – μέλη. Οι συζητήσεις για την προστασία και την ιδιωτικότητα των δεδομένων μπορεί να γίνουν αιτία πολιτικών αντιπαραθέσεων. Αλλά οι διαφορετικές προσεγγίσεις έχουν πρακτικές συνέπειες και για τα ίδια τα άτομα. Έστω ότι κάποιος έκανε ένα ανόητο λάθος στο παρελθόν, κάνοντας μία άκακη φάρσα κατά τη διάρκεια των σπουδών του, η οποία οδήγησε στη σύλληψή του και στην απόδοση κατηγοριών σε βάρος του, από τις οποίες τελικά απαλλάχτηκε. Το ποινικό του μητρώο ήταν λευκό και πριν και μετά τη σύλληψη. Όμως το λάθος που διέπραξε τον ακολουθεί από τότε, μιας και μία τοπική εφημερίδα αναφέρθηκε στη σύλληψη και το άρθρο εμφανίζεται κάθε φορά που γίνεται αναζήτηση του ονόματός του. Το ζήτημα αυτό αφορά στο δικαίωμα στη λήθη, το οποίο, στην Ευρώπη, δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να αιτούνται από μηχανές αναζήτησης όπως η Google και η Bing, να αφαιρέσουν αναφορές στο πρόσωπό τους, από άρθρα που βρίσκονται στην ευρωπαϊκή εκδοχή των μηχανών αυτών, αν και τα άρθρα αυτά παραμένουν στις ιστοσελίδες των εφημερίδων όπου αρχικά δημοσιεύθηκαν. Αντιθέτως στις ΗΠΑ, η Πρώτη Τροπολογία του Αμερικανικού Συντάγματος προστατεύει την ελευθερία της έκφρασης, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος του ατόμου να μιλά ελεύθερα. Εκεί δεν έχει θεσμοθετηθεί κάποια ρύθμιση που να επιτρέπει στα άτομα να διαγράφουν ή να αφαιρούν από το διαδίκτυο, αρνητικές, για τα ίδια, πληροφορίες.

Στην περίπτωση διαδικτυακής κλοπής δεδομένων, όπως για παράδειγμα οικονομικών στοιχείων από πιστωτικές κάρτες, υπό τις νέες ρυθμίσεις, οι οποίες αναμένεται να τεθούν σε εφαρμογή, κάθε εταιρία θα πρέπει να ενημερώνει τους υπευθύνους εντός τριών ημερών σχετικά με τη διαρροή των δεδομένων, διαφορετικά θα της επιβάλλονται πρόστιμα για μη αποτελεσματική προστασία των προσωπικών δεδομένων.

Σε σχέση με την προστασία των δεδομένων των ανηλίκων, ένα δεκάχρονο παιδί, το οποίο θέλει να δημιουργήσει προφίλ παίκτη για να συμμετάσχει σε διαδικτυακό παιχνίδι, το οποίο παιχνίδι συγκεντρώνει προσωπικές πληροφορίες, όπως το πραγματικό όνομα του παιδιού, τοποθεσίες, φωτογραφίες και διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, προς το παρόν δεν προστατεύεται – δεν έχουν θεσμοθετηθεί ακόμη ευρωπαϊκοί κανονισμοί που να εφαρμόζονται ειδικά ως προς τα δεδομένα των ανηλίκων και πώς αυτά μπορούν να συγκεντρώνονται και να χρησιμοποιούνται. Τα επόμενα χρόνια αναμένεται να εφαρμοστούν νέοι κανονισμοί, σύμφωνα με τους οποίους οι ψηφιακές υπηρεσίες, όπως το Facebook, το Snapchat και το Instagram θα ζητούν τη συναίνεση των γονέων για τη συλλογή δεδομένων ανηλίκων κάτω των 16 ετών – οι εθνικές νομοθεσίες θα έχουν τη δυνατότητα να μειώσουν το ηλικιακό όριο στα 13 έτη.

Στις ΗΠΑ, ήδη ο ομοσπονδιακός νόμος «Children's Online Privacy Protection Act» απαιτεί από ιστότοπους και εφαρμογές που απευθύνονται σε παιδιά κάτω των 13 ετών, να αποκτήσουν πρώτα τη συναίνεση των γονέων πριν συγκεντρώσουν από αυτά προσωπικά δεδομένα, όπως ονόματα και ηλεκτρονικές διευθύνσεις[7].

Σχετικά με τις εφαρμογές που κατεβάζουμε διαδικτυακά, δίνουμε μηχανικά τη συναίνεσή μας, μεταξύ άλλων, στο ότι τα προσωπικά μας δεδομένα θα θεωρούνται και δεδομένα του παιχνιδιού, ενώ δεν ισχύει το αντίστροφο και αποδεχόμαστε πολλούς άλλους όρους, τους οποίους συχνά δεν διαβάζουμε, λόγω του μεγάλου τους όγκου και της πολυπλοκότητάς τους.

Η αποδοχή όλων των αιτημάτων που εμφανίζονται όταν εγκαθιστούμε μία εφαρμογή σε μία συσκευή κινητού μπορούν να απειλήσουν την ιδιωτικότητά μας, κάποιες φορές με ύπουλο τρόπο. Οι εταιρίες οι οποίες κατασκευάζουν διαδικτυακά παιχνίδια στα οποία κάνουμε εγγραφή, δεν αποκτούν μόνο έσοδα από την πώληση του ίδιου του παιχνιδιού ή άλλων πραγμάτων σχετικών με το παιχνίδι, αλλά επιπρόσθετα συγκεντρώνουν δεδομένα σχετικά με τις συνήθειές μας και με τη χρήση του τηλεφώνου μας, τα οποία πωλούν σε τρίτους. Ο Andrew Storms, αντιπρόεδρος της εταιρίας παροχής υπηρεσιών ασφαλείας New Context, αναφέρει σχετικά ότι «τελικά παραχωρούμε τα δικαιώματα για σχεδόν όλες τις πληροφορίες που μας αφορούν στις εταιρίες παραγωγής διαδικτυακών παιχνιδιών». Κατά συνέπεια, τίθεται το ερώτημα ως προς το πώς μπορούν να μειωθούν στο ελάχιστο οι κίνδυνοι ασφαλείας που συνοδεύουν κάποιες εφαρμογές.

Ο Ari Rubinstein, μηχανικός ασφαλείας στη Silicon Valley, προτείνει να δίνουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στα όρια της πρόσβασης που οι εφαρμογές αυτές απαιτούν κατά την εγκατάστασή τους ή να εξετάζουμε online κάθε λεπτομέρεια και να απαντούμε αρνητικά σε απαιτήσεις που μας κάνουν να νιώθουμε άβολα.

Βέβαια, οι άδειες δεν είναι το μοναδικό θέμα το οποίο θα πρέπει να μας ανησυχεί. Θα πρέπει να ενημερωνόμαστε, επίσης, ως προς το τι είδους δεδομένα του τηλεφώνου μας συγκεντρώνει η εφαρμογή. Τέτοιου είδους πληροφορίες συνήθως εμπεριέχονται στις πολιτικές ιδιωτικότητας της εφαρμογής, οι οποίες είναι συχνά διαθέσιμες στις ρυθμίσεις της εφαρμογής ή μπορεί κάποιος να τις αναζητήσει online.

Καθώς οι εφαρμογές συχνά χρησιμοποιούν πλατφόρμες, όπως το Facebook και η Google για να επιβεβαιώσουν λογαριασμούς, ο κ. Rubinstein προτείνει το συχνό κι επαναλαμβανόμενο έλεγχο της πρόσβασης που έχει αποκτήσει ο χρήστης, μέσω των ρυθμίσεων αυτών των συστημάτων[8].

Όσον αφορά στη εφαρμογή Pokémon Go, παρότι δεν αναζητά τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των χρηστών, έχει τη δυνατότητα να ανακαλύπτει τη θέση τους ή να μοιράζεται με τρίτα πρόσωπα μη αναγνωρίσιμες, ως προς το χρήστη, πληροφορίες για σκοπούς ερευνητικούς, δημογραφικούς ή άλλους σχετικούς.

3.1.4. Οφέλη, κίνδυνοι κι ερωτηματικά από τη χρήση της εφαρμογής Pokémon Go

Η φρενίτιδα που προέκυψε με την εφαρμογή Pokémon Go ήγειρε διάφορα ζητήματα, πρακτικής και νομικής φύσεως. Κι επειδή και η αρνητική δημοσιότητα, δεν παύει να αποτελεί δημοσιότητα, η δημοφιλία του παιχνιδιού έγκειτο σε μεγάλο βαθμό στα θέματα ασφαλείας που προέκυψαν κατά την περιήγηση των παικτών στο περιβάλλον δράσης του παιχνιδιού. Στις ΗΠΑ υπήρξαν, αφενός μεν αναφορές για απορροφημένους παίκτες που ενεπλάκησαν σε μία σειρά ατυχη-

7 Scott, M., Singer, N. (2016). How Europe Protects your Online Data Differently than the US. The NY Times.

8 Hudson, L. (2016). How to Protect Privacy While Using Pokémon Go and Other Apps. The NY Times.

μάτων, τόσο πεζή, όσο και με οχήματα, αφετέρου δε καταγγελίες για επιθέσεις ή κλοπές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, παρότι δεν ήταν πάντα ξεκάθαρη η σύνδεση της χρήσης της εφαρμογής με τα φαινόμενα βίας κατά των παικτών. Στην πολιτεία του Μισσούρι, διαρρήκτες χρησιμοποίησαν τα γεωδεδομένα της εφαρμογής για να επιτεθούν σε παίκτες σε απομονωμένες τοποθεσίες. Αυτά τα περιστατικά οδήγησαν το Εθνικό Συμβούλιο Ασφαλείας να προχωρήσει σε προειδοποιητικές δηλώσεις προς τους παίκτες ώστε να θέσουν ως προτεραιότητα την ασφάλειά τους πάνω από τη βαθμολογία του παιχνιδιού, πριν χαθεί κάποια ζωή. Επίσης, προειδοποιήσεις εξέδωσαν και οι Δημοτικές υπηρεσίες μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και κάποιοι σταθμοί μέσων μαζικής μεταφοράς, οι οποίοι προέβαλλαν προειδοποιητικές ανακοινώσεις κατά τη διάρκεια διάβασης των παικτών από πλατφόρμες με πολυκοσμία. Ως προς την ασφάλεια των ανηλίκων κατά την περιήγησή τους, γονείς έθεσαν όρια στην κυκλοφορία των δεκάχρονων παιδιών τους, τα οποία περνούσαν την ημέρα τους περιπλανώμενα στις γειτονιές της πόλης τους.

Από την πλευρά της η εταιρία που παρήγαγε το παιχνίδι δήλωσε ότι πρόθεσή της ήταν να δημιουργηθεί ένα ασφαλές, για τους παίκτες, περιβάλλον δράσης και ότι το παιχνίδι το ίδιο φροντίζει για την ασφάλεια του χρήστη, καθώς τον ενημερώνει, κατά την εγκατάστασή του, για τον περιβάλλοντα χώρο του[9].

Καθώς το Pokémon Go συγκέντρωσε ορδές παικτών από τη στιγμή της πρώτης του εμφάνισης, ήγειρε ανησυχίες σχετικά με το πόσο ευάλωτα είναι τα προσωπικά δεδομένα των χρηστών από τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους εφαρμογές. Bloggers που ασχολούνται με την ασφάλεια στο διαδίκτυο παρατήρησαν ότι το συγκεκριμένο παιχνίδι, το οποίο είναι ελεύθερο στη χρήση, ζητούσε την άδεια να χρησιμοποιήσει, όχι μόνο την κάμερα και τα δεδομένα τοποθεσίας του τηλεφώνου του παίκτη, αλλά και να αποκτήσει πλήρη πρόσβαση στους λογαριασμούς Google, συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών διευθύνσεων, των ημερολογίων, των φωτογραφιών, των αποθηκευμένων εγγράφων και κάθε άλλου σχετικού δεδομένου. Οι κριτικοί του παιχνιδιού σύντομα το χαρακτήρισαν ως ένα τεράστιο ρίσκο ασφαλείας, το οποίο εισβάλλει στον ιδιωτικό χώρο των ατόμων. Η παραγωγός εταιρία απολογήθηκε ότι τα αιτήματα των αδειών δεν θα έπρεπε να είναι τόσο εκτεταμένα και ότι το Pokémon Go ουδέποτε χρησιμοποίησε από τους λογαριασμούς των παικτών άλλα δεδομένα, πλην των βασικών πληροφοριών του προφίλ της Google. Δήλωσε επίσης ότι επρόκειτο να ετοιμάσει μία διορθωμένη έκδοση της εφαρμογής που θα μετέβαλλε τα αιτήματα στο επίπεδο που οι άδειες θα ήταν σε συμφωνία με τα δεδομένα, στα οποία έχει πραγματικά πρόσβαση η εφαρμογή.

Κάθε επιτυχημένο διαδικτυακό παιχνίδι δίνει στους παίκτες του την ευκαιρία να αγοράσουν εικονικά αντικείμενα σε χαμηλές τιμές, για να επιταχύνουν την πρόοδο του παιχνιδιού. Εν προκειμένω, καθώς το Pokémon Go κινείται στην επαυξημένη πραγματικότητα, αν και παρέχεται δωρεάν στο χρήστη, η παραγωγός εταιρία αποκτά μία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα δυνατότητα κέρδους, δίνοντας την ευκαιρία σε εστιατόρια, καφετέριες και άλλα καταστήματα λιανικής πώλησης, να γίνουν επί πληρωμή σπόνσορες του παιχνιδιού, στους οποίους θα οδηγούνται οι παίκτες προκειμένου να αποκτήσουν εικονικά λάφυρα.

Ο Jan Dawson, ένας αναλυτής τεχνολογιών στο ερευνητικό κέντρο Jackdaw, ανέφερε ότι «η επιτυχία του Pokémon Go ήταν μία πολύ σημαντική στιγμή για την επαυξημένη πραγματικότητα, κυρίως επειδή δεν απαιτείται επιπλέον εξοπλισμός, όπως για παράδειγμα ακουστικά ή κάθε άλλου είδους ακριβά αξεσουάρ, τα οποία είναι συχνά απαραίτητα για τα παιχνίδια εικονικής πραγματικότητας».

---

[9] Soble, J. (2016). Driver in Japan Playing Pokémon Go Kills Pedestrian. The NY Times. Ειδικά για την ιδιωτικότητα βλ. Hudson, L. (2016). How to Protect Privacy While Using Pokémon Go and Other Apps. The NY Times.

Ανεξάρτητα, πάντως, από τα ανωτέρω ζητήματα, οι χρήστες δήλωσαν ότι το «κυνήγι» των Pokémon θα μπορούσε να εξελιχθεί σε έναν πολύ ενδιαφέροντα τρόπο να περιηγηθεί κάποιος στην πόλη. Σε αντίθεση με άλλα διαδικτυακά παιχνίδια, τα οποία γίνονται δημοφιλή σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, «φυλακίζοντας» τους παίκτες τους στα σπίτια τους για ημέρες, το Pokémon Go, από τη στιγμή που εμφανίστηκε, έστειλε τους ανθρώπους στους δρόμους και τα πάρκα, σε παραλίες και στις θάλασσες. Το παιχνίδι αυτό χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό συνηθισμένων τεχνολογιών που υπάρχουν σε ένα έξυπνο τηλέφωνο (smartphone), όπως οι κάμερες και οι τεχνολογίες εντοπισμού θέσης (πχ GPS), για να ενθαρρύνει τους χρήστες να επισκεφθούν δημόσιους χώρους, αναζητώντας εικονικά λάφυρα και συλλέξιμους χαρακτήρες.

Ο Boon Sheridan, κάτοικος της περιοχής Holyoke, έζησε τη δραστηριότητα αυτή από πολύ κοντά. Η οικία του, η οποία στο παρελθόν ήταν μία εκκλησία με κορυφή -αέτωμα, η οποία συγκέντρωνε προσκυνητές, έγινε, χωρίς να το γνωρίζει, ένα σημείο στάσης το παιχνιδιού – Pokestop, το μέρος όπου οι παίκτες που φτάνουν στο επίπεδο 5 πρέπει να οδηγηθούν για να εκπαιδεύσουν τους χαρακτήρες τους. Όσο το παιχνίδι εξελισσόταν στην πιο δημοφιλή εφαρμογή, άρχισε να αναρωτιέται πώς θα εξηγούσε στους γείτονές του το λόγο της συγκέντρωσης στην περιοχή πλήθους ατόμων σε παράξενες ώρες![10]

Το Pokémon Go αποδείχθηκε τελικά το περασμένο καλοκαίρι ένας εκπληκτικός νέος σύμμαχος για τους γονείς που αναζητούσαν έναν τρόπο να κατευθύνουν τα παιδιά τους μακριά από τον καναπέ του σπιτιού. Σε αντίθεση με τα περισσότερα διαδικτυακά παιχνίδια και παιχνίδια έξυπνων τηλεφώνων (Smartphone), το εξαιρετικά δημοφιλές Pokémon Go, το οποίο εν τέλει κατέβασαν εκατομμύρια χρήστες, απαιτεί από τον παίκτη να είναι ενεργός και δραστήριος. Η εφαρμογή χρησιμοποιεί τεχνολογία χαρτών και τοπικά ορόσημα, ώστε να φαίνεται ωσάν μυθικοί χαρακτήρες κινουμένων σχεδίων παραμονεύουν στον πραγματικό κόσμο γύρω μας.

Οι μαρτυρίες των γονιών είναι καταλυτικές: κάποιοι δήλωσαν ότι ανακάλυψαν με τα δεκάχρονα παιδιά τους ότι το να παίζει κάποιος Pokémon Go δεν είναι καθόλου στατικό - οι εκπαιδευτές Pokémon πρέπει να αναζητούν εικονικούς χαρακτήρες, κάτι που απαιτεί δράση, εγρήγορση και περιήγηση στο εξωτερικό περιβάλλον. Άλλοι γονείς σημείωναν ότι τα παιδιά και οι φίλοι τους χρειάστηκε να περπατήσουν και να ποδηλατήσουν με ευχαρίστηση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, για πολλά χιλιόμετρα, σε συνθήκες ζέστης ή βροχής ή ότι μέρος της ευχαρίστησής τους ήταν ότι τα παιδιά απομακρύνθηκαν δελεαστικά από την Κυριακάτικη απογευματινή συνήθειά τους να παίζουν Wii[11].

Εξίσου σημαντικό, όμως, ήταν ότι πέρα από τις ιστορίες των «καμένων θερμίδων», κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού προέκυψαν και απρόσμενα οφέλη για τις οικογένειες από το χρόνο που αξιοποίησαν μαζί τα μέλη τους. Η φύση του παιχνιδιού, με το κυνήγι των εικονικών πλασμάτων, σε συνδυασμό με την περιήγηση και τους περιπάτους στον πραγματικό κόσμο, φαίνεται ότι κατέστησαν απαράδεκτο το παιχνίδι κατά μόνας και έφηβοι προσκάλεσαν σε παιχνίδι τους γονείς και τα αδέλφια τους. Προσθέτοντας ότι τα Pokéstops υπήρξαν σημεία συνάντησης και άλλων παικτών, το παιχνίδι πήρε την έκταση μιας κοινωνικής εκδήλωσης. Η εφαρμογή φαίνεται ότι χτύπησε μία ευαίσθητη χορδή στον πολιτισμό μας, προσδίδοντας νέα χρήση στην τεχνολογία των έξυπνων τηλεφώνων (Smartphones), η οποία προσέφερε διέξοδο στους φόβους μας ότι γινόμαστε στατικοί ή ότι συνδεόμαστε περισσότερο με τα clouds, παρά μεταξύ μας. Υπήρξε μία ευφορία γύρω μας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, η οποία ήταν μοναδική[12].

Για τις οικογένειες που εξεπλάγησαν ευχάριστα από τη δράση και την αλληλεπίδραση του παι-

---

10 Wingfield, N., Isaac, M. (2016). Pokémon Go Brings Augmented Reality to a Mass Audience. The NY Times.

11 Dell' Antonia, Kj. (2016). Pokémon Has Kids on the Move - and on their Phones. The NY Times.

12 Dell' Antonia, Kj. (2016), ό.π.

χνιδιού, προέκυψε μολαταύτα το εξής ζήτημα: μπορούν να εφαρμοστούν στο παιχνίδι οι καθημερινές μας συνήθειες ως προς τη διάρκεια χρήση του υπολογιστή; Τα χιλιόμετρα που διανύθηκαν και ο κοινός χρόνος που αξιοποιήθηκε από την οικογένεια, καθιστούν το Pokémon Go διαφορετικό από άλλες πράξεις που μας αποσπούν την προσοχή και στηρίζονται σε μία οθόνη;

Το μέσο Αμερικανόπουλο ήδη καταναλώνει περισσότερο χρόνο μπροστά σε μία οθόνη, από ό,τι στο σχολείο. Και για τους ενήλικες τα στατιστικά είναι παραπλήσια: πολλοί από εμάς καταναλώνουμε τόσο χρόνο σε έξυπνα κινητά και στο διαδίκτυο, που το σχολιάζουν και τα ίδια τα παιδιά μας. Σε μία έρευνα που έγινε, το 70% των ανηλίκων κάτω των 18 ετών δήλωσαν ότι οι γονείς τους καταναλώνουν πάρα πολύ χρόνο «κολλημένοι» στο τηλέφωνο. Ο Richard Freed, ψυχολόγος και συγγραφέας του βιβλίου: «Ενσύρματο Παιδί: Ανακτώντας την Παιδική Ηλικία σε μία Ψηφιακή Εποχή» εξέφρασε το σκεπτικισμό του ως προς τις υποσχέσεις που δίνονται ότι η περισσότερη τεχνολογία είναι η απάντηση στα προβλήματα που προκαλεί η υπερβολική χρήση της τεχνολογίας, αλλά και για το μέλλον του Pokémon Go. «Υπήρξαμε αισιόδοξοι στο παρελθόν ότι κάποια παιχνίδια, όπως το Wii, θα προωθούσαν τον κοινό οικογενειακό χρόνο και θα ωθούσαν τα παιδιά μακριά από τον καναπέ» αναφέρει, «αλλά τελικά απέτυχαν να διαρκέσουν παραπάνω από όσο διήρκεσε η διαφημιστική τους εκστρατεία».

Για κάποιες οικογένειες, το κυνήγι των Pokémon είχε ήδη ξεκινήσει να αντικαθιστά τα ταξίδια τους. Πράγματι, παρότρυνε τα παιδιά να περπατήσουν και να κάνουν περισσότερο ποδήλατο, αλλά τι θα θυμούνται τελικά, τα αξιοθέατα της πόλης ή τα Pokémon και τις πύλες τους;

Πάντως, το να είναι κάποιος γονιός συνεπάγεται το να θέτει όρια, κυρίως ως προς τη χρήση του τηλεφώνου. Προς το παρόν, πολλοί γονείς φαίνεται ότι απολαμβάνουν τα οφέλη του Pokémon Go και ταυτόχρονα αναγνωρίζουν ότι θα χρειαστεί να θέσουν τα όρια αυτά.

Καταλήγοντας, τίθεται ο εξής προβληματισμός: υπάρχουν μέρη όπου το Pokémon Go δεν θα έπρεπε να παίζεται; Η εμφάνιση χαρακτήρων Pokémon στο πρώην στρατόπεδο συγκέντρωσης Auschwitz, της Πολωνίας, στο Μουσείο Μνήμης του Ολοκαυτώματος στην Ουάσιγκτον και στο Εθνικό Μνημείο της 11ης Σεπτεμβρίου στη Ν. Υόρκη προκάλεσε οργισμένες αντιδράσεις από τους εκπροσώπους τους. Συγκεκριμένα, εκπρόσωπος του Μνημείου του Auschwitz ανέφερε ότι κάθε παρουσία του παιχνιδιού εκεί ή σε άλλα μνημεία και μουσεία του Ολοκαυτώματος ήταν απολύτως ακατάλληλη. Το να επιτρέψει κανείς, ανέφερε, σε τέτοιου είδους παιχνίδια να είναι ενεργά σε τοποθεσίες, όπως το Μνημείο του Auschwitz, δείχνει ασέβεια στην μνήμη των θυμάτων των στρατοπέδων συγκεντρώσεως και εξοντώσεως των Γερμανών Ναζί, σε πολλά επίπεδα και για το λόγο αυτό υπήρξε επικοινωνία με τους δημιουργούς του παιχνιδιού, από τους οποίους ζητήθηκε να μην συμπεριλαμβάνονται στο παιχνίδι τέτοιου είδους μνημεία ή τοποθεσίες[13].

3.1.5. Επίλογος

Σε μία αισιόδοξη θεώρηση των πραγμάτων, διαφαίνεται ένα μέλλον όπου η τεχνολογία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, ώστε να ενισχύσει τους προορισμούς μας. Είναι πιο εύκολο να φανταστεί κάποιος την εικονική αναζήτηση των μεγάλων συγγραφέων του Λονδίνου κατά την περιήγησή του στην πόλη, από την αναζήτηση των Pokémon σε αυτή. Αλλά προς το παρόν είναι ακόμη πιο εύκολο να φανταστούμε τα παιδιά μας να προτιμούν να αναζητούν φιγούρες Zubats, από το να περνούν ευχάριστα σε έναν ζωολογικό κήπο. Για κάποιους από εμάς, πάντως, το Pokémon Go φέρνει απρόσμενες καλοκαιρινές αναμνήσεις από βραδινά παιχνίδια και κρυφτό.

---

13 Bromwich, J.E. (2016). Where Pokémon Should Not Go. The NY Times.

3.2. Η «εμπλοκή» των παιδιών στη μάθηση και η πρόσληψη της πληροφορίας σε περιβάλλοντα τεχνολογικά διαμεσολαβημένης επικοινωνίας

Τα παιδιά ξεκινούν την ζωή τους αδημονώντας να εξερευνήσουν τον κόσμο. Τα μωρά κοιτούν με ενθουσιασμό τα χέρια τους, ενώ λίγο πιο μεγάλα παιδιά πειραματίζονται με τα πράγματα γύρω τους. Ένα μικρό παιδί, π.χ. βυθίζει ένα σουρωτήρι στη θάλασσα και παρατηρεί πως το νερό τρέχει από τις τρύπες του μόλις το βγάλει έξω–και επαναλαμβάνει το ίδιο πράγμα πολλές φορές κοιτώντας το με αμείωτο ενδιαφέρον–χαρακτηριστικό παράδειγμα εμπλοκής ενός παιδιού στη μάθηση.

Η εμπλοκή αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια που συνδυάζει συναισθηματικές, συμπεριφορικές και γνωστικές διαστάσεις των μαθητών στο σχολείο[1] αλλά και έξω από αυτό. Η πρώτη διάσταση, η συναισθηματική εμπλοκή (‘*είμαι περήφανος που πηγαίνω σε αυτό το σχολείο. Είμαι ενθουσιασμένος για αυτό που ανέλαβα να κάνω*’), αναφέρεται στα συναισθήματα των μαθητών για τη μάθηση, ενώ η συμπεριφορική εμπλοκή αφορά στην προσπάθεια και την επιμονή των μαθητών για τη μάθηση (‘*όταν είμαι στην τάξη, προσπαθώ όσο πιο πολύ μπορώ*’) και την ενεργό εμπλοκή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες (‘*συμμετέχω ενεργά σε σχολικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα σε αθλητικούς αγώνες και σχολικές εκδρομές*’)[2]. Τέλος, η γνωστική εμπλοκή αναφέρεται στον βαθμό και τον τύπο των γνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία (‘*για να καταλάβω καλύτερα το μάθημα κάνω ένα σχεδιάγραμμα ή κρατώ σημειώσεις*’)[3]. Είναι απαραίτητη η συνύπαρξη και των τριών διαστάσεων προκειμένου να διαπιστωθεί ότι υπάρχει εμπλοκή.

Ως συναισθηματικό χαρακτηριστικό, οι εμπλεκόμενοι μαθητές παρουσιάζουν εσωτερική παρώθηση κυρίως λόγω περιέργειας, ενδιαφέροντος αλλά και διασκέδασης, πιθανότατα, δε, να θέλουν να επιτύχουν τους προσωπικούς ή τους πνευματικούς τους στόχους.

Ένα εμπλεκόμενο παιδί μπορεί να περιγραφεί ως απασχολημένο και απορροφημένο από την εργασία που εκτελεί, ενώ χρησιμοποιεί το μυαλό του, την ψυχή του και πολλές φορές και το σώμα του. Ένα παιδί εμπλεκόμενο στη μάθηση εκδηλώνει συμπεριφορές που προάγουν τη μάθηση, όπως συγκέντρωση, επένδυση, ενθουσιασμό, επιμονή και έντονη προσπάθεια.

3.2.1. Τι είναι μάθηση;

Όπως και η μνήμη, η μάθηση μπορεί να οριστεί από ψυχολογική και νευροβιολογική άποψη. Ένας πολύ γενικός ορισμός της μάθησης θα μπορούσε να αναφέρεται σε αυτήν ως μια προσαρ-

1 Jimerson, S., Campos, E. & Greif, J., *Towards an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms.* The California School Psychologist, 8, 7-28, 2003.

2 Skinner, E. A. & Belmont, M. J., *Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year.* Journal of Educational Psychology, 85, 571-581, 1993.

3 Walker, C. O., Greene, B. A. & Mansell, R., A. *Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement.* Learning and Individual Differences, 16, 1-12, 2006.

μοστική μεταβολή στη συμπεριφορά που επάγεται μέσω της εμπειρίας[4]. Ως μάθηση μπορεί γενικά να οριστεί η διεργασία, η ενέργεια, ή η δράση μέσω της οποίας προσλαμβάνεται πληροφορία ή αποκτάται μια ικανότητα/δεξιότητα, έτσι ώστε να μεταβάλλει τις γνώσεις ή και τη συμπεριφορά[5]. Δηλαδή, είναι η διεργασία επαγωγής μεταβολής στη συμπεριφορά του οργανισμού μέσω της εμπειρίας. Η μεταβολή στη συμπεριφορά που επάγεται κατά τη μάθηση μέσω της εμπειρίας διαρκεί περισσότερο από την περίοδο πρόσληψης, ενώ η μάθηση μπορεί να συνίσταται και στην αναδιοργάνωση της υπάρχουσας πληροφορίας που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέας γνώσης[6,7]. Μάθηση είναι η διεργασία πρόσληψης νέας πληροφορίας, ενώ η έννοια της μνήμης αναφέρεται στη διατήρηση της μάθησης σε μια κατάσταση, η οποία μπορεί να αναδειχτεί σε κατοπινό χρόνο[8]. Μάθηση, επίσης, είναι η πρόσληψη μιας συμπεριφορικής απόκρισης, η οποία έχει μεταβληθεί ως αποτέλεσμα ενός περιβαλλοντικού ερεθίσματος, ή εναλλακτικά, όταν ένα ζώο αλλάζει το πρότυπο συμπεριφοράς του αποκρινόμενο στην εμπειρία[9].

3.2.2. Ταξινόμηση Bloom: Επίπεδα Μάθησης

Διακρίνουμε διαφορετικά επίπεδα στόχων και επιπέδων μάθησης. Μια ευρύτατα χρησιμοποιούμενη ταξινόμησή τους είναι γνωστή ως «ταξινόμηση Bloom»[10] (Bloom's taxonomy) από το όνομα του προέδρου της επιτροπής εκπαιδευτικών που εισηγήθηκε τη συγκεκριμένη ταξινόμηση το 1956[10]. Κατ᾽ αρχάς, η ταξινόμηση Bloom διακρίνει τρεις άξονες μάθησης:

- Γνωστικό (cognitive): Περιλαμβάνει γνώση, κατανόηση και υψηλότερου επιπέδου κριτική σκέψη που αναπτύσσουμε σε σχέση με κάποιο γνωστικό πεδίο μελέτης.
- Συναισθηματικό (affective): Αφορά την ανάπτυξη στάσεων, πίστεων, εκτιμήσεων και συναισθημάτων σχετικών με το αντικείμενο της μάθησης.
- Ψυχοκινητικό (psychomotor): Αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων κίνησης, όπως π.χ. φυσική διαχείριση εργαλείων, οργάνων κ.λπ.

Στον γνωστικό άξονα η ταξινομία διακρίνει τα εξής επίπεδα (από το χαμηλότερο προς το υψηλότερο):

- Ανακαλώ (recall, remember): Ανακαλώ απλές βασικές γνώσεις ή πληροφορίες για το πεδίο από τη μνήμη μου.
- Κατανοώ (understand): Αναπτύσσω βαθύτερη εννοιολογική γνώση, δηλ. οικοδομώ και κατανοώ ουσιαστικότερα νοήματα για το πεδίο, συνδέοντας μεταξύ τους γνωσιολογικά στοιχεία του πεδίου.
- Εφαρμόζω (apply): Έχω την ικανότητα να εφαρμόσω στην πράξη κάποια γνώση, εκτελώντας μια διαδικασία και επιτυγχάνοντας έναν συγκεκριμένο στόχο.
- Αναλύω (analyze): Αναλύω (διαιρώ) μια κατάσταση/πρόβλημα σε απλούστερα μέρη και αντιλαμβάνομαι το πώς τα μέρη συνδέονται μεταξύ τους στο πλαίσιο μιας συνθετότερης δομής.

---

4 Shepherd, G.M., *Neurobiology.* Oxford University Press, 1994.

5 Morris, R. Hitch, G. Graham, K. & Bussey, T., *Learning and Memory. In: Cognitive Systems Information Processing Meets Brain Science* (Morris, R. et al., eds), σσ. 193-235: Elsevier, Academic Press, 2006.

6 Bower, G.H., Hilgard, E.R,. *Theories of Learning.* Prentice-Hall, 1981.

7 Dudai, Y., *Memory from A to Z.* Oxford Univeristy Press, 2004.

8 Squire, L.R., *The organization and neural substrates of human memory.* International journal of neurology 21-22: 218-222, 1987.

9 Sweatt, D.J., *Mechanisms of Memory.* Academic Press, 2010.

10 Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D., *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals.* Handbook I: Cognitive domain. New York, Toronto: Longmans, Green, 1956.

- Δημιουργώ, συνθέτω (create, synthesize): Συνθέτω απλούστερα στοιχεία για να δημιουργήσω ένα νέο συνεπές και λειτουργικό σύνολο. Προτείνω μια νέα λύση σε ένα σύνθετο πρόβλημα.
- Αξιολογώ (evaluate): Διατυπώνω κρίσεις με βάση κριτήρια και πρότυπα (standards). Αξιολογώ τις διάφορες λύσεις που έχουν προταθεί για ένα πρόβλημα.

Τα τρία τελευταία επίπεδα (αναλύω, συνθέτω, αξιολογώ) αναφέρονται συνήθως ως δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου (ή κριτικές ικανότητες) και αποτελούν σήμερα έναν σημαντικό στόχο της εκπαίδευσης και της τεχνολογικά υποστηριζόμενης μάθησης.

3.2.3. Οι γνωστικές διεργασίες ως βάση της μάθησης

Η ποσότητα και ποιότητα της μάθησης σχετίζεται άμεσα με την ένταση και τον τρόπο ενεργοποίησης γνωστικών διεργασιών για την επεξεργασία πληροφορίας. Με άλλα λόγια, το πόσο και πώς μαθαίνει κανείς σχετίζεται με το πόσο και πώς σκέφτεται, δηλ. επεξεργάζεται πληροφορίες διαθέσιμες μέσω των εξωτερικών αναπαραστάσεων. Η κάθε θεωρία μάθησης εξειδικεύει από τη δική της οπτική τη θέση αυτή και διατυπώνει διδακτικά μοντέλα που συσχετίζουν τους δύο αυτούς παράγοντες (δηλ. γνωστικές διεργασίες και μάθηση). Η ουσία της θέσης αυτής είναι πως κάθε αποτελεσματική δραστηριότητα μάθησης προϋποθέτει την έγκαιρη, εύστοχη και αποδοτική ενεργοποίηση γνωστικών διεργασιών που οδηγεί σε ανάπτυξη και επεξεργασία εσωτερικών αναπαραστάσεων και τελικά σταθερών δομών γνώσεων και δεξιοτήτων. Γνωστικές διεργασίες (cognitive processes) είναι οι διάφορες εγκεφαλικές λειτουργίες της νόησης για την επεξεργασία και συνολική διαχείριση της πληροφορίας, δηλ. την πρόσληψη, επεξεργασία, κωδικοποίηση, αποθήκευση, ανάκληση πληροφορίας κ.λπ. Παραδείγματα γνωστικών διεργασιών:

- Προσοχή (attention): είναι η νοητική λειτουργία της απόδοσης περισσότερων γνωστικών πόρων σε συγκεκριμένη εισερχόμενη πληροφορία.
- Επεξεργασία στη μνήμη (rehearsal): είναι η νοητική λειτουργία της διαχείρισης/ επεξεργασίας μιας πληροφορίας στην εργαζόμενη μνήμη.
- Ανάκληση από τη μνήμη (retrieval): είναι η νοητική λειτουργία της μεταφοράς μιας πληροφορίας από τη μακροπρόθεσμη στην εργαζόμενη μνήμη

Παράδειγμα

- Προσοχή (attention): Ο μαθητής προσέχει τη σημαντική πληροφορία Α που παρουσιάζεται σε μια εξωτερική αναπαράσταση και την εισάγει με επιτυχία στην εργαζόμενη μνήμη.
- Ανάκληση (retrieval): Ο μαθητής ανακαλεί την ίδια στιγμή σχετική πληροφορία Β από διαθέσιμες πρότερες γνώσεις στη μακροπρόθεσμη μνήμη.
- Επαγωγή (induction): Ο μαθητής (καθοδηγούμενος και από τον δάσκαλο) επεξεργάζεται συγκριτικά τις πληροφορίες Α και Β, οικοδομώντας μια γενικότερη δομή που περιλαμβάνει τις Α και Β ως ειδικές περιπτώσεις.

3.2.4. Κώδικας και τροπικότητα

Μια εξωτερική αναπαράσταση κατασκευάζεται χρησιμοποιώντας πάντοτε έναν ή περισσότερους κώδικες αναπαράστασης και μια τροπικότητα.

Κώδικας αναπαράστασης (representational code) είναι το σύστημα συμβόλων/σημείων που δημιουργεί την αναπαράσταση. Χαρακτηριστικά παραδείγματα κωδίκων είναι τα παρακάτω:

- Γλώσσα (γραπτή ή προφορική)
- Μαθηματικά
- Διαγράμματα (κώδικας διαγραμμάτων)
- Γραφήματα (κώδικας γραφημάτων)
- Ειδικές γλώσσες (π.χ. κώδικας προγραμματισμού)
- Οπτικός αναλογικός (απεικονιστικός) κώδικας (εικόνα)
- Ακουστικός κώδικας (ήχος)
- Μουσική (μουσικός κώδικας)
- Σχεδιοκίνηση (animation)(κινούμενα γραφικά)
- Βίντεο (κινούμενη εικόνα)

Τροπικότητα (modality) είναι το αισθητηριακό κανάλι που χρησιμοποιείται για να μεταφερθεί η πληροφορία στον άνθρωπο.

- Οπτική (visual) τροπικότητα: χρησιμοποιείται από αναπαραστάσεις που γίνονται αισθητές μέσω της όρασης (οπτικές αναπαραστάσεις),όπως π.χ. γραπτό κείμενο, εικόνα, βίντεο κ.λπ.
- Ακουστική (acoustic) τροπικότητα: χρησιμοποιείται από αναπαραστάσεις που γίνονται αισθητές μέσω της ακοής (ακουστικές αναπαραστάσεις), όπως π.χ. αφήγηση, διάφοροι ήχοι, μουσική κ.λπ.
- Απτική (haptic) τροπικότητα: χρησιμοποιείται από αναπαραστάσεις που γίνονται αισθητές μέσω της αφής (απτικές αναπαραστάσεις), όπως π.χ. πληροφορία αφής που προέρχεται από γάντι δεδομένων (dataglove) σε εικονικά περιβάλλοντα εμβύθισης.

3.2.4.1. Πώς Υποστηρίζει η Τεχνολογία τη Μάθηση;

Η σύντομη απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι πως με την τεχνολογία μπορούμε να διαχειριστούμε με πολλούς τρόπους τις εξωτερικές αναπαραστάσεις γνώσης που είναι απαραίτητες στην εκπαίδευση-μάθηση. Το παραδοσιακό έντυπο μέσο επιτρέπει τη διαχείριση μόνο αναπαραστάσεων στατικής μορφής (κείμενο, εικόνα), ενώ το ψηφιακό μέσο επιτρέπει τη διαχείριση δυναμικών αναπαραστάσεων για την παρουσίαση πληροφορίας στην οθόνη (π.χ. ήχος, σχεδιοκίνηση, βίντεο), ενώ εισάγει, επιπρόσθετα, και το χαρακτηριστικό της διάδρασης (π.χ. ο μαθητής μπορεί να ενεργήσει σε μία αναπαράσταση και να παρατηρήσει το αποτέλεσμα της ενέργειάς του στην αναπαράσταση). Οι De Vries, Demetriadis και Ainsworth[11] τονίζουν πως οι σύγχρονες ψηφιακές αναπαραστάσεις μπορούν να είναι:

- δυναμικές (dynamic): εξελίσσονται στον χρόνο (π.χ. αφήγηση, ηχητικές υποδείξεις, σχεδιοκίνηση -2D ή 3D-και βίντεο κλιπ),
- διαδραστικές (interactive): επιτρέπουν και ενθαρρύνουν εκτεταμένη διάδραση μεταξύ μαθητή και τεχνολογικού συστήματος (π.χ. διάδραση πλοήγησης, αναζήτησης ή μαθησιακή διάδραση σε προσομοιώσεις και μικρόκοσμους),
- συνεργατικές (co-constructed): παράγονται κατά τη συνεργατική κατασκευή αναπαραστάσεων από ομάδες μαθητών (π.χ. συνεργατική δημιουργία εννοιολογικού χάρτη, αναπαραστάσεις σε τεχνολογικά περιβάλλοντα για τη συνεργατική μάθηση),
- οπτικοποιημένες (visualized): αναπαραστάσεις που προκύπτουν από την εφαρμογή τεχνικών οπτικοποίησης σε μεγάλο πλήθος δεδομένων (π.χ. σε εφαρμογές οπτικοποίησης αλγορίθμων/κώδικα, εφαρμογές οπτικοποίησης της επιχειρηματολογίας κ.λπ.)

[11] De Vries, E., Demetriadis, S., & Ainsworth, S., *External representations for learning. Headed towards a digital culture.* In N. Ballacheff et al. (eds), Technology Enhanced Learning: Principles and Products, Kaleidoscope Legacy Book, (σσ. 137-153). Netherlands: Springer-Verlag, 2009 Στο: repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3398/1/247_chapter01.

- πολλαπλά συνδεδεμένες (multiply linked): αναπαραστάσεις που προσφέρουν πολλαπλές υπερσυνδέσεις για πολύδρομη διάσχιση (criss-crossing) (π.χ. υπερκείμενο, υπερμέσα, σημασιολογικά δίκτυα)

Πολλές πλέον μελέτες δείχνουν ότι η χρήση της τεχνολογίας στην αίθουσα διδασκαλίας έχει αναπτύξει νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Όταν γίνεται χρήση τεχνολογίας στις τάξεις, στην πραγματικότητα, προσελκύονται οι μαθητές, έτσι ώστε να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία. Η δραστηριοποίηση των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία αυξάνει το ενδιαφέρον τους. Η τεχνολογία βοηθά να γίνει η μάθηση πιο διασκεδαστική, τοποθετώντας τον έλεγχο της μάθησης στα χέρια των μαθητών[12]. Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και κάθε είδους τεχνολογικού εξοπλισμού δίνει στους μαθητές την αίσθηση της ελευθερίας και τους ενθαρρύνει να εμπλακούν στη μαθησιακή δραστηριότητα. Με τη βοήθεια της τεχνολογίας οι μαθητές μπορούν να είναι δραστήριοι, να έχουν κίνητρα και να συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης. Σύμφωνα με τον Stepp-Granny[13], οι τεχνολογικά εξοπλισμένες αίθουσες διδασκαλίας αυξάνουν τα κίνητρα των μαθητών και κατ᾽ επέκταση της εμπλοκής τους στα μάθηση, λόγω της διαδραστικής φύσης των δραστηριοτήτων. Επιπλέον, δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να δημιουργήσουν νέες ιδέες και να αναπτύξουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, παρέχοντας παράλληλα ένα αίσθημα προσωπικής ευθύνης για μάθηση[14]. Ακόμα και οι αδύναμοι μαθητές μπορούν μέσω της χρήσης της τεχνολογίας να ανακαλύψουν τις ικανότητες και τη δημιουργικότητά τους. Η χρήση της τεχνολογίας παρέχει αυθεντικές δραστηριότητες και δημιουργικές εργασίες για τους μαθητές. Η τεχνολογία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν μαθησιακές δραστηριότητες, προσαρμοσμένες στις εμπειρίες των μαθητών, κάνοντας το περιεχόμενο να φαίνεται σημαντικό και πολύτιμο. Με την επιτυχημένη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, οι μαθητές που εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διεργασία θα αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και κίνητρο[15,16]. Η τεχνολογία, λοιπόν, τονίζει την εμπλοκή και την ανάπτυξη κινήτρων των μαθητών αφού υψώνει την αξία της εργασίας. Η αξία της εργασίας συνήθως αναφέρεται στην κρίση των μαθητών για το ενδιαφέρον, την χρησιμότητα και τη σημασία του περιεχομένου των μαθημάτων[17].

Συνοψίζοντας, μπορεί να θεωρηθεί ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στη χρήση της τεχνολογίας στην τάξη και στην εμπλοκή των μαθητών, αφού αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών ως προς τη μάθηση[18]. Η τεχνολογία ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία διότι αλλάζει τον ρόλο τους μέσα σε αυτή και ενισχύει τα κίνητρά τους για πιο αποτελεσματική μάθηση.

---

12 Wartinbee, E. (2009). *The value of technology in the EFL and ESL classrooms: using the smartpen to enhance the productivity and effectiveness of ESL instruction. Technology in the EFL and ESL Classroom*. Peabody College, Vanderbilt University.

13 Σμυρναίου Ζ. & Κουτσίδου Β., *Οι σημαντικότερες θεωρίες για τα Κίνητρα ΤΠΕ και Κίνητρα.* eclass.uoa.gr /modules/document/file.php/PPP551/Κίνητρα, 2014.

14 Kalanzadeh, G. A., Soleimani, H., & Bakhtiarvand, M., *Exploring the Influence of Using Technology on Iranian EFL Students' Motivation.* Procedia - Social and Behavioral Sciences, 98, 814–823, 2014, 2004.

15 Koohang, A., Riley, L., Smith, T., & Schreurs, J., *E-learning and constructivism: from theory to application.* Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, 5, 91–109, 2009.

16 Neo, M., & Neo, T. K., *Students' perceptions in developing a multimedia project within a constructivist learning environment: a Malaysian experience.* The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9(1), 176–184, 2010.

17 Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & Mckeachie,W. J., *Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ).* Educational and Psychological Measurement, 53(3), 801–813, 1993.

18 Σμυρναίου Ζ. & Κουτσίδου Β., *Οι σημαντικότερες θεωρίες για τα Κίνητρα ΤΠΕ και Κίνητρα.* eclass.

Πολυξένη Καϊμάρα, Ιωάννης Δεληγιάννης,
Ανδρέας Οικονόμου, Κωνσταντίνος Αγγελάκος

3.3. Διαδραστικά πολυμέσα και ψηφιακά παιχνίδια στο πλευρό της συνεκπαίδευσης

3.3.1. Εισαγωγή

Η μελέτη της ανθρώπινης μάθησης επικεντρώνεται στο πώς τα άτομα αποκτούν και τροποποιούν γνώσεις, δεξιότητες, στρατηγικές, πεποιθήσεις και συμπεριφορές. Από την αρχαιότητα, ακόμα, η διαδικασία της μάθησης απασχόλησε φιλοσόφους και ερευνητές. Από φιλοσοφικής άποψης, η μάθηση αναφέρεται στην καταγωγή, τη φύση, τα όρια και τις μεθόδους απόκτησης της γνώσης[1]. Ο Jensen[2], κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στις απόψεις που διατυπώθηκαν για την ανθρώπινη μάθηση, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το μοντέλο της μάθησης είναι απλό και βασίζεται τόσο σε ενδογενείς-κληρονομικούς, όσο και σε εξωγενείς-περιβαλλοντικούς παράγοντες: όποιος θέλει να μάθει κάτι, θα πρέπει, είτε να το καταλάβει από μόνος του, είτε να απευθυνθεί σε έναν άλλον άνθρωπο που θα μπορούσε να του δείξει πώς να το μάθει. Έτσι, προέκυψαν δύο θέσεις που αναφέρονται στην προέλευση της γνώσης και της σχέσης της με το περιβάλλον: ο ορθολογισμός και ο εμπειρισμός. Από τη μεριά του ορθολογισμού, υποστηρίζεται ότι η γνώση προκύπτει από τον νου: αν και οι άνθρωποι αποκτούν πληροφορίες διαμέσου των αισθήσεων και σε αλληλεπίδραση με τον εξωτερικό κόσμο, οι ιδέες είναι προϊόν της λειτουργίας του νου. Στον αντίποδα, οι οπαδοί του εμπειρισμού υποστηρίζουν ότι η εμπειρία είναι η μόνη πηγή γνώσης. Σε αυτές τις θέσεις εδράζονται και οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης με σημαντικές επιδράσεις στην εκπαιδευτική πρακτική. Και, ενώ, για δεκαετίες, οι ερευνητές των δύο αυτών κατευθύνσεων προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της μάθησης, η μοναδική απάντηση στα ερωτήματα που προκύπτουν είναι ο ίδιος ο εγκέφαλος. Ασφαλώς, ο ρόλος του εγκεφάλου στη μάθηση και τη συμπεριφορά δεν είναι ένας νέος τομέας, αλλά πρόσφατα του έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία[3].

Στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, οι μαθητές ακολουθούν ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που απευθύνεται σε έναν φανταστικό μέσο αντιπροσωπευτικό μαθητή: δεν λαμβάνονται υπόψη τα διαφορετικά στυλ μάθησης[4] και οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Αυτό οδηγεί σε πλήξη, χαμηλή επίδοση και προβλήματα πειθαρχίας. Όμως, στις μέρες μας, από τη μία μεριά, η έκρηξη της τεχνολογίας και των νευροεπιστημών, οι οποίες ανέδειξαν τις λειτουργίες του εγκεφάλου κατά την εκτέλεση των νοητικών λειτουργιών της μάθησης και της μνήμης και, από την άλλη, η αδυναμία των θεωριών, μεμονωμένα, να δώσουν πειστικές απαντήσεις, οδήγησαν σε

1 Schunk, D.H. (2012). *Learning theories: an educational perspective.* Six Edition by Pearson Education, Inc., σ. 5.

2 Jensen, E. (2005) *Teaching with the Brain in Mind*, Revised 2nd Edition by the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), σ. vii.

3 Schunk, D.H. (2012), ό.π., σ. 30.

4 Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, *4*(2), 193-212.

νέες προσεγγίσεις για την εξάλειψη των περιορισμών του παραδοσιακού τρόπου μάθησης και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Τέτοιες νέες προσεγγίσεις είναι ο κονστρουκτιβισμός, η πολλαπλή νοημοσύνη, η ενεργητική μάθηση, η συνεργατική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (problem-*based learning*), η διερευνητική μάθηση (*inquiry-based learning*) και η μάθηση με συνθετικές εργασίες (project-*based learning*)[5]. Μη παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, επίσης, είναι η διδασκαλία που βασίζεται στον εγκέφαλο (Brain-Based Teaching Approach, BBTA)[6], η διαφοροποιημένη διδασκαλία[7], η συνδυασμένη μορφή εκπαίδευσης ή μικτή μάθηση (blended learning)[8] και η πολυαισθητηριακή προσέγγιση[9]. Στη βάση των νέων αυτών προσεγγίσεων, τα διαδραστικά πολυμέσα, η επαυξημένη πραγματικότητα και τα ψηφιακά παιχνίδια υποστηρίζουν τη μάθηση, χάρη στη διάδραση και στη δυνατότητά τους να δημιουργούν περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν μέσα από την πράξη (learning by doing), να δέχονται ανατροφοδότηση και να οικοδομούν νέα γνώση[10]. Ωστόσο, όπως και κάθε καινοτόμος παρέμβαση, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, όταν εφαρμόζονται στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες[11].

3.3.2. Θεωρίες Μάθησης

Η πολυπλοκότητα του πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι απεικονίζεται από τον Πλάτωνα στον διάλογό του «*Μένων*» ή «*Περὶ ἀρετῆς*», όπου ο Μένων ζητά από τον Σωκράτη να του πει αν η αρετή μπορεί να διδαχθεί ή αποκτιέται με την άσκηση ή είναι στη φύση του ανθρώπου ή έρχεται με κάποιον άλλο τρόπο: «*Ἔχεις μοι εἰπεῖν, ὦ Σώκρατες, ἆρα διδακτὸν ἡ ἀρετή; ἢ οὐ διδακτὸν ἀλλ᾽ ἀσκητόν; ἢ οὔτε ἀσκητὸν οὔτε μαθητόν, ἀλλὰ φύσει παραγίγνεται τοῖς ἀνθρώποις ἢ ἄλλῳ τινὶ τρόπῳ*[12]». Η διαδικασία της μάθησης είναι αντικείμενο μελέτης της ψυχολογικής και της παιδαγωγικής επιστήμης, αλλά και των νευροεπιστημών[13]. Ανάλογα με την προέλευση, τη φύση, τα όρια και τις μεθόδους που είχαν στη διάθεσή τους οι ερευνητές θεμελιώθηκαν και οι αντίστοιχες σχολές που διατύπωσαν διαφορετικές θεωρίες, αρκετές φορές αλληλο-συγκρουόμενες. Μελέτες, ωστόσο, έγιναν και στα ζώα και το μόνο σίγουρο είναι ότι όλα τα ανώτερα όντα μαθαίνουν. Βασική αφετηρία των θεωριών είναι η προέλευση της γνώσης και της σχέσης της με το περιβάλλον. Οι εκπρόσωποι των θέσεων αυτών διακρίνονται σε ορθολογιστές και εμπειριστές[14] με τους πρώτους να διατείνονται ότι η σκέψη και η δράση βασίζονται στη λογική και τους δεύτερους ότι όλη η

---

5 Thomas, M. T. & Swamy, S. S. (2014). Brain Based Teaching Approach–A New Paradigm of Teaching. *International Journal of Education and Psychological Research*, *3*(2), 62-65.

6 Jensen, E. (2005) *Teaching with the Brain in Mind*, Revised 2nd edition by the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

7 Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R.B., Brimijoin, K., Conover, L. A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal of the Education of the Gifted*, 27: 119–145.

8 van Niekerk, J. & Webb, P. (2016). The effectiveness of brain-compatible blended learning material in the teaching of programming logic. *Computers & Education*, *103*, 16–27.

9 Ghazanfar, A. A. & Schroeder, C. E. (2006). Is neocortex essentially multisensory? *Trends in cognitive sciences*, 10(6), 278-285.

10 Bransford, J. D., Brown, A. & Cocking, R. (2000). How people learn: Mind, brain, experience, and school. *Washington, DC: National Research Council*, σ. 206.

11 Alferink, L. A. & Farmer-Dougan, V. (2010). Brain-(not) based education: Dangers of misunderstanding and misapplication of neuroscience research. *Exceptionality*, 18(1), 42-52.

12 Πλάτων, Μένων, 2000, 70a, http://www.plato-academy.gr/atlantida?baseUrl=view&pid=plato:94806&locale=en

13 Για τις θεωρίες μάθησης βλ. και Κανελλοπούλου/Γιαννακουλόπουλο, στον παρόντα τόμο.

14 Schunk, D.H. (2012), σσ. 5-6.

γνώση προέρχεται από τη σχέση αίσθηση-εμπειρία. Οι δύο βασικοί άξονες της ανάπτυξης του ανθρώπου είναι η κληρονομικότητα και το περιβάλλον. Στη βάση της παράδοσης των εμπειριοκρατών, οι *Συμπεριφοριστικές Θεωρίες* προσεγγίζουν τη μάθηση ως μια διαδικασία σχηματισμού συνδέσεων μεταξύ ερεθισμάτων και αποκρίσεων. Με κύριους εκπροσώπους[15] τους Watson, Pavlov, Thorndike και Skinner θεωρήθηκε ότι το κίνητρο της μάθησης είναι οι ορμές, όπως η πείνα, και οι εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι ανταμοιβές και οι ποινές. Σύμφωνα με τον Skinner, μια απάντηση σε ένα ερέθισμα είναι πιο πιθανό να συμβεί στο μέλλον σε συνάρτηση με τις συνέπειες της προηγούμενης ανταπόκρισης: η θετική ενίσχυση κάνει την απάντηση πιο πιθανό να ξανασυμβεί, ενώ η τιμωρία την καθιστά λιγότερο πιθανή. Αντίθετα, οι *Γνωστικές Θεωρίες,* οι οποίες πιστώνονται, μεταξύ των άλλων, στους Piaget, Vygotsky, Bruner[16], Papert[17] και προέκυψαν από το ρεύμα των ορθολογιστών, τονίζουν την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, τον σχηματισμό των νοητικών δομών καθώς και την επεξεργασία των πληροφοριών και των πεποιθήσεων. Από γνωστική άποψη, η μάθηση είναι ένα εσωτερικό νοητικό φαινόμενο. Κεντρικό θέμα είναι η επεξεργασία των πληροφοριών: η κατασκευή τους, η απόκτηση, η οργάνωση, η κωδικοποίηση, η δοκιμή, η αποθήκευση στη μνήμη και η ανάκτηση ή η λήθη. Αν και οι γνωστικοί τονίζουν τη σημασία των νοητικών διεργασιών στη μάθηση, διαφωνούν για το ποιες διαδικασίες είναι πιο σημαντικές. Έτσι, κάθε σχολή έχει και τις εξειδικεύσεις της, ανάλογα με τη βαρύτητα που δίνεται από τους ερευνητές σε μια ορισμένη πτυχή του ρεύματος που εκπροσωπούν. Η θεωρία του εποικοδομητισμού[18], η κοινωνικογνωστική θεωρία του Albert Bandura[19], η θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών του Robert Mills *Gagné*[20],[21] και οι γνωστικές/συμπεριφοριστικές θεωρίες προέκυψαν ως απάντηση στην πολυπλοκότητα της διαδικασίας της μάθησης και του γεγονότος ότι καμιά θεωρία από μόνη της δεν μπορεί να ερμηνεύσει, ακριβώς, αυτή τη διαδικασία. Ασφαλώς, οι θεωρίες δεν έχουν στεγανά και πολλοί ερευνητές συνδύασαν τάσεις από όλες τις προσεγγίσεις, για αυτό και στη βιβλιογραφία Ορισμένοι ερευνητές αναφέρονται σε περισσότερες από μια σχολές, τις περισσότερες φορές εν αγνοία τους. Με την είσοδο της τεχνολογίας στην εκπαίδευση γεννήθηκε και η ανάγκη της περαιτέρω έρευνας και προέκυψαν και άλλες θεωρίες που, ωστόσο, έχουν τις ρίζες τους στις αρχικές κατευθύνσεις. Θετικά χαρακτηριστικά από πολλές θεωρίες επηρεάζουν τη διδακτική - μαθησιακή διαδικασία στα σχολεία.

Τα τελευταία χρόνια, έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαιδευτική διαδικασία ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού και στη θεωρία της διαφοροποίησης. Η υιοθέτηση της σύγχρονης αντίληψης της γνωστικής ψυχολογίας και η αναγνώριση των ατομικών διαφορών, είτε αυτές προέρχονται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με νοητική αναπηρία, ή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είτε προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα οδήγησαν σε νέες προσεγγίσεις. Η *διαφοροποιημένη διδασκαλία* θεμελιώνεται στις αρχές της θεωρίας του οικοδομισμού και του κοινωνικού οικοδομισμού (κονστρουκτιβισμού) του Vygotsky[22], σύμφωνα με την

---

15 Bransford, J. D., Brown, A. & Cocking, R. (2000). How people learn: Mind, brain, experience, and school. *Washington, DC: National Research Council*, σσ. 6, 8.

16 Schunk, D.H. (2012), σσ. 229, 454.

17 Papert, S., & Harel, I. (1991). Situating constructionism. *Constructionism*, *36*(2), 1-11

18 Schunk, D.H. (2012), σ. 229.

19 Schunk, D.H. (2012), σ. 118.

20 Schunk, D.H. (2012), σσ. 45, 219.

21 Τριλιανός, Θ.Α. (1992). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας Ι: Κριτική προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Τολίδη, σ. 154.

22 Βαλιαντή, Σ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη. Στο Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές, σ. 421. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

οποία οι μαθητές επιτυγχάνουν και βρίσκουν πιο ενδιαφέρον το σχολείο, εάν η διδασκαλία γίνεται με τρόπο που να ανταποκρίνεται στα προσωπικά τους μαθησιακά επίπεδα[23].

3.3.3. Ο εγκέφαλος του παιδιού, οι γνωστικές λειτουργίες και η πολυαισθητηριακή προσέγγιση

Ο εγκέφαλος μαζί με τον νωτιαίο μυελό απαρτίζουν το κεντρικό νευρικό σύστημα (ΚΝΣ) του ανθρώπου. Το ΚΝΣ είναι ο κεντρικός μηχανισμός του σώματος, ο οποίος ελέγχει την εκούσια συμπεριφορά, δηλαδή τη σκέψη και τη δράση[24]. Στο ΚΝΣ εντοπίζονται, επίσης, κέντρα που ελέγχουν πολλές ακούσιες λειτουργίες, όπως η κυκλοφορία του αίματος, η ρύθμιση της θερμοκρασίας και η αναπνοή, και ερμηνεύουν τις αισθητήριες εντυπώσεις που προσλαμβάνονται από τα μάτια, τα αφτιά και τα άλλα αισθητήρια όργανα. Το ΚΝΣ αποτελείται από τα δισεκατομμύρια κύτταρα του εγκεφάλου και του νωτιαίου μυελού. Υπάρχουν δύο κύριοι τύποι κυττάρων: οι νευρώνες και τα νευρογλοιακά κύτταρα. Κάθε νευρώνας αποτελείται από ένα κυτταρικό σώμα, από χιλιάδες δενδρίτες και έναν νευροάξονα. Ο δενδρίτης είναι ένας επιμήκης ιστός που λαμβάνει πληροφορίες από άλλα κύτταρα. Ο νευροάξονας είναι ένα μακρύ νήμα ιστού που στέλνει μηνύματα σε άλλα κύτταρα. Κάθε νευροάξονας, που περιβάλλεται από μυελίνη και η οποία διευκολύνει τα ταξίδια των σημάτων, καταλήγει σε μια διακλάδωση. Τα άκρα της διακλάδωσης συνδέονται με τα άκρα των δενδριτών. Αυτή η σύνδεση είναι γνωστή ως *σύναψη*. Η δομή της σύνδεσης αυτής είναι το κλειδί για το πώς επικοινωνούν οι νευρώνες, επειδή τα μηνύματα περνούν από τους νευρώνες στις συνάψεις.

Σύμφωνα με τον Jensen[25], κατά τη διάρκεια της προγεννητικής ανάπτυξης, ο εγκέφαλος του εμβρύου αναπτύσσεται τόσο ποσοτικά (μέγεθος), όσο και ποιοτικά (δομή), όπως, επίσης, αυξάνεται και ο αριθμός των νευρώνων, νευρογλοιακών κυττάρων και συνάψεων. Η προγεννητική ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι ταχεία κατά τη διάρκεια της κύησης, με τα περισσότερα κύτταρα να παράγονται ανάμεσα στον 4ο και 7ο μήνα. Εκτιμάται ότι, στο αποκορύφωμα της ανάπτυξης, το έμβρυο παράγει ένα τέταρτο του εκατομμυρίου εγκεφαλικών κυττάρων ανά λεπτό και, τελικά, το βρέφος γεννιέται με περίπου ένα τρισεκατομμύριο συνάψεις. Από τη γέννηση μέχρι την εφηβεία[26], ο εγκέφαλος τετραπλασιάζεται σε όγκο. Η αλληλεπίδραση του βρέφους με το περιβάλλον συμβάλλει στη δημιουργία πολλών, επιπλέον, συνδέσεων μέσα στο φλοιό του εγκεφάλου. Την ίδια στιγμή, η γενετική διαδικασία που ονομάζεται "*κλάδεμα*" (pruning)[27] εξαλείφει τις αμέτρητες περιττές συνδέσεις. Για πολλά χρόνια, στις νευροεπιστήμες, επικρατούσε το δόγμα ότι ο εγκέφαλος των θηλαστικών δεν μπορεί να αναπτύξει νέα κύτταρα (νευρογένεση) και ήταν απολύτως βέβαιο ότι ούτε και ο ανθρώπινος εγκέφαλος μπορούσε. Ωστόσο, η πρωτοποριακή έρευνα των Kempermann, Kuhn και Gage[28], έδειξε ότι οι άνθρωποι όχι μόνο μπορούν να αναπτύξουν νέους νευρώνες, αλλά, επιπλέον, αυτοί οι νευρώνες επιβιώνουν και είναι λειτουργικοί και ολοκληρωμένοι. Οι νευροεπιστήμονες χρησιμοποιούν τον όρο «πλαστικότητα» για να περιγράψουν

---

23 Κουτσελίνη, Μ. (2010). *Η Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης ως Θεωρία και Πράξη*. Τιμητικός Τόμος Γιάννη Κουτσάκου. Σ. 215-225 http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/arthra_erevnes_meletes/koutsakos.pdf.

24 Schunk, D.H. (2012), ό.π., σ. 32.

25 Schunk, D.H. (2012), ό.π., σσ. 51-52.

26 Jensen, E. (2005), ό.π., σ. 11.

27 Ό.π., σ. 11.

28 Ό.π., σ. 12.

τη δυνατότητα του εγκεφάλου να αλλάζει τη δομή του και τη συνδεσιμότητα των νευρώνων[29]. Η μελέτη της ανάπτυξης του ανθρώπινου εγκεφάλου συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών του, τις αλλαγές, δηλαδή, που συμβαίνουν, καθώς το παιδί αναπτύσσεται, σε λειτουργίες όπως η προσοχή, η αντίληψη, η μνήμη, η γλώσσα και η σκέψη [30].

Γιατί, όμως, η μελέτη του εγκεφάλου ενδιαφέρει τους ερευνητές που ασχολούνται με τη διαδικασία της μάθησης; Σύμφωνα με τον Jensen[31] , όσο περισσότερο καταλαβαίνουμε τις λειτουργίες του εγκεφάλου, τόσο περισσότερο μπορεί να βελτιώσουμε τη μάθηση και να σχεδιάσουμε προγράμματα παρέμβασης στα σχολεία. Ο *εγκέφαλος επηρεάζει κάθε πτυχή της εκπαίδευσης*: στρατηγικές διδασκαλίας, εκπαιδευτικές πολιτικές, τέχνες, ειδική εκπαίδευση, αναλυτικά προγράμματα, τεχνολογία, δίγλωσσα προγράμματα, διδασκαλία μουσικής, μαθησιακά περιβάλλοντα, ανάπτυξη προσωπικού, σχεδιασμό σχολείου, αξιολόγηση, οργανωτικές αλλαγές. Η σχέση, όμως, είναι αμφίδρομη. Μία ενδιαφέρουσα έρευνα για την πλαστικότητα και την προσαρμοστικότητα του εγκεφάλου δείχνει *πώς οι δραστηριότητες μπορούν να επηρεάσουν την οργάνωση του εγκεφάλου*. Για παράδειγμα, το συστηματικό παίξιμο ενός μουσικού οργάνου μπορεί, με την πάροδο του χρόνου, κυριολεκτικά, να επαναχαρτογραφήσει τον εγκέφαλο [32].

Από τη σκοπιά των νευροεπιστημών, η μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία οικοδόμησης και τροποποίησης συνάψεων και δικτύων[33]. Ανάμεσα στην ηλικία των 16 και 24 μηνών, για παράδειγμα, η ραγδαία αύξησης της πυκνότητας των συνάψεων, ιδιαίτερα στον αριστερό κροταφικό λοβό, αυξάνει την ικανότητα χωρητικότητας της μνήμης και της επεξεργασίας των πληροφοριών που είναι αναγκαίες για την εκμάθηση μεγάλου αριθμού λέξεων[34]. Η γενετική παρέχει το πρότυπο και το χρονοδιάγραμμα της ανάπτυξης του εγκεφάλου και των λειτουργιών του, λαμβάνοντας υπόψη ότι η εμπειρία διαμορφώνει τους ιδιαίτερους τρόπους που ο εγκέφαλος του παιδιού μαθαίνει να ανταποκρίνεται στον κόσμο[35]. Έτσι, στις νευροεπιστήμες και στον τομέα της μελέτης της ανάπτυξης του παιδιού, το κλασικό δίλημμα «*Φύση ή Ανατροφή;*» ή αλλιώς «Κληρονομικότητα ή Περιβάλλον» έχει ενσωματωθεί στο ερώτημα «*Πώς η ανατροφή επηρεάζει επιλεκτικά τη φύση;*»[36]. Ο εγκέφαλος είναι ένα δυναμικό, ευπροσάρμοστο, αυτο-ρυθμιζόμενο σύστημα. Με δεδομένη αυτή την παραδοχή για τον εγκέφαλο, άμεση συνέπειά της, ιδιαίτερης σημασίας για την εκπαίδευση, είναι ότι κάθε μαθητής στην τάξη είναι ικανός να αλλάξει. Τα στοιχεία των ερευνών[37] υποδεικνύουν ότι η δραστηριότητα του νευρικού συστήματος σε συνδυασμό με τις μαθησιακές εμπειρίες αναγκάζουν κατά κάποιο τρόπο τα νευρικά κύτταρα να δημιουργήσουν νέες συνάψεις. Με αυτή τη διαδικασία τόσο η ανάπτυξη όσο και η ωρίμανση του εγκεφάλου μεταβάλλονται δομικά, όταν πραγματοποιείται η μάθηση. Μπορεί η κληρονομικότητα να ορίζει τα βασικά χαρακτηριστικά ενός μαθητή, τον τρόπο και τα κίνητρα της συμπεριφοράς του, αλλά είναι βέβαιο ότι ακόμα και ο πιο «δύσκολος» μαθητής μπορεί να αλλάξει και να βελτιωθεί.

Η ενσωμάτωση πληροφοριών από διαφορετικές αισθήσεις είναι θεμελιώδες χαρακτηριστικό της αντίληψης και της νόησης. Ερεθίσματα που εισέρχονται από τα διαφορετικά αισθητήρια όρ-

29 Power, J. D. & Schlaggar, B. L. (2017). Neural plasticity across the lifespan. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Developmental Biology*, *6*(1).

30 Hayes, N. (2011). *Εισαγωγή στην ψυχολογία,* Τόμος Α (Επιμέλεια Αναστασία Κωσταρίδου -Ευκλείδη). Αθήνα: Πεδίο.

31 Jensen, E. (2005), ό.π., σ. 47.

32 Ό.π., σ. 12.

33 Schunk, 2012, ό.π., σ. 68.

34 Davies, D. (2010). *Child development: A practitioner's guide*. Guilford Press. σ. 194.

35 Levine, D. S. (2008). Neural networks of human nature and nurture. *Avances en psicologia latinoamericana*, *26*(1), 82-98.

36 Ό.π.

37 Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ (2012). Πως μαθαίνει ο άνθρωπος: Εγκέφαλος, νους, εμπειρία και μάθηση στο σχολείο, συλλογικό έργο·επιμέλεια John D. Bransford, Ann L. Brown, Rodney R. Cocking, M. Suzanne Donovan, James W. Pellegrino, Έφη Παπαδημητρίου · μετάφραση Ελένη Κρομμύδα · επιμέλεια σειράς Κώστας Αγγελάκος, 1η έκδοση, Αθήνα: Κέδρος.

γανα τοποθετούνται μαζί στον εγκέφαλο και δημιουργείται μια ενιαία, συνεκτική αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου[38]. Η *αντίληψη* του κόσμου απαιτεί την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον. Η γνώση καθορίζεται από τις αντιλήψεις μας και δομείται με τη συνεχή ενεργητική αλληλεπίδραση μας με τον κόσμο[39]. Καθημερινά έχουμε την ευκαιρία να μαθαίνουμε μέσα από όλες τις αισθήσεις μας χρησιμοποιώντας τη φυσική αλληλεπίδραση. Αυτό συμβαίνει γιατί η μάθηση μέσω περισσότερων αισθήσεων ενισχύει τη μνήμη και, στη συνέχεια, την αντίληψη. Ο Butler[40] και οι συνεργάτες έδειξαν ότι, σε σχέση με την παθητική παρατήρηση, η ενεργητική εμπειρία μέσα από οπτικοακουστικές συνδέσεις επιδρά στην *αναγνώριση του αντικειμένου* συνειρμικά και πολυαισθητηριακά σε συμπεριφορικό επίπεδο και στην *αντίληψη του αντικειμένου* συνειρμικά και πολυαισθητηριακά σε επίπεδο νευρώνων.

Έρευνες έχουν δείξει, ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται από διδακτικές μεθόδους, όταν οι μέθοδοι αυτές αξιοποιούν όλες τις αισθήσεις των μαθητών. Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση είναι γνωστή και ως μέθοδος Orton-Gillingham[41]. Ο στόχος αυτής της προσέγγισης είναι να διδάξει τους μαθητές να διαβάζουν μέσω διαφορετικών αισθήσεων. Οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι στηρίζονται στο ότι ο εγκέφαλος προσλαμβάνει πληροφορίες και μηνύματα μέσω του συνόλου των αισθητηρίων οργάνων. Αυτή η διαπίστωση είναι ιδιαίτερα σημαντική, όταν οι μαθητές έχουν μειωμένη ή απούσα μία αίσθηση. Τότε παρουσιάζεται αντιστάθμιση μέσω άλλων διόδων[42].

Οι διδακτικές προσεγγίσεις στα σχολεία γίνονται με τη χρήση, είτε της όρασης, είτε της ακοής ή συνδυάζοντας τις δυο αισθήσεις. Η όραση του παιδιού χρησιμοποιείται για την ανάγνωση των πληροφοριών, κοιτάζοντας διαγράμματα ή εικόνες ή διαβάζοντας. Η ακοή χρησιμοποιείται, ώστε το παιδί να ακούει τι λέει ο δάσκαλος ή οι συμμαθητές του. Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι η δυσλεξία, μπορεί να αντιμετωπίσει δυσκολίες με μία ή δύο από αυτές τις αισθήσεις. Η όραση του παιδιού μπορεί να επηρεαστεί από δυσκολίες στον εντοπισμό, την οπτική επεξεργασία ή να δει τις λέξεις να μετακινούνται. Η ακοή του παιδιού μπορεί να είναι ικανοποιητική για ένα τεστ ακοής, αλλά στην ακουστική μνήμη ή ακουστική επεξεργασία μπορεί να είναι αδύναμη. Η απάντηση σε αυτές τις δυσκολίες είναι η αξιοποίηση και άλλων αισθήσεων του παιδιού, όπως η αφή σε συνδυασμό με την κίνηση (kinaesthetic). Αυτή η προσέγγιση θα δώσει στον εγκέφαλο του παιδιού απτικές και κινητικές μνήμες και θα ενισχύσει τις οπτικές και ακουστικές. Η εφαρμογή της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας επιτρέπει στους μαθητές να συνδέσουν ταυτόχρονα αυτό που βλέπουν, με αυτό που ακούνε και αυτό που αισθάνονται. Με αυτόν τον τρόπο, ο ρόλος των αισθήσεων γίνεται κυρίαρχος στη διαδικασία μάθησης[43].

---

38 Ghazanfar, A. A. & Schroeder, C. E. (2006), σ. 284.

39 Wakefield, E.M. & James, K.H. (2011). Effects of sensori-motor learning on melody processing across development. *Cognition, Brain & Behavior, 15* (4), 505-534.

40 Butler, A. J., James, T. W. & James, K. H. (2011). Enhanced multisensory integration and motor reactivation after active motor learning of audiovisual associations. Journal of cognitive neuroscience, 23(11), 3515-3528.

41 Rose, T. E. & Zirkel, P. (2007). Orton-Gillingham methodology for students with reading disabilities: 30 years of case law. The journal of special education, 41(3), 171-185.

42 Μπαστέα, Α. (2014α). Αξιολόγηση της Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, για δυσλεκτικούς μαθητές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 468-493.

43 Μπαστέα, Α. (2014β). Δημιουργία Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, για δυσλεκτικούς μαθητές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 435-466.

3.3.4. Καθολικός Σχεδιασμός - Διαφοροποιημένη Διδασκαλία - Συνεκπαίδευση

Σε έναν διαρκώς εξελισσόμενο κόσμο, οι αίθουσες διδασκαλίας χαρακτηρίζονται από ακαδημαϊκή ποικιλομορφία[44]. Ίσως, η μόνη ομοιομορφία έγκειται στην όμοια χρονολογική ηλικία των μαθητών και αυτό όχι πάντα. Στην ίδια σχολική τάξη, συναντάμε μαθητές με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα, πολιτισμική και θρησκευτική προέλευση ή κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο. Η εκπαίδευση των μαθητών με ενιαία διδακτική προσέγγιση αποδεικνύεται αναποτελεσματική. Για να γίνει πιο αποτελεσματική η διδασκαλία προτάθηκε η διαφοροποίησή της, ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών και να λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής δικαιοσύνης[45]. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι περισσότερο μία προσέγγιση και λιγότερο μία μέθοδος. Στην προσέγγιση αυτή αντανακλούνται και οι προσπάθειες για την κοινή εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια σχολική τάξη και στο σχολείο της γειτονιάς, γνωστή ως συνεκπαίδευση.

Η συνεκπαίδευση που εισήχθη ως τάση στις αρχές του 1970, ενισχύθηκε σε διεθνές επίπεδο από νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις, όπως ο Νόμος 94-142/1975 των Η.Π.Α.[46], η αναφορά της Επιτροπής WARNOCK[47] (1978), η απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας των κρατών-μελών της Ευρώπης (4-6-1984)[48] για τη σχολική ενσωμάτωση, η διακήρυξη της UNESCO το 1994, γνωστή ως διακήρυξη της Σαλαμάνκα[49] και ο Νόμος των Η.Π.Α. γνωστός ως IDEA (2004) - Public Law 108-446[50]. Και η Ελλάδα, έχει υιοθετήσει τις αρχές της κοινής εκπαίδευσης, άλλοτε με τον όρο ένταξη, άλλοτε με τον όρο ενσωμάτωση, όροι που ωστόσο αντανακλούν διαφορετικές πρακτικές (Ν. 3699/2008, ΦΕΚ Α΄199/2008)[51].

Για να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση, χρειάζεται να υιοθετηθούν οι βασικές αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού, γνωστός και ως Universal Design[52]. Καθολικός Σχεδιασμός στην εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση στον σχεδιασμό της διδακτέας ύλης, του υλικού και του περιεχομένου κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να επωφελούνται άνθρωποι με διαφορετικά μαθησιακά στυλ, χωρίς προσαρμογές και εκ των υστέρων τροποποιήσεις. Η προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δρα συμπληρωματικά στον καθολικό σχεδιασμό. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προέκυψε από τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο άνθρωπος και αναφέρεται σε μία συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, με έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό

---

44 Tomlinson et al., (2003), σσ. 1-2.

45 Βαλιαντή, Σ. (2013) Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη. Στο "Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές", σ. 419. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

46 Αμερικανικός Νόμος (1975) https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf.

47 Βρετανία (1978) Children with special needs: the Warnock Report https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1598299/pdf/brmedj00063-0033.pdf.

48 Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1987) http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1987:211:FULL&from=EN.

49 Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

50 IDEA, (2004). Public Law 108-446 http://www.parentcenterhub.org/wp-content/uploads/repo_items/PL108-446.pdf.

51 Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α'/02.10.2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

52 Αραμπατζή, Κ. (2008). Design for all-Ο καθολικός σχεδιασμός και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm.

πρόγραμμα[53]. Ο μαθητής βελτιώνεται σε ένα περιβάλλον, όπου η γνώση είναι καλά οργανωμένη, είναι κοντά στο επίπεδό του, εμπλέκεται ενεργητικά, αισθάνεται ασφαλής και βρίσκει νόημα σε ό,τι διδάσκεται, καθώς αυτό βασίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες, πεποιθήσεις και ενδιαφέροντά του. Σε μια διαφοροποιημένη τάξη, κάθε μαθητής ασχολείται με διαφορετικό υλικό, συμμετέχει σε διαφορετικές ομάδες, κανένας τρόπος εργασίας δεν θεωρείται «ειδικός» και έτσι δε στιγματίζεται, ακόμα και αν έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική, αλλά δεν πρέπει να συγχέεται με την εξατομικευμένη διδασκαλία[54], στο πλαίσιο της οποίας σχεδιάζονται υλικό και δραστηριότητες ατομικά για έναν και μόνο μαθητή. Σημασία έχει ο κάθε μαθητής να βελτιώνεται σε σχέση με τον εαυτό του και για αυτό είναι ιδανική για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες[55]. Γίνεται φανερό, ότι ο καθολικός σχεδιασμός και η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια απαιτητική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με την Tomlinson[56] χρειάζεται θέληση από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία, που ωστόσο δεν είναι αρκετή. Για μία επιτυχημένη διαφοροποίηση βασική προϋπόθεση είναι η δημιουργία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού που να ενισχύει και να διευκολύνει τον προγραμματισμό της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την έλλειψη υλικών και χρόνου για τον αναγκαίο προγραμματισμό της εργασίας, καθώς επίσης και τη μη ικανοποιητική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς φορείς. Πολλά από τα εμπόδια για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορούν να ξεπεραστούν με τη χρήση της τεχνολογίας, δηλ. την υποστηρικτική τεχνολογία[57]. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται απροετοίμαστοι να αντιμετωπίσουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους μπορούν να έχουν άμεση πρόσβαση σε περισσότερες επιλογές από ποτέ, ως αποτέλεσμα του ποικίλου -σχεδόν απεριόριστου- λογισμικού που είναι διαθέσιμο. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να επωφεληθούν από την τεχνολογία αλλά και την υποστηρικτική τεχνολογία επιτρέποντάς τους να συμβαδίζουν με τους συνομηλίκους τους.

3.3.5. Η συμβολή των ΤΠΕ στη (συν)Εκπαίδευση

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τυπική εκπαίδευση κερδίζει συνεχώς έδαφος και σιγά-σιγά εκτοπίζει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Δε θα μπορούσε, άλλωστε, να μην εισέλθει στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, τη στιγμή που έχει εισχωρήσει σε κάθε δραστηριότητα της ανθρώπινης ζωής. Οι μικροί μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση συσκευών, κυρίως παιχνιδομηχανών, και πολλές φορές διαπιστώνεται ότι είναι και καλύτεροι χρήστες των υπολογιστικών μηχανών από πολλούς ενήλικες. Η σύγχρονη ψηφιακή τεχνολογία, αν αξιοποιηθεί ορθά στην εκπαίδευση είναι το κατ' εξοχήν μέσο πολυαισθητηριακής προσέγγισης[58]. Για τη χρήση της τεχνο-

---

53 Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* Επιμέλεια: Σουζάνα Παντελιάδου, Φαίη Αντωνίου Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα, σ. 7-8.

54 Βαλιαντή, Σ. (2013), ό.π., σ. 422.

55 Κουτσελίνη, Μ. (2010), ό.π., σ. 10.

56 Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση. Πρακτικά 10ου Παγκύπριου Συνέδριου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου-Λευκωσία, σ. 7.

57 Hobgood, B. & Ormsby, L. (2011). Inclusion in the 21st-century classroom: Differentiating with technology. στο *Learn NC: Reaching every learner: Differentiating instruction in theory and practice,* http://www.learnnc.org/lp/editions/every-learner/6776.

58 Καϊμάρα, Π., Κοκκινομηλιώτη, Ε., Σδρόλια, Μ., Δεληγιάννης, Ι., Οικονόμου, Α. & Αγγελάκος, Κ. (2017). *Αναπτύσσοντας ένα διαδραστικό πολυαισθητηριακό σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας και παιχνιδικό σενάριο για την παρουσίαση ιστορικού περιεχομένου σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.* Ανακοίνωση στο InfoKid 2017.

λογίας μέσα στη σχολική τάξη εγείρονται πολλά ερωτήματα που αναφέρονται τόσο στην ίδια τη μάθηση που στηρίζεται σε κλασικές αλλά και σύγχρονες μεθόδους αλλά και στους κινδύνους που πιθανά ελλοχεύουν[59]. Οι τρεις θεωρίες μάθησης που έχουν αξιοποιηθεί για τη δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι: ο συμπεριφορισμός, οι γνωστικές θεωρίες και η θεωρία του εποικοδομητισμού. Με την έξαρση της ψηφιακής τεχνολογίας, μία νέα θεωρία μάθησης κάνει την εμφάνισή της: ο Κοννεκτιβισμός[60]. Στον Κοννεκτιβισμό[61] το σημείο εκκίνησης για την μάθηση συμβαίνει όταν η γνώση ενεργοποιείται μέσα από τη διαδικασία του μαθητή που συνδέει και τροφοδοτεί τις πληροφορίες σε μια κοινότητα μάθησης.

Σύμφωνα με τη Driscoll[62], τέσσερις είναι οι βασικές αρχές που προσφέρουν ένα πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναδειχθεί η τεχνολογία ως υποστηρικτική της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Η μάθηση έχει δομημένο περιεχόμενο, είναι ενεργητική, κοινωνική και αντανακλαστική. Η τεχνολογία μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση με την παροχή περιεχομένου μέσα από τον πραγματικό κόσμο και οι μαθητές να ασκούνται στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων. Σύμφωνα με τη θεωρία του Papert[63] "construction theory"[64], είναι σημαντικό να παρακινήσει κανείς τους μαθητές του να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μάθησης, δημιουργώντας συνδέσεις ανάμεσα σε αυτό που, ήδη, ξέρουν και σε αυτό που καλούνται να μάθουν και να δημιουργήσουν νόημα μέσα από τις εμπειρίες τους[65]. Η τεχνολογία παρέχει τα εργαλεία, δηλαδή, τα μέσα με τα οποία τα άτομα συμμετέχουν και αξιοποιούν τόσο τις πηγές, όσο και τις δικές τους ιδέες. Σύμφωνα με τον Jonassen[66], οι μαθητές λειτουργούν ως σχεδιαστές που χρησιμοποιούν την τεχνολογία ως εργαλείο για την ανάλυση του κόσμου, την πρόσβαση σε πληροφορίες, την ερμηνεία και την οργάνωση της προσωπικής τους γνώσης και την αναπαράστασή της στους άλλους. Μια κοινωνική θεώρηση της μάθησης εστιάζει στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των μαθητών μέσα στο σχολείο και μεταξύ των μαθητών και την ευρύτερη κοινότητα. Η τεχνολογία διευρύνει το κοινωνικό περιβάλλον και οι μαθητές μπορούν να επικοινωνήσουν με άλλους μαθητές που μπορούν να βρίσκονται και σε άλλη χώρα. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται πιο εύκολη η ανατροφοδότηση, ο προβληματισμός και η αναθεώρηση, βασική πτυχή της θεωρίας του Κοννεκτιβισμού[67].

Η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, τα τελευταία χρόνια έχει επεκταθεί και στο χώρο της ειδικής αγωγής, καθώς διευκολύνει σημαντικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες λόγω της πολυαισθητηριακής προσέγγισης του μαθησιακού υλικού και των παιδαγωγικών χαρακτηριστικών της[68]. Ανεξάρτητα από την αιτία της δυσκολίας του μαθητή (νοητική ή άλλη ανεπάρκεια ή διαταραχή, ακατάλληλη διδασκαλία ή έλλειψη ευκαιριών μάθησης), υπάρχει πάντα κάτι που ο δάσκαλος μπορεί να κάνει για να υποστηρίξει τον μαθητή. Η χρήση των ΤΠΕ για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών προσφέρει νέες ευκαιρίες για συμμετοχή και ένταξη

59 Ράπτης, Α. & Ράπτη Α., (2007), Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Τ. Α! Αθήνα: Α. Ράπτης, σσ. 133-135.

60 Mechlova, E. & Malcik, M. (2012). ICT in changes of learning theories. *2012 IEEE 10th International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA)*, Stara Lesna, 2012, σ. 253-262.

61 Kop, R. & Hil, A. (2008). *Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 9*(3). http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1137.

62 Driscoll, M.P (2002). How People Learn and what Technology Might Have To Do with It http://www.vtaide.com/png/ERIC/Learning-Tech.htm.

63 Papert, S., & Harel, I. (1991). Situating constructionism. *Constructionism*, *36*(2), 1-11.

64 https://tltl.stanford.edu/content/seymour-papert-s-legacy-thinking-about-learning-and-learning-about-thinking.

65 Mackrell, K., & Pratt, D. (2017). Constructionism and the space of reasons. *Mathematics Education Research Journal*, 1-17.

66 Jonassen, D. H. (1994). Technology as cognitive tools: Learners as designers. *ITForum Paper*, *1*, 67-80.

67 Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *ITFORUM for Discussion*, 1-26.

68 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*, σσ. 56, 49, 79. Συντονιστής Έκδοσης: Μικρόπουλος, Α. http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20MEIZON_ICTinEducation.pdf.

στο πολιτιστικό γίγνεσθαι, τα προγράμματα σπουδών και τις σχολικές κοινότητες[69]. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι περιβάλλοντα μάθησης που ενσωματώνουν δυναμικές εικόνες και ήχο είναι ιδιαίτερα χρήσιμα σε μαθητές που έχουν περιορισμένες γνώσεις σε ένα θέμα, η οποία είναι συχνά η περίπτωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες[70]. Η χρήση διαδραστικών πολυμέσων σε παιδιά με μαθησιακές ανάγκες, σε ομάδες μαθητών με σύνδρομο Down και αυτισμό αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των δασκάλων επιτυγχάνοντας, κυρίως, καλό επίπεδο συγκέντρωσης των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενδιαφέρον για μάθηση[71].

Τα διαδραστικά πολυμέσα, η επαυξημένη πραγματικότητα και τα ψηφιακά παιχνίδια[72] αποτελούν ένα σύγχρονο εργαλείο, το νέο μέσο μάθησης στην εκπαιδευτική πρακτική, εφόσον αξιοποιηθεί ορθά. Μία άλλη δυνατότητα που προσφέρεται μέσω της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι η αξιοποίηση των συνομηλίκων ως εκπαιδευτών. Σύμφωνα με τις Παΐζη και Κούρτη,[73] σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτές-συνομήλικοι μπορεί να είναι και μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, με πολλαπλά οφέλη τόσο για τον «εκπαιδευτή» - συνομήλικο, όσο και για τον εκπαιδευόμενο, με πρωταρχικό αυτό της αυτοεκτίμησης.

3.3.6. Τα Διαδραστικά πολυμέσα, η επαυξημένη πραγματικότητα και τα ψηφιακά παιχνίδια ως απάντηση στις νέες προκλήσεις;

Το 1997, στο Media Lab του MIT[74], αρχίζει να δημιουργείται ένα νέο επιστημονικό πεδίο που συνδυάζει τη μηχανική και την επιστήμη των υπολογιστών με την ψυχολογία, τη γνωστική επιστήμες, τη νευρολογία, την κοινωνιολογία, την εκπαίδευση, την ψυχοφυσιολογία, την ηθική κ.ά. Το πεδίο αυτό ονομάζεται Συναισθηματική Υπολογιστική και παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των ΤΠΕ για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η χρήση των πολυμέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι νέο φαινόμενο, αλλά η προηγμένη τεχνολογία των υπολογιστών επιτρέπει την εφαρμογή συστημάτων πολυμέσων με αυξημένη διαδραστικότητα, μεγαλύτερη ευκολία και μικρότερο κόστος από ό, τι παλαιότερα. Οι τρέχουσες μέθοδοι διδασκαλίας αποδείχθηκε ότι δεν είναι αποτελεσματικές για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων[75]. Τα πολυμέσα και οι εφαρμογές τους, ως εργαλεία μάθησης, μπορούν να σχεδιαστούν ώστε να μετατρέψουν τη μάθηση σε μια ενεργητική διαδικασία, όπου οι μαθητές μπορούν να οπτικοποιούν σχέσεις με τον χρόνο, να αλληλεπιδρούν με δυναμικό περιεχόμενο και να αξιολογούν τις γνώσεις τους. Η προσέγγιση αυτή γεφυρώνει τα κενά στη γνώση, προωθεί την εννοιολογική κατανόηση, οικοδομεί την

69 Florian, L., & Hegarty, J. (2004). *ICT and Special Educational Needs: a tool for inclusion*. McGraw-Hill Education (UK), σ. 7.

70 Hasselbring, T.S. & Glaser, C. H. W. (2000). *Use of Computer Technology to Help Students with Special Needs*. The Future of Children, Children and Computer Technology, Vol. 10, No. 2, Fall/Winter 2000 http://familiestogetherinc.com/wp-content/uploads/2011/08/COMPUTERTECHNEEDS.pdf.

71 Σουμελίδης, Δ. & Δεληγιάννης, Ι. (2009). *Αναπτύσσοντας ένα Ανοικτό Εκπαιδευτικό Σύστημα Διαδραστικών Πολυμέσων για Μαθητές με Προβλήματα Επικοινωνίας*. 13th Panhellenic Conference on Informatics Workshop on Informatics in Education, Corfu, Greece.

72 Δεληγιάννης, Ι. (2006). *Η κοινωνία της πληροφορίας και ο ρόλος των διαδραστικών πολυμέσων*. Αθήνα: Fagotto, σ. 72.

73 Παΐζη, Ο. & Κούρτη, Β. (2007). Διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων. Στο Σ. Μαυροπούλου *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Βόλος: Γράφημα, σσ. 143-144.

74 Τσιόπελα, Δ. (2015). *Ανάπτυξη διαδικτυακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και μελέτη της συμβολής του στην ενίσχυση προεπαγγελματικών δεξιοτήτων ατόμων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος*. Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου-Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών - Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, σ. 56.

75 Frey, B.A. & Sutton, J.M. (2010). A model for developing multimedia learning projects, *Merlot journal of online learning and teaching*, vol. 6, no. 2. http://jolt.merlot.org/vol6no2/frey_0610.pdf .

επίλυση προβλημάτων και τις δεξιότητες στην κριτική σκέψη[76]. Έτσι, ενισχύεται η άποψη ότι όταν η τεχνολογία συνδυάζεται με επαρκή παιδαγωγική θεωρία, τότε δημιουργούνται νέες ευκαιρίες για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο Papert[77] [78] τόνισε τη σημασία της συμμετοχής των μαθητών στη δημιουργία των δικών τους προϊόντων, τη μαθησιακή διάσταση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, με θετικότερο στοιχείο την εμπλοκή του ίδιου του παιδιού. Το παιχνίδι δίνει ευχαρίστηση, παρέχει κίνητρο και εξάπτει το ενδιαφέρον. Ο σημαντικός αυτός ρόλος των παιχνιδιών στη ζωή παιδιών, σε συνδυασμό με την εμπλοκή τους στη δημιουργία του παιχνιδιού, δημιουργεί έναν νέο και πολλά υποσχόμενο τομέα στη μελέτη των παιχνιδιών[79].

Η πρόσφατη έρευνα των Ruggiero και Green[80] στηρίχτηκε στην παραδοχή ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην οικοδόμηση δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου. Είναι πολύ πιθανό να έχουν χαμηλότερη αναγνωστική και μαθηματική ικανότητα και η κοινωνική ενημερότητά τους, η αυτοεκτίμηση και οι κοινωνικές δεξιότητές τους να είναι, επίσης, λιγότερο αναπτυγμένες σε σχέση με αυτές των συνομηλίκων τους. Υιοθετώντας τη θεώρηση του Papert, ότι οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας πολύπλοκων δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων, αξιοποίησαν το ενδιαφέρον των μαθητών για τα ψηφιακά παιχνίδια και σχεδίασαν ένα περιβάλλον, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να δημιουργούν παιχνίδια για ένα κοινωνικό ζήτημα που έχουν βιώσει προσωπικά. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνά τους, ηλικίας 14 έως 17 ετών, είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως δυσλεξία, αυτισμό και σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας. Τα ευρήματα της μελέτης σχετίζονται με την κατανόηση της επίλυσης προβλημάτων, μέσω σχεδιασμού παιχνιδιού, ελεύθερα και κατευθυνόμενα. Ως προβλήματα τέθηκαν το bullying και η κακοποίηση. Απέδειξαν ότι ο ελεύθερος σχεδιασμός παιχνιδιών ενθάρρυνε τους νέους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εργαστούν με προβλήματα που ήταν σημαντικά για τους ίδιους. Αποκαλύφθηκε, επίσης, ο ρόλος του σχεδιαστή παιχνιδιών, ως ειδικού περιεχομένου (expert content), που απαιτεί από τους συμμετέχοντες να αναζητήσουν και να βρίσκουν πληροφορίες, αντί να τροφοδοτούνται από έναν κατευθυνόμενο σχεδιασμό. Και ο ελεύθερος σχεδιασμός, αλλά και ο κατευθυνόμενος, ενθάρρυναν την αξιολόγηση μέσω της ολοκλήρωσης της εργασίας, ωστόσο, κατά τον ελεύθερο σχεδιασμό, οι μαθητές εργάστηκαν πιο σκληρά, ώστε να υποστηρίξουν τις επιλογές τους. Η έρευνα των Nienke, Meijden και Denessen[81] έδειξε, επίσης, ότι η κατασκευή ενός παιχνιδιού είναι ο καλύτερος τρόπος για να ενισχυθεί το κίνητρο των μαθητών και οδηγεί σε αποτελεσματικότερη μάθηση από το να παίζουν ένα υπάρχον παιχνίδι.

Από τις πιο πρόσφατες εφαρμογές της τεχνολογίας που περιέχουν διάδραση είναι η Επαυξημένη Πραγματικότητα (Augmented Reality-AR). Λόγω της δημοτικότητας των κινητών συσκευών σε παγκόσμιο επίπεδο, η διαδεδομένη χρήση των εφαρμογών AR σε φορητές συσκευές, όπως smartphones και tablets, συνεχώς αυξάνεται. Η τεχνολογία της AR και οι συσκευές που την υποστηρίζουν έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να παρουσιάζουν πληροφορίες στον χρστη, τη στιγμή που αυτός δεν μπορεί να έχει πρόσβαση. Σε εφαρμογές της AR για άτομα με ειδικές

---

76 Huang C. (2005). Designing high-quality interactive multimedia learning modules. *Comput Med Imag Grap 29*(2-3), 223-35.

77 Papert, S., & Harel, I. (1991). Situating constructionism. *Constructionism*, *36*(2), 1-11.

78 Mackrell, K., & Pratt, D. (2017). Constructionism and the space of reasons. *Mathematics Education Research Journal*, 1-17.

79 Kafai, Y. B. (2006). Playing and making games for learning: Instructionist and constructionist perspectives for game studies. *Games and culture*, *1*(1), 36-40.

80 Ruggiero, D. & Green, L. (2017). Problem solving through digital game design: A quantitative content analysis. *Computers in Human Behavior*, *73*, 28-37.

81 Nienke, V., Meijden, H. & Denessen, E. (2011) Effects of constructing versus playing an educational game on student motivation and deep learning strategy use, *Computers & Education* 56 (2011) 127–137.

εκπαιδευτικές ανάγκες, η AR μπορεί να λειτουργήσει ως «γνωστική πρόσθεση» [82]. Στην ουσία, η επαυξημένη πραγματικότητα προσφέρει αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Τα άτομα με αναπηρία, συχνά, έχουν δυσκολία στην αναγνώριση λέξεων, την κατασκευή νέων συσχετίσεων ή στην συγκράτηση πολλών πληροφοριών, ταυτόχρονα. Οι AR εφαρμογές, καθώς προβάλλουν ζωντανά πλευρές του πραγματικού κόσμου μέσα από μια φωτογραφική μηχανή κινητής συσκευής και πληροφορίες από ψηφιακές πηγές, όπως χάρτες ή βάσεις δεδομένων, επεκτείνουν τη γνώση με επικαλύψεις ψηφιακών πληροφοριών, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν κείμενα, εικόνες, ήχους και βίντεο[83] [84]. Αυτή η τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να παρέχει περιεχόμενο που μπορεί να βελτιώσει τις λειτουργικές και ακαδημαϊκές ικανότητες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εφαρμοσμένη έρευνα είναι απαραίτητη προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της AR για να ενδυναμώσει τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους τομείς της συνεκπαίδευσης, της κοινωνικής ένταξης, της απασχόλησης και της ανεξάρτητης διαβίωσης.

Η τεχνολογία μπορεί να αναδείξει τις κλίσεις και τα ταλέντα των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με αυτόν τον τρόπο, θα αποτελέσει όχι απλά τη γέφυρα συνύπαρξης όλων των μαθητών σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, αλλά εκεί που η κλασική εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκει εμπόδια, τα ψηφιακά διαδραστικά πολυμέσα θα καταφέρουν να υπερπηδήσουν τα εμπόδια αυτά. Σύμφωνα με τους Billinghurst και Dunser [85], η AR έχει, ήδη, αρχίσει να βοηθά τους μαθητές να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά και να διατηρούν τη γνώση τους. Ωστόσο, πριν η AR ενταχθεί στην εκπαίδευση, μέσω υπολογιστών, φορητών υπολογιστών, τάμπλετ και, ακόμη, και κινητών τηλεφώνων, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η χρηστικότητα, το κόστος, η κατανάλωση ενέργειας, η αισθητική και τα σχετικά με τον σχεδιασμό των εφαρμογών, αλλά και να διερευνηθεί η σκοπιμότητα από παιδαγωγικής άποψης, προκειμένου το περιεχόμενο των AR προσομοιωμένων δραστηριοτήτων να γίνουν μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

3.3.7. Επίλογος

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, υπάρχουν εκτενείς αναφορές στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ειδική αγωγή με τη χρήση της τεχνολογίας, τα οποία αναφέρονται σε κάθε μορφή λειτουργικών αδυναμιών του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (κινητική, αισθητηριακή και νοητική αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες ή πολλαπλές διαταραχές). Τα ψηφιακά μέσα υπηρετούν τη διάδραση με κύριο χαρακτηριστικό την αμφίδρομη σχέση, σε αντίθεση με τη μονόδρομη μορφή που παρέχει ένα κλασικό σχολικό εγχειρίδιο. Είναι ευέλικτα, λειτουργούν στη βάση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης, μπορούν να προσαρμοστούν στους γνωστικούς περιορισμούς του κάθε μαθητή και να καλύψουν συγκεκριμένες, κάθε φορά, εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, τα διαδραστικά πολυμέσα φαίνεται να είναι ιδανικά για τη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η τεχνολογία παρέχει τα εργαλεία που επιτρέπουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν πλήρως στη διαδικασία της μάθησης[86]. Οι

[82] McMahon, D.D. (2014). *Augmented Reality on Mobile Devices to Improve the Academic Achievement and Independence of Students with Disabilities*. PhD diss., University of Tennessee, σ. 21, http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4001&context=utk_graddiss.

[83] Ό.π.

[84] Wright, R. E. (2016). *Evaluating Context-Aware Applications Accessed Through Wearable Devices as Assistive Technology for Students with Disabilities*. PhD diss., University of Tennessee, σ. 33 http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5173&context=utk_graddiss.

[85] Antonioli, M., Blake, C. & Sparks, K. (2014). Augmented Reality, Applications in Education. *Journal of Technology Studies,* 40(2), 96 - 107.

[86] Wisdom, J., White, N., Goldsmith, K., Bielavitz, S., Rees, A. & Charles, D. (2007) *Systems limitations hamper integration of accessible*

υπολογιστές δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εργαστούν με τους δικούς τους ρυθμούς, *να μπορούν να σταθούν όσο χρόνο χρειάζονται σε κάποια σημεία, να χειρίζονται και να επεξεργάζονται περισσότερο ενεργά το μαθησιακό υλικό*[87]. Ο Prensky[88], τονίζει ότι στα ψηφιακά παιχνίδια, με μια πρώτη ματιά, φαίνεται ότι οι παίκτες μαθαίνουν να πετούν αεροπλάνα, να οδηγούν γρήγορα αυτοκίνητα, να βρίσκονται σε ένα θεματικό πάρκο, να είναι πολεμιστές, να δημιουργούν πολιτισμό ή να είναι κτηνίατροι, κ.ά. Αν, όμως, εμβαθύνουμε, πολύ πιθανόν να διαπιστώσουμε ότι μαθαίνουν απείρως περισσότερα: λαμβάνουν πληροφορίες από πολλές πηγές, παίρνουν αποφάσεις γρήγορα, δέχονται τους κανόνες ενός παιχνιδιού, σχεδιάζουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση των εμποδίων και για την κατανόηση πολύπλοκων συστημάτων μέσω του πειραματισμού. Και, όλο και περισσότερο, μαθαίνουν να συνεργάζονται.

Έχοντας όλους τους προβληματισμούς υπόψη μας και με το βλέμμα πάντα στραμμένο στο παιδί και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, στοχεύουμε στην ανάπτυξη συστημάτων εκπαίδευσης-ψυχαγωγίας (edutainment[89]) που θα διευκολύνουν τη μαθησιακή εμπειρία και την ένταξή στην κοινωνία.

information technology in Northwest U.S. k-12 schools. Educational Technology & Society, http://www.ifets.info/journals/10_3/15.pdf.

87 Οι ΤΠΕ στην υπηρεσία της μάθησης, http://photodentro.edu.gr/photodentro/MA-Mixanes_pidx0047215/teacher/new_tech.html.

88 Prensky, M. (2003). Digital Game-Based Learning. *ACM Computers in Entertainment, Vol. 1, No. 1,* October 2003. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.318.7914&rep=rep1&type=pdf.

89 Edutainment: κλάδος της ηλεκτρονικής μάθησης που προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία εντός και εκτός σχολείου και γενικότερα στον εκπαιδευτικό τομέα, με παιγνιώδη τρόπο, μέσα από εφαρμογές πολυμέσων, βλ. Corona, F., Cozzarelli, C., Palumbo, C. & Sibilio, M. (2013). Information Technology and Edutainment: Education and Entertainment in the Age of Interactivity. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 4(1), 12-18.

3.4. Το πρόγραμμα "One laptop per child": Επιτυχία ή αποτυχία;

3.4.1. Το πρόγραμμα One Laptop Per Child

Το 2005, ο ελληνικής καταγωγής καθηγητής του Τεχνολογικού Ινστιτούτου της Μασαχουσέτης MIT Νίκολας Νεγροπόντε παρουσίασε την καινοτόμο και πολλά υποσχόμενη ερευνητική πρωτοβουλία του που φιλοδοξούσε να μεταβάλει ριζικά τη δυναμική της εκπαίδευσης εκατομμυρίων παιδιών στις αναπτυσσόμενες κυρίως χώρες του κόσμου, μέσω ενός laptop των $100. Το όραμά του Νεγροπόντε ήταν να συμβάλει στη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος μεταξύ ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών, δημιουργώντας και διανέμοντας αυτόν τον χαμηλού κόστους, ανθεκτικό φορητό υπολογιστή στα φτωχότερα παιδιά των δημοτικών σχολείων των τελευταίων, ανοίγοντας έτσι για αυτά νέους ορίζοντες στη γνώση και διασφαλίζοντάς τους τη δυνατότητα να εξερευνήσουν, να εξοικειωθούν και να πειραματιστούν με τις τελευταίες τεχνολογίες.[1]

Για την υλοποίηση του οράματός του, ο Νεγροπόντε ίδρυσε τη μη κερδοσκοπική οργάνωση One Laptop Pre Child (OLPC).[2] Στόχος της OLPC ήταν να μεταβάλει τον χαρακτήρα του δικαιώματος των παιδιών στην εκπαίδευση από προνομιακό σε καθολικό, καθιστώντας την πρόσβαση στη γνώση και στην τεχνολογία βασική προτεραιότητα για όλα τα παιδιά του κόσμου, μέσω της κατασκευής ενός φθηνού φορητού υπολογιστή, ο οποίος θα παράγεται σε μεγάλες ποσότητες, θα πωλείται στις κυβερνήσεις των κρατών και θα διατίθεται στα παιδιά κυρίως των αναπτυσσόμενων χωρών, με τη συνεργασία των Υπουργείων Παιδείας κάθε χώρας[3].

Το πρόγραμμα του One Laptop Per Child βασίζεται σε κονστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης[4], που παρουσιάστηκαν από τον Seymour Papert και τον Alan Kay, καθώς και σε αρχές που διατύπωσε ο Νικόλας Νεγροπόντε στο βιβλίο του Being Digital[5]. Υποστηρίχθηκε από το Πρόγραμμα Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών, και χρηματοδοτήθηκε μεταξύ άλλων από τις (AMD), Brightstar, eBay, Google, News Corporation, Nortel και Quanta computer[6].

3.4.2. Η αποστολή της οργάνωσης OLPC

Η αποστολή της οργάνωσης One Laptop Per Child, διατυπώνεται ως εξής: «Στοχεύουμε στο να εξασφαλίσουμε σε κάθε παιδί έναν ανθεκτικό, χαμηλού κόστους και χαμηλής ισχύος συνδε-

1 Namank Shah, A Blurry Vision: Reconsidering the Failure of the One Laptop Per Child Initiative, Boston University Arts & Sciences Writing Program, http://www.bu.edu/writingprogram/journal/past-issues/issue-3/shah/.

2 Nicholas Negroponte, http://one.laptop.org/about/people/negroponte.

3 Audrey Watters, The Failure of One Laptop Per Child, 09 April 2012, http://hackeducation.com/2012/04/09/the-failure-of-olpc.

4 Constructionism (learning theory), Constructionism and technology https://en.wikipedia.org/wiki/Constructionism_(learning_theory).

5 Κέντρο Πληροφορικής & Νέων Τεχνολογιών(ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ) Ηλείας, Τελευταίες εξελίξεις για τον φθηνό μαθητικό υπολογιστή, από http://www.dide.ilei.sch.gr/keplinet/articles/olpc.php#protoboulia.

6 Suzanne Fox Buchele, Romeo Owusu-Aning, The One Laptop Per Child (OLPC) Project and Its Applicability to Ghana, http://ashesi.org/wp-content/uploads/2016/03/Suzanne-Buchele-The-One-Laptop-Per-Child-OLPC-Project-and-Its-Applicability-to-Ghana.pdf.

δεμένο υπολογιστή. Για τον σκοπό αυτό δημιουργήσαμε λειτουργικό, περιεχόμενο και λογισμικό για συνεργατική, ευχάριστη και αυτοδύναμη μάθηση. Έχοντας πρόσβαση σε ένα τέτοιου είδους εργαλείο, τα παιδιά εκπαιδεύονται, μοιράζονται και δημιουργούν μαζί. Συνδέονται το ένα με το άλλο, με τον κόσμο και με ένα πιο φωτεινό μέλλον[7]».

Χωρίς να αποκλίνει από το πλαίσιο αυτό, η OLPC δημιούργησε το XO laptop, τον πρώτο "φθηνό" φορητό υπολογιστή με βάση τις εξής προδιαγραφές: 1) να είναι ανθεκτικός, (τόσο στις πτώσεις όσο και στην υγρασία και στη σκόνη), ώστε να μπορούν τα παιδιά να τον χρησιμοποιήσουν κάτω από οποιεσδήποτε περιβαλλοντικές συνθήκες 2) να διαθέτει εναλλακτικούς τρόπους φόρτισης π.χ. με ηλιακή ή μηχανική ενέργεια, προκειμένου να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε χώρους όπου οι διακοπές ρεύματος είναι συχνές ή ακόμη και σε χώρους όπου δεν υπάρχει καθόλου ηλεκτρικό ρεύμα 3) να διαθέτει οθόνη που να παρέχει ευκρινή ανάγνωση και δυνατότητα άμεσης χρήσης του υπολογιστή με το φως του ήλιου.[8] Επιπροσθέτως, το XO laptop έχει σχεδιαστεί για να παρέχει την εφαρμογή ασύρματου δικτύου. Οι φορητοί αυτοί υπολογιστές συνδέονται με τους άλλους γύρω αυτόματα, δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να είναι μόνιμα συνδεδεμένα με chat, να ανταλλάσσουν πληροφορίες στο τοπικό δίκτυο ή στο διαδίκτυο, να φτιάχνουν μουσική μαζί, να επεξεργάζονται κείμενα, να παίζουν παιχνίδια κ.λπ.[9] Το λειτουργικό του σύστημα, είναι έκδοση του Linux, και οι εφαρμογές του δημιουργούνται από το Τεχνολογικό Ινστιτούτο της Μασαχουσέτης MIT και άλλους προγραμματιστές της κοινότητας ανοιχτού λογισμικού απ' όλον τον κόσμο[10]. Το πρώτο πρωτότυπο του φορητού υπολογιστή των $100 παρουσιάστηκε στο Παγκόσμιο Συνέδριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, το Νοέμβριο του 2005 στην Τυνησία, από τον τότε Γενικό Γραμματέα του ΟΗΕ Κόφι Αννάν και τον Νίκολας Νεγροπόντε[11].

3.4.3. Οι πέντε βασικές αρχές του προγράμματος

Η οργάνωση θέτει τις ακόλουθες πέντε βασικές αρχές, στις οποίες στηρίζεται το πρόγραμμα και παρατίθενται κατωτέρω περιληπτικά:

1. Τα παιδιά κρατούν τους φορητούς υπολογιστές, έχοντας τη δυνατότητα να τα μεταφέρουν στο σπίτι τους, για να τους χρησιμοποιούν οπουδήποτε αυτά επιθυμούν. Η αρχή αυτή στηρίζεται στη θεώρηση ότι ο μικρός αυτός φορητός υπολογιστής δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα απλό εργαλείο εκμάθησης, αλλά ως ένα κινητό σχολείο, η δε δυνατότητα ελεύθερης χρήσης του στο σπίτι συμβάλλει σημαντικά στο να μπορέσει το παιδί μαζί με την οικογένειά του να αυξήσει βαθμιαία το χρόνο εκμάθησης και διδασκαλίας που συνήθως αφιερώνεται στο σχολικό εργαστήριο ή στη βιβλιοθήκη.
2. Το πρόγραμμα εστιάζει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως εκ τούτου απευθύνεται κυρίως σε παιδιά ηλικίας από 6 έως 12 ετών-χωρίς αυτό να απαγορεύει τη χρήση των XO υπολογιστών σε μικρότερη ή μεγαλύτερη ηλικία.
3. Κάθε παιδί και κάθε δάσκαλος θα πρέπει να αποκτήσει έναν συνδεδεμένο φορητό υπολογιστή.

---

7 One Laptop per Child, One laptop per child mission and principles, http://one.laptop.org/about/mission.

8 OLPC Mission, Part 2: The XO Laptop, design for learning, https://www.youtube.com/watch?v=qMeX2D4AOjM.

9 OLPC: Five Principles, http://wiki.laptop.org/go/Core_principles.

10 Για τεχνικές προδιαγραφές, software και hardware του μαθητικού φθηνού φορητού υπολογιστή βλ. αναλυτικά The OLPC Wiki:, http://wiki.laptop.org/go/The_OLPC_Wiki.

11 MIT News, November 16,2005, http://news.mit.edu/2005/laptop-1116.

4. Τα παιδιά συνδέονται μεταξύ τους μέσω τοπικού δικτύου ή μέσω διαδικτύου επεκτείνοντας την επικοινωνία τους πέρα από τα στενά όρια της τάξης ενός σχολείου.
5. Το λογισμικό του laptop είναι ελεύθερο και ανοιχτού κώδικα, προκειμένου να μπορεί να προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών.[12]

3.4.4. Η εξελικτική πορεία του προγράμματος OLPC

Κατά το αρχικό στάδιο υλοποίησης του, το πολλά υποσχόμενο πρόγραμμα OLPC έτυχε ευρείας αποδοχής από πολλούς ηγέτες και κυβερνήσεις, που εκδήλωσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον γι᾽ αυτό και παράλληλα αποτέλεσε αντικείμενο έντονου σχολιασμού από τα διάφορα μέσα ενημέρωσης και από ερευνητές που ασχολήθηκαν κυρίως με τη δυνατότητα εφαρμογής του στις αναπτυσσόμενες χώρες. Η επιτυχία του προγράμματος εκ πρώτης όψεως φαινόταν εξασφαλισμένη, με τον ίδιο τον Νεγροπόντε να προβλέπει ότι μέχρι το 2008 θα είχαν αποσταλεί 100 με 150 εκατομμύρια laptops στις αναπτυσσόμενες χώρες[13].

Ωστόσο, καθώς ο χρόνος της αποστολής πλησίαζε, τα προβλήματα άρχισαν να αναδύονται στην επιφάνεια και οι προσδοκίες σταδιακά να διαψεύδονται. Κατά την ίδρυσή της η οργάνωση OLPC δέχθηκε παραγγελίες μόνο για ένα εκατομμύριο φορητούς υπολογιστές. Οι αναπτυσσόμενες χώρες, όμως, δεν θα μπορούσαν να διακινδυνεύσουν να διαθέσουν το απαιτούμενο κεφάλαιο για την αγορά μιας τόσο μεγάλης ποσότητας φορητών υπολογιστών, αφενός γιατί οι περισσότερες από αυτές δεν το διέθεταν, αφετέρου γιατί ακόμη και αν υπήρχε η σχετική δυνατότητα διάθεσης, θα έπρεπε να είχαν προηγηθεί απτά στοιχεία που να αποδεικνύουν και να πιστοποιούν τα οφέλη και την επιτυχία του προγράμματος.

Με βάση τα ανωτέρω, η οργάνωση OLPC αναγκάστηκε να μειώσει την ελάχιστη ποσότητα αγοράς στα 250.000 laptops. Η αρχική σκέψη των ιδρυτών, η οποία εστίαζε στο ότι πολλές χώρες θα εξέφραζαν τη βούληση τους να πληρώσουν για αυτά τα laptops μαζικά, γεγονός που θα εξασφάλιζε τη μείωση του κόστους παραγωγής για τους ατομικούς φορητούς υπολογιστές απεδείχθη τελικά ουτοπική, και είχε ως αποτέλεσμα την παράδοση πολύ λιγότερων φορητών υπολογιστών από το αναμενόμενο[14]. Ειδικότερα, μέχρι τον Αύγουστο του 2010 είχε παραγγελθεί και παραδοθεί περίπου ενάμιση εκατομμύριο XO Laptops. Το 80% και πλέον αυτών των υπολογιστών διοχετεύθηκε σε χώρες που έχουν χαρακτηριστεί από την Παγκόσμια Τράπεζα ως χώρες υψηλού εισοδήματος ή χώρες άνω του μέσου, ενώ στις αναπτυσσόμενες χώρες διοχετεύθηκαν μόνο μερικές εκατοντάδες χιλιάδες υπολογιστές. Στη Ρουάντα, όπου μόνο το 7% των σπιτιών έχει ηλεκτρική ενέργεια, η κυβέρνηση υιοθέτησε το πρόγραμμα OLPC ως έναν τρόπο για να προωθήσει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης, πλην όμως αγόρασε ή δώρισε υπολογιστές για ποσοστό μικρότερο του 5% των παιδιών των δημοτικών σχολείων της χώρας, και από αυτούς διανεμήθηκε τελικά μόνο ένα μικρό ποσοστό. Η κυβέρνηση των ΗΠΑ αγόρασε 8.080 XO laptops για να τα δωρίσει στο Ιράκ, τα οποία, όμως, ουδέποτε κατέληξαν στα χέρια των παιδιών, και τα μισά από αυτά δημοπρατήθηκαν σε επιχειρηματία στη Μπάσρα για 10,88 δολάρια το καθένα[15].

---

12 OLPC: Five Principles, http://wiki.laptop.org/go/Core_principles.

13 Mark Warschauer, Morgan Ames, Can One Laptop Per Child Save the World's Poor? Journal of International Affairs, Fall/Winter 2010, Vol 64, No 1, σ. 36, https://irvingtonparentsforum.files.wordpress.com/2015/01/can-one-laptop-per-child-save-the-worlds-poor.pdf.

14 Namank Shah, ό.π.

15 Τα στατιστικά στοιχεία παρατίθενται αυτούσια από τη σ. 36 της μελέτης των Mark Warschauer, Morgan Ames, Can One Laptop Per Child Save The World's Poor? Journal of International Affairs, Fall/Winter 2010, Vol. 64, No 1, σ. 36, https://irvingtonparentsforum.

Στην Ελλάδα, όπου ο ψηφιακός αναλφαβητισμός είναι από τους υψηλότερους μεταξύ των χωρών της Ε.Ε., σύμφωνα με την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής του 2016, η οποία την κατατάσσει 26η στο σύνολο των 28 κρατών μελών της Ε.Ε. στον δείκτη ψηφιακής οικονομίας και κοινωνίας για το 2016[16], έχουν αναπτυχθεί μόνο 630 OLPC XO-1s laptops σε 35 σχολεία της χώρας, (τηρώντας την αναλογία ενός υπολογιστή ανά μαθητή),η αποστολή των οποίων ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2011.[17] Σήμερα, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της OLPC, πάνω από τρία εκατομμύρια παιδιά και δάσκαλοι σε όλο τον κόσμο έχουν εφοδιαστεί με έναν XO laptop.[18] Ο αριθμός είναι αναμφισβήτητα μεγάλος, πλην όμως αποκλίνει κατά πολύ από τις αρχικές προσδοκίες της οργάνωσης και του ιδρυτή της και καταδεικνύει ότι μέσα στο πέρασμα των χρόνων το πρόγραμμα παρουσιάζει φθίνουσα πορεία και όχι ανοδική, όπως ήταν αναμενόμενο.

3.4.5. Η εφαρμογή του προγράμματος OLPC στην Ελλάδα.

Η πρωτοβουλία στην Ελλάδα για την εφαρμογή του προγράμματος ξεκίνησε στις αρχές του 2009, οι πρώτες ενέργειες-δράσεις, όμως, για την ενσωμάτωση του φθηνού μαθητικού υπολογιστή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είχαν αρχίσει να καταγράφονται από το 2006. Σύμφωνα με τα στοιχεία της OLPC Greece, οι μαθητές της 6ης τάξης του 2ου δημοτικού σχολείου της Φλώρινας και εκείνοι της 3ης τάξης του Γυμνασίου Σμιθίου στην περιοχή της Ξάνθης, πειραματίζονταν σε καθημερινή βάση με εκπαιδευτικές έννοιες και συνεργατικές διαδικασίες, μέσω της χρήσης των laptops, από τις αρχές του σχολικού έτους 2009. Στόχος του προγράμματος ήταν η δημιουργία νέων εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα οποία καθιστούν το μάθημα του σχολείου, μέσω του σχεδιασμού και της χρήσης τους, πιο συνεργατικό, καλούν δάσκαλους και μαθητές να μάθουν και να δημιουργήσουν μέσα από τους νέους τρόπους διάδοσης εκπαιδευτικών εννοιών και καθιστούν το δάσκαλο κεντρικό σημείο αναφοράς στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι όμως και το μοναδικό[19].

Το λογισμικό για την ελληνική έκδοση του φθηνού μαθητικού υπολογιστή αναπτύσσεται υπό την αιγίδα της Ειδικής Γραμματείας για την Κοινωνία της Πληροφορίας (σήμερα Ειδική Γραμματεία Ψηφιακού Σχεδιασμού) και εθελοντικά από την ελληνική κοινότητα του Ελεύθερου Λογισμικού/Λογισμικού Ανοιχτού Κώδικα (ΕΛ/ΛΑΚ)[20]. Για τον σκοπό αυτό έχει ήδη από το 2006 συσταθεί Επιτροπή πρωτοβουλίας για τον εξελληνισμό του φθηνού μαθητικού υπολογιστή και έχει συγκροτηθεί η Ελληνική Ομάδα Εθελοντών η οποία αποτελείται από: α) Προγραμματιστές, για την προσαρμογή και βελτίωση των εφαρμογών που ήδη υπάρχουν, αλλά και για την ανάπτυξη νέων που θα τρέχουν στον υπολογιστή β) Μεταφραστές, για τη μετάφραση και προσαρμογή του λογισμικού και των εφαρμογών στα ελληνικά γ) Εκπαιδευτικούς και μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, για το σχεδιασμό, τη δημιουργία, την αξιολόγηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών εφαρμογών και εκπαιδευτικών σεναρίων δ) Φορείς και εργαστήρια, για την ανάπτυξη, δοκιμή και επίδειξη εφαρμογών λογισμικού[21].

files.wordpress.com/2015/01/can-one-laptop-per-child-save-the-worlds-poor.pdf.

16 Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του 2016, Ελλάδα, https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-el_el.pdf.

17 OLPC Greece, The OLPC in Greek Schools, http://wiki.laptop.org/go/OLPC_Greece.

18 One Laptop Per Child: worldwide, http://one.laptop.org/map.

19 OLPC Greece, The OLPC in Greek Schools, http://wiki.laptop.org/go/OLPC_Greece.

20 OLPC Greece Invitation, One Laptop Per Child-Πρόσκληση για συμμετοχή στην ομάδα εθελοντών για τον φθηνό μαθητικό υπολογιστή, http://wiki.laptop.org/go/OLPC_Greece_Invitation.

21 Κέντρο Πληροφορικής & Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ) Ηλείας, Πρωτοβουλία για την ελληνοποίηση του φθηνού μαθη-

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος στα διάφορα σχολεία της χώρας, αναπτύχθηκαν σύντομα αρκετές εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συνοδεύτηκαν από αρκετές ώρες χρήσης των υπολογιστών τόσο στην τάξη όσο και στο σπίτι. Οι βασικές δραστηριότητες μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής:- συνεργατική συγγραφή κειμένων, νοηματικά διαγράμματα και συνομιλία-παραγωγή και μοίρασμα οπτικοακουστικού υλικού (π.χ. ηχητικές συνεντεύξεις, φωτογραφική συλλογή δράσεων)-δημιουργία πιο σύνθετων εφαρμογών βασισμένων σε μικροπρογραμματισμό (π.χ. σενάρια γεωμετρίας)-παιχνίδια ανάπτυξης δεξιοτήτων (π.χ. απομνημόνευση, προσανατολισμός, παιχνίδια αισθήσεων). Η ανάλυση, συζήτηση και υποστήριξη των δράσεων στις τάξεις αποτέλεσε θέμα κυρίως δασκάλων και μαθητών.[22]

Κάποια πρώιμα ενδεικτικά στοιχεία για την πειραματική χρήση των XO laptops σε μια ελληνική σχολική αίθουσα, παρατέθηκαν από τον λέκτορα του Τμήματος Επιστήμης και Τεχνολογίας Τηλεπικοινωνιών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και μέλος της Επιτροπής Πρωτοβουλίας OLPC Ελλάδας, Αλέξανδρο Καλόξυλο, ο οποίος επισημαίνει ότι η οργάνωση μιας διδακτικής μονάδας με τη χρήση των XO laptops, χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο σε σύγκριση με τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας. Ο δάσκαλος πρέπει να συλλέξει, να αναπτύξει και να οργανώσει το απαραίτητο ηλεκτρονικό υλικό (βιβλία, σελιδοδείκτες, διαφάνειες, ασκήσεις κ.λπ.), έργο που ένας μέσος δάσκαλος, δεν θα μπορούσε να το κάνει μόνος του σε ικανοποιητικό επίπεδο. Αναφέρει ότι το υποστηρικτικό υλικό πιθανόν να έπρεπε να είναι διαθέσιμο και διαχειρίσιμο κεντρικά. Ακόμη, όμως και αν αυτό μπορούσε να ακολουθηθεί, η λήψη και ο έλεγχος αυτού του υλικού από το δάσκαλο πριν από την έναρξη του μαθήματος, καθώς και η βοήθεια των μαθητών σε τεχνικά θέματα, θα επιφόρτιζαν τους εκπαιδευτικούς με περισσότερη δουλειά, δίνοντάς τους λόγους για να δυσανασχετούν. Επιπροσθέτως, υποστηρίζει ότι οι συμβατικές μονάδες διδασκαλίας θα πρέπει να αναδιαμορφωθούν, δεδομένου ότι η χρήση των υπολογιστών απαιτεί περισσότερο χρόνο για ορισμένες εργασίες σε σχέση με τη συμβατική διδασκαλία. Παραθέτει ως παράδειγμα το ότι μια συμβατική άσκηση που απλά απαιτεί την ανάγνωση ενός κειμένου από ένα βιβλίο και τη χρήση του μολυβιού για την αναγραφή της απάντησης, με την εφαρμογή του OLPC, μπορεί να απαιτεί σύνδεση στο Διαδίκτυο, τη λήψη μεγαλύτερου όγκου πληροφοριών και κατά συνέπεια περισσότερο χρόνο επεξεργασίας από τους μαθητές, την απομάκρυνση των εκπαιδευτικών και μαθητών από τις συνδέσεις δικτύου κ.λπ.

Συμπερασματικά, ο Kaloxylos καταλήγει στο ότι τα παιδιά μπορούν να κάνουν πολύ περισσότερα πράγματα με το OLPC, αλλά χρειάζονται επίσης και περισσότερο χρόνο. Αναφορικά με τη χρήση του XO laptop από τους μαθητές, επισημαίνει ότι η εμπειρία τους με το OLPC ήταν θετική. Αρχικά, οι μαθητές ήταν πιο ήσυχοι και πιο συγκεντρωμένοι στα καθήκοντά τους, ενδεχομένως διότι ήταν μια νέα εμπειρία γι' αυτούς, τονίζει, όμως, ότι η χρήση του XO υπολογιστή απαιτεί περισσότερο σύνθετη νοητική επεξεργασία από την πλευρά τους. Η δυνατότητα συνεργασίας με ad hoc σύνδεση είχε ως αποτέλεσμα να σχηματιστούν με ευκολία ομάδες μελέτης, ενίοτε όμως τα παιδιά ανταλλάσσουν και πληροφορίες που δεν σχετίζονται με το έργο τους, χωρίς ο εκπαιδευτικός να έχει οποιοδήποτε μέσο παρακολούθησης όλων των ομάδων ταυτόχρονα. Επισημαίνει ότι στο πείραμά δεν ακολουθήθηκε αυστηρά το κονστρουκτιβιστικό σύστημα, αλλά μάλλον ένα μικτό σύστημα μεταξύ αυτού και του μοντέλου που επικεντρώνεται στο δάσκαλο. Τέλος, αναφορικά με τον σχεδιασμό του XO laptop, τονίζει ότι τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν ιδιαίτερα από την οθόνη του (χρησιμοποιώντας την ακόμη και για να διαβάσουν ένα αρχείο pdf κάτω από

τικού υπολογιστή, Τελευταίες εξελίξεις για τον φθηνό μαθητικό υπολογιστή, http://www.dide.ilei.sch.gr/keplinet/articles/olpc.php#protoboulia.

22 OLPC Greece, Η δράση με δυο λόγια, http://wiki.laptop.org/go/OLPC_Greece/October_2011.

τον ήλιο), ότι συνάντησαν κάποιες δυσκολίες με τη συγκεκριμένη διεπαφή sugar και πως αρνητικά σχόλια εξέφρασαν μόνο για το ποντίκι[23].

Πρόσφατες έρευνες για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του προγράμματος στην Ελλάδα και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση αυτών των υπολογιστών δεν φαίνεται να έχουν ακόμη διεξαχθεί, ώστε να μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Επιπροσθέτως, αναφορικά με το τεχνικό κομμάτι, η ομάδα υποστήριξης του OLPC στην Ελλάδα, επισήμανε ότι μετά την αποτυχία αναβάθμισης και επέκτασης του εξοπλισμού καθώς και της συγκρότησης τοπικών δικτύων τεχνικής υποστήριξης της δράσης είναι σημαντικό να προχωρήσουν και τα παρακάτω βήματα: η αναβάθμιση του λογισμικού των XO 1.0 στη νέα τους έκδοση για το οποίο θα χρειαστούν συγκεκριμένοι πόροι προγραμματιστών και η προσθήκη νέων εκπαιδευτικών εφαρμογών-ένας χώρος XO εργαστηρίου για αναβάθμιση και συντήρηση εξοπλισμού και λογισμικού-παραγγελία πληκτρολογίων και άλλου εξοπλισμού για αλλαγές και νέες εφαρμογές[24].

Το πρόγραμμα, όμως, φαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια έχει κάπως αδρανήσει, καθώς, όπως προκύπτει από τα στοιχεία της OLPC Greece, ο αριθμός των XO laptops που έχουν διατεθεί στα σχολεία παραμένει σταθερός. Ελάχιστοι είναι εκείνοι που φαίνεται να έχουν εκδηλώσει ενδιαφέρον για τη συμμετοχή τους σε αυτό. Ανακοινώσεις σχετικά με την καταγραφή της δράσης και την εφαρμογή και αξιολόγηση του προγράμματος έχουν πλέον σταματήσει να δημοσιεύονται. Αυτό οφείλεται ως ένα βαθμό στην οικονομική κρίση που μαστίζει τα τελευταία χρόνια τη χώρα μας, καθώς και στη συρρίκνωση του κεντρικού προϋπολογισμού για την εκπαίδευση, ο οποίος από τα 5,7 δισεκατομμύρια EUR το 2014 μειώθηκε στα 5,3 δισεκατομμύρια EUR το 2015[25].

3.4.6. Παράγοντες που οδήγησαν στη φθίνουσα πορεία του προγράμματος

Πολλοί είναι οι παράγοντες οι οποίοι συνέβαλαν στην αδυναμία της OLPC να επιτύχει τους αρχικούς ιδεαλιστικούς στόχους διάθεσης του αριθμού των υπολογιστών που είχε θέσει και οδήγησαν στη φθίνουσα πορεία του προγράμματος. Ένας από αυτούς ήταν το κόστος. Παρόλο που ο αρχικός στόχος του Νεγροπόντε ήταν να καταφέρει να πουλήσει τον φορητό υπολογιστή στην τιμή των 100 δολαρίων, με ενδεχόμενη δυνατότητα μείωσης της τιμής του με το πέρασμα του χρόνου, η τιμή πώλησης ανά laptop διαμορφώθηκε στα $188.[26] Αυτό είχε ως αποτέλεσμα αρκετοί από τους αρχικούς αγοραστές να υπαναχωρήσουν και πολλές αναπτυσσόμενες χώρες να μειώσουν τον αριθμό των παραγγελιών τους, καθώς δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στο συνολικό κόστος της εφαρμογής του προγράμματος σε εθνικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένων των εξόδων ανάπτυξης του, του κόστους εκπαίδευσης των δασκάλων και των απαιτούμενων πρόσθετων κονδυλίων για την τεχνική υποστήριξη και τη συντήρηση των φορητών αυτών υπολογιστών για κάθε παιδί[27].

Ένας δεύτερος παράγοντας ήταν η αύξηση του ανταγωνισμού. Όταν ιδρύθηκε η OLPC, δεν υπήρχε ιδιαίτερος ανταγωνισμός. Στην πορεία, όμως, εμφανίστηκαν κατασκευαστές που δουλεύουν πάνω σε χαμηλότερου κόστους συσκευές, οι οποίες προορίζονται και για την αγορά των

---

23 βλ. Alexandros Kaloxylos, Using XOs in a Greek classroom, 23 June 2008, http://www.olpcnews.com/countries/greece/using_xos_in_greek_classroom_continued.html.

24 OLPC Greece, "επόμενα βήματα", http://wiki.laptop.org/go/OLPC_Greece/October_2011.

25 Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ό.π.

26 Namank Shah, ό.π.

27 Kenneth L. Kraemer, Jason Dedrick, Prakul Sharma, One Laptop Per Child: Vision vs Reality, Communications of the ACM, June 2009, Vol. 52, No. 6, σ. 69, http://pcic.merage.uci.edu/papers/2009/OneLaptop.pdf.

αναπτυσσόμενων χωρών, όπως για παράδειγμα το Classmate PC της Intel ή το Aakash tablet της DataWind, το οποίο πουλήθηκε στην Ινδία για 35 δολάρια[28]. Έτσι οι κυβερνήσεις απέκτησαν πλέον περισσότερες εναλλακτικές επιλογές για να προωθήσουν τους σκοπούς τους και να καλύψουν τις ανάγκες τους.

Έναν τρίτο παράγοντα αποτέλεσαν τα ελαττώματα στον σχεδιασμό του XO laptop και η προβληματική συντήρησή του, που τον καθιστούσε ασύμφορο. Παρόλο που ο φορητός αυτός υπολογιστής επαινέθηκε αρκετά για τον σχεδιασμό και τα χαρακτηριστικά του, εντούτοις παρουσίασε σημαντικά προβλήματα κυρίως στην αρχική έκδοσή του. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που δημοσιεύθηκε τον Αύγουστο του 2010, το 25% των τεχνικών προβλημάτων που παρουσιάστηκαν στην Ουρουγουάη αφορούσαν την εγκατάσταση νέας οθόνης. Στην Παραγουάη το κόστος για την αντικατάσταση της οθόνης ήταν πολύ μεγάλο, με αποτέλεσμα πολλοί γονείς να μην μπορούν να το καλύψουν. Προβλήματα παρουσιάστηκαν και με το πληκτρολόγιο, το οποίο αποδείχθηκε λεπτό και εύθραυστο, καθώς και με το ποντίκι, η χρήση του οποίου με την πάροδο του χρόνου γινόταν εξαιρετικά δύσκολη και πολλές φορές μη ελεγχόμενη. Το αποτέλεσμα αυτών των προβλημάτων ήταν ένας μεγάλος αριθμός των laptops να τεθεί εκτός λειτουργίας μέσα στα πρώτα ένα-δύο χρόνια χρήσης τους.

Προβλήματα, όμως, ανέκυψαν και με τις επιδόσεις του φορητού υπολογιστή, όπως για παράδειγμα με τη χαμηλής διάρκειας μπαταρία του, τον αργό επεξεργαστή και τη μικρή μνήμη που διαθέτει, που εμποδίζουν τα παιδιά να τρέξουν παράλληλα παραπάνω από ένα πρόγραμμα ή να ανοίξουν ταυτόχρονα πολλές ιστοσελίδες. Το σύστημα διασύνδεσής του (interface) επίσης διαφέρει ριζικά από το περιβάλλον των Windows, Macintosh ή Linux απαιτώντας περισσότερο χρόνο και μεγαλύτερη προσπάθεια δασκάλων και παιδιών να εξοικειωθούν μαζί του[29]. Το πρόβλημα αυτό είχε καταγραφεί και στην Ελλάδα.

Ένας άλλος παράγοντας είναι η αξιολόγηση της χρήσης του υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα οφέλη που οι μαθητές αποκομίζουν από αυτήν. Σύμφωνα με έρευνα πάνω στο πρόγραμμα, οι 570.000 φορητοί υπολογιστές που παραδόθηκαν στην Ουρουγουάη δεν κατάφεραν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση και τα μαθηματικά, η δε πλειονότητα των μαθητών δεν χρησιμοποιεί καν τους υπολογιστές. Ο Francisco Mejía, της IDB, σχολίασε τα αποτελέσματα της έρευνας ως εξής: «Τα στοιχεία καταδεικνύουν ότι οι υπολογιστές από μόνοι τους δεν έχουν καμία επίδραση στη μάθηση και ότι αυτό που πραγματικά έχει σημασία είναι το θεσμικό περιβάλλον που κάνει τη μάθηση εφικτή: η οικογένεια, ο δάσκαλος, η τάξη». Σύμφωνα με την ίδια έρευνα το ποσοστό των μαθητών που χρησιμοποιούσαν σε τακτική βάση τους φορητούς υπολογιστές μειώθηκε από 41 % που ανερχόταν το 2009 σε 4,1 % μέχρι το 2012. Το 70% σχεδόν των μαθητών χρησιμοποιούσε τους φορητούς υπολογιστές λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα. Επίσης τα παιδιά, παρόλο που αφιέρωναν περισσότερο από το ένα τέταρτο του χρόνου ενασχόλησης τους με τον υπολογιστή για να σερφάρουν στο διαδίκτυο, δεν παρουσίασαν βελτίωση στην ικανότητά τους να το χρησιμοποιούν. Για τα περισσότερα παιδιά, το laptop αποτελούσε ένα νέο παιχνίδι[30].

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα των ερευνών που έγιναν σχετικά με το OLPC στο Ισραήλ, το Περού, τη Ρουμανία, το Νεπάλ και τη Βόρεια Καρολίνα και τη Βολιβία. Και εκεί οι έρευνες κατέδειξαν ότι η χρήση των φορητών υπολογιστών από τους μαθητές δεν επέφερε βελτίωση των επιδόσεων τους στην ανάγνωση και τα μαθηματικά. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και πρόσφα-

28 Audrey Watters, ό.π.

29 Mark Warschauer, Morgan Ames, ό.π., σσ. 40-42.

30 Tom Murphy, Is this the nail in the One Laptop Per Child coffin? 30 September 2014, http://www.humanosphere.org/social-business/2014/09/nail-one-laptop-per-child-coffin/.

τη διεθνής μελέτη του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD), που αφορούσε στην επίδραση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στην απόδοση των μαθητών των διαφόρων χωρών του κόσμου. Ακόμα, από τη μελέτη αυτή προέκυψε ότι μαθητές που προέρχονταν από χώρες με υψηλότερο κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο εξοικειώθηκαν με μεγαλύτερη ευκολία και σε μεγαλύτερο βαθμό με την τεχνολογία και τους φορητούς υπολογιστές, αξιοποιώντας καλύτερα τις δυνατότητες που τους παρέχει η τελευταία, ως εκ τούτου επωφελήθηκαν περισσότερο από αυτήν [31].

Ένας τελευταίος παράγοντας που επηρέασε την πτώση του OLPC ήταν η πεποίθηση πολλών χωρών ότι τα laptops δεν ήταν χρήσιμα ή κατάλληλα για αυτές. Αρκετές ήταν εκείνες που αμφισβήτησαν τη χρησιμότητα της διάθεσης κεφαλαίων για την αγορά υπολογιστών για παιδιά του τρίτου κόσμου, όταν αυτά μαστίζονται από τεράστια προβλήματα, όπως τον υποσιτισμό, την έλλειψη νερού, τις ασθένειες και την έλλειψη ιατρικής φροντίδας, την έλλειψη βασικής εκπαίδευσης, ζητήματα υψίστης προτεραιότητας που χρήζουν άμεσης επίλυσης[32]. Περαιτέρω πολλοί αμφισβήτησαν την καταλληλότητα των φορητών υπολογιστών ειδικά για τις αναπτυσσόμενες χώρες, με το σκεπτικό ότι τα παιδιά των χωρών αυτών δεν είχαν το υπόβαθρο για να δεχθούν την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη ζωή τους και να τις διαχειριστούν κατάλληλα. Αναφέρθηκε επίσης πως με τη χρήση του διαδικτύου τα παιδιά θα ήταν πιο ευάλωτα στο να επηρεαστούν και να αποπροσανατολιστούν, αποκλίνοντας από τη νοοτροπία τους και τις τοπικές τους παραδόσεις[33].

3.4.7. Συμπεράσματα

Η OLPC δεν φαίνεται να έχει καταφέρει μέχρι σήμερα να επιτύχει τους ιδεαλιστικούς στόχους της. Αυτό πιστοποιείται τόσο από τον συνολικό αριθμό των laptops που διατέθηκαν ανά τον κόσμο, όσο και από τα αποτελέσματα των ερευνών που διεξήχθησαν για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του προγράμματος σε τοπικό και σε παγκόσμιο επίπεδο και για τα οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές από τη χρήση του. Από τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών προκύπτει ότι το πρόγραμμα δεν κατάφερε να πείσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις κυβερνήσεις των διαφόρων χωρών του κόσμου για τη χρησιμότητα και την καταλληλότητα του και να κερδίσει τη στήριξή τους.

Το όραμα της OLPC και του ιδρυτή της ήταν να γεφυρώσει το ψηφιακό χάσμα μεταξύ των ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών και να καταφέρει μέσω του φθηνού αυτού φορητού υπολογιστή να ανοίξει σε κάθε παιδί του κόσμου νέους ορίζοντες στη γνώση, διασφαλίζοντάς του τη δυνατότητα να εξερευνήσει, να εξοικειωθεί και να πειραματιστεί με τις τελευταίες τεχνολογίες[34]. Η επίτευξη όμως ενός τέτοιου στόχου δεν εξαρτάται μόνο από τη διάδοση των νέων τεχνολογιών στις διάφορες χώρες του κόσμου, αλλά προϋποθέτει προσεκτική ανάλυση του τοπικού ανθρώπινου δυναμικού και του φυσικού περιβάλλοντος της κάθε χώρας, ανάλυση της διαφορετικότητας της νοοτροπίας και του πολιτισμού της, διεξοδική διερεύνηση των πραγματικών αναγκών της και

---

31 Binbin Zheng, Mark Warschauer, Why Schools Should Provide One Laptop Per Child, 20/06/2016, http://www.huffingtonpost.com/the-conversation-us/why-schools-should-provid_b_10577884.html.

32 Suzanne Fox Buchele, Romeo Owusu-Aning, ό.π. Για το σημείο αυτό βλ. και Bottis M. & Himma K., Digital Divide, a prospective of the future, στο Handbook of Computer and Information Ethics, Wiley, ed. Himma K. & Tavani H., σσ. 621-637.

33 Namank Shah, ό. π.

34 Για τον ρόλο της φτώχειας σε σχέση με τα ψηφιακό χάσμα βλ. Bottis M. & Himma K., Digital Technologies and the obligation to alleviate poverty: the digital divide, information gap and two forms of poverty, Ethics and Emerging Technologies, Ronan Sadler editions, Palgrave McMillan, 2014, σσ. 333-346.

των προτεραιοτήτων της, κατανόηση των εθίμων της και των παραδόσεών της με παράλληλη συνεκτίμηση του οικονομικού, κοινωνικού, και εκπαιδευτικού της υποβάθρου.

Όλοι οι παράγοντες που οδήγησαν στη φθίνουσα πορεία του προγράμματος και αναλύθηκαν ανωτέρω καταλήγουν στην κοινή βάση, ότι η OLPC σχεδίασε το φορητό υπολογιστή χωρίς να έχει μελετήσει επαρκώς τις ανωτέρω προϋποθέσεις. Μέχρι σήμερα, η OLPC έχει παραδώσει τους φορητούς της υπολογιστές σε περισσότερες από 60 χώρες του κόσμου, μεταξύ των οποίων η Ουρουγουάη, οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, η Ελλάδα, το Περού και η Αιθιοπία. Κάθε χώρα έχει διαφορετικό οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, τεχνολογικό, και εκπαιδευτικό υπόβαθρο, κατά συνέπεια ο τρόπος με τον οποία εκτιμά την αξία, τη χρησιμότητα, την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, είναι διαφορετικός. Διαφορετικός είναι επίσης και ο τρόπος με τον οποίο κάθε μία από αυτές καλείται να ενσωματώσει τις νέες τεχνολογίες στο εσωτερικό της, γεγονός που επηρεάζει άμεσα και το βαθμό επιτυχίας της ενσωμάτωσης αυτής. Αυτός είναι και ο λόγος που τα αποτελέσματα των ερευνών που διεξήχθησαν μέχρι σήμερα διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα. Χώρες με υψηλότερο οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο είναι περισσότερο δεκτικές στη χρήση των φορητών αυτών υπολογιστών, μπορούν να ενσωματώσουν και να υποστηρίξουν καλύτερα τις νέες τεχνολογίες και οι μαθητές τους επωφελούνται περισσότερο από τα οφέλη του προγράμματος. Στον αντίποδα, χώρες του τρίτου κόσμου με προβλήματα υποσιτισμού και λοιπές βασικές στοιχειώδεις ελλείψεις, με χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο, με έλλειψη υποδομών και μεγάλα ποσοστά αναλφαβητισμού αδυνατούν να υποστηρίξουν επιτυχώς ένα τέτοιο πρόγραμμα και να δεχθούν απότομα και χωρίς επαρκή σχεδιασμό την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη ζωή τους.

Από αυτά δεν συνάγεται ότι το πρόγραμμα δεν μπορεί να ανατρέψει τη μέχρι τώρα πορεία του και να καταστήσει πραγματικότητα το όραμα του Νεγροπόντε. Για να επιτευχθεί, όμως, ο στόχος αυτός, η OLPC θα πρέπει να επικεντρωθεί στο ότι ένας φορητός μαθητικός υπολογιστής, όσο "φθηνός" και αν είναι, δεν μπορεί από μόνος του να φέρει την ανάπτυξη. Συνεκτιμώντας όλους τους παράγοντες που αναφέρθηκαν ανωτέρω, η OLPC πρέπει να επανασχεδιάσει τους φορητούς της υπολογιστές, εστιάζοντας κυρίως στην ιδιαιτερότητα του κάθε λαού και προσαρμόζοντας τις νέες τεχνολογίες στην πολιτισμική του κουλτούρα και στις πραγματικές του ανάγκες. Το κατά πόσο αυτό θα επιτευχθεί θα φανεί στο μέλλον.

4. ΠΑΙΔΙ, ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΜΝΗΜΗΣ

4.1. ΑΡΧΕΙΑ

Άννα Κουλικούρδη

4.1.1. Το παιδί μέσα από τα αρχεία και τις συλλογές της Κεντρικής Υπηρεσίας των Γενικών Αρχείων του Κράτους

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να παρουσιάσει το παιδί και τις πολλαπλές πτυχές της ζωής του, όπως αυτές αποτυπώνονται μέσα από τα αρχεία (ταξινομημένα και αταξινόμητα) και τις συλλογές που φυλάσσονται στον εθνικό αρχειακό φορέα, την Κεντρική Υπηρεσία (Κ.Υ.) των Γενικών Αρχείων του Κράτους (Γ.Α.Κ.)[1].

Η πρόσβαση στα αρχεία που φυλάσσονται στα Γ.Α.Κ. είναι ελεύθερη, σύμφωνα με τους όρους που αναφέρονται στα άρθρα 36 (*Αρμοδιότητες και λειτουργία της Εφορείας των Γ.Α.Κ.*) και 42 (*Μελέτη αρχειακού υλικού*) του Ν. 1946/1991. Στις περιπτώσεις μελέτης αρχειακού υλικού στο οποίο περιλαμβάνονται ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα, οι ερευνητές οφείλουν να συμπληρώνουν τη σχετική υπεύθυνη δήλωση.

Ως προς το αταξινόμητο και υπό ταξινόμηση υλικό, παρέχεται πρόσβαση με τον από το 2011 ισχύοντα Κανονισμό Λειτουργίας του Αναγνωστηρίου[2] μετά από ειδική συνεννόηση και κατόπιν συνεργασίας με το Τμήμα Γενικού Ευρετηρίου, το οποίο επεξεργάζεται το αίτημα πρόσβασης των ερευνητών στα συγκεκριμένα αρχεία.

4.1.1.1. Η εκπαίδευση του παιδιού

Η Κεντρική Υπηρεσία των Γ.Α.Κ. παρέχει έναν εντυπωσιακό πλούτο εκπαιδευτικών αρχείων, μέσα από τα οποία παρουσιάζεται και αποτυπώνεται το εκπαιδευτικό έργο από την έναρξη του Αγώνα της Εθνικής Ανεξαρτησίας μέχρι τον 20ο αιώνα. Μέσα από αυτά τα αρχεία και την αναδίφηση των φακέλων τους αποτυπώνεται και προκύπτει η συγκρότηση εκπαιδευτικών θεσμών και η ιστορία τους, η οργάνωση της διοίκησης της εκπαίδευσης και η εκπαιδευτική λειτουργία, τα διαδραματισθέντα στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, η ίδρυση και συντήρηση σχολείων, το διδακτι-

[1] Ιστοσελίδα της Κεντρικής Υπηρεσίας των Γ.Α.Κ., διαθέσιμο στο link http://www.gak.gr.

[2] Ο Κανονισμός Λειτουργίας του Αναγνωστηρίου της Κ.Υ. των Γ.Α.Κ., διαθέσιμο στο link http://www.gak.gr/Serv/anag-00.html.

κό προσωπικό και η δημιουργία εκπαιδευτικού δικτύου σε όλη την Επικράτεια,[3] με επίκεντρο το παιδί.

Να σημειωθεί ότι εδώ δεν περιλαμβάνεται η βαθμίδα της Ανωτέρας/Ανωτάτης Εκπαίδευσης, την οποία παρακολουθούν φοιτητές 18 ετών και άνω. Επίσης, πέρα από τη δημόσια εκπαίδευση, σκιαγραφείται και η ιδιωτική μέσα από τη λειτουργία και εξέταση φορέων ιδιωτικής εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας.

Αναλυτικότερα, μέσα από το αρχείο της Γραμματείας της Θρησκείας & Παιδείας (1821-1827, 1828-1832)[4] προκύπτει ο τρόπος που προσέγγιζαν την εκπαίδευση οι επαναστατημένοι Έλληνες έως την άφιξη και την ανάληψη της εξουσίας από τον Ιωάννη Καποδίστρια, όπου αποτυπώνεται η κυβερνητική φιλοσοφία του για την πρόνοια του παιδιού, η μέριμνα για τα ορφανά, η ανάπτυξη προγραμμάτων, μαθημάτων και βιβλίων, το μαθητικό δυναμικό[5], κ.ά.

Στη συνέχεια, μέσα από τα αρχεία της Οθωνικής περιόδου [Αρχείο Εκκλησιαστικών & Παιδείας (L) (1833-1862)], της Γραμματείας/Υπουργείου Εκκλησιαστικών & Δημοσίου Εκπαιδεύσεως (ταξινομημένο της περιόδου 1833-1854 και το υπό ταξινόμηση των ετών 1855-1967)[6] παρουσιάζονται πτυχές της εκπαίδευσης όπως:

- Ο οργανισμός και η λειτουργία της Στοιχειώδους (Δημοτικής) και Μέσης Εκπαίδευσης [νηπιαγωγείων, δημοτικών, γυμνασίων, Ελληνικών σχολείων και εκπαιδευτηρίων του Κράτους (αρρένων και κορασίων), σχολεία ετερόδοξων και αλλόθρησκων μαθητών (όπως φοίτηση Οθωμανών σε δημοτικά σχολεία, σχολεία καθολικών, κ.ά.), συστάσεις σχολείων, προγράμματα λειτουργίας και διδασκαλίας, εξετάσεις, βιβλιοθήκες σχολείων, κ.ά.]
- Απογραφικοί πίνακες μαθητών, μαθητολόγια, αποδεικτικά και πιστοποιητικά μαθητών (ενδεικτικά, απολυτήρια, κ.ά.)
- Δίδακτρα, βοηθήματα μαθητών (μέσω βιβλίων ή χρηματικής βοήθειας), αιτήσεις για υποτροφίες και υποτροφίες μαθητών σε σχολεία του Κράτους, ιδιωτικά και σχολές του εξωτερικού, κληροδοτήματα, δωρήματα, οικότροφοι σε γυμνάσια ή Ελληνικά σχολεία
- Πειθαρχικά μαθητών κατά τόπους
- Απονομή αριστείων και επαίνων μαθητών
- Μαθητικά εγχειρίδια, επιτροπές κρίσεως διδακτικών βιβλίων[7], δοκίμια καλλιγραφίας και αρχαίων ελληνικών, περί διδασκαλίας μαθημάτων (ωδικής, γυμναστικής, κ.ά.)
- Υγιεινή παίδων [προληπτικά υγειονομικά μέτρα κατά ασθενειών, εμβολιασμός μαθητών, διακοπή μαθημάτων, αποστολή εμβολίων - κυρίως δαμαλισμού - και φαρμάκων, έντυπο φαρμακευτικό υλικό, υλικό περί Μαθητικής Πολυκλινικής προς καταπολέμηση της νοσηρότητας της παιδικής ηλικίας και καταρτισμού Παιδολογικού Εργαστηρίου με παιδομετρικά όργανα, περί διδασκαλίας του μαθήματος Υγιεινής στα σχολεία, πίνακες υγιεινής (λοιμωδών νόσων, μαθητικής νοσηρότητας, επιδημιολογικά δελτία, αναφορές σχολιάτρων, κ.ά.)]. Στο Υπουργείο Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδεύσεως (Δ' περίοδος, 1886-Απρίλιος 1926) υπαγόταν το Τμήμα Γ' Σχολικής Υγιεινής, το οποίο λάμβανε μέτρα υπέρ της προστασίας και ενισχύσεως της υγείας των μαθητών, κ.ά.

---

3 Η εκπαίδευση κατά την Ελληνική Επανάσταση 1821-1827: τεκμηριωτικά κείμενα. Τόμος Α' 1821-1825/ Αντωνίου, Δ., Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα, 2002.

4 Γ.Α.Κ.-Κ.Υ., Αρχείο Γραμματείας Θρησκείας και Παιδείας (1821-1827) (1828-1832) Διαθέσιμο στο link http://arxeiomnimon.gak.gr/browse/resource.html?tab=01&id=1979.

5 Η εκπαίδευση κατά την Καποδιστριακή περίοδο: διοικητική οργάνωση και εκπαιδευτική λειτουργία/Μπαμπούνη, Χ., Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, Αθήναι, 1999.

6 Γ.Α.Κ.-Κ.Υ., Αρχείο Γραμματείας/Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδεύσεως (1833-1848), διαθέσιμο στο link http://arxeiomnimon.gak.gr/browse/resource.html?tab=01&id=9258.

7 Σχετικό υλικό εντοπίζεται και στο αρχείο της Διεύθυνσης Διδακτικών Βιβλίων του ΥΠΕΠΘ (1920-1970) της Κ.Υ. των Γ.Α.Κ.

Μαθητικά τετράδια, 1908 και Τηλεγράφημα περί διακοπής μαθημάτων σχολείου Νεοχωρίου Λευκίμμης λόγω εμφάνισης εγκεφαλονωτιαίας μηνιγγίτιδος, 1919.

- Μαθητικά ζητήματα (σπουδές στο εξωτερικό, απουσίες, εμφάνιση/αμφίεση μαθητών, διατροφή, μετακίνηση μαθητών, απαλλαγές από μαθήματα, συμπεριφορά/ διαγωγή, μαθητικά συσσίτια)
- Δραστηριότητες μαθητών (ενδοσχολικές και εξωσχολικές, διδακτικοί περίπατοι), παιδικός σχολικός κινηματογράφος και προγράμματα οργανώσεως μαθητικών/παιδικών παραστάσεων, παιδικές εξοχές Βούλας, υλικό περί ποδηλασίας, εκδρομών, εορτών και αργιών
- Καταγγελίες, τιμωρίες και μηνύσεις γονέων

4.1.1.2. Συλλογή Γιάννη Βλαχογιάννη

Η ίδρυση και η λειτουργία των Γ.Α.Κ. είναι συνδεδεμένη με τον λογοτέχνη, λαογράφο, ιστορικό και συλλέκτη Γιάννη Βλαχογιάννη (27/07/1867-23/08/1945), ο οποίος αποτέλεσε τον ιδρυτή των Γ.Α.Κ. Η Συλλογή Γιάννη Βλαχογιάννη[8], αποτελούμενη από έξι καταλόγους, περιλαμβάνει πλούσιο και ενδιαφέρον υλικό για την παιδεία και τα σχολικά ζητήματα.

Αναλυτικότερα, στον Κατάλογο Δ' (Κυτία με υλικόν μελετών), το κυτίο 28, υ/φ. 6 (Παιδιαί-παιχνίδια) περιλαμβάνει αρχειακά τεκμήρια για τα παιδικά τραγούδια (άσματα εν παιδιαίς), τις παιδικές παροιμίες και τα έθιμα, τα Ηπειρώτικα έθιμα και τις παιδικές εορτές, τις παιδιές-παιγνίδια (όπως το τόπι, το λουτρό, τη μακρογαδούρα, τη σαΐτα, την παλαίστρα, το τρέξιμο, τις κρυβίτσες, τον αετό, κ.ά.), τα παιγνίδια διαφόρων περιοχών (Ζακύνθου, Καρπάθου, Τήλου, κ.ά.) καθώς και σχετικό έντυπο υλικό και φυλλάδια.

Μέσα από το κυτίο 74 αναδεικνύονται και προβάλλονται πληροφορίες (έντυπα, σημειώσεις, βιβλιογραφία, κ.ά.) για το ξύλο στο σχολείο, τα κακουργήματα μαθητών (όπως επίθεση γυμνασιόπαιδου κατά γυμνασιάρχη), ύβρεις κατά μαθητών, την εφαρμογή του φάλαγγα (ως βασανιστικού σχολικού οργάνου[9]), μαθητικά βασανιστήρια εν Αθήναις, σχολικές έριδες, πληροφορίες για το ραβδισμό και περί απαγορεύσεως αυτού και των μαστιγώσεων («*Εκ των ποινών κοινότεραι ήσαν ο κόνδυλος, η διά του βουνεύρου και των παλαμών μαστίγωσις, η επί των ποδών διά του φάλαγγος, η περί τον τράχηλον προσάρτησις ομοιώματος ονείου κεφαλής, η νηστεία και ενίοτε ο*

[8] Ο Α' Κατάλογος της Συλλογής Γιάννη Βλαχογιάννη (1588-1902, 306 φάκελοι) είναι ψηφιοποιημένος, http://arxeiomnimon.gak.gr/browse/resource.html?tab=01&id=585158 και ο Β' Κατάλογος της ίδιας Συλλογής (Χειρόγραφα, 225 χφφ.) είναι ψηφιοποιημένος, http://arxeiomnimon.gak.gr/browse/resource.html?tab=01&id=482874.

[9] Ενδιαφέρον παρουσιάζει απόκομμα της εφημερίδας Εστίας του 1928 για το φάλαγγα, τη διάκρισή του σε δυο είδη (σχολικό και κρατικό), τον προγονισμό του στα Βυζαντινά χρόνια και την επίτευξη της κατάργησης των υπό του διδασκάλου επιβαλλομένων σωματικών ποινών κατά τους χρόνους του Καποδίστρια (Γ.Α.Κ.-Κ.Υ., Συλλογή Γιάννη Βλαχογιάννη, Κατάλογος Δ', κυτίο 74).

εμπτυσμός. Αλλ᾽ η γενικωτέρα ήτον ο ραβδισμός και επρεσβεύετο διαρρήδην, ότι όπου ού πίπτει λόγος, πίπτει ράβδος»). Τέλος, στο ίδιο κυτίο αξίζει να επισημανθεί η χρησιμότητα της άμμου ως μέσου διδασκαλίας κατά τους χρόνους της δουλείας, ελλείψει άλλων μέσων («*τα παιδία όταν μετέβαινον εις το σχολείον αντί επί πλακός όπως σήμερον, εμάνθανον τα πρώτα γράμματα εις την άμμον*»).

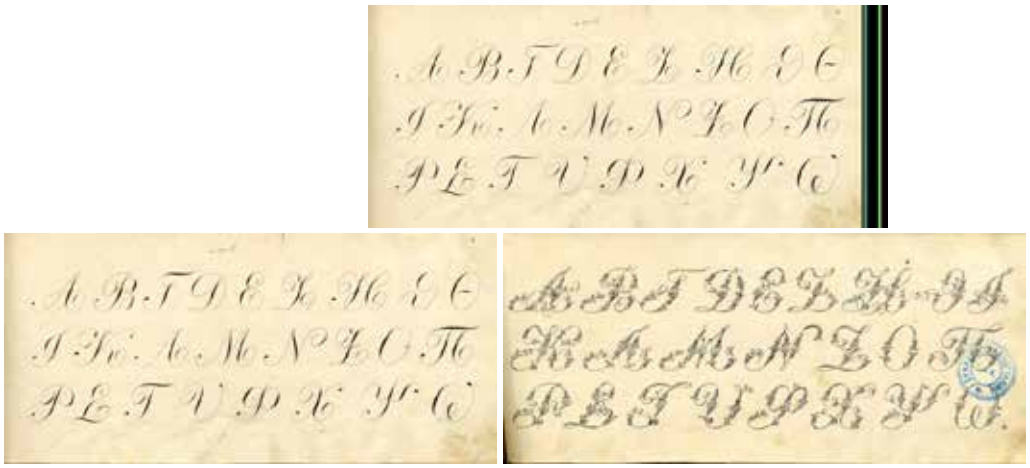
Μέσα από τα κυτία 59, 60 και 61 του καταλόγου Δ᾽ της Συλλογής Βλαχογιάννη καταγράφεται η εκπαιδευτική/σχολική εικόνα διαφορών περιοχών της Ελλάδας (Αίγινας, Άρτας, Ζαγορίου, Ηπείρου, Θεσσαλίας, Θράκης-Μακεδονίας, Ιωαννίνων, Μεσολογγίου, Κοζάνης, Κρήτης, Ναυπλίου, Ύδρας, νήσων Αιγαίου, Επτανήσου, Στερεάς Ελλάδος, κ.ά.), της Μικράς Ασίας («*ελληνόπαιδες εις Σμύρνη*»), Οδησσού, Βουκουρεστίου, Ιταλίας, κ.ά. καθώς και πληροφορίες για την παιδεία ανά περιόδους όπως «*παρά τοις αρχαίοις και Βυζαντινοίς*» (σχετικά με την ανατροφή των αρχαίων Ελλήνων) και σχετικές βυζαντιακές μελέτες («*η παίδευσις κατωτέρα και ανωτέρα*», σχολές, μαθήματα, διδάσκαλοι, νόμοι), την παιδεία επί Τουρκοκρατίας, κ.ά.

Επίσης, παρέχονται πληροφορίες για τη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, τη Δημοτική και τη Μέση, τα παιδαγωγεία, τις σχολές και παρθεναγωγεία (όπως το Παρθεναγωγείο Hill, το οποίο ιδρύθηκε το 1831 και αποτέλεσε σημαντικό κέντρο της γυναικείας εκπαίδευσης σε όλη τη μακρόχρονη ιστορία του[10]), τη μαθητική σεμνότητα, τη γυναικεία εκπαίδευση (όπως τη σύσταση σχολείου γυναικείων χειροτεχνημάτων και αναγκαιοτέρων οικιακών έργων), τα διδακτικά βιβλία (έντυπα, εγχειρίδια, συντακτικά, λεξικά), τα μαθήματα (περί φυτολογίας, βοτανικής, φυσικής, αστρονομικές μελέτες), μαθητικές ζωγραφιές, δοκίμιο εγχειριδίου καλλιγραφίας, έντυπο κανόνων καλλιγραφίας προς χρήση των σχολείων καθώς και ποικίλα έντυπα και αποκόμματα εφημερίδων.

Έντυπο κανόνων καλλιγραφίας προς χρήση των σχολείων [19ος αιώνας].

Δοκίμιο εγχειριδίου καλλιγραφίας προς χρήση των σχολείων, 1864.

10 Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών: ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910)/Φουρναράκη, Ε., Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα, 1987.



Καλλιγραφία του Αρσακείου Παρθεναγωγείου & του Βαρβακείου Λυκείου, 1876.

Μαθητικές ζωγραφιές, εκ των οποίων η 1η απεικονίζει αγωνιστή του 1821 και η 2η τη βασίλισσα Αμαλία [19ος αιώνας].

Προσωπογραφία του Όθωνα φιλοτεχνημένη από μαθητή. Συνοδεύεται από σημείωμα που περιλαμβάνει πληροφορίες για τον μαθητή. Πάτρα, 22 Νοεμβρίου 1853.

Περί βοτανικής [19ος αιώνας]

Ακολούθως, στον Κατάλογο Ε' (Κυτία με βιβλιογραφικά δελτία και σημειώσεις) τα κυτία 41 (Σχολικά Α'-Τουρκοκρατίας-Καποδίστρια) και 42 (Σχολικά Β'-Όθωνος-Γεωργίου) περιέχουν πλούσιο υλικό (σημειώσεις/δελτία/βιβλιογραφία/αποσπάσματα εφημερίδων) για:

- τη διδασκαλία μαθημάτων (λατινική γλώσσα επί Τουρκοκρατίας, μαθηματικά, άλγεβρα, αριθμητική, πολυγωνομετρία, ζωολογία, βοτανική, αρχαία ελληνική φιλολογία, λογοτεχνία, ιστορία, φιλοσοφία, ελληνική γραμματική, φυσική, χημεία, αστρονομία), διδακτικά βιβλία, αλφαβητάρια, εκπαιδευτικά συγγράμματα, σχολικά προγράμματα, σχολικά-νυκτερινά μαθήματα, ιστορικούς διαγωνισμούς και σχολικά βραβεία
- λεξικά (της Δημοτικής, της Νεοελληνικής, το Λεξικό του Ανθίμου Γαζή, το Μέγα Ετυμολογικόν Λεξικό, ξενόγλωσσα, κ.ά.)
- μαθητές και παίδες εκπαιδευόμενους στο εξωτερικό όπως σε Αγγλία, Μόναχο, Ελβετία, Γερ-

μανία, Γαλλία, κ.ά. («*να πέμψη εδώ μίαν εικοσαριάν εύρωστα και αγχίνοα παιδιά δια να σπουδάζωσι διότι με αυτόν τον τρόπον κολακεύει την φιλαυτίαν των άγγλων και διεγείρεται η προς ημάς φιλία και συμπάθειά των*»)[11].

- Παιδαγωγικά, «*περί παίδων αγωγής*», «*περί της των παίδων ανατροφής λόγος*», «*παιδαγωγικαί σκέψεις*», τη ψυχαγωγική μέθοδο παίδων, κ.ά. (όπως η «*πραγματεία περί παίδων αγωγής, ήτοι Παιδαγωγία, συντεθείσα παρά Ιωσήπου του Μοισιόδακος*» του 1779)
- Σχολεία εσωτερικού και εξωτερικού (π.χ. νηπιαγωγεία, ιδιωτικά λύκεια, σχολεία Αίγινας, Άνδρου, Άρτας, Ζαγορίου, κ.ά.)
- Την εκπαίδευση προ του 1821
- Τη γυναικεία εκπαίδευση

4.1.1.3. Ζητήματα Πρόνοιας και Παιδικής Προστασίας

Στο αρχείο των τέως Βασιλικών Ανακτόρων, με το όγκο του να αγγίζει τους 2463 φακέλους, μπορεί να εντοπίσει κανείς «θησαυρό» ιστορικών τεκμηρίων για την πρόνοια του παιδιού (Βασιλική Πρόνοια, κοινωνικό - φιλανθρωπικό έργο, μια σειρά κοινωνικών και κρατικών υπηρεσιών, χώρων φιλοξενίας και υποδοχής του παιδιού και λοιπών οργανώσεων πρόνοιας) για τον ευρύτατο χρονικό ορίζοντα των ετών 1861-1971.

Μέσα από την εξαθλίωση των Βαλκανικών και Παγκοσμίων πολέμων, της Μικρασιατικής Καταστροφής και του Εμφυλίου γεννήθηκε η μέριμνα για το παιδί, η οποία μέχρι τότε αποτελούσε ζήτημα φιλανθρωπίας. Αναλυτικότερα, την 5η Ιουλίου του 1947 η Βασίλισσα Φρειδερίκη γνωστοποιεί τη δημιουργία του Εράνου «Πρόνοια Βορείων Επαρχιών Ελλάδος», όπου το 1955 ο Έρανος μετονομάζεται σε «Βασιλική Πρόνοια», με στόχο την προστασία των παιδιών.

Αναλυτικότερα, μελετώντας κανείς τους σχετικούς φακέλους για την πρόνοια του παιδιού, εντοπίζει:

Το «Άσυλον του Παιδιού», το ιστορικό ιδρύσεώς του και τη λειτουργία αυτού. Το Άσυλον αποτελούσε Σωματείο, το οποίο ιδρύθηκε το 1919 από την Έλλη Αδοσίδου, σύζυγο του τότε Γενικού Διοικητή Μακεδονίας. Ως ειδικώς φιλανθρωπικό Ίδρυμα αναγνωρίσθηκε με την υπ᾽ αριθμ. 91655/26-09-1940 απόφαση του Υπουργείου Εθνικής Πρόνοιας. Σκοπός του Σωματείου ήταν η σωματική και πνευματική προστασία, περίθαλψη και ανατροφή των ορφανών, των στερουμένων εξ οιασδήποτε αιτίας πατρικής ή μητρικής προστασίας και συντηρουμένων από άπορους συγγενείς ή ξένα πρόσωπα, των απόρων παιδιών, των εργαζομένων γυναικών και των πολυτέκνων.[12]

Το Ίδρυμα άρχισε τη λειτουργία του σε παραπήγματα, τα οποία εγκατέλειψαν οι Γάλλοι μετά τον Α᾽ Παγκόσμιο Πόλεμο στο Λευκό Πύργο, όπου λειτούργησαν τα εξής Τμήματα α) Βρεφοτροφείον για βρέφη από 20 ημερών έως 4 ετών β) Νηπιαγωγείο για παιδιά 4-6 ετών γ) Μαιευτήριον. Ωστόσο, επειδή ο αριθμός των παιδιών αυξανόταν ραγδαία, το 1925 υπό την προεδρία της Γ. Χατζηαγγέλου ανεγέρθη μεγάλη οικοδομή επί των οδών Β. Σοφίας και Νοσοκομείων του Δήμου Θεσσαλονίκης, όπου στεγάσθηκαν τα παιδικά τμήματα και το Μαιευτήριο και έκτοτε γίνονταν συνεχώς προσθήκες (αίθουσα βρεφοτροφείου, τραπεζαρία παίδων, κ.ά.). Μέσα στο Ίδρυμα «*η τάξεις τηρείται, απόλυτος πάντοτε, μόνο δια της πειθούς και της συναισθηματικής υποβολής, άγνω-*

---

[11] Απόσπασμα επιστολής των Ιωάννη Ορλάνδου και Ανδρέα Λουριώτου από 22 Μαΐου 1824 εκ Λόνδρος προς τους προκρίτας των νήσων Ύδρας, Σπετζών και Ψαρρών περιεχούσης απάντησιν των ανωτέρω εις γράμμα της Διοικήσεως (Υδραϊκόν αρχείον, τ. 10, σ. 163).

[12] Γ.Α.Κ.-Κ.Υ., Αρχείο τέως Βασιλικών Ανακτόρων, φ. 1728, αρ. εγγράφου 5, Άσυλον του Παιδιού (Ιστορικόν της ιδρύσεως και σημερινή λειτουργία αυτού).

στον δε τυγχάνει οιονδήποτε είδος τιμωρίας ή εξαναγκασμού»).

Το Κέντρο Βρεφών «Η ΜΗΤΕΡΑ»[13], με έτος ίδρυσης το 1953. Το Κέντρο αποτελούσε Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου με σκοπό: α) την εν γένει μέριμνα υπέρ των παιδιών των στερημένων ομαλού οικογενειακού περιβάλλοντος δια της παρακολούθησης αυτών προς πλήρη κανονική ανάπτυξη από την εποχή της σύλληψης μέχρι την προσαρμογή τους σε ομαλό οικογενειακό περιβάλλον β) η παράλληλη παρακολούθηση της μητέρας γ) η εκπαίδευση βρεφοκόμων στη αντίστοιχη Σχολή «ΠΡΙΓΚΙΠΙΣΣΑ ΣΟΦΙΑ» που λειτουργούσε στο Κέντρο Βρεφών δ) η έρευνα προβλημάτων σχετικών με τους άνωθι σκοπούς. Το Κέντρο Βρεφών «Η ΜΗΤΕΡΑ» λειτουργούσε υπό την Υψηλή Προστασία της Α.Μ. Βασιλίσσης στους Αγίους Αναργύρους Αττικής.

Ο ερευνητής μπορεί να εντοπίσει ιστορικά τεκμήρια για το συγκεκριμένο Κέντρο και τη λειτουργία του [πρακτικά του Διοικητικού Συμβουλίου, δαπάνες, δωρεές, προμήθειες, επέκταση κτηρίων, τριμηνιαίες κινήσεις (ο αριθμός των βρεφών που εισήλθαν, υιοθετήθηκαν, παρελήφθησαν από τους γονείς, απεβίωσαν, τοποθετήθηκαν σε θετές οικογένειες, σε Παιδουπόλεις, ήταν εξώγαμα ή νόμιμα), παιδιατρικά συμπόσια, κ.ά.].

Το Φιλανθρωπικό Ίδρυμα Ιματιοθήκη του Παιδιού (τόσο στην Αθήνα όσο και με παραρτήματα στην ύπαιθρο)[14], το οποίο αποτελούσε ίδρυμα δωρεάν βρεφικού ιματισμού και βρεφικών ειδών (κουβέρτες, μωρουδιακά, παραμάνες ασφαλείας, κοστουμάκια bebe, σταυρούς με αλυσίδες, πάνες φανελένιες, φορέματα, ζακέτες, φούστες, κυτία πλήρη βρεφικών ειδών) με τη λειτουργία του να αποτυπώνεται μέσα από φυλλάδια, πεπραγμένα του Ιδρύματος και σχετική αλληλογραφία.

Φυλλάδιο «Η Ιματιοθήκη του Παιδιού»

Διανομή υποδημάτων και ιματισμού σε απόρους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Αγίου Αρτεμισίου Γούβας, 1964.

Τα Σπίτια του Παιδιού[15], τα οποία συνέβαλαν στην κοινωνική, επαγγελματική και εκπολιτιστι-

[13] Γ.Α.Κ.-Κ.Υ., Αρχείο τέως Βασιλικών Ανακτόρων, φ. 1259, αρ. εγγράφου 88, Οργανισμός Διοικήσεως και Λειτουργίας του Κέντρου Βρεφών «Η ΜΗΤΕΡΑ».

[14] Γ.Α.Κ.-Κ.Υ., Αρχείο τέως Βασιλικών Ανακτόρων, φ. 1895.

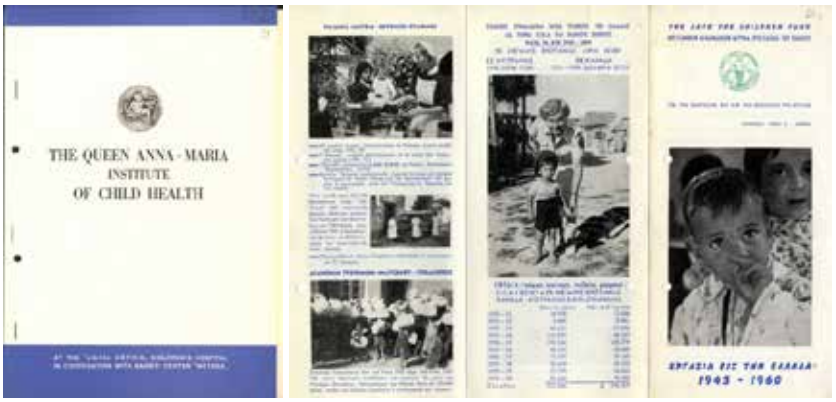
[15] Γ.Α.Κ.-Κ.Υ., Αρχείο τέως Βασιλικών Ανακτόρων, φ. 1261.

κή μόρφωση των παιδιών. Συστήθηκαν περίπου 260 Σπίτια, κυρίως σε ακριτικές περιοχές-χωριά της Βόρειας Ελλάδας[16].

Τα Συνεργεία Ομάδων Βοηθείας Υπαίθρου-Συνεργεία Βασιλικής Πρόνοιας[17], τα οποία ενίσχυαν υλικώς τους κατοίκους διαφόρων περιοχών μέσα από επισκευές οικιών, σχολείων, εκκλησιών, κοινοτικών καταστημάτων, κοινοτικά έργα, κ.ά.

Το Μαιευτήριο «Η MANNA»[18] και το ιστορικό του.

Το Ινστιτούτο Υγείας του παιδιού «Βασίλισσα Άννα Μαρία»,[19] υπό τη Διεύθυνση του προέδρου Σπύρου Δοξιάδη, όπου παρουσιάζεται η ανάγκη ιδρύσεώς του, η εισηγητική έκθεση επί του σχεδίου νόμου δια την ίδρυση του Ινστιτούτου, κ.ά.



Φυλλάδιο του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού «Βασίλισσα Άννα-Μαρία» και Φυλλάδιο του "The Save the Children Fund" 1945-1960 (Βρεττανικόν & Καναδικόν Ίδρυμα Προστασίας του Παιδιού υπό την προστασίαν της Α.Μ. της Βασιλίσσης της Αγγλίας)

Στη συνέχεια, μέσα στην εκτενή αυτή λίστα κοινωνικών υπηρεσιών, ο ερευνητής εντοπίζει και άλλους φορείς και σωματεία για το παιδί, όπως το Ελβετικό Πρεβεντόριο Χριστιανικής Βοηθείας, το Σικιαρίδειο Πρεβεντόριο, την Αργέντειο Παιδική Στέγη, την Παπαστράτειο Παιδική Στέγη, την Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αναπήρων Παίδων, κ.ά., όπου μπορεί να διατρέξει τους εσωτερικούς κανονισμούς λειτουργίας τους, σχετική αλληλογραφία τους, κ.ά.[20]

Στο ευρύ αυτό φάσμα φορέων που συνδέονται με την προστασία των παιδιών, έρχονται να προστεθούν ο Παιδικός Σταθμός του Νοσοκομείου Λοιμωδών Νόσων Αθηνών και η διαβίωση των τροφίμων του, ποικίλα Ορφανοτροφεία (όπως το Ορφανοτροφείο «Ελληνική Αναγέννησις», το Εθνικό Ορφανοτροφείο Φιλιατών-Θεσπρωτίας, τα Ορφανοτροφεία Θηλέων Ηρακλείου, Ιωαννίνων, κ.ά.), η Παιδική Φωλέα Χολαργού, η Αγροτική Παιδική Φωληά Βορείου Ελλάδος, το Πρεβεντόριο «Η Πρόνοια δια το παιδί», η Συνομοσπονδία «Σωτηρία του παιδιού», κ.ά[21].

16 Στο φ. 2018 καταγράφονται οι ευχαριστίες της Βασιλίσσης προς τους αρχηγούς των «Σπιτιών του Παιδιού» για τις ιδρύσεις αντίστοιχων Σπιτιών.

17 Γ.Α.Κ.-Κ.Υ., Αρχείο τέως Βασιλικών Ανακτόρων, φ. 1261.

18 Γ.Α.Κ.-Κ.Υ., Αρχείο τέως Βασιλικών Ανακτόρων, φ. 1728.

19 Γ.Α.Κ.-Κ.Υ., Αρχείο τέως Βασιλικών Ανακτόρων, φ. 1900.

20 Γ.Α.Κ.-Κ.Υ., Αρχείο τέως Βασιλικών Ανακτόρων, φ. 1364.

21 Γ.Α.Κ.-Κ.Υ., Αρχείο τέως Βασιλικών Ανακτόρων, φ. 1363.

Φυλλάδιο του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού για γονείς, το οποίο τυπώθηκε δια τη συμμετοχή ιατρών σε Παιδιατρικό Συμπόσιο, 1966 & το 1ο εκλαϊκευτικό φυλλάδιο δια γονείς, το οποίο εξετυπώθη χάρις εις την ευγενή δωρεά της Α.Μ. της Βασιλίσσης, 04/10/1967.

Επίσης, το συγκεκριμένο αρχείο παρέχει πλούσιο υλικό για τη λειτουργία του Υπουργείου Κοινωνικής Πρόνοιας, τις Διευθύνσεις και τα Τμήματα αυτών. Αναλυτικότερα, μέσα από τους φακέλους για τη Διεύθυνση Παιδικής Προστασίας καταγράφονται διάφορες πτυχές προστασίας του παιδιού όπως η περίθαλψη τέκνων, τα ορφανικά επιδόματα, η εισαγωγή παιδιών σε ιδρύματα, ορφανοτροφεία, κ.ά. Παρομοίως, σκιαγραφείται η λειτουργία και δράση του Τμήματος Εθνικών Ορφανοτροφείων και Παιδικών Σταθμών[22], της Διεύθυνσης Πρεβεντορίων (η οποία υπαγόταν στη Γενική Διεύθυνση Υγιεινής) και του Τμήματος Θερινών Κατασκηνώσεων του ίδιου Υπουργείου με σκοπό την αποστολή παιδιών σε κατασκηνώσεις, τα οποία επιλέγονταν από τα κρατικά πολυϊατρεία και τα ιατρεία των Ι.Κ.Α και Π.Ι.Κ.Π.Α.

Επιπρόσθετα, διατρέχοντας κανείς το υλικό συναντά αλληλογραφία σχετική με το Π.Ι.Κ.Π.Α. (αιτήσεις για δυνατότητα χορηγήσεως επιδόματος, τοποθετήσεις βρεφών σε θετές οικογένειες, εισαγωγή τέκνων σε Πρεβεντόρια, Άσυλα, περί ορφανών γονέων έκθετων και εγκαταλελειμμένων), το Τμήμα Ασύλου Ανιάτων Παίδων Λέρου (για εισαγωγή τέκνων), το Πρεβεντόριο Πεντέλης, την Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων Αθηνών του Υπουργείου Δικαιοσύνης, στοιχεία κινήσεως του Κέντρου Ανηλίκων «Καλού Ποιμένα» (αριθμός ανηλίκων που εκοιτωνίσθησαν, σιτίστηκαν, επαναπατρίστηκαν, η υγειονομική βοήθεια που τους παρεσχέθη, οι κοινωνικές έρευνες-επιμέλειες που διενεργήθησαν, κ.ά.), το Κέντρο Αποκαταστάσεως Αναπήρων Παίδων Βούλας, κ.ά.

Φυλλάδιο της ετήσιας δράσεως 1957-58 του Κέντρου Ανηλίκων «Ο Καλός Ποιμήν».

Στη συνέχεια, το υπό ταξινόμηση αρχείο του Υπουργείου Υγείας[23] (1865-1991), όπου ο κύριος όγκος του υλικού αφορά την περίοδο 1923-1981, παρέχει έναν ανεξάντλητο και ακατέργαστο πλούτο πληροφοριών για το παιδί και πολλαπλές πλευρές της ζωής του. Αναλυτικότερα, από

22 Γ.Α.Κ.-Κ.Υ., Αρχείο τέως Βασιλικών Ανακτόρων, φ. 1363.

23 Το συγκεκριμένο αρχείο φέρει Αριθμό Βιβλίου Εισαγωγής (Α.Β.Ε.) 2001. Ο Α.Β.Ε. είναι ο αύξων, κατά χρονολογική σειρά, αριθμός που αποδίδεται σε κάθε εισαγωγή στο Βιβλίο Εισαγωγής μιας αρχειακής υπηρεσίας και ο οποίος αποτελεί εφεξής στοιχείο του κωδικού αναγνώρισης του αρχείου που παραλήφθηκε.

τη μέχρι σήμερα ταξινόμησή του έχουν προκύψει αρχειακές σειρές σχετικές με: 1) τη Διεύθυνση Εθνικών Ορφανοτροφείων και Παιδικών Σταθμών 2) τη Διεύθυνση Παιδικής Προστασίας 3) τους Εθνικούς Παιδικούς Σταθμούς 4) το Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Εργαζομένων Παίδων 5) τις Κατασκηνώσεις-Παιδικές Εξοχές[24] 6) το Κοινωνικό Κέντρο Οικογένειας και Νεότητας 7) τα Ορφανοτροφεία 8) το Π.Ι.Κ.Π.Α. και 9) τις Υιοθεσίες.

Στην Κεντρική Υπηρεσία των Γ.Α.Κ. απόκειται επίσης το αρχείο του Πατριωτικού Ιδρύματος Κοινωνικής Προστασίας και Αντιλήψεως (Π.Ι.Κ.Π.Α.), το οποίο ιδρύθηκε με πρωτοβουλία της Βασίλισσας Σοφίας το 1914 με αρκετές αλλαγές και σταθμούς στην ιστορία του Συνδέσμου μέχρι του τελικού του σχηματισμού σε Π.Ι.Κ.Π.Α., με τη μορφή που αυτό λειτούργησε συστηματικά από το 1939 (υπό την εποπτεία και τον έλεγχο του Υπουργείου Κρατικής Υγιεινής και Αντιλήψεως).

Μέσα από το αρχειακό υλικό των ετών 1945-1995, μπορεί κανείς να μελετήσει τη λειτουργία και δράση των Διευθύνσεών του, εστιάζοντας στη: α) Διεύθυνση Α'-Προστασίας Μητρότητας και Παιδικών Ηλικιών β) Διεύθυνση Β'-Παιδικής Πρόνοιας καθώς και γ) στις Ειδικές Υπηρεσίες, στις οποίες συγκαταλέγονταν η Παιδική Πολυκλινική, το Αναρρωτήριο Πεντέλης, το Κέντρο Αποκαταστάσεως Αναπήρων Παίδων Βούλας, το Παιδικό Νοσοκομείο Πεντέλης, τα Νηπιαγωγεία, οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Βρεφών και τα Παιδικά Οδοντιατρεία. Επίσης, στο Π.Ι.Κ.Π.Α. είχαν προσαρτηθεί Υπηρεσίες, όπως αυτές του Ελβετικού Ερυθρού Σταυρού και της Υπηρεσίας Παιδικής Διατροφής (Αθηνών-Επαρχίας).

Αναλυτικότερα, στη Διεύθυνση Α'-Προστασίας Μητρότητας και Παιδικών Ηλικιών υπάγονταν το Τμήμα Α'-Ανοικτής περίθαλψης και νηπιαγωγείων (ιατροκοινωνικά κέντρα Αθηνών-Επαρχιών, νηπιαγωγεία και βρεφονηπιακοί σταθμοί) και το Τμήμα Β'-Κλειστής Περίθαλψης (Παιδικές εξοχές και Πρεβεντόρια-Αναρρωτήρια). Αντίστοιχα, στη Διεύθυνση Β'-Παιδικής Πρόνοιας υπάγονταν το Τμήμα Α'- Οικογενειακών τοποθετήσεων και το Τμήμα Β'-Υιοθεσιών και Παιδικής Διατροφής.

Το υλικό του αρχείου μέσα από τις εγκυκλίους, την αλληλογραφία, τις αποφάσεις, αιτήσεις, αναφορές, συμβάσεις διοικητικού χαρακτήρα, κ.ά. αντικατοπτρίζει τη διοικητική δραστηριότητα του Π.Ι.Κ.Π.Α., όπως αυτή προέκυψε μέσα στο πλαίσιο της δράσης και της λειτουργίας της κάθε Διεύθυνσης, Τμήματος και Γραφείου του Ιδρύματος.

Ειδικότερα όμως και εστιάζοντας κανείς το ενδιαφέρον του στο παιδί, εντοπίζεται αλληλογραφία του Π.Ι.Κ.Π.Α. με διεθνείς οργανισμούς [τη Διεθνή Οργάνωση για το Παιδί (Union International de Protection de l' Enfance), τη UNICEF], διεθνείς αναδόχους, συλλόγους φιλόπτωχων εξωτερικού, κ.ά. Αναλυτικότερα, το αρχείο περιέχει έντυπα, περιοδικά, αφίσες, φυλλάδια, κανονισμούς λειτουργίας παιδικών σταθμών, υλικό για κακοποιημένα και παραμελημένα παιδιά, σεισμόπληκτα και ανταρτόπληκτα, φακέλους τοποθετημένων παιδιών και αναδόχων οικογενειών, θέματα υιοθεσιών, δελτία κατασκηνωτών με φωτογραφίες παιδιών καθώς και βιβλία εμβολιασθέντων και συσσιτούντων παιδιών.

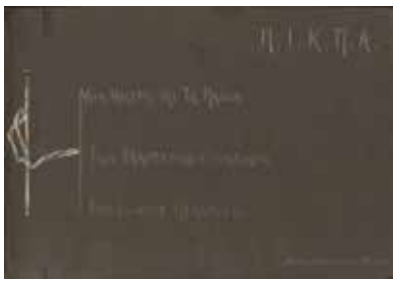
Στη συνέχεια, το αρχείο αυτό περιλαμβάνει υλικό για τον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας Παιδιού, φυλλάδιο για τα δικαιώματα του παιδιού σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Γενεύης (1966), νομοθεσία αφορώσα την προστασία της μητέρας και του παιδιού, καταστάσεις πληρωμών επιδοτούμενων παιδιών Αθηνών και επαρχίας και εκθέσεις κοινωνικής έρευνας για το παιδί (την οικογένειά του, το χώρο που διαμένει, ετήσιες αναφορές για την πρόοδο, την κοινωνική, οικονομική, οικογενειακή κατάσταση αυτού, κ.ά.).

Επίσης, πέρα από την Κεντρική Υπηρεσία του Π.Ι.Κ.Π.Α., εντοπίζεται πλούσιο υλικό και για

[24] Υλικό για τις παιδικές εξοχές-κατασκηνώσεις (στο πλαίσιο της ψυχαγωγίας του παιδιού), πέρα από το αταξινόμητο αρχείο του Υπουργείου Υγείας, εντοπίζεται στα αρχεία του ΥΕΔΕ/ΥΠΕΠΘ, του Π.Ι.Κ.Π.Α. και των τέως Βασιλικών Ανακτόρων, όπως αυτά επισημαίνονται στα αντίστοιχα σημεία του κειμένου.

τα παραρτήματα αυτής (Αγρινίου, Θεσσαλονίκης, Καλαμάτας, Καλύμνου, Καστοριάς, Κέρκυρας, Κιλκίς, Κύμης, Κυπαρισσίας, Λαυρίου, Λευκάδας, Μεγάρων, Μεσσήνης, Νιγρίτας και Πειραιά).

Αφίσα της Α' Βαλκανικής Έκθεσης Προστασίας του Παιδιού, Ζάππειον, 5-20 Απριλίου 1936 και Πρόπλασμα του προβλεπομένου κτηρίου του Πατριωτικού Ιδρύματος, Ζάππειον, 5-20 Απριλίου 1936.



Λεύκωμα/Ημερολόγιο του Π.Ι.Κ.Π.Α. Βούλας «Μια ημέρα με τα παιδιά των μαρτυρικών νησιών του Ιονίου πελάγους», Οκτώβριος 1953.

Εμβολιασμός παίδων Π.Ι.Κ.Π.Α.

Τέλος, στο αταξινόμητο αρχείο της Γενικής Γραμματείας Τύπου και Πληροφοριών (Γ.Γ.Τ.Π.) (1934-1998), που εξετάζει την άγνωστη πλευρά της κρατικής λογοκρισίας κυρίως στις δεκαετίες ’50-70, εντοπίζεται φωτογραφικό υλικό παιδιών[25] (εγκαίνια παιδικών χαρών, ψυχαγωγικές εκδηλώσεις για άπορα παιδιά, διανομή παιχνιδιών σε τροφίμους παιδικών σταθμών, κ.ά.) στο πλαίσιο της Χούντας. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει και το έντυπο «Τί πρέπει και τί μπορεί να γίνει το παιδί σας: επιστημονική μέθοδος επαγγελματικού προσανατολισμού»[26], το οποίο περιέχει οδηγίες για παιδιά κάτω και άνω των 13 ετών, διερεύνησης επαγγελμάτων, υποδείγματα βοηθημάτων, κ.ά.

Φωτογραφία πλατείας και κέντρου παιδικής χαράς εις την Δάφνην, Φεβρουάριος 1968 & Ψυχαγωγικαί εκδηλώσεις δι' άπορα παιδιά Δήμου Νίκαιας, Ιανουάριος 1968.

25 Γ.Α.Κ.-Κ.Υ., Αρχείο Γενικής Γραμματείας Τύπου και Πληροφοριών (Γ.Γ.Τ.Π.) (αταξινόμητο, ΑΒΕ 1107), κιβ. 75, φ. 1 & 2.

26 Η έγκριση της παρούσης έκδοσης υλοποιήθηκε αφού ελήφθη υπόψιν σχετικό πρακτικό βιβλιοκρισίας.

Ο Δήμαρχος Δάφνης απονέμει παιχνίδια εις μικρούς τροφίμους παιδικού σταθμού Δάφνης, Δεκέμβριος 1968 & Εγκαίνια παιδικής χαράς εις πλατείαν 25ης Μαρτίου Δάφνης, 1968.

Σύγγραμμα επιστημονικής μεθόδου επαγγελματικού προσανατολισμού υπό του Ταγματάρχου Πεζ. Βούλγαρη Αριστείδου, Αθήναι 1960.

4.1.1.4. Σωφρονιστική Αγωγή Ανηλίκων

Στην Κεντρική Υπηρεσία των Γ.Α.Κ. απόκειται πλούσιο αρχειακό υλικό σχετικό με τη σωφρονιστική αγωγή ανηλίκων, τα αναμορφωτικά και σωφρονιστικά ιδρύματα, τις ατομικές καρτέλες-φακέλους των ανηλίκων καθώς και ποικίλα ζητήματα των τροφίμων.

Αναλυτικότερα, το αρχείο του Ιδρύματος Αγωγής Θηλέων (1919-1997) περιέχει τους ατομικούς φακέλους των θηλέων τροφίμων του Ιδρύματος Αγωγής Ανηλίκων και ποικίλα βιβλία (πρωτόκολλα αλληλογραφίας, φακέλους διαχείρισης των οικονομικών του Ιδρύματος, βιβλία μητρώου, ημερησίων διαταγών, μεταβολών, επισκεπτών, προσωπικού, ποινών, φαρμάκων, αρτοτροφοδοσίας, ιματισμού, ημερομισθίων, κ.ά.) των ετών 1919-1991 (κυρίως 1970-1991) που αφορούν στις τρόφιμες κατά τα έτη λειτουργίας του Ιδρύματος.

Στη συνέχεια, το αρχείο του Ιδρύματος Αγωγής Ανηλίκων Αρρένων Κορυδαλλού (1973-1996) περιέχει ατομικούς φακέλους ανηλίκων, έγγραφα εκ των οποίων περιλαμβάνουν το ατομικό δελτίο παρακολούθησης του ανηλίκου, εκθέσεις κοινωνικών λειτουργών και επιμελητών ανηλίκων, αποφάσεις δικαστηρίων, μαθητικούς ελέγχους και αποδεικτικά φοιτήσεως και απολύσεως, πιστοποιητικά αρχών, ιατρικές γνωματεύσεις, φωτογραφίες, γράμματα αλληλογραφίας, δημοσιεύματα Τύπου, κ.ά. (σε ορισμένους φακέλους απαντώνται φωτογραφίες ανηλίκων ή/και ακτινογραφίες τους).

Τέλος, το αρχείο της Υπηρεσίας Επιμελητών Ανηλίκων και Κοινωνικής Αγωγής Πειραιά (Τμήμα Επιμελητών Ανηλίκων) του Υπουργείου Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων περιλαμβάνει ατομικές καρτέλες και ατομικούς φακέλους ανηλίκων, γεννηθέντων κατά την περίοδο 1981-1990.

4.1.1.5. Υιοθεσίες παιδιών

Το ζήτημα των υιοθεσιών στην Ελλάδα, που σημείωσε μεγάλη έκρηξη κατά την περίοδο μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, παρουσιάζεται μέσα από το αρχείο του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών (1906-1985)[27].

[27] Το ζήτημα των υιοθεσιών αποτυπώνεται και στο αρχείο του Π.Ι.Κ.Π.Α και το αταξινόμητο αρχείο του Υπουργείου Υγείας (ΑΒΕ

Στο συγκεκριμένο αρχείο αποτυπώνεται η διοικητική λειτουργία του Ιδρύματος και η διαχείριση υπηρεσιακών ζητημάτων σε συσχετισμό με τις Υπηρεσίες του Δήμου και το Υπουργείο Κοινωνικών Υπηρεσιών. Τα έγγραφα έχουν παραχθεί από τα Τμήματα του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών στο πλαίσιο άσκησης σχετικών αρμοδιοτήτων με βασικό άξονα της διακίνησής τους τη διεκπεραίωση υποθέσεων υιοθεσίας.

Διατρέχοντας κανείς το αρχείο συναντά φακέλους υποθέσεων παιδιών με τα υποβληθέντα δικαιολογητικά, πιστοποιητικά γεννήσεων και βαπτίσεων, διαβιβαστικά αιτήσεων υιοθεσίας, αναφορές ιδιωτών που ενδιαφέρονται να υιοθετήσουν βρέφος ή ζητούν πληροφορίες για το βρέφος που άφησαν εκεί, αιτήσεις φυσικών γονέων για επιστροφή τέκνων, πιστοποιητικά τροφίμων, πειθαρχικές ποινές, αιτήσεις εξωτερικών τροφών να αναλάβουν βρέφη με χειρόγραφη γνωμάτευση της Κοινωνικής Υπηρεσίας, αλληλογραφία Ελλήνων του εξωτερικού με το Βρεφοκομείο περί υιοθεσίας τροφίμων, κ.ά. Επίσης, αποτυπώνονται πληροφορίες για τις «δυνάμεις» τροφίμων εντός και εκτός του Ιδρύματος (Ψυχιατρείο, Νοσοκομείο Νταού Πεντέλης, Στέγη Εργαζόμενου Ορφανού, κ.ά.), ατομικά δελτία παιδιών κατ' αύξουσα αρίθμηση του αριθμού μητρώου (εμπεριέχεται μικρός αριθμός ακτινογραφιών), υλικό περί διαφόρων παιδικών σταθμών, κ.ά.

Ως προς την υγεία των τροφίμων, εντοπίζονται καταστάσεις τροφίμων (με υγιή και μη υγιή παιδιά για ενημέρωση του Αδελφάτου[28] σχετικά με τη λήψη αποφάσεων ως προς την αποκατάσταση των ανώμαλων παιδιών του Ιδρύματος), καταστάσεις ασθενών και με αναπηρία τροφίμων του Ιδρύματος τοποθετημένων σε εξωτερικές παιδοκόμους, υλικό της Υγειονομικής Υπηρεσίας με πίνακες στατιστικής νοσολογικής κινήσεως του εξωτερικού ιατρείου, πίνακες εισαγωγής βρεφών, στατιστικοί πίνακες θανάτου, ιατρικές γνωματεύσεις, κ.ά.

Συμπερασματικά, διαπιστώνει κανείς ότι ο αρχειακός πλούτος της Κεντρικής Υπηρεσίας των Γ.Α.Κ. σχετικά με το παιδί είναι ανεξάντλητος και μπορεί να αποτελέσει την απαρχή συγγραφής πολλαπλών ερευνών και πονημάτων. Πέρα ωστόσο από την παιδο-κεντρική προσέγγιση της εισήγησης, η Κεντρική Υπηρεσία αντίστοιχα έχει υιοθετήσει τα τελευταία χρόνια μια ανάλογη προσέγγιση του μαθητικού κοινού, όπου στο πλαίσιο ενημέρωσης και σταδιακής διαμόρφωσης της αρχειακής συνείδησης, οργανώνει επισκέψεις και ξεναγήσεις σε μαθητές και εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων καθώς και εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στην ηλικία και τις δεξιότητές τους προκειμένου οι τελευταίοι να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με το αρχειακό υλικό και αυτό να ενσωματωθεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2001), ωστόσο υιοθετήθηκε η αναλυτική παρουσίαση του αρχείου του Δημοτικού Βρεφοκομείου, όπου ο κύριος όγκος του υλικού αφορά αμιγώς υποθέσεις υιοθεσίας.

28 Για το διάστημα 1874-1890 το Ίδρυμα διοικείται από τετραμελές συμβούλιο, το οποίο έως το 1984 ονομαζόταν Αδελφάτο και στη συνέχεια, μετονομάζεται σε Διοικητικό Συμβούλιο.

4.1.2. Παιδί και Ιστορικά Αρχεία: Προβληματισμοί, Μεθοδολογία, Μελέτη περίπτωσης

4.1.2.1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να αναδείξει τη σημασία των ιστορικών αρχείων, ως βασικών φορέων πολιτιστικής δημιουργίας, να αναλυθεί ο ρόλος τους στη συγκρότηση του επιστημονικού πεδίου των πολιτιστικών σπουδών στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και να θέσει προβληματισμούς που σχετίζονται με τους παράγοντες διαμόρφωσης της διαλεκτικής σχέσης: «παιδί και ιστορικά αρχεία». Επίσης, να αποτελέσει μια βασική εισαγωγή στον προβληματισμό που διέπει τη μεταχείριση των φορέων αυτών σήμερα. Αυτό θα βοηθήσει στην κατανόηση της χρήσης των ιστορικών αρχείων από τους μαθητές και την κοινωνία ευρύτερα και να συντελέσει στο να γίνουν κατανοητές οι προοπτικές, αναφορικά με την αξιοποίηση αυτών των πολιτιστικών οργανισμών, ως χώρων ανάδειξης και προβολής του τοπικού πολιτισμού.[1]

Προβάλλονται εδώ οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τις οποίες τα ιστορικά αρχεία θα μπορούσαν να αποτελέσουν πολύτιμα εργαλεία στη μέθεξη των μαθητών στην ιστορική έρευνα. Τα αρχεία μπορούν να λειτουργήσουν και ως συμπληρωματικός παράγοντας για την ανάπτυξη της συνεργασίας του σχολείου και των φορέων πολιτισμού εκτός θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας (ιστορικά αρχεία, μουσεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους κ.ά.) με στόχο την κοινή συνισταμένη αυτής της αμφίδρομης σχέσης. Η σχέση αυτή είναι η αποθησαύριση και η διατήρηση όλων εκείνων των στοιχείων που συνθέτουν τον ιδιαίτερο πολιτισμό μιας περιοχής.[2] Διερευνώνται, επίσης, οι δυνατότητες των ιστορικών αρχείων να καλλιεργήσουν και να ενισχύσουν τη συνεργασία και τον σχεδιασμό δράσεων που στοχεύουν στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της παιδείας.

Στο ερευνητικό στάδιο παρουσιάζεται, ως μελέτη περίπτωσης, η φιλοσοφία, οι καλές πρακτικές και ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιήσαμε τις ερευνητικές δυνατότητες, που μας παρείχε το Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας στην εκπόνηση του εκπαιδευτικού πολιτιστικού προγράμματος τοπικής ιστορίας, που φέρει τον τίτλο: Λάπρα, μία «χαμένη» ιστορική πληροφορία, το οποίο υλοποιήθηκε από μαθητές της Γ΄ τάξης του 1ου Γυμνασίου Χαλάστρας, ενώ ταυτόχρονα γίνεται προσπάθεια να αναλυθούν οι έννοιες «πρόσβαση» και «συμμετοχή» των μαθητών στο πολιτιστικό κεφάλαιο μέσω των ιστορικών αρχείων.

---

1 Γεώργιος Λεοντσίνης, *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα, 2006, σ. 49.

2 Λεωνίδας Κ. Πλατανιώτης, Η συμβολή των σχολικών προγραμμάτων τοπικής ιστορίας στην ανασύνθεση της ιστορικής ταυτότητας των τοπικών κοινωνιών, περ. *Φιλόλογος*, τχ. 164, (Απρ.– Ιουν. 2016), 282.

4.1.2.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

4.1.2.2.1. Ιστορικά αρχεία και εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η θεσμοθέτηση της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας στο σχολείο και η ένταξή της στα αναλυτικά προγράμματα έθεσε την αναγκαιότητα ενός γενικότερου σχεδιασμού για την υιοθέτηση νέων διδακτικών προτάσεων και ποικίλων προβληματικών που σχετίζονται με τις επιστήμες της ιστορίας και της αρχειονομίας.

Τα ιστορικά αρχεία καλούνται να συμβάλλουν συμπληρωματικά και ενισχυτικά στην κατανόηση της γενικής ιστορίας, αλλά και να προβάλουν την αξία της ιστορικής αναζήτησης απέναντι σε παγιωμένες αφηγηματικές διδακτικές πρακτικές. Η διεύρυνση του ορισμού της ιστορικής γνώσης και η εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας με την ενσωμάτωση της σχολικής ιστορικής έρευνας μπορεί να συμβάλλει στην ανανέωση του πεδίου της διδακτικής της ιστορίας. Μπορεί επίσης να ενθαρρύνει τη δημιουργική εμπλοκή των μαθητών σε όλες τις παραμέτρους της μαθησιακής διαδικασίας, με αποτέλεσμα την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας και την ισχυροποίηση της σχέσης που αναπτύσσουν με την ιστορική γνώση.[3]

Στην καλλιέργεια μιας τέτοιου είδους «παπαδιαμαντικής» «συναλληλίας» πρέπει να στοχεύει ο αρχειονόμος – διαχειριστής της ιστορικής πληροφορίας και ο ιστορικός –εκπαιδευτικός. Σήμερα στην Ελλάδα, οι περισσότεροι από όσους εργάζονται στις υπηρεσίες των Γενικών Αρχείων του Κράτους προέρχονται από τον χώρο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γνωρίζουν τις αγωνίες και τις απαιτήσεις της τάξης και έχουν συμμετάσχει στην προσπάθεια ένταξης της τοπικής ιστορίας στο σχολείο.[4] Είναι φυσικό, λοιπόν, να έχουν λόγο και ρόλο στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων συνεργασίας του σχολείου και των φορέων πολιτισμού της τοπικής κοινωνίας συμβάλλοντας αποφασιστικά στο άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία.[5]

Ο ρόλος των φορέων προγραμματισμού της εκπαίδευσης και των παραγόντων χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, που πολλές φορές με τις παλινωδίες τους καθιστούν προβληματική την όποια προσπάθεια αναβάθμισης της εκπαίδευσης, είναι πολύ σημαντικός. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η κατάργηση της τοπικής ιστορίας από τη ζώνη βιωματικών δράσεων (project) κατά το τρέχον σχολικό έτος 2016-2017, καθώς και η συζήτηση σχετικά με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που μπορούν να αναλάβουν τα σχετικά προγράμματα.[6] Σήμερα, η τοπική ιστορία στο Γυμνάσιο εντάσσεται στη ζώνη των καινοτόμων δραστηριοτήτων, ως ένα πεδίο μελέτης και έρευνας.[7]

Τα κύρια χαρακτηριστικά των καινοτόμων προγραμμάτων είναι η έμφαση στις ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές προσεγγίσεις, η οικοδόμηση γνώσεων και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, η ευέλικτη διαχείριση του σχολικού χρόνου. Η χρήση του αρχειακού υλικού ως ιστορικής πηγής, καθώς και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις στους φορείς διαχείρισης της ιστορικής πληροφορίας θα ευαισθητοποιούσαν τους μαθητές και κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις και με τον

---

3 ΝΠΣ, *Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας στη Γ΄ Γυμνασίου. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2011, 8.

4 Γενικά Αρχεία του Κράτους, *Η τοπική ιστορία στο σχολείο. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αρχεία Νομού Εύβοιας, Χαλκίδα, 1995, 12.

5 ΝΠΣ, ό.π., (σημ. 3).

6 Νέο σχολείο (σχολείο 21ου αιώνα), (2007-2013). «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό. Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων», http://gym-gravias.fok.sch.gr/gym/odigos_ekpaideytikoy/topiki _istoria.pdf.

7 Ιωάννης Φύκαρης, «Τοπική ιστορία, Σημασία- Δυνατότητες- Προοπτικές», http://www.pi-schools.gr.

κατάλληλο προγραμματισμό θα τους έφερναν σε επαφή με τις πηγές, γεγονός που θα συνεπάγονταν μια έμπρακτη βοήθεια στην εκπόνηση των εργασιών τους.

4.1.2.2.2. Προβληματισμοί

Η υλοποίηση των σχολικών πολιτιστικών προγραμμάτων ανέδειξε, ως σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, την αναγκαιότητα για την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας του σχολείου και της κοινωνίας ευρύτερα με τα ιστορικά αρχεία. Οι προσπάθειες που επικεντρώνονται στην αναγκαιότητα αυτής της συνεργασίας τα τελευταία χρόνια έχουν φέρει στο προσκήνιο, μια σειρά από προβληματισμούς για το ποιες θα μπορούσαν να είναι οι προϋποθέσεις αυτής της συνεργασίας και ποιες βασικές αρχές είναι αναγκαίες για να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς, μαθητές, αρχειονόμους και άλλους ειδικούς επιστήμονες προς αυτή την κατεύθυνση. Η αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ αυτών των δυο συστημάτων εντείνεται ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή, Παράλληλα επιδιώκεται μια μετατόπιση από τη συνήθως απομονωμένη δραστηριότητα ατόμων ή ομάδων προς μια περισσότερο συνδυασμένη συνεργατική δράση, με βάση τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης, με στόχο τη δημιουργία δικτύων αλληλεπίδρασης που παράγουν κοινωνικό κεφάλαιο.

Είναι φυσικό, για όσους ασχολούνται με την υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων στα οποία εμπλέκονται εκπαιδευτικοί, μαθητές και οι αρχειονόμοι, να τίθενται οι ακόλουθοι προβληματισμοί σχετικά με το διδακτικό σχεδιασμό τέτοιων δράσεων:

α. Μπορεί να αλλάξει κάτι ως προς τη διδακτική προσέγγιση της ιστορικής πραγματικότητας;
Κατά την άποψή μας, η διαμόρφωση της ιστορικής πραγματικότητας εξακολουθεί να είναι ένα αντικείμενο που το προσεγγίζουμε και το πραγματευόμαστε ως ανθρώπινο δημιούργημα. Η εμβάθυνση στις ιστορικές αρχειακές πηγές που μελετούμε και επεξεργαζόμαστε, στόχο έχει να αναδείξει το βάθος και την έκταση της ιστορικής πραγματικότητας. Η εμπλοκή των ιστορικών αρχείων στις δράσεις των σχολικών προγραμμάτων εμπλουτίζει το τυπικό πρόγραμμα σπουδών με περιεχόμενα που σχετίζονται με τις τοπικές συνθήκες και ενισχύουν τις διαδικασίες συμμετοχής του σχολείου στις μορφωτικές, πολιτιστικές και λοιπές ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, το οποίο παύει να ακολουθεί μονόπλευρα τις τυπικές εκπαιδευτικές υποχρεώσεις.

β. Μπορεί να αλλάξει κάτι ως προς τους παιδαγωγικούς μας στόχους;
Οι παιδαγωγικοί μας στόχοι συνοψίζονται γύρω από τη διαμόρφωση του ελεύθερου και αυτοσυνείδητου ανθρώπου, ο οποίος μπορεί να συνεργάζεται με τον «άλλον», προκειμένου να εντάσσουν τα ανθρώπινα έργα σε ένα πλαίσιο σκοπών που θα εμπεριέχουν και θα ερμηνεύουν κριτικά τις αρχές της ιστορικής έρευνας. Μας ενδιαφέρει η διαμόρφωση του ενεργού πολίτη, ο οποίος γνωρίζοντας τον κόσμο που τον περιβάλλει, ερευνά και ερμηνεύει την ιστορική πραγματικότητα του και δρα για την παραγωγή ενός άυλου πολιτιστικού κεφαλαίου.

γ. Μπορεί να αλλάξει κάτι ως προς τις διδακτικές – μαθησιακές αρχές;
Η υιοθέτηση της αντίληψης πως η απόκτηση γνώσης αποτελεί το πιο σημαντικό πράγμα δεν αρκεί, αν δεν συνδυαστεί και με άλλες παραμέτρους, όπως:

- Την ανάπτυξη και ωρίμανση γνωστικά των μαθητών μας συνδιαλεγόμενοι και προβληματιζόμενοι γύρω από τα ιστορικά ζητήματα.
- Την καλλιέργεια της επαφής των παιδιών με το αρχειακό υλικό ιστορικής σημασίας και τη γνωριμία με τις μεθόδους επεξεργασίας του.
- Την ευαισθητοποίησή τους ως προς τη χρησιμότητα της αρχειονομικής επεξεργασίας και

της ηλεκτρονικής καταλογογράφησης, αλλά και τους πολλαπλούς τρόπους αξιοποίησης των διαφόρων συλλογών.

Επομένως, θα πρέπει να γίνει προσπάθεια, ώστε τα προγράμματα που προϋποθέτουν την εμπλοκή των μαθητών στην αναζήτηση αρχειακών πηγών να ακολουθούν τις παρακάτω κατευθύνσεις:

- Να είναι σχετικά με τη ζωή των μαθητών.
  Δηλαδή, να ξεκινούν από τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών και να τους εμπλέκουν άμεσα στη δημιουργία του προγράμματος.
- Να είναι διεπιστημονικά (ολιστικά).
- Να υιοθετούνται παιδαγωγικές προσεγγίσεις αξιοποιώντας επιστημονικά πεδία μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση, όπως της Γλώσσας, της Κοινωνιολογίας, της Ιστορίας κ.ά.
- Να είναι προσανατολισμένα σε αξίες.
  Να διασαφηνίζουν τις κυρίαρχες αξίες και συνάμα να προωθούν αξίες (π.χ. αλληλεγγύη, ελευθερία, ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη, αυτονομία, υπευθυνότητα, συνεργασία, ανεκτικότητα).
- Να καλλιεργούν την κριτική σκέψη.
  Να αντιμετωπίζουν κριτικά την ιστορική πραγματικότητα οδηγώντας στη συνειδητοποίηση των επιλογών που βρίσκονται πίσω της.
- Να είναι προσανατολισμένα στη δράση.
  Να βοηθούν στη διαμόρφωση διάθεσης για ενεργητική συμμετοχή και δράση και να οδηγούν σε σχέδια δράσης.[8]

δ. Ποιες γνώσεις χρειάζεται να έχει ο εκπαιδευτικός – αρχειονόμος, ο οποίος θα εμπλακεί στην υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων;
Κατά την εκτίμησή μας, οι γνώσεις που χρειάζεται να έχει ο εκπαιδευτικός –αρχειονόμος, που θα εμπλακεί σε τέτοιες δράσεις είναι να κατέχει παιδαγωγικά εργαλεία που προάγουν μια άλλου τύπου σκέψη, την «κοινωνικά κριτική σκέψη». Άλλωστε οι βασικές επιστημονικές έννοιες–γνώσεις είναι θέμα του σχολείου, τις διδασκόμαστε στο σχολείο. Έχουμε τη γνώμη πως χρειάζεται να ξεφύγουμε από τη γνώση–αποτέλεσμα και να εστιάσουμε στη γνώση–διαδικασία. Να μην παραβλέψουμε το γεγονός ότι σήμερα υπηρετούν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα ιστορικά αρχεία, με παιδαγωγική επάρκεια και επαρκή γνώση των απαιτήσεων των σχετικών προγραμμάτων.

ε. Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις είναι αρκετές για να διαμορφώσουν οι μαθητές μια πιο θετική στάση προς τις επιστήμες της αρχειονομίας και της ιστορίας;
Η εκπαιδευτική επίσκεψη των σχολείων πέρα από το γεγονός, ότι συμβάλλει στο να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τις επιστήμες της αρχειονομίας και της ιστορίας, λειτουργεί υποστηρικτικά και στη διδασκαλία ποικίλων γνωστικών αντικειμένων.[9] Είναι, όμως, αναγκαίο για τον λόγο αυτό κάθε φορά οι επισκέψεις αυτές να εξειδικεύονται σύμφωνα με τα αιτήματα των καθηγητών της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Το περιεχόμενο της ξενάγησης και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων πρέπει να προσαρμόζεται κάθε φορά στην ηλικία, στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και στο σκοπό της επίσκεψής τους.

στ. Τα ιστορικά αρχεία μπορούν να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες για να κοινωνήσουν το έργο τους και να βοηθήσουν την πρόσβαση του μαθητή στο αρχειακό υλικό;
Η εδραίωση και συνεχής ανάπτυξη των κοινωνιών της πληροφορίας οδήγησε στον επανα-

---

[8] Βασιλική Πασχαλιώρη & Χριστίνα Μίλεση, Η ποιοτική μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί, περ. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 10, 2005, 24.

[9] Ιστορικό Αρχείο Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδος,στο: https://edu.klimaka.gr/scholikes-drasthriothtes /ekpaidevtikesepiskepseis/ 1060-istoriko-arxeio- ethnikhs-trapezas-ellados.html.

προσδιορισμό οργανισμών που λειτουργούσαν ως φύλακες της ιστορικής παράδοσης και του πολιτισμού. Σύμφωνα με τα παραπάνω, παραδοσιακοί χώροι, όπου φυλάσσεται αρχειακό υλικό κάθε είδους και μορφής, αντιμετωπίζονται ως πληροφοριακοί οργανισμοί πολιτιστικού χαρακτήρα. Αρχεία, βιβλιοθήκες και μουσεία αρχίζουν να επικοινωνούν μεταξύ τους και να δημιουργούν τους κρίκους μιας πληροφοριακής αλυσίδας.[10]

Η πρόσβαση των μαθητών στα ηλεκτρονικά συστήματα αρχειακών και ιστορικών πληροφοριών των ιστορικών αρχείων σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από τον καταιγισμό των πληροφοριών αποτελεί σήμερα μια αναγκαιότητα, στην οποία πρέπει να ανταποκριθεί η επιστήμη της αρχειονομίας και της βιβλιοθηκονομίας διαμορφώνοντας τις τεχνικές, τις μεθόδους και τα πρότυπα οργάνωσης των πληροφοριών. Οι μαθητές πρέπει να μυηθούν στους διαφορετικούς τρόπους αναζήτησης των επιθυμητών στοιχείων μέσα από το ηλεκτρονικό σύστημα αρχειακών και ιστορικών πληροφοριών, ώστε να αποκτήσουν αντίληψη για τον τύπο των πληροφοριών που είναι δυνατό να αναζητηθούν.

4.1.2.2.3. Μεθοδολογία

Με βάση τα αναλυτικά προγράμματα Γυμνασίου και Λυκείου, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις στα Ιστορικά Αρχεία μπορούν να ενισχύσουν τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων της Ιστορίας, της Πληροφορικής, του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, αλλά και να λειτουργήσουν ως έναυσμα για την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (project) στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης των διαθεματικών και καινοτόμων δράσεων.

Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να εξειδικεύεται σύμφωνα με τα αιτήματα των καθηγητών της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερη σημασία για την εκπόνηση των εργασιών από τους μαθητές έχει η έρευνα στα έγγραφα και το αρχειακό υλικό που διατηρούνται στα αρχεία. Η ποικιλία και ο πλούτος των πληροφοριών που παρέχουν τα έγγραφα αυτά είναι προφανείς. Ο εντοπισμός του αρχειακού υλικού προϋποθέτει ενδιαφέρον και ερευνητική διάθεση από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Απαραίτητη είναι η επίσκεψη του διδάσκοντος για την εξέταση του αρχειακού υλικού, του είδους των πληροφοριών που περιλαμβάνει, καθώς και των δυνατοτήτων που έχουν οι μαθητές να το διαχειρισθούν.[11] Είναι ενδεδειγμένο, τουλάχιστον στην αρχή της έρευνάς τους, να τους συνοδεύουμε, ώστε να διαπιστώσουμε ότι εξοικειώθηκαν, τόσο με το περιβάλλον, όσο και με τον τρόπο της εργασίας στο αρχείο. Το περιεχόμενο της ξενάγησης και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων θα πρέπει να προσαρμόζεται κάθε φορά στην ηλικία, στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και στον σκοπό της επίσκεψής τους.

Εικ.1: Μαθητές επεξεργάζονται τον κώδικα αρ. 35, του Ιεροδικείου Θεσσαλονίκης, στο Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας.

[10] Γεώργιος Γιαννακόπουλος & Βασιλική Μπουντούρη, Β., *Εισαγωγή στην Αρχειονομία*, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Αθήνα, 2015, σ. 51-54.

[11] Σπυρίδων Ασωνίτης & Θεόδωρος Παππάς, *Τοπική ιστορία Γ΄ Γυμνασίου*, Βιβλίο εκπαιδευτικού, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2012, 28.

Σκοπός μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης είναι η παρουσίαση στους μαθητές ενός ζωντανού επιστημονικού οργανισμού, ικανού να κινητοποιεί τα ενδιαφέροντά τους που σχετίζονται με την ιστορία, την οικονομία, την κοινωνία και τον πολιτισμό της χώρας τους. Για τον εντοπισμό αρχειακού υλικού μπορούμε να προσφεύγουμε στους δημοσιευμένους καταλόγους αρχείων, οι οποίοι με τις περιγραφές τους μας επιτρέπουν να διαπιστώσουμε αν υφίσταται κρίσιμο υλικό για το αντικείμενο της έρευνάς μας.

Στην περίπτωση χρήσης των πηγών αυτών, ο διδάσκων θα χρειαστεί, πριν αναθέσει στους μαθητές την έρευνά τους, να βεβαιωθεί ότι είναι σε θέση να ανταποκριθούν στο έργο αυτό, δεδομένου ότι συχνά οι δυσανάγνωστες γραφές στις πηγές συνιστούν πρόβλημα. Περισσότερο προσιτά στις δυνατότητες των μαθητών είναι τα έγγραφα του σχετικά πρόσφατου παρελθόντος, τα οποία παρέχουν πληροφορίες, κατά κανόνα αξιόπιστες, για ζητήματα που αφορούν σύνολα ανθρώπων και αναφέρονται στο μέγεθος, στη σύνθεση του πληθυσμού των κατοίκων μιας περιοχής, στη δημογραφική εξέλιξη, στα επαγγέλματα, στην οικονομική κατάσταση και σε άλλους τομείς. Τα στοιχεία αυτά είναι σκόπιμο, μετά τη συγκέντρωσή τους, να αποτυπώνονται σε μορφή διαγράμματος, ώστε να παρέχουν την κατά το δυνατόν πιο εύληπτη εικόνα των σχέσεων που διαμορφώνονται στον υπό μελέτη τομέα.

Ο εκπαιδευτικός, επίσης, επιβάλλεται να χρησιμοποιήσει τα φύλλα εργασίας και να υιοθετήσει μια μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία να δίνει έμφαση στην ενεργοποίηση της σκέψης των μαθητών, να απελευθερώνει τη δημιουργικότητά τους και να εξατομικεύει τη μάθηση. Τα φύλλα εργασίας που θα μοιράσει στα παιδιά θα πρέπει να διευκολύνουν και να υποστηρίζουν αυτές τις παραμέτρους.[12] Στις οδηγίες προς τους μαθητές θα επισημάνουμε την αναγκαιότητα ακριβούς παραπομπής στις αρχειακές πληροφορίες (θέση, αρίθμηση, χρονολογία του εγγράφου) και τα ζητούμενα–πληροφορίες που χρειάζεται να συγκεντρώσουν και θα προτείνουμε τρόπους καταγραφής των διαφόρων κατηγοριών πληροφοριών, ώστε οι μαθητές να είναι στη συνέχεια σε θέση να τις επεξεργασθούν εύκολα.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκμεταλλευτεί μια ακόμη σημαντική αλλαγή που συντελείται στον τομέα που αποτελεί τον στόχο της αρχειακής λειτουργίας: την πρόσβαση στο αρχειακό περιεχόμενο. Το διαδίκτυο προσφέρει πρωτοφανείς δυνατότητες και πολλοί άνθρωποι έχουν πρόσβαση σε ιστορικό περιεχόμενο. Οι τεχνολογικές εξελίξεις δεν προσέφεραν μόνο νέα εργαλεία διαχείρισης των τεκμηρίων, αλλά δημιούργησαν και νέα μέσα παραγωγής τους. Ένα μεγάλο μέρος του αρχειακού υλικού παράγεται πλέον σε ψηφιακή μορφή.[13]

Αποτελεσματική μπορεί να είναι η αξιοποίηση των αρχειακών πηγών, όταν καταφέρουμε να κινήσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών στη μελέτη μιας πολύ εξειδικευμένης μονάδας τοπικής ιστορίας. Σε κάθε περίπτωση, είναι προφανές ότι ο μεθοδικός τρόπος σκέψης και εργασίας των μαθητών μέσα από την καταγραφή και επεξεργασία των δεδομένων των πηγών (εικ. 1) θα τους οδηγήσει σε μια αποτελεσματικότερη και πιο σφαιρική πληροφόρηση, όταν τους τονίσουμε ότι προσφέρουν σημαντικό έργο στο θέμα που ερευνούν, επειδή η δουλειά τους μπορεί να φανεί χρήσιμη σε τρίτους και, επίσης, αν τους εξηγήσουμε τα ζητήματα, στη μελέτη των οποίων θα χρησιμεύσουν τα στοιχεία που οι ίδιοι συγκεντρώσουν. Φυσικά, δεν πρέπει να τους αποθαρρύνουμε από τη διατύπωση μιας πρώτης ερμηνείας των δεδομένων με την ανατροφοδότηση ερευνητικών ερωτημάτων που θα τους υποβάλουμε.[14] Στη συνέχεια οι μαθητές σε μια προσπάθεια διάχυσης της γνώσης μπορούν να παρουσιάσουν το παραγόμενο υλικό στην ομάδα τους, στο σχολείο

12 Patricia Broadfoot, *Education, Assessment and Society. A Sosiological Analysis*, Open University Press, Buckingham, 1996, 57.

13 Γεώργιος Γιαννακόπουλος & Βασιλική Μπουντούρη, Β., *Εισαγωγή στην Αρχειονομία*, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Αθήνα, 2015, 51-54.

14 Γενικά Αρχεία του Κράτους, *Η τοπική ιστορία στο σχολείο. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αρχεία Νομού Εύβοιας, Χαλκίδα, 1995, 35.

τους, στην τοπική κοινωνία (πρόσβαση σε ένα ακροατήριο ενηλίκων), στο ιστολόγιο του σχολείου κ.ά.

4.1.2.2.4. Μελέτη περίπτωσης.

Βιωματική δράση (project) τοπικής ιστορίας του 1ου Γυμνασίου Χαλάστρας: Λάπρα, αναζητώντας μία «χαμένη» ιστορική πληροφορία.

Μια τέτοιου είδους απόπειρα για την αξιοποίηση των αρχειακών τεκμηρίων με σκοπό την καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης, την ανάδειξη παιδαγωγικών μεθόδων που στηρίζονται στις ανάγκες της πρωτογενούς έρευνας και την καλλιέργεια της διεπιστημονικής συνεργασίας εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, παρουσιάζεται σε αυτή την ενότητα. Ως μελέτη περίπτωσης, η ερευνητική προσπάθεια που κατέβαλαν στο πλαίσιο υλοποίησης ενός πολιτιστικού προγράμματος (project)[15] τοπικής ιστορίας, οι μαθητές της Γ΄ τάξης του 1ου Γυμνασίου Χαλάστρας, με θεματική που αφορά την τοπική ιστορία της Χαλάστρας και της ευρύτερης περιοχής της, φέροντας τον τίτλο: «Λάπρα: Αναζητώντας μία χαμένη ιστορική πληροφορία». Σκοπός του προγράμματος ήταν να παρουσιάσει μερικά αποτελέσματα από την έρευνα των Οθωμανικών αρχείων που βρίσκονται στο Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας, των προφορικών μαρτυριών, των χαρτών και των περιηγητικών κειμένων, που αναφέρονται στο χωριό της Λάπρας. Το χωριό αυτό αποτέλεσε ένα από τα χωριά του κάμπου της Θεσσαλονίκης στα χρόνια της Τουρκοκρατίας, όπως καταγράφεται στον κώδικα αρ. 35 του ιεροδικείου Θεσσαλονίκης του έτους 1137 (1724 μ. Χ.–1725 μ. Χ.), μετατράπηκε σε τσιφλίκι στα μέσα του 19ουαιώνα και εγκαταλείφθηκε από της κατοίκους του, το 1906, εξαιτίας μιας μεγάλης πλημμύρας του Αξιού ποταμού.[16]

α. Η μεθοδολογία της έρευνας

Αρχικά, καταγράφηκαν τα υπό διερεύνηση ερευνητικά ερωτήματα, όπως π.χ. να αναζητήσουν οι μαθητές πληροφορίες για την ιστορία της Λάπρας και της ευρύτερης περιοχής της Χαλάστρας στα χρόνια της όψιμης Τουρκοκρατίας, να διερευνήσουν τα προβλήματα χαρτογράφησης του Δέλτα του Αξιού στα χρόνια της Τουρκοκρατίας, να εντοπίσουν χάρτες που να περιέχουν το τοπωνύμιο της Λάπρας, να εξετάσουν τη θέση της Λάπρας μέσα στο Οθωμανικό διοικητικό και φορολογικό σύστημα, να προβληματιστούν για την ετυμολογία της λέξης Λάπρα κ.ά.

Για τα θέματα αυτά πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις και έρευνα στη σχολική βιβλιοθήκη (Χαλάστρα), αναζητήσεις σε ηλεκτρονικά αρχεία, στη δημοτική βιβλιοθήκη. Κατόπιν, το πληροφοριακό υλικό που συγκεντρώθηκε, ανατροφοδοτήθηκε από τις απορίες των μαθητών. Η έρευνα στηρίχθηκε στη συγκέντρωση των πληροφοριών, τις οποίες παρέχουν οι ελάχιστες πηγές και η βιβλιογραφία, παράλληλα με την επιτόπια έρευνα του Δέλτα Αξιού. Η έρευνα έπρεπε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της έλλειψης βιβλιογραφίας που αφορά τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Συγκεντρώθηκαν προφορικές μαρτυρίες (τεχνική της συνέντευξης) από κατοίκους (πολλοί από τους οποίους φέρουν και το τοπωνυμικό επώνυμο «Λαπρατσιώτης», ενώ αναζητήθηκαν πληροφορίες μέσα από τα περιηγητικά κείμενα. Οι μαθητές με την ολοκλήρωση της φάσης αυτής εξοικειώθηκαν στη συγκέντρωση πληροφοριών, έθεσαν ερευνητικά ερωτήματα με τις απορίες τους, έμαθαν να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη και να αποδελτιώνουν τις πηγές τους.

---

15 Karl Frey, Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, περ. *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, τχ. 14, 2010, 45.

16 Βασίλειος Δημητριάδης, «Φορολογικές κατηγορίες των χωριών της Θεσσαλονίκης κατά την Τουρκοκρατία», περ. *Μακεδονικά,* τχ. 20, 1980, 376.

Τα διαθέσιμα μέχρι σήμερα δεδομένα, που σχετίζονται με την ιστορία της Λάπρας κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας, είναι περιορισμένα με αποτέλεσμα η σχετική πληροφόρηση να περιορίζεται στα δεδομένα των τουρκικών αρχείων (τεφτέρια, κατάστιχα, έγγραφα κτηματολογίου) του Ιστορικού Αρχείου Μακεδονίας. Γι' αυτό τον λόγο επισκεφθήκαμε το Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας (Θεσσαλονίκη), όπου αναζητήσαμε βιβλιογραφικές πηγές και τον κώδικα αρ. 35 του Ιεροδικείου Θεσσαλονίκης του έτους 1137 (1724 μ. Χ.–1725 μ. Χ.).

Το Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας (Ι.Α.Μ.) είναι μια περιφερειακή υπηρεσία των Γενικών Αρχείων του Κράτους (Γ.Α.Κ.) και ιδρύθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1954. Όπως προέβλεπε το διάταγμα για την ίδρυσή του, λειτούργησε στους χώρους της Εταιρείας Μακεδονικών Σπουδών με καθεστώς παρόμοιο εκείνου της κεντρικής αρχειακής υπηρεσίας. Τον Απρίλιο του 1994 πραγματοποιήθηκε η οριστική εγκατάσταση του στο πρώην Ρωσικό Νοσοκομείο, το οποίο παραχωρήθηκε από την Κτηματική Υπηρεσία του Δημοσίου για τη στέγαση της υπηρεσίας (εικ. 2).

Εικ. 2: Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας

Τα ποιοτικά στοιχεία, τα οποία διαμόρφωσαν τη σχέση αλληλεπίδρασης του σχολείου με το Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας αποτέλεσαν τα κάτωθι:

β. Η προετοιμασία της επίσκεψης από τον εκπαιδευτικό.

Η επιλογή του αρχειακού υλικού αλλά και τα προβλήματα αναγνωσιμότητάς του κατέστησαν εκ των προτέρων αναγκαία την επίσκεψη στο Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας από τον διδάσκοντα για τον εντοπισμό του υλικού, την ανίχνευση του περιεχομένου του και τη διερεύνηση των δυνατοτήτων των μαθητών να ανταποκριθούν σ' αυτό. Το γεγονός ότι ο κώδικας αρ. 35 ήταν γραμμένος σε παλαιοθωμανική γραφή, αλλά είχε μεταγραφεί στην αγγλική γλώσσα (κατά την επεξεργασία του αρχειακού υλικού τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν και τις γνώσεις τους από την Αγγλική γλώσσα) και μεταφραστεί στην ελληνική, έδωσε τη δυνατότητα της ανάγνωσης στους μαθητές αλλά και της επαφής τους με την κατηγορία των αρχειακών πηγών που περιλαμβάνουν φορολογικούς καταλόγους και πίνακες στοιχείων χωρίς να δημιουργούν προβλήματα κατανόησης. Οι μαθητές εξοικειώθηκαν με στατιστικά στοιχεία που μπόρεσαν να τα αποτυπώσουν σε πίνακες και διαγράμματα κατά την εκπόνηση των εργασιών τους. Τέλος, ο διδάσκων καλό είναι να ενημερωθεί για το πρόγραμμα της ξενάγησης για την καλύτερη οργάνωσή της και για τη σωστή διαχείριση του χρόνου.

γ. Ξενάγηση[17]

Η ξενάγηση ακολούθησε τα κάτωθι στάδια:

– Ξενάγηση στο κτηριακό συγκρότημα. Γνωριμία με ένα σύγχρονο αρχείο.
Οι μαθητές επισκέφθηκαν την αίθουσα των ερευνητών, τη βιβλιοθήκη, τους χώρους εκκαθάρισης και πρώτης ταξινόμησης του υλικού, τους χώρους αρχειονομικής επεξεργασίας του υλικού, καθώς και το εργαστήριο μικροφωτογράφησης και ψηφιοποίησης.
– Ξενάγηση στους εκθεσιακούς χώρους.
Στόχος της ξενάγησης ήταν να προβληθούν με συνοπτικό τρόπο τα συγκεκριμένα τεκμήρια που εκτίθενται για να αναδείξουν τον πλούτο των πληροφοριών που υπάρχουν στο αρχειακό υλικό και στα τεκμήρια που έχει διασώσει το Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας.
– Παρουσίαση του ηλεκτρονικού συστήματος αρχειακών και ιστορικών πληροφοριών.
Οι μαθητές γνώρισαν το σύστημα ηλεκτρονικής διαχείρισης αρχειακών και ιστορικών πληροφοριών, καθώς και τους διαφορετικούς τρόπους αναζήτησης των απαραίτητων στοιχείων μέσα από το ηλεκτρονικό σύστημα αρχειακών και ιστορικών πληροφοριών. Ακολούθως, ξεναγήθηκαν σε όλα τα πεδία του ηλεκτρονικού συστήματος, που αφορούν τα έγγραφα και τις συλλογές του Αρχείου, ώστε να αποκτήσουν αντίληψη για τον τύπο των πληροφοριών που είναι δυνατό να αναζητηθούν.

δ. Βιβλιογραφικές πηγές

Η επεξεργασία των βιβλιογραφικών πηγών λειτούργησε συμπληρωματικά στην εργασία των μαθητών και αφορούσε κυρίως στην τοποθέτηση των πηγών στο ιστορικό τους πλαίσιο, την ταξινόμησή τους, την κατανόηση των εννοιών που εμπεριέχονται σ' αυτές και τέλος την αξιολόγησή τους ως ιστορικής μαρτυρίας, με την εξαγωγή συμπερασματικών προσεγγίσεων για το παρελθόν της Λάπρας.

ε. Φύλλα εργασίας των ομάδων

Δημιουργήθηκαν πέντε ομάδες μαθητών. Σκοπός ήταν η καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικού πνεύματος και η μέθεξη στην ιστορική έρευνα. Η συγκεντρωτική αξιολόγηση και παρουσίαση των δεδομένων έγιναν από κάθε ομάδα στη βιβλιοθήκη – αναγνωστήριο του Ιστορικού Αρχείου Μακεδονίας.

στ. Η διάχυση της έρευνας και των πληροφοριών

Το τελικό κείμενο της ιστορικής εργασίας συντάχθηκε από τους μαθητές στο σχολείο, καθώς δεν ήταν εύκολο να γίνει αυτό στα πλαίσια της επίσκεψης:

– Οι μαθητές ανακοίνωσαν την εργασία τους σε εκδήλωση του σχολείου.
– Ανήρτησαν την εργασία τους στον επίσημο ιστότοπο του 1ου Γυμνασίου Χαλάστρας.[18]
– Δημοσίευσαν άρθρο στην τοπική εφημερίδα.[19]
– Εξέδωσαν έντυπο τεύχος της εργασίας τους.[20]

---

17 Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας. gak.thess.sch.gr/.

18 Ιστότοπος 1ου Γυμνασίου Χαλάστρας, στο http://gym-chalastr.thess.sch.gr/.

19 Άρθρο μαθητών, «Αναζητώντας την Λάπρα Αξιού», *Εφημ. Δέλτα*, φ. 23 (Φεβρ. 2016) 14 – 15.

20 Εργασία μαθητών, «Λάπρα, αναζητώντας μία "χαμένη" ιστορική πληροφορία». Βιωματική δράση (project) τοπικής ιστορίας, 1ο Γυμνάσιο Χαλάστρας, Χαλάστρα, 2016, 1– 68.

Παιδαγωγικά οφέλη:
- Η έρευνα των μαθητών ξέφυγε από το πιεστικό αναλυτικό πρόγραμμα της σχολικής τάξης.
- Η ομαδοσυνεργατική βιωματική μάθηση και η πρόοδος της έρευνας ενέπλεξε και αδιάφορους μαθητές και ανέδειξε διαφορετικές δεξιότητές τους.
- Μαθητές ενός επαρχιακού σχολείου απέκτησαν πρόσβαση σε ιστορικά αρχεία.
- Η μέθεξη των μαθητών όχι μόνο στην έρευνα αλλά και στην παραγωγή πολιτιστικού κεφαλαίου.

Μαθησιακά οφέλη:
- Θετική εκτίμηση προς τα ιστορικά αρχεία μέσα από τη συνειδητοποίηση της αξίας του αρχειακού υλικού ως τεκμηρίων πολιτισμού.
- Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην ιστορική έρευνα μέσα από τη χρήση ερευνητικών εργαλείων.
- Ο μαθητής ισχυροποιεί τη σχέση του με την ιστορία, διατυπώνοντας έλλογες υποθέσεις εργασίας, παρατηρεί, περιγράφει, συγκρίνει, εξηγεί τους λόγους για τους οποίους τα πράγματα πήραν την παρούσα μορφή τους στο συγκεκριμένο χώρο, ενεργοποιείται δημιουργικά στις προσπάθειες διατήρησης της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του τόπου του και καλλιεργεί κίνητρα για ατομική και συλλογική δράση μέσα και έξω από το σχολείο.[21]
- Η αναγνώριση και η συνειδητοποίηση από τους μαθητές του αξιακού χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης.

4.1.2.3. Αποτίμηση-Προτάσεις

Τα ιστορικά αρχεία σε συνεργασία με το σχολείο μέσω των καινοτόμων βιωματικών δράσεων καλούνται να αναλάβουν και να υλοποιούν δράσεις, προκειμένου να ενισχυθεί ο κοινωνικοπαιδαγωγικός τους ρόλος και οι αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ του δυο αυτών φορέων.[22] Η ενεργοποίηση αυτής της συνεργασίας και η ενίσχυσή της αποτελεί τη βασική παράμετρο οποιασδήποτε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας στο σημερινό σχολείο και το στοιχείο εκείνο που δίνει ώθηση στην ανάπτυξη της συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ ιστορικών αρχείου-παιδιού και συνάμα ευνοεί τη δημιουργία μιας συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα στα μέλη του σχολείου αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών σε δράσεις που παράγουν πολιτιστικό κεφάλαιο.

Η αίσθηση και ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών στα σχολικά ερευνητικά προγράμματα αποτελεί βασική προϋπόθεση για να εξοικειωθούν οι μαθητές με τον λαϊκό πολιτισμό της εκάστοτε περιοχής, τα ήθη και τα έθιμα του τόπου τους. Η αποτίμηση της συμβολής των ιστορικών αρχείων στη διάσωση του ιστορικού τοπίου και της ιστορικής μνήμης έχει άμεση σχέση με το κατά πόσο η υλοποίηση και η βιωσιμότητα των προγραμμάτων αυτών υπηρετούν τους στόχους που θέτουν τα αναλυτικά προγράμματα.

Η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού αφενός, η πρωτοβουλία των μαθητών αφετέ-

---

21 Γεώργιος Λεοντσίνης, Ιστορία και δημοκρατική σκέψη των μαθητών στο Λύκειο, περ. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,* τχ. 25, 2013, 123 – 124.

22 Ηρώ Μυλωνάκου–Κεκέ, *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: Ζητήματα εφαρμογής*, στο: Σ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Ε. Μπελαδάκης (επιμ.), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσματα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Από την θεωρία στην καθημερινή πρακτική*, ΙΑΚΕ, Ηράκλειο, 2015, σ. 38.

ρου, μπορούν να προσδώσουν στα προγράμματα αυτά εκείνα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που να τα καθιστούν όχι απλώς μια μέθεξη για τους μαθητές στην ιστορική μέθοδο αλλά και συμβολή στην προσέγγιση της τοπικής ιστορίας.[23] Φορείς επικοινωνίας με τη σχολική κοινότητα θα πρέπει να είναι το εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, με το οποίο πρέπει να στελεχωθούν τα ιστορικά αρχεία, ώστε να ενισχύσουν τη χάραξη μιας υπεύθυνης πολιτικής για μια σύγχρονη παιδεία.[24] Είναι ανάγκη να δοθεί προτεραιότητα στη δημιουργία και προσαρμογή των υποδομών στις απαιτήσεις των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών, της διαθεματικής – διεπιστημονικής μεθοδολογικής προσέγγισης και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Η θετική εκτίμηση γονέων και κατ᾽ επέκταση της τοπικής κοινωνίας για τον πολυδιάστατο ρόλο των ιστορικών αρχείων συμβάλλει στην εξωστρέφεια αυτών των φορέων και στη διαμόρφωση της διαλεκτικής σχέσης με το σχολείο. Το άυλο πολιτιστικό κεφάλαιο που παράγεται από τις δράσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούν τα ιστορικά αρχεία θα πρέπει να είναι σε θέση να το μετασχηματίσουν και να το επεκτείνουν μέσα από την υλοποίηση και εφαρμογή σχεδίων εκπαιδευτικής ανάπτυξης σε κέντρα επιμόρφωσης και πολιτισμού που θα αναλαμβάνουν ένα σημαντικό τμήμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τα σχέδια επιμόρφωσης αφορούν τη σύνδεση του σχολείου με τα ιστορικά αρχεία, ενώ παράλληλα εξειδικεύουν τις περιφερειακές εκπαιδευτικές πολιτικές.

Στην κατεύθυνση των παραπάνω διαπιστώσεων, θεωρώ αυτονόητο να διατυπωθούν οι εξής προτάσεις:

- Τα ιστορικά αρχεία είναι πολύτιμα εργαλεία για την υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων και θα πρέπει να συνδεθούν με όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (π.χ. θεματική εβδομάδα, δημιουργικές εργασίες). Είναι αναγκαία η θεσμοθέτηση της συνεργασίας των ιστορικών αρχείων με το σχολείο.
- Να υπάρξει συνεργασία με τα ιστορικά αρχεία σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού.
- Καλό είναι να αξιοποιηθεί η επιστημονική γνώση των ιστορικών αρχείων και να εκμεταλλευτούν την παραγόμενη διδακτική και παιδαγωγική εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.
- Πολλοί μαθητές δεν γνωρίζουν τι είναι τα ιστορικά αρχεία ούτε έχουν επισκεφτεί κάποια και δεν έχουν υλοποιήσει αντίστοιχα προγράμματα. Η επαφή των ιστορικών αρχείων με τις άμεσες ανάγκες του σχολείου εισάγει μοντέλα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τα καθιστά ευέλικτα και ικανά να κινητοποιήσουν τις εκπαιδευτικές δομές διαμορφώνοντας μέσα από διαδικασίες συμμετοχικής δημοκρατίας ένα συνεργατικό πνεύμα μετουσιώνοντας τα βασικά ποιοτικά στοιχεία που διέπουν την τεκμηρίωση της ιστορικής έρευνας σε πολιτισμό.
- Η μόνιμη στελέχωση και χρηματοδότηση των ιστορικών αρχείων αποτελούν μεταξύ άλλων βασικοί παράγοντες για την απρόσκοπτη πορεία και λειτουργία τους.
- Να δημιουργηθεί ένα θεσμικό πλαίσιο που να επιτρέπει τη στελέχωση των σχολικών βιβλιοθηκών από βιβλιοθηκονόμους.
- Τα ιστορικά αρχεία να παρέχουν επιστημονική υποστήριξη για τη δημιουργία αρχείων σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο (π.χ. δημοτικά αρχεία, αρχεία προφορικών μαρτυριών, συλλογές εγγράφων).
- Να υλοποιηθούν ημερίδες ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ των ιστορικών αρχείων και σχολείων.

---

[23] Ό.π., σημ. 21.

[24] Στέργιος Κεχαγιάς, «Σχολική Μονάδα, Τοπική Κοινωνία και Τοπική Αυτοδιοίκηση», περ. *Τα Εκπαιδευτικά,* τχ. 103-104, 2012, 93.

4.1.3. Παιδί, αρχειακή συνείδηση και εκπαιδευτική πολιτική. Σκέψεις και προοπτικές

Ως έγγραφα, μαρτυρίες και τεκμήρια διηνεκούς αξίας, τα αρχεία ανταποκρίνονταν ανέκαθεν σε πολλούς κοινωνικούς και οργανωτικούς στόχους, είτε προέρχονταν από ιδιώτες είτε από δημόσιους οργανισμούς. Όπως πολύ εύστοχα έχει διατυπωθεί, τα αρχεία αποτελούν «*νήματα του κοινωνικού ιστού της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης*».[1] Μέσα στον ευρύτερο κόσμο της πληροφόρησης, τα αρχεία μιας δραστηριότητας σχηματίζουν έναν τομέα καταγεγραμμένης πληροφόρησης. Τα αρχεία αποτελούν επίσης μέρος της πολιτισμικής μας κληρονομιάς ως είδη αποδεικτικών στοιχείων μιας παλαιότερης, αλλά και σύγχρονης ανθρώπινης δραστηριότητας. Συνεπώς, τα αρχεία είναι φορείς επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του παρόντος με το παρελθόν, φορείς μνήμης για την πρόσβαση στην εμπειρία άλλων, πηγή της κατανόησης της ταυτότητάς μας, των οργανισμών μας, της κοινωνίας μας.[2]

Παρότι τα αρχεία έχουν διαρκή χρησιμότητα και χρηστικότητα, όπως για παράδειγμα για τη λειτουργία των οργάνων της νομοθετικής, της εκτελεστικής-διοικητικής, της διαχειριστικής και της δικαστικής λειτουργίας,[3] η πραγματική τους χρήση εξαρτάται απολύτως από τη διάσωσή τους και από αυτό που στη γλώσσα της Αρχειονομίας περιγράφεται ως «ηθική και φυσική υπεράσπιση των αρχείων».[4] Όλα τα προγράμματα τα οποία μεριμνούν για τα αρχεία είναι σημαντικά και παίζουν ιδιαίτερο ρόλο σε ένα εθνικό δίκτυο αρχείων. Ωστόσο, όλο αυτό το σύστημα διαχείρισης έπεται της διάσωσης αρχειακών τεκμηρίων, δηλαδή της ύπαρξής τους. Και αυτό το ζήτημα καταλήγει να είναι, σε πολλές περιπτώσεις, προσωπική υπόθεση και όχι υπόθεση μόνο οργανισμών. Στην Ελλάδα, η αρχειακή παιδεία έχει ακόμα μεγάλα κενά, παρότι τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον για τα αρχεία.[5] Η αρχειακή συνείδηση, που αντανακλά στη διατήρηση του αρχειακού υλικού, αναπτύσσεται στη βάση συγκυριών, προσπαθειών μεμονωμένων φυσικών προσώπων, απομακρυσμένη από την εκπαιδευτική διαδικασία, περιορισμένη αποκλειστικά για τον κόσμο των ενηλίκων. Αν επιθυμούμε όμως τη δημιουργία αρχειακής συνείδησης, δηλαδή γνώσης για τη φύση των αρχείων, την αξία και τη χρησιμότητα διαφύλαξής τους, πρέπει να στοχεύσουμε αναμφίβολα σε ηλικίες που ο σχηματισμός πεποίθησης για τον κόσμο είναι βιωματικός –με άλλα λόγια, στο προεφηβικό και εφηβικό στάδιο. Η συλλογική ή ατομική ιδιωτική πρωτοβουλία που στοχεύει στην ενημέρωση του «*γιατί και πώς δεν πρέπει να πετάξετε τα παλιά χαρτιά του παππού*», -όπως

---

1 Judith Ellis (επιμ.), *Η διαχείριση των αρχείων*, μετάφραση Ζωή Οικονόμου, εκδ. Ελληνική Αρχειακή Εταιρεία – *Τυπωθήτω* (Γιώργος Δαρδάνος), Αθήνα 2000, σ. 21.

2 Ό.π., σσ. 29-32.

3 Μαριάννα Κολυβά, *Εγχειρίδιο Αρχειονομίας. Θεωρητικές προσεγγίσεις. Οργάνωση και σκοποί. Σύγχρονες προκλήσεις*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2011, σσ. 37-110. Για μια αναλυτική αναδρομή στους φορείς παραγωγής αρχειών στον ελληνικό χώρο, βλ. Μαριάννα Κολυβά, *Αρχειονομία. Φορείς παραγωγής αρχείων. Ιστορική αναδρομή*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2009.

4 Judith Ellis (επιμ.), *Η διαχείριση των αρχείων*, ό.π., σ. 32.

5 «Υπάρχουν άνθρωποι που δεν γνωρίζουν τι είναι τα Γενικά Αρχεία του Κράτους. Έχουν την αίσθηση ότι είμαστε κάτι σαν τη ΣΤΑΖΙ. Με ρωτάνε συχνά "μας έχετε όλους φακελωμένους εκεί μέσα;" Στην Ελλάδα υπάρχει μεγάλο έλλειμα αρχειακής παιδείας. Λίγοι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τι θα πει αρχείο και αν είναι σημαντικό ή όχι να το διασώσουμε. Το ίδιο το κράτος έχει παντελή έλλειψη αρχειακής συνείδησης και παιδείας...»· βλ. Αμαλία Παππά, συνέντευξη, στην Γ. Επτακοίλη, με τίτλο «Γενικά Αρχεία του Κράτους αλλά όχι των πρωθυπουργών», εφημερίδα *Καθημερινή*, 26 Οκτωβρίου 2014.

σημειώθηκε στην κοινή ανακοίνωση του Ιστορικού Αρχείου Μακεδονίας (ΙΑΜ), του Αρχείου Χαρτογραφικής Κληρονομιάς (ΑΧΑΚ) και του Ελληνικού Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου του Μορφωτικού Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης (ΕΛΙΑ-ΜΙΕΤ) για την Παγκόσμια Ημέρα των Αρχείων το 2016 στη Θεσσαλονίκη-,[6] μολονότι σίγουρα επιθυμητή, παραμένει αποσπασματική και, συνεπώς, με περιορισμένο ορίζοντα αποτελεσματικότητας.

Οι παρεμβάσεις ως προς την ανάπτυξη αρχειακής συνείδησης προϋποθέτουν την ανάπτυξη γνωστικών δομών. Η παιδική ηλικία έχει διαβαθμίσεις συνακόλουθες με την πνευματική και σωματική πρόοδο. Στο πεδίο του δικαίου η παιδική ηλικία ταυτίζεται με την δικαιοπρακτική ανικανότητα (ως 10 έτη) ή την περιορισμένη δικαιοπρακτική ικανότητα (10-14 έτη). Από τις θεωρίες όμως της παιδαγωγικής επιστήμης είναι γνωστό ότι στο στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών (από τα 6-11 έτη), το παιδί αρχίζει να αποκτά την ικανότητα της διατήρησης και της αναστρεψιμότητας, που του επιτρέπει να κάνει νοητικές πράξεις που ανταποκρίνονται στη λογική σκέψη. Αν και ακόμα δεν μπορεί να κινηθεί σε αφαιρετικό επίπεδο, ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες εμπειρίες. Είναι μετά τα 11 έτη, που το παιδί μπορεί να κάνει συλλογισμούς και υποθέσεις χωρίς να στηρίζεται σε συγκεκριμένες εποπτείες, να διαμορφώνει θεωρίες και να κινείται στο αφαιρετικό πεδίο.

Αναμφίβολα, η χρήση αρχειακού υλικού είναι ο πιο εύχρηστος τρόπος για να έλθουν τα παιδιά σε επαφή με τον κόσμο των αρχείων. Το μάθημα της Ιστορίας προσφέρεται για την επαφή αυτή. Πράγματι, τα όποια εκπαιδευτικά προγράμματα εκπονήθηκαν και εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα σχετικά με τα αρχεία, τα οποία απευθύνονταν σε παιδιά, έκαναν χρήση των ιστορικών τεκμηρίων προκειμένου να γεφυρώσουν εμμέσως το χάσμα ανάμεσα στα αρχεία και στους μελλοντικούς χρήστες τους. Θα επιχειρήσουμε μια σύντομη επισκόπηση των προγραμμάτων αυτών, κρίνοντας ότι είναι χρήσιμη για τα συμπεράσματα που θα ακολουθήσουν.

Ορισμένες από τις αρχειακές υπηρεσίες που εκπόνησαν εκπαιδευτικά προγράμματα μικρής κλίμακας τα τελευταία χρόνια, είναι οι ακόλουθες. Η περίπτωση της Εύβοιας είναι η πιο χαρακτηριστική. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Γενικών Αρχείων του Κράτους Ν. Εύβοιας ξεκίνησαν το 1995 και απευθύνονταν σε μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Περιελάμβαναν και σεμινάρια για εκπαιδευτικούς υπό τον τίτλο «Διδακτική αξιοποίηση του αρχειακού υλικού και νέες τεχνολογίες». Τα εκπαιδευτικά προγράμματα είχαν ως κέντρο αναφοράς κυρίως την πόλη της Χαλκίδας. Χρησιμοποίησαν τόσο τα συμβατικά γραπτά τεκμήρια όσο και άλλες μορφές αρχείων σε ειδικά υποστρώματα, όπως οι φωτογραφίες, καθώς και συλλογές σύμμεικτου αρχειακού υλικού (όπως τα εισιτήρια, αφίσες, ταχυδρομικές κάρτες, κ.ά.). Στόχος ήταν η δημιουργία μιας σύνδεσης στον χώρο και το χρόνο, την οποία θα υποβοηθούσε το οικείο περιβάλλον στο οποίο το παιδί ζει και η οποία θα περιελάμβανε τόσο κλειστά σύνολα γνώσης (όπως οι πληροφορίες από τα σχολικά εγχειρίδια) όσο και δυνατότητες ελεύθερης δημιουργίας (όπως οι κατασκευές, η επινόηση μιας φανταστικής ιστορίας).[7]

Από το 1990, τα Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Σάμου φέρνουν σε επαφή τους μαθητές με τεκμήρια τοπικής ιστορίας, οργανώνοντας μαθήματα στο χώρο τους και εκθέσεις αρχειακού υλικού. Τα μαθήματα απευθύνονται κυρίως σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ έντονη είναι και η επιμορφωτική δραστηριότητα προς τους καθηγητές των σχολείων του νησιού.[8]

---

6 Το 2007 το Διεθνές Συμβούλιο Αρχείων καθιέρωσε την 9η Ιουλίου ως Παγκόσμια Ημέρα Αρχείων. Για τον εορτασμό της ημέρας αυτής, οι αρχειακοί φορείς της Θεσσαλονίκης οργάνωσαν εκδήλωση με θέμα: «Τρία Αρχεία μιλούν για Σχολεία της πόλης, μέσα από τεκμήρια και χάρτες».

7 Βλ. ενδεικτικά *Η τοπική ιστορία στο σχολείο. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, εκδ. Γ.Α.Κ. Ν. Εύβοιας, Χαλκίδα 1995. Κάλλια Χατζηγιάννη, «Εκπαιδευτικές δραστηριότητες των Αρχείων. Η εμπειρία των Αρχείων Ν. Εύβοιας», *Αρχειακός Δεσμός* 1 (2004), 109-129. Ana Melero Casado–Javier Hermida Ruiz, *Μια μέρα στο Αρχείο*, μετάφραση από τα ισπανικά Γιάννης Κρακατσάνης, επιμέλεια-τεχνική επεξεργασία Κάλλια Χατζηγιάννη, εκδ. Γ.Α.Κ.-Αρχεία Ν. Ευβοίας, Χαλκίδα 2015.

8 *Τοπική Ιστορία και Αρχεία. Πρακτικά διημέρου. Σάμος, 26-27 Απριλίου 1991*, εκδ. Ιστορικό Αρχείο Σάμου – Δήμος Σαμίων, Σάμος 1992.

Στις επισκέψεις σχολείων επικεντρώνεται η εκπαιδευτική δραστηριότητα των Γενικών Αρχείων του Κράτους Ν. Μαγνησίας, των οποίων αντικείμενο είναι η εξοικείωση των παιδιών με τα τεκμήρια τοπικής ιστορίας. Ομοίως στα Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Κέρκυρας, στο Τοπικό Αρχείο Λέρου και στο Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας.

Από τη σύντομη αυτή επισκόπηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων των Γενικών Αρχείων του Κράτους πρέπει να επισημανθούν τα εξής: η όποια δραστηριότητα των Γενικών Αρχείων του Κράτους προσανατολίζεται στην εκμετάλλευση των αρχείων ως προς το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας· συνεπώς, μόνο έμμεσα προάγει την αρχειακή συνείδηση. Στην περίπτωση των παιδιών, αυτό είναι πολύ θολό. Όπως η συνάφεια της Αρχειονομίας με την επιστήμη της Ιστορίας δεν αφαιρεί από την Αρχειονομία την αυτοτέλειά της, έτσι πρέπει να αναπτυχθούν αυτόνομες δράσεις και να προσφερθούν στα παιδιά με τρόπο εύληπτο, έτσι ώστε να γίνει κατανοητή η αξία των αρχείων και ο οφειλόμενος σεβασμός της ακεραιότητάς τους ανεξάρτητα από την ιστορική τους διάσταση.

Από τις περιπτώσεις των αρχειακών φορέων που αναφέραμε πιο πάνω μόνο σε δύο από αυτές εντοπίζονται προσπάθειες προσέγγισης των παιδιών με τον κόσμο των αρχείων αποδεσμευμένες από την επιστήμη της ιστορίας.

Η πρώτη προέρχεται από την κεντρική υπηρεσία των Γενικών Αρχείων του Κράτους και αφορά στη δράση «Νεαροί συντηρητές σε δράση», που έγινε στο πλαίσιο των 100 ετών λειτουργίας των Γενικών Αρχείων του Κράτους, το 2014, στο Ίδρυμα Ευγενίδου. Διακηρυγμένος σκοπός του εργαστηρίου ήταν να γνωρίσουν τα παιδιά τι είναι το αρχειακό υλικό και πώς συντηρείται, τα κύρια μέρη του βιβλίου, τον τρόπο κατασκευής και την βιβλιοδεσία, τις εργασίες συντήρησής του. Μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες, εργάστηκαν σε αυθεντικό υλικό πραγματοποιώντας πρωτότυπες κατασκευές με βάση το χαρτί. Επιπλέον, εκπαιδευμένοι γι᾽ αυτό μουσειοπαιδαγωγοί ξενάγησαν τα παιδιά στην έκθεση των τεκμηρίων.[9]

Η δεύτερη προσπάθεια αφορά σε έκδοση των Γενικών Αρχείων του Κράτους. Νομού Εύβοιας με τίτλο «Μια μέρα στο Αρχείο», η οποία είναι μετάφραση από την αρχική, ισπανική έκδοση, των αρχείων της Σεβίλλης.[10] Τα παιδιά εξοικειώνονται, μέσω κόμικ, με την καθημερινή ρουτίνα του αρχειονόμου και κυρίως με τις βασικές αρχειονομικές έννοιες: του αρχείου, του εγγράφου, του καταστίχου, του αρχειακού δεσμού, των φακέλων, των θηκών, των αρχειοστασίων, αλλά και του υποστρώματος, των διαδικασιών ταξινόμησης και συντήρησης, των ερευνητών.[11]

Η προσπάθεια αυτή εφάρμοσε μια πολύ απλή μαθησιακή αρχή, εκείνη της προηγούμενης κατανόησης των εννοιών. Την εκπαιδευτική πρωτοβουλία με σκοπό και την ανάπτυξη αρχειακής συνείδησης στα παιδιά είχε, βέβαια, ο κόσμος των Γενικών Αρχείων του Κράτους, όπως και σε όλες τις περιπτώσεις που εξετάσαμε ως τώρα. Είναι αυτονόητο όμως ότι απαιτείται, και στην περίπτωση αυτή, κεντρικός σχεδιασμός μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με συνέπεια και συνέχεια, η οποία μόνο μπορεί να αποδώσει μακροπρόθεσμους καρπούς ως προς την προστασία, τη διάσωση και τον σεβασμό, σε τελική ανάλυση, της αρχειακής μας κληρονομιάς.

Στις προοπτικές λοιπόν που υπάρχουν πάνω στο ζήτημα αυτό εντάσσουμε τα ακόλουθα.

Τα αρχειακά τεκμήρια είναι ιδιαίτερα ελκυστικά για τα παιδιά, των οποίων η περιέργεια πρέπει

---

9 Για την αρχειονομική πρακτική των Γενικών Αρχείων του Κράτους, όπως αυτή διαμορφώθηκε την τελευταία εικοσαετία, βλ. τον συλλογικό τόμο *Αρχειονομία, η πρακτική των Γενικών Αρχείων του Κράτους*, επιμ. Μαρία Χ. Βακαλοπούλου–Ν. Ε. Καραπιδάκης, Αθήνα 2012. Για την παρουσίαση των αρχείων που απόκεινται και φυλάσσονται στα Γενικά Αρχεία του Κράτους, βλ. Μαριάννα Κολυβά, «Σχεδίασμα-Οδηγός των Γενικών Αρχείων του Κράτους», *Αφιέρωμα στον πανεπιστημιακό δάσκαλο Βασίλειο Βλ. Σφυρόερα*, Αθήνα 1992, σσ. 409-454 και αυτοτελές ανάτυπο, Αθήνα 1991.

10 Ana Melero Casado–Javier Hermida Ruiz, *Μια μέρα στο Αρχείο*, ό.π.

11 Το Ιστορικό Αρχείο της Εθνικής Τράπεζας, σε σχέση με τα Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Εύβοιας πρωτοστάτησε στην εξοικείωση των παιδιών με τα αρχεία, μέσω κόμικ, με σχετική έκδοση, βλ. Κανέλλος Μπίτσικας – Μαρία Λεμπέση, *Χαμένος στο Αρχείο*, εκδ. Ιστορικό Αρχείο Εθνικής Τράπεζας Ελλάδος, Αθήνα 2010.

να κατευθυνθεί κατάλληλα έτσι ώστε να είναι γνωστικά αξιοποιήσιμη. Στην κατεύθυνση αυτή υπάρχουν παιδαγωγικές μέθοδοι που μας παρέχουν τα εργαλεία για την όσο το δυνατόν πιο ενεργητική ανακάλυψη της εξειδικευμένης αυτής γνώσης. Ωστόσο, η εφαρμογή τους απαιτεί συνέπεια και συστηματικότητα. Και πάλι το κεντρικό κράτος οφείλει να επικαιροποιήσει την εκπαιδευτική του πολιτική, στο πεδίο τουλάχιστον της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της σύνδεσης των σχολικών κέντρων με τα τοπικά Γενικά Αρχεία του Κράτους. Μέρος μιας συνολικής παρέμβασης ως προς την ανάπτυξη αρχειακής συνείδησης δεν θα πρέπει να αγνοεί και τους γονείς, οι οποίοι ασκούν τη συνολική μέριμνα και οι στάσεις τους επηρεάζουν βαθύτατα το παιδί.[12]

Κοινός τόπος σε όλες τις υπάρχουσες δράσεις είναι η επίσκεψη των παιδιών σε εκθέσεις αρχειακού υλικού, μουσεία και συναφείς χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς. Η δημιουργία ενός Μουσείου Εθνικών Αρχείων πιθανότατα θα βοηθούσε, τόσο στην κατεύθυνση της ευαισθητοποίησης του κοινού για τα αρχεία όσο και στη διατήρηση σταθερών χώρων και μόνιμων εκθέσεων όπου τα παιδιά θα μπορούσαν να έρθουν σε επαφή με τον κόσμο των αρχείων. Μια τέτοια κίνηση είχε ιδιαίτερη απήχηση στις ΗΠΑ: το National Archives Museum στην Ουάσιγκτον διαθέτει σήμερα χώρους έκθεσης τεκμηρίων από την αμερικάνικη ιστορία, εργαστήρια μάθησης, όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με αρχειακό υλικό, αίθουσες αφιερωμένες στη γενεαλογία και στο πώς τα παιδιά μπορούν να βρουν τις δικές τους ρίζες ερευνώντας στα σχετικά αρχεία, δημιουργία παιδικών ομάδων εργασίας όπου τα παιδιά εξειδικεύονται σε εργασίες συλλογής, ταξινόμησης, φύλαξης, συντήρησης των δικών τους αρχείων. Επίσης, ο φορέας αναπτύσσει προγράμματα εκπαίδευσης που απευθύνονται στην οικογένεια και στους δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επίσης, το Τμήμα Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας του Ιονίου Πανεπιστημίου (Κέρκυρα), πέρα από τον μοναδικό του ρόλο στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, θεωρούμε ότι οφείλει να δραστηριοποιηθεί πρωταγωνιστικά τόσο στον συντονισμό των φορέων όσο και στην εκπόνηση προγραμμάτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη αρχειακής συνείδησης στον τόπο μας. Η αρχή θα μπορούσε να γίνει σε τοπική κλίμακα και στο πλαίσιο ενός προγράμματος που θα εμπλέκει ενεργά την περιφερειακή υπηρεσία των Γενικών Αρχείων του Κράτους Νομού Κέρκυρας. Μετά από αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, το πρόγραμμα μπορεί να αποκτήσει σταθερότερα χαρακτηριστικά, χωρίς να χάσει τη δυναμική του φύση.

Η σύντομη αυτή μελέτη είχε ως αντικείμενο τους δρόμους που ακολούθησε ως τώρα η εκπαιδευτική πολιτική για τη δημιουργία αρχειακής συνείδησης. Οι δρόμοι αυτοί περνούν κυρίως από την τοπική και γενική ιστορία· δεν θα έπρεπε όμως να σταματούν σε αυτή. Η Αρχειονομία είναι αυτόνομη επιστήμη, που συνεργάζεται όμως και απευθύνεται και σε άλλες επιστήμες. Τα ίδια τα αρχεία αποτελούν φορείς επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, στηρίζουν μηχανισμούς, διαδραματίζουν κρίσιμο κοινωνικό ρόλο. Η πεποίθηση ότι τα αρχεία είναι σημαντικά σχηματίζεται από τα απλά, αρχικά ερεθίσματα που παρέχονται στους χρόνους της παιδικής ηλικίας. Και είναι η μόνη που μπορεί, σε εθνική έκταση, να διασώσει *«εκείνα τα παλιά χαρτιά του παππού»* από την καταστροφή.

---

[12] Αξιόλογη προσπάθεια γίνεται από αρκετά σχολεία της Δευτεροβάθμιας, όμως, Εκπαίδευσης, με σκοπό να συνδέσουν άμεσα την εκπαιδευτική δραστηριότητα με τον κόσμο των αρχείων, δημιουργώντας παράλληλα ερεθίσματα για την ανάπτυξη αρχειακής συνείδησης σε μαθητές, δασκάλους και γονείς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το 2ο Πρότυπο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αθηνών, βλ. *Όψεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα χρόνια της Κατοχής. Μαρτυρίες από το Αρχείο του 3ου Γυμνασίου Αρρένων Αθηνών*, εποπτεία και επιμέλεια Σπύρος Χρ. Καρύδης, εκδ. 2ο Πρότυπο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αθηνών, Αθήνα 2013. Σπύρος Χρ. Καρύδης, «Αξιοποιώντας τα σχολικά αρχεία. Μια πρόταση ερευνητικής εργασίας και η υλοποίησή της», *Τομές στην Ελληνική Εκπαίδευση. Τα χρόνια του Πολέμου και της Κατοχής. Πρακτικά Ημερίδας. Σάββατο, 19 Οκτωβρίου 2013*, επιμέλεια Σπύρος Χρ. Καρύδης, εκδ. 2ο Πρότυπο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αθηνών, Αθήνα 2015, σσ. 119-124.

4.2. ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΕΣ

Χριστίνα Μπάνου

4.2.1. Αναζητώντας την Ιστορία των Παιδικών Βιβλιοθηκών: το παρελθόν ως παρόν

4.2.1.1. Η εφεύρεση της τυπογραφίας: Αλλαγές στην ανάγνωση και τις βιβλιοθήκες

Μια επισκόπηση της ιστορίας και της εξέλιξης των βιβλιοθηκών έχει ως σημείο εκκίνησης τους αρχαίους πολιτισμούς[1]. Βεβαίως, σημείο καμπής, που σηματοδότησε τις πιο σημαντικές αλλαγές στη λειτουργία, την οργάνωση και κυρίως, στη φιλοσοφία των βιβλιοθηκών, αποτελεί αναμφίβολα η εφεύρεση της τυπογραφίας από τον Γουτεμβέργιο, η οποία άλλωστε έχει χαρακτηριστεί ως «επανάσταση»[2]. Το έντυπο βιβλίο συνιστά το πρώτο μέσο μαζικής διάδοσης της πληροφορίας και της γνώσης, το οποίο έχει διανοητική και αισθητική-υλική αξία. Η αισθητική αξία, ειδικότερα, διατηρείται και στις νέες μορφές δημοσίευσης, ακόμα και στις άυλες[3]. Λόγω της τάχιστης διάδοσης της τυπογραφίας κατά το δεύτερο μισό του 15ου αιώνα και της σταδιακής οργάνωσης της εκδοτικής δραστηριότητας, αλλά και της διαμόρφωσης της αισθητικής ταυτότητας του εντύπου βιβλίου, σημειώθηκαν πολλές και σημαντικές αλλαγές, μεταξύ άλλων, στην αναγνωστική συμπεριφορά, στην εκπαιδευτική διεργασία, τον επιστημονικό διάλογο, την ενημέρωση και ανταλλαγή απόψεων, την προπαγάνδα[4]. Συνεπώς, παρατηρήθηκαν εξελίξεις σε κοινωνικό, πολιτισμικό, θρησκευτικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο, μέσα βεβαίως στο ευρύτερο πλαίσιο ανακατατάξεων και αλλαγών της Αναγέννησης.

Το έντυπο βιβλίο σήμανε τον εκδημοκρατισμό της γνώσης, αλλά και του γούστου[5], καθώς αποτελούσε ένα περισσότερο προσιτό και οικονομικό (σε σχέση με το χειρόγραφο βιβλίο) μέσο, το οποίο γινόταν ολοένα και πιο εύχρηστο και φιλικό προς τον αναγνώστη. Η ραγδαία ανάπτυξη της τυπογραφίας κατά την περίοδο της αρχετυπίας (έως το 1.500 δηλαδή περίπου 28.000 τίτ-

1 Casson, Lionel (2006), *Οι βιβλιοθήκες στον αρχαίο κόσμο*, μτφρ. Αντιγόνης Φιλιπποπούλου, Αθήνα: ΜΙΕΤ.

2 Eisenstein, Elizabeth (2004), *Η τυπογραφική Επανάσταση στις απαρχές της νεότερης Ευρώπης*, μτφρ. Βασίλης Τομανάς, Θεσσαλονίκη: Τυποφιλία.

3 Banou, Christina (2017), *Re-inventing the Book. Challenges from the Past for the Publishing Industry,* Foreword by Angus Phillips, Cambridge – Oxford: Elsevier - Chandos Publishing.

4 Johns, Adrian (1998), *The Nature of the Book. Print and Knowledge in the Making,* Chicago and London: The University of Chicago Press. Febvre, Lucien – Martin, Henri-Jean (1990). *The Coming of the Book. The Impact of Printing. 1450-1800.* trans. D. Gerard, London – New York: Verso. [first edition in French, (L' apparition du Livre) 1957, first edition in English 1976, London – New York: Verso.

5 Banou, Christina (2017), ό.π., υπ. 3.

λοι κυκλοφόρησαν) και κατά τις πρώτες δεκαετίες του 16ου αιώνα οδήγησε στην παραγωγή χιλιάδων εκδόσεων[6]. Ταυτόχρονα, το έντυπο βιβλίο απαγκιστρωνόταν από το πρότυπο του χειρογράφου και αποκτούσε σταδιακά τη δική του ιδιαίτερη ταυτότητα για λόγους πρακτικούς (έπρεπε να είναι εύχρηστο και ευανάγνωστο, φιλικό προς το χρήστη), αισθητικούς (να είναι αισθητικά άρτιο), προβολής (σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο έπρεπε να προβληθεί και συνήθως το ίδιο το βιβλίο αποτελούσε την καλύτερη διαφήμισή του), οικονομικούς και λειτουργικούς.

Ως εκ τούτου, τα αναγνωστικά ήθη και οι αναγνωστικές συνήθειες μεταβλήθηκαν λόγω της παραγωγής του εντύπου σε στενή σχέση και συνάρτηση με τις πολιτικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές και κοινωνικές συνθήκες, όπως για παράδειγμα τη Μεταρρύθμιση του Λούθηρου στις αρχές του 16ου αιώνα[7]. Το έντυπο βιβλίο σήμαινε, σε εγγράμματο πάντοτε κοινό, την απαγκίστρωση και χειραφέτηση από την προσδιορισμένη μεγαλόφωνη ανάγνωση. Ειδικότερα, το ολοένα και πιο εύχρηστο, προσιτό οικονομικά βιβλίο, πιο μικρού σχήματος, σήμαινε την ελευθερία στην ανάγνωση, ελευθερία που προσδιοριζόταν από τη διαχείριση του χρόνου, του τόπου και τελικά, του τρόπου ανάγνωσης. Ο αναγνώστης μπορούσε πλέον να διαβάσει όπου, όποτε, όπως και όταν ήθελε. Μπορούσε να υπογραμμίσει, να προσπεράσει αράδες ή σελίδες, να ξαναδιαβάσει κείμενο, να σταματήσει την ανάγνωση, να σημειώσει στα περιθώρια, και κυρίως να επιλέξει τα αναγνώσματα που επιθυμούσε.

Η σταδιακή αύξηση του επιπέδου του αλφαβητισμού στην Ευρώπη οδήγησε στην εδραίωση της σιωπηλής ανάγνωσης ως τρόπου ανάγνωσης διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό μια ιδιαίτερη κουλτούρα ανάγνωσης, ανταλλαγής απόψεων, επικοινωνίας αλλά και σκέψης και γραφής και πράξης. Η τυπογραφία στην ουσία μετέβαλλε τον τρόπο που ο άνθρωπος αντιμετώπιζε τον κόσμο γύρω του και τον εαυτό του.

Στις βιβλιοθήκες, επομένως, σημειώνονται μεταβολές. Η Μαρκιανή Βιβλιοθήκη στη Βενετία είναι η βιβλιοθήκη της πόλης, της Γαληνοτάτης και όχι η βιβλιοθήκη ενός ηγεμόνα, λογίου, μοναστηριού ή καρδιναλίου[8]. Τηρουμένων των αναλογιών (και των περιορισμών λόγω του υψηλού ποσοστού αναλφαβητισμού, αλλά και άλλων δυσκολιών πρόσβασης) η Μαρκιανή Βιβλιοθήκη είναι η ανοιχτή στο κοινό βιβλιοθήκη, για της οποίας τη συντήρηση, οργάνωση, λειτουργία, ανάδειξη, υπεύθυνη είναι η Γαληνοτάτη.

Έκτοτε, οι βιβλιοθήκες βρίσκονται στο κέντρο της πόλης, προσιτές στο κοινό, κοντά σε άλλα κτίρια «σημαντικά» (διοίκησης, απονομής δικαιοσύνης, ναούς, κ.λπ) οριοθετώντας και νοηματοδώντας με αυτόν τον τρόπο την καθημερινή κουλτούρα αλλά και την περιρρέουσα ιδεολογία.

---

6 Febvre, Lucien – Martin, Henri-Jean (1990). *The Coming of the Book. The Impact of Printing. 1450-1800*. trans. D. Gerard, London – New York: Verso. [first edition in French, (L᾽ apparition du Livre) 1957, first edition in English 1976, London – New York: Verso.

7 Chartier, Roger (1994), *The Order of Books. Readers, Authors and Libraries in Europe between the Fourteenth and Eighteenth Centuries*, μετ. Lydia G. Cochrane, Cambridge: Polity Press. Johns, Adrian (1998), *The Nature of the Book. Print and Knowledge in the Making,* Chicago and London: The University of Chicago Press

8 Zorzi, Marino (1987), *La libreria di San Marco: Libri, lettori, societa´ nella Venezia dei Dogi*, Milano: Mondadori. Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η Αμβροσιανή Βιβλιοθήκη στο Μιλάνο, βλ. Paredi, Angelo (1981), *Storia dell᾽ Ambrosiana*, Milano: Neri Pozza Editore. Για την εξέλιξη και τις διαφορετικές κατηγορίες βιβλιοθηκών βλ. Στάικος, Κ. Σπ. (1996), *Βιβλιοθήκη. Από την Αρχαιότητα ως την Αναγέννηση και Σημαντικές Ουμανιστικές και Μοναστηριακές Βιβλιοθήκες*, Αθήνα. Ειδικότερα, για την εξέλιξη των βιβλιοθηκών στην Αναγέννηση βλ. Στάικος, Κ. Σπ. (2012), *Η Ιστορία της Βιβλιοθήκης στον Δυτικό Πολιτισμό: Από τον Πετράρχη έως τον Μιχαήλ Άγγελο. Η Αναβίωση της μελέτης των Κλασικών και οι Πρώτες Ουμανιστικές Βιβλιοθήκες. Η Τυπογραφία στην Υπηρεσία του Κόσμου του Βιβλίου και Μνημειακές Βιβλιοθήκες*, Αθήνα: Εκδόσεις Κότινος.

4.2.1.2. Η «επανάσταση της ανάγνωσης» κατά τον 19ο αιώνα και οι παιδικές βιβλιοθήκες: Η βιβλιοθήκη ως τόπος γνώσης και δημοκρατίας

Αναμφίβολα, άξονας και σταθερή αξία του δυτικού πολιτισμού είναι η «Free to all, Open to all» βιβλιοθήκη. Αυτή η ανοικτή και ελεύθερη-δωρεάν σε όλους δημόσια βιβλιοθήκη σηματοδοτεί τον πολιτισμό, αλλά και τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες στις οποίες ζούμε και δημιουργούμε. Σε μια υβριδική, μεταβαλλόμενη εποχή, όπως η δική μας, όταν πολλές απόψεις κατατίθενται για το ρόλο, τη λειτουργία και το μέλλον των βιβλιοθηκών, καλό είναι να θυμόμαστε ότι το συγκριτικό πλεονέκτημα της βιβλιοθήκης δεν είναι η τεχνολογία ή η συνεργασία ή η συμφωνία/αντιπαράθεση με τους εκδότες. Το συγκριτικό πλεονέκτημα της βιβλιοθήκης σε όλη την εκδοτική αλυσίδα και διεργασία αλλά και στην κοινωνία ήταν και θα είναι η Δημοκρατία.

Η αναζήτηση των πρώτων παιδικών βιβλιοθηκών μας οδηγεί στο ερώτημα για το πότε τα παιδιά άρχισαν να αντιμετωπίζονται ως ειδική κατηγορία αναγνωστών, διαφοροποιημένα από τους ενηλίκους. Τα παιδιά αντιμετωπίζονταν ως μια μικρογραφία των ενηλίκων, το χάσμα ανάμεσα στα δυο φύλα ήταν μεγάλο και τα ποσοστά του αναλφαβητισμού ιλιγγιωδώς υψηλά ιδίως στις γυναίκες κατά τον 16ο αιώνα. Σταδιακά, πάντως, τα ποσοστά του αναλφαβητισμού μειώνονταν, η βασική εκπαίδευση γενικευόταν, και οδεύοντας προς τη Βιομηχανική Επανάσταση, ανάλογα βεβαίως με την περιοχή, οι εγγράμματοι πολίτες αυξάνονταν.

Στα τέλη του 18ου αιώνα και κατά τον 19ο αιώνα, υπήρξε, σύμφωνα με τους ειδικούς, μια «επανάσταση της ανάγνωσης» λόγω της διεύρυνσης του αναγνωστικού κοινού με νέες δυναμικές ομάδες αναγνωστών: γυναίκες, παιδιά, εργατική τάξη εργαζόμενους[9]. Η ανάγνωση αποτελούσε την οδό προς τη γνώση και την πληροφόρηση, την επικοινωνία, την κοινωνική ανέλιξη και καταξίωση, την επιτυχία.[10] Ταυτόχρονα η ανάγνωση ήταν διασκέδαση, ψυχαγωγία, απελευθέρωση, απόλαυση. Από την άλλη πλευρά, οι αστοί συγκροτούσαν τις δικές τους προσωπικές βιβλιοθήκες, εγγράφονταν συνδρομητές στην έκδοση βιβλίων αλλά και σε εφημερίδες, αποτελούσαν μέλη των Αναγνωστικών Εταιρειών. Το βιβλίο ήταν και θα εξακολουθούσε να είναι σύμβολο καλλιέργειας, εξουσίας, ισχύος, κοινωνικής ανόδου.

«Τον 19ο αιώνα, το αναγνωστικό κοινό του δυτικού κόσμου άγγιξε τον μαζικό αλφαβητισμό. Η πρόοδος που είχε επιτευχθεί προς την κατεύθυνση του γενικού αλφαβητισμού την εποχή του Διαφωτισμού συνεχίστηκε, με αποτέλεσμα έναν ολοένα αυξανόμενο αριθμό νέων αναγνωστών, ειδικά εφημερίδων και λαϊκής λογοτεχνίας. Στην επαναστατική Γαλλία, περίπου ο μισός ανδρικός πληθυσμός και το 30% των γυναικών γνώριζαν ανάγνωση. Στη Βρετανία, όπου τα ποσοστά του αλφαβητισμού ήταν υψηλότερα, ο ανδρικός αλφαβητισμός έφτανε το 70% το 1850, ενώ το 55% των γυναικών ήταν εγγράμματες. Η Γερμανία παρουσίαζε 88% αλφαβητισμό το 1871…Αυτοί οι αριθμοί αποκρύπτουν τις σοβαρές αποκλίσεις ανάμεσα στις αστικές και τις αγροτικές περιοχές, και ανάμεσα στις πρωτεύουσες, οι οποίες παρουσίαζαν εξαιρετικά υψηλά ποσοστά αλφαβητισμού, καθώς και στο υπόλοιπο των χωρών…Μετά τη δεκαετία του 1890 ο αλφαβητισμός έφτασε

---

9 Lyons, Martin (2008). «Οι νέοι αναγνώστες του 19ου αιώνα. Γυναίκες, παιδιά, εργατική τάξη», στο Guglielmo Cavallo – Roger Chartier επιμ., *Ιστορία της Ανάγνωσης στον Δυτικό Κόσμο,* επιστ. επιμ. – εισαγωγή Χριστίνα Μπάνου, μτφρ. Αφροδίτη Θεοδωρακάκου – Μίλτος Καρκαζής – Μαρία Οικονομίδου - Ευγενία Τσελέντη, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο, σ. 377-409.

10 Darnton, Robert (2015), "From Printing Shop to Bookshelves: How Books Begun the Journey to Enlightenment Libraries", in *The Meaning of the Library. A Cultural History*, ed. Alice Crawford, Princeton & London: Princeton University Press, σ. 91-102.

το 90% του πληθυσμού, εξαλείφοντας τη διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Ήταν η «χρυσή εποχή» του βιβλίου στη Δύση»[11].

Σημειώθηκαν, ασφαλώς, αλλαγές στην αναγνωστική συμπεριφορά και τα αναγνωστικά ήθη, στην εκδοτική βιομηχανία και στις βιβλιοθήκες καθώς και στη μορφή, την τυπολογία και την αισθητική του βιβλίου, ενώ πολύ σημαντικός ήταν πλέον ο ρόλος του Τύπου. Ο αιώνας του μυθιστορήματος σήμαινε εκδόσεις προσιτές, εύχρηστες και φιλικές στο ευρύ αναγνωστικό κοινό[12]. Επίσης, μυθιστορήματα σε συνέχειες δημοσιεύονταν σε περιοδικά και εφημερίδες δημιουργώντας ανταλλαγή απόψεων και μια πρώιμη διαδραστικότητα ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην παραγωγή και κατανάλωση του βιβλίου, όπως τους συγγραφείς, τους εκδότες, τους αναγνώστες[13].

Ήταν πλέον κατανοητό ότι το παιδί είχε τις δικές του ανάγκες και προσδοκίες, τη δική του αναγνωστική συμπεριφορά προσδιορισμένη βεβαίως από τον περίγυρο και το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και από ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλέγμα σχέσεων. Για το παιδί ως αυτόνομη οντότητα και όχι ως μικρογραφία των μεγάλων παράγονταν, διακινούνταν και διαφημίζονταν αναγνώσματα και παιδικά περιοδικά κατά τον 19ο αιώνα. Άλλωστε, η εκδοτική πολιτική για την παραγωγή παιδικών βιβλίων «αποτέλεσε μέρος της διαδικασίας που ο Philippe Aries αποκάλεσε *επινόηση της παιδικής ηλικίας* – του ορισμού της παιδικής και εφηβικής ηλικίας ως διακριτών φάσεων της ζωής με ειδικά προβλήματα και ανάγκες»[14].

Αιχμή του δόρατος στις εξελίξεις στον τομέα των βιβλιοθηκών ήταν η Βρετανία και οι Η.Π.Α. «Σύμφωνα με τον νόμο του 1850 τα τοπικά συμβούλια είχαν το δικαίωμα να χρεώνουν μία πένα στους δημοτικούς φόρους για την χρηματοδότηση των βιβλιοθηκών. Με αυτόν τον τρόπο, στη Μεγάλη Βρετανία το 1908 υπήρχαν 553 δημοτικές βιβλιοθήκες στη χώρα. «Αυτή η ραγδαία εξέλιξη των δημόσιων βιβλιοθηκών στη Βρετανία συνιστούσε προϊόν της μεγάλης αστικοποίησης και ενός βαθμού διοικητικής αποκέντρωσης μοναδικού σε ολόκληρη την ευρωπαϊκή ήπειρο»[15]. Είναι χαρακτηριστικό ότι το 1902 το Leeds, με πληθυσμό 400.000, διέθετε το 1902 μία εντυπωσιακή κεντρική βιβλιοθήκη και δεκατέσσερα παραρτήματα ολοήμερης λειτουργίας με αίθουσες δανεισμού και αναγνωστήρια.

Κατ᾽ αρχήν, τμήματα παιδικών βιβλιοθηκών (συλλογές παιδικών βιβλίων) εντοπίζονταν στις μεγάλες δημόσιες βιβλιοθήκες ενώ αμιγείς παιδικές βιβλιοθήκες εντοπίζονται στη συνέχεια. Οι χρονολογίες: το 1891, στη Βρετανία υπήρχαν σαράντα βιβλιοθήκες με ειδικές συλλογές παιδικών βιβλίων[16]. Το 1898, 108 δημόσιες βιβλιοθήκες στην Αγγλία και την Ουαλία είχαν εντάξει στις συλλογές τους υλικό για παιδιά και εφήβους, και τριάντα έξι από αυτές συνεργάζονταν με δασκάλους, διά των οποίων γινόταν γνωστό το έργο των βιβλιοθηκών.

Η συνεργασία με σχολεία κατ᾽ αρχήν, αλλά και με άλλους φορείς για το παιδί απέδωσε καρπούς και αναμφίβολα συνιστά νευραλγικό σημείο στην εξέλιξη και τη φυσιογνωμία των βιβλιοθηκών αυτού του είδους. Οι σχολικές βιβλιοθήκες αποτελούσαν βεβαίως μια ακόμα δυναμική κατηγορία παιδικών βιβλιοθηκών αναδυόμενες μέσα από τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, τις συνεργασίες, τις εξελίξεις στην παιδαγωγική, τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.

---

11 Lyons, ό.π., σ. 377.

12 Haynes, Christina (2010). *Lost Illusions. The Politics of Publishing in Nineteenth Century France.* Cambridge Massachusetts and London: Harvard University Press.

13 Banou, Christina (2017), όπ., υπ. 3.

14 Lyons, ό.π., σ. 392.

15 Lyons, ό.π.

16 Ellis, Alec (1968), *A History of Children's Reading and Literature*, Oxford – London: Pergamon Press.

Το 1900, σαράντα δημόσιες βιβλιοθήκες στη Βρετανία είχαν πλέον ξεχωριστά παιδικά τμήματα εκκινώντας μια παράδοση και οργάνωση, που διαρκεί ακόμη (Μερικά παραδείγματα: Manchester–1878, Plymouth–1879, Cambridge-1872, Newcastle upon Tyne–1880). Στο Nottingham το 1882 και ακολούθως στο Reading, η παιδική συλλογή στεγαζόταν σε άλλο κτίριο θέτοντας έτσι τις παραμέτρους για μια αμιγή παιδική βιβλιοθήκη και υπογραμμίζοντας ταυτόχρονα τη σημασία και την προστιθέμενη αξία που είχε αυτός ο τύπος βιβλιοθήκης[17]. Ταυτόχρονα, αναδεικνύονταν οι αυξανόμενες προσδοκίες και ανάγκες όχι μόνο των παιδιών αλλά και των γονέων σε μια εποχή μεταβαλλόμενη και ενδιαφέρουσα.

Αναμφίβολα, η διεύρυνση της εκπαίδευσης κατά τη Βιομηχανική Επανάσταση, και οι ποικίλες αλλαγές (κοινωνικές–οικονομικές–πολιτισμικές–εκπαιδευτικές) διεμόρφωσαν νέες ανάγκες και οδήγησαν σε επιλογές, αποφάσεις και νέες στρατηγικές. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση έγινε καθολική στη Γαλλία κατά τη δεκαετία του 1880 και στην Αγγλία και την Ουαλία κατά τη δεκαετία του 1870[18].

Οι βιβλιοθηκονόμοι των παιδικών βιβλιοθηκών ίδρυσαν το 1900 το *The Children's Library Club*, το οποίο ένα χρόνο αργότερα εξελίχθηκε στο The Children's Library Section της ALA. Το 1905 ιδρύθηκε στις Η.Π.Α. η Children's Library Association, ενώ στο Pratt Institute ήδη από το 1898 οργανώθηκε ειδικό πρόγραμμα κατάρτισης για την παιδική βιβλιοθηκονομία. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι το 1937 ιδρύθηκε η Association of Children's Libraries στη Βρετανία[19]. Η πρώτη βιβλιοθηκονόμος, που προσελήφθη ειδικά για παιδική βιβλιοθήκη, ήταν η Effie Lee Power το 1895 στη Δημόσια Βιβλιοθήκη του Κλήβελαντ, ενώ ένα χρόνο αργότερα η Anne Carroll Moore, εμβληματική φυσιογνωμία στον εν λόγω χώρο, ανέλαβε το παιδικό τμήμα της Βιβλιοθήκης του Ινστιτούτου Pratt στο Μπρούκλιν.

4.2.1.3. Επαν-ανακαλύπτοντας το παρελθόν: Η ιστορία των βιβλιοθηκών στη σημερινή υβριδική εποχή

Ειδικότερα, πάντως, για τις παιδικές βιβλιοθήκες, πέρα από τα χρονικά όρια και ορόσημα που μπορούν να αναφερθούν –κάποια από τα οποία αναφέρθηκαν και θα αναφερθούν παρακάτω– εκείνο που έχει τη μεγαλύτερη σημασία είναι οι αξίες, οι στόχοι, οι αναζητήσεις, οι ζυμώσεις, οι προσπάθειες και τα αποτελέσματα αυτών των προσπαθειών, όχι μόνο όπως σημειώθηκαν και καταγράφηκαν αλλά πως διά των αποτελεσμάτων τους και της φιλοσοφίας που εδραίωσαν και εξακολουθούν να διαμορφώνουν αντιλήψεις και αξίες, καθορίζοντας με αυτόν τον τρόπο συστήματα αξιών και υπαγορεύοντας συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Η γνώση της εξέλιξης και της ιστορίας των βιβλιοθηκών μας οδηγεί να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε πληρέστερα το παρόν πραγματευόμενοι επίκαιρα ζητήματα, τα οποία μολονότι νέα, εντάσσονται σε μια μακρόχρονη εξέλιξη και σε ένα συχνά διαχρονικό πλέγμα αξιών και λειτουργιών. Επίσης, μας οδηγεί σε έναν πληρέστερο σχεδιασμό, στην καλύτερη λήψη αποφάσεων και στην εισαγωγή στοιχείων και επιτυχημένων στρατηγικών, που συχνά ισορροπούν ανάμεσα

17 Ellis, ό.π., σ. 109-115.

18 Lyons, ό.π., σ. 389.

19 Jenkins, Christine (1994), "Children' s Services, Public", στο *Encyclopedia of Library History*, ed. Wiegand, Wayne & Davis, Donald jr, New York & London: Garland Publishing, σ. 130. Επίσης, βλ. Rankin, Carolynn & Block, Avril (eds) (2012), *Library Services for Children and Young People*: *Challenges and Opportunities in the Digital Age,* London: Facet Publishing.

στο παρόν και το παρελθόν, το νέο και το παλαιό, το παραδοσιακό και το καινοτόμο, την τεχνολογία και τη διαχρονικότητα.

Σε μια εποχή που οι ανάγκες και οι προσδοκίες των παιδιών-αναγνωστών, των παιδιών-χρηστών μοιάζουν να επαναπροσδιορίζονται ανάμεσα στο έντυπο και το ηλεκτρονικό βιβλίο, ανάμεσα στο χαρτί και την οθόνη, ανάμεσα στην εικόνα και τον λόγο, ανάμεσα στην ανάγνωση ως μοναχική διαδικασία και ως επικοινωνία μεταξύ των αναγνωστών, η ιστορία των βιβλιοθηκών φωτίζει τις ανατρεπόμενες ή εδραιωμένες βεβαιότητες υπογραμμίζοντας μέσα από παραδείγματα τους στόχους, τις αξίες, λειτουργίες, δράσεις ή και δυσκολίες των βιβλιοθηκών

Τα παιδιά διαφορετικών ηλικιών ποιες ανάγκες και προσδοκίες έχουν από τη βιβλιοθήκη; Τα ασυνόδευτα παιδιά-πρόσφυγες; Τα παιδιά με ειδικές δεξιότητες; Τα παιδιά που με δυσκολία σε κάποια μέρη του κόσμου ξέρουν να διαβάζουν; Σε αυτήν την πολυδιάστατη πραγματικότητα των ευκαιριών και ανισοτήτων, των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων, των προκλήσεων και των υποσχέσεων, τι τελικά μπορεί να κάνει η βιβλιοθήκη, αυτό «το σύμπαν που άλλοι το λένε βιβλιοθήκη» σύμφωνα με τον Μπόρχες[20]; Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι προφανώς: «πολλά», αρκεί να υπάρχει η σταθερή αξία (ή η «ψυχή» της βιβλιοθήκης), που σημαίνει εξατομίκευση, πρόσβαση, ελευθερία, γνώση, πληροφορία, επικοινωνία, έκφραση. Οι βιβλιοθήκες μπορεί να είναι μικρές ή μεγάλες, στελεχωμένες καλά ή όχι, να αξιοποιούν στο έπακρο την τεχνολογία ή όχι, να εμπλουτίζονται ή όχι, να χρησιμοποιούν μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή όχι. Η τεχνολογία αποτελεί αναμφίβολα μια διαρκή και μεγάλη πρόκληση και ευκαιρία για τις βιβλιοθήκες. Πίσω και πέρα από όλα αυτά, όμως, υπάρχει η βαθύτερη αξία του «free to all, open to all». Υπενθυμίζοντας ότι το συγκριτικό πλεονέκτημα της βιβλιοθήκης είναι η Δημοκρατία, η αναγνωστική πολιτική και οι εξατομικευμένες υπηρεσίες πρέπει να αποτελούν προτεραιότητες για τις βιβλιοθήκες.

4.2.1.4. Οι βιβλιοθήκες ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν. Ένα σχόλιο

Σήμερα, σε μια υβριδική εποχή συνύπαρξης πολλών και διαφορετικών μέσων, ο συνδυασμός και η σύγκλιση των μέσων επικοινωνίας, η διαμόρφωση των αναγνωστικών προτιμήσεων και συμπεριφορών, ο ρόλος των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, η διάσταση ανάμεσα στη δημόσια και την ιδιωτική σφαίρα, ο τρόπος επικοινωνίας των αναγνωστών αποτελούν επίκαιρα ζητήματα για τις βιβλιοθήκες - υπηρεσίες πληροφόρησης. Ο ρόλος των τελευταίων στη δημόσια σφαίρα και τη δημοκρατία, στην παροχή πρόσβασης στη γνώση και στον επιστημονικό διάλογο συνιστούν πτυχές του ευρύτερου προβληματισμού μας[21]. Σε αυτήν τη μεταβαλλόμενη εποχή, πάντως, οι βιβλιοθήκες καλούνται να πρωταγωνιστήσουν και να επαναπροσδιορίσουν συχνά τη λειτουργία και την αποστολή τους, αξιοποιώντας τόσο τις σύγχρονες τεχνολογίες όσο και την ιστορία τους. Υπό αυτήν την έννοια, η γνώση της ιστορίας των βιβλιοθηκών αλλά και της παράδοσης της κάθε βιβλιοθήκης μπορεί να οδηγήσει σε λήψη αποφάσεων, στη χάραξη αποτελεσματικότερων στρατηγικών και στη διαμόρφωση πολιτικών.

Η θέση της βιβλιοθήκης άλλωστε -ανέκαθεν στο κέντρο της πόλης κοντά στα σημαντικά κτίρια της διοίκησης και της εξουσίας- εξέφραζε την άποψη της δυτικής κουλτούρας για την πρόσβαση στη γνώση ως κυρίαρχη αξία. Συνεπώς, η βιβλιοθήκη ως οργανισμός μνήμης αποτελού-

---

20 Borges, Jorge Juis (1993), «Η βιβλιοθήκη της Βαβέλ» στο *Περί Βιβλιοθηκών,* μτφρ. Αχιλλέας Κυριακίδης, Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα, σ. 47.

21 Billington, James (2015), "The Modern Library and Global Democracy", in *The Meaning of the Library. A Cultural History*, ed. Alice Crawford, Princeton & London: Princeton University Press, σσ. 254-266.

σε και αποτελεί τόπο επικοινωνίας, διαλόγου, πρόσβασης, πληροφόρησης, καινοτομίας, γεγονός που σήμερα οδηγεί στην επανεκτίμηση των προσφερόμενων υπηρεσιών σε μια διαχρονικότητα, που υπογραμμίζει την ουμανιστική ταυτότητα της βιβλιοθήκης-υπηρεσίας πληροφόρησης.

Σε καμιά περίπτωση η συμβολή αυτή δεν φιλοδοξεί να είναι διεξοδική και να καλύψει την ιστορική εξέλιξη των βιβλιοθηκών με λεπτομέρεια και ενδελεχή πραγμάτευση. Αποτελεί μια πρώτη κατάθεση σε στενή σχέση και συνάρτηση με διαχρονικά και σύγχρονα ερωτήματα για την ανάγνωση, τη βιβλιοθήκη, την επικοινωνία, την αναγνωστική πολιτική, τη βιβλιοθήκη ως θύλακα της Δημοκρατίας, την εξέλιξη των βιβλιοθηκών, τη σχέση των εμπλεκομένων στην εκδοτική αλυσίδα με τις βιβλιοθήκες. Η παρούσα συμβολή συνιστά μάλλον ένα ερέθισμα για περαιτέρω έρευνα και για συζήτηση πτυχών της εξέλιξης των βιβλιοθηκών, οι οποίες μπορούν να φωτίσουν και να συνδράμουν στην ερμηνεία της σημερινής μεταβατικής εποχής.

4.2.2. Πνευματική ιδιοκτησία, βιβλιοθήκες και εξαιρέσεις υπέρ της εκπαίδευσης

4.2.2.1. Βιβλιοθήκες, εκπαίδευση και Πνευματική Ιδιοκτησία

Οι βιβλιοθήκες συγκεντρώνουν τον πολιτιστικό πλούτο και την καταγεγραμμένη μνήμη των εθνών, διατηρούν τις ποικίλες μορφές έκφρασης που διαχρονικά χρησιμοποιούνται από τις κοινωνίες, διευκολύνουν την πρόσβαση και τη διάδοση των προϊόντων της γνώσης. Επιπλέον, οι βιβλιοθήκες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον εκδημοκρατισμό των κοινωνιών, διασφαλίζουν την ισότητα στην εκπαίδευση και στην πρόσβαση σε πληροφορίες και ιδέες, αίροντας κοινωνικά, πολιτιστικά, οικονομικά και γεωγραφικά εμπόδια και περιορισμούς[1].

Το δίκαιο πνευματικής ιδιοκτησίας αναγνωρίζοντας τον ρόλο των Βιβλιοθηκών στην κοινωνία προβλέπει ειδικές ρυθμίσεις, γνωστές ως εξαιρέσεις ή περιορισμοί των δικαιωμάτων του δημιουργού[2]. Πρόκειται για νομικές ευελιξίες μέσω των οποίων περιορίζεται η αποκλειστικότητα των δικαιωμάτων του δημιουργού προκειμένου να διασφαλιστεί η απαραίτητη ισορροπία μεταξύ των συμφερόντων των χρηστών και των δικαιωμάτων των δημιουργών προστατευόμενων έργων. Μια ισορροπία, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για τη λειτουργία μιας ελεύθερης και δημοκρατικής κοινωνίας, καθώς ενθαρρύνει την πρόσβαση στην πληροφορία, την ανάπτυξη των πληροφοριών και της γνώσης[3]. Οι περιορισμοί/εξαιρέσεις θεωρούνται θεμελιώδεις για την ανθρώπινη, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη και υιοθετούνται είτε για λόγους δημοσίου συμφέροντος, είτε για την υπεράσπιση των θεμελιωδών δικαιωμάτων και ελευθεριών στα οποία εμπίπτει και η προώθηση της εκπαίδευσης.

Εκπαίδευση και βιβλιοθήκες αιτιολογούν περιορισμούς στα αποκλειστικά δικαιώματα των δημιουργών οι οποίες αποβλέπουν στην προστασία των δικαιωμάτων των χρηστών, του κοινωνικού συμφέροντος και της ολότητας[4]. Σύμφωνα με την Παγκόσμια Ομοσπονδία Ενώσεων Βιβλιοθηκών (IFLA) οι Βιβλιοθήκες χρειάζονται τους περιορισμούς προκειμένου να είναι σε θέση να εκπληρώνουν την αποστολή τους - να παρέχουν πρόσβαση στη γνώση, να διατηρούν την πολι-

---

1 Boucher, Julie J.; Lance, Keith Curry (1992) The Roles of Libraries in Education, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED354919.pdf.

2 Οι όροι «περιορισμοί» ή «εξαιρέσεις» χρησιμοποιούνται συχνά είτε σωρευτικά είτε εναλλακτικά, χωρίς να υπάρχει καμία διαφοροποίηση ως προς τη χρήση τους. Ο όρος περιορισμός συνεπάγεται τη μη εξουσιοδοτημένη χρήση των έργων και ο όρος εξαιρέσεις χρησιμοποιείται για την ελεύθερη χρήση χωρίς άδεια και αμοιβή. Βλεπε. Ricketson, S. (1999) The Boundaries of Copyright: Its proper limitations and exoectations, International Conventions and Treaties, Intellectual Property Quarterly, σ. 56-94. Για τις ανάγκες της παρούσης εργασίας οι όροι «περιορισμός» και «εξαίρεση» θα χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και χωρίς εννοιολογική διαφοροποίηση.

3 Guibault, L. (1998), Limitations found outside of copyright law, General report prepared for the ALAI study days, Cambridge, September 14-17, 1998: The Exceptions and Limitations to Copyright, published online on the website of the Institute for Information Law of the University of Amsterdam (www.ivir.nl), σ. 3.

4 Κουμάντος, Γ. (2002), Πνευματική ιδιοκτησία σ. 274, Κοτσίρης, Λ. (2011), Δίκαιο Πνευματικής Ιδιοκτησίας και κοινοτικό κεκτημένο"σ. 246, Μελάς, Β. (1965), Οι περιορισμοί του δικαιώματος του Πνευματικού δημιουργού, Αρμενόπουλος 1965 σσ. 581-605. Καλλινίκου, Δ. (2008) Πνευματική Ιδιοκτησία και Συγγενικά Δικαιώματα, σ. 239 επ. και Κοτσίρης Λ. & Σταματούδη Ε. (2009), Νόμος για την Πνευματική Ιδιοκτησία: Κατ΄ άρθρο ερμηνεία.

τιστική και επιστημονική μας κληρονομιά[5]. Οι εξαιρέσεις για τις βιβλιοθήκες και την εκπαίδευση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα συστήματα πνευματικής ιδιοκτησίας, καθώς οι δράσεις και των δυο συνδέονται άμεσα με τη δημιουργία και τη χρήση έργων. Ακόμη και στο πρώτο σύγχρονο νόμο πνευματικής ιδιοκτησίας στον κόσμο, το Statute of Anne (1710) που είχε ως τίτλο «Νόμος για την Προώθηση της Μάθησης» προβλέπονταν διατάξεις που εξασφάλιζαν ότι τα έργα ήταν διαθέσιμα για την εκπαίδευση[6].

Σύμφωνα με το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας ο δημιουργός απολαμβάνει ένα σύνολο αποκλειστικών δικαιωμάτων που περιλαμβάνουν διαφορετικά μέσα εκμετάλλευσης του έργου (περιουσιακά δικαιώματα) και προστασίας του προσωπικού δεσμού του δημιουργού σε σχέση με το έργο του (ηθικά δικαιώματα). Το περιουσιακό δικαίωμα δίνει τη δυνατότητα στο δημιουργό να εκμεταλλευτεί οικονομικά το έργο του προκειμένου να εξασφαλίσει οικονομική και καλλιτεχνική ανεξαρτησία και να συνεχίσει τη δημιουργική του δραστηριότητα. Το περιουσιακό δικαίωμα, μεταβιβάζεται και γίνεται αντικείμενο οικονομικής εκμετάλλευσης, υπόκειται όμως σε ορισμένους περιορισμούς οι οποίοι δικαιολογούνται τόσο από την κοινωνική δέσμευση των ατομικών δικαιωμάτων και ελευθεριών όσο και από την ανάγκη πληροφόρησης της κοινωνίας και το δικαίωμα συμμετοχής στην κοινωνία της πληροφορίας[7]. Το ηθικό δικαίωμα, συνδέεται άμεσα με την προσωπικότητα του δημιουργού, δεν μεταβιβάζεται ούτε γίνεται αντικείμενο οικονομικής εκμετάλλευσης. Το ηθικό δικαίωμα, δεν επηρεάζεται από την εφαρμογή των περιορισμών, γίνεται πάντοτε σεβαστό και παραμένει στο δημιουργό ακόμα και μετά τη μεταβίβαση του περιουσιακού δικαιώματος[8].

Ουσιαστικά, μέσω των περιορισμών καθίσταται δυνατή η πραγματοποίηση μιας σειράς από πράξεις που ο νομοθέτης έκρινε κοινωνικά και οικονομικά σημαντικές, χωρίς την άδεια του δημιουργού ή του δικαιούχου πνευματικής ιδιοκτησίας με ή χωρίς αμοιβή. Σύμφωνα με το ελληνικό δίκαιο πνευματικής ιδιοκτησίας (Ν. 2121/2003 με όλες τις μέχρι σήμερα τροποποιήσεις του), επιτρέπεται σε τρίτους να χρησιμοποιήσουν ένα έργο χωρίς άδεια και χωρίς καταβολή αμοιβής. Σύμφωνα με άλλο σύστημα περιορισμών επιτρέπεται σε τρίτους να χρησιμοποιήσουν το έργο χωρίς άδεια, αλλά έναντι καταβολής κάποιας αντιπαροχής. Στο ευρωπαϊκό σύστημα πνευματικής ιδιοκτησίας, οι περιορισμοί του περιουσιακού δικαιώματος, απαριθμούνται αποκλειστικά από τον νόμο, εφαρμόζονται εξαιρετικά και έχουν στενό πεδίο εφαρμογής. Στο σύστημα του Copyright οι περιορισμοί αντιστοιχούν στο fair use (ΗΠΑ) ή στο fair dealing (Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία, Καναδάς), ενώ προβλέπονται ενδεικτικά κάποιες περιπτώσεις που μπορούν να υπαχθούν στην έννοια της δίκαιης χρήσης και η κάθε περίπτωση κρίνεται ad hoc[9].

Οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών συνέβαλαν καθοριστικά στη δημιουργία νέων μορφών έργων, άλλαξαν τους παραδοσιακούς τρόπους έρευνας και διδασκαλίας και οδήγησαν στην αναβάθμιση των υπηρεσιών των Βιβλιοθηκών και Αρχείων. Οι ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες και η ηλεκτρονική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται από πάρα πολλούς ανθρώπους σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης αίροντας πολλά εμπόδια πρόσβασης στη γνώση και την πληροφορία. Όπως στο συμβατικό, έτσι και στο ψηφιακό περιβάλλον πληροφόρησης και εκπαίδευσης, τα ζητήματα

5 IFLA, (2016) Copyright issues for Libraries, https://www.ifla.org/copyright-issues-for libraries.

6 Rens, A. (2008) Shuttleworth Foundation Working Paper on Intellectual Property Implementing the WIPO Development Agenda: Treaty Provisions on Minimum Exceptions and Limitations for Education. http://www.oerafrica.org/system/files/7649/shuttleworth foundationexceptionsworkingpaperoctober2008_0.pdf?file=1&type=node&id=7649. Αναλυτικά για τον Νόμο της Βασίλισσας Άννας και την ιστορία του βλ. Spinello R., Bottis M, A defense of Intellectual Property rights, Edward Elgar Publishing, 2009.

7 Στο Ελληνικό Σύνταγμα (1975/2001) τα δικαιώματά αυτά αποτυπώνονται στα άρθρα 5Α παρ. 1, και άρθρο 17, παρ. 1).

8 Άρθρο 4, Ν. 2121/2003.

9 Copyright Law of the United States of America §107. Limitations on exclusive rights: Fair use Διαθέσιμο στο http://www.copyright.gov/title17/92chap1.html, Hirtle, P. ; Hudson, E.; Kenyon, A.(2009) Copyright and cultural Institutions, σ. 87-127.

πνευματικής ιδιοκτησίας όχι μόνο παραμένουν στο προσκήνιο αλλά εντείνονται καθώς οι τρόποι δημιουργίας αλλάζουν, οι δυνατότητες επεξεργασίας είναι απεριόριστες, η διακίνηση και η ανταλλαγή έργων γίνεται με μεγάλη ταχύτητα χωρίς να υπολογίζονται εδαφικά και χρονικά όρια. Τόσο οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί όσο και οι οργανισμοί πληροφόρησης, προκειμένου να παρέχουν υπηρεσίες και να ανταποκριθούν νόμιμα στις υποχρεώσεις τους προς τους χρήστες τους πρέπει είτε να ζητήσουν άδεια από τους κάτοχους πνευματικών δικαιωμάτων είτε να βασιστούν στις υπάρχουσες εξαιρέσεις ή περιορισμούς πνευματικών δικαιωμάτων. Και ενώ η λήψη άδειας δεν είναι πάντοτε εύκολη υπόθεση λόγω των δυσκολιών εντοπισμού των κατόχων των πνευματικών δικαιωμάτων, είναι αμφίβολο κατά πόσο οι υπάρχοντες περιορισμοί ή εξαιρέσεις καλύπτουν όλες τις χρήσεις των έργων που προστατεύονται από πνευματικά δικαιώματα[10].

4.2.2.2. Το διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό πλαίσιο εξαιρέσεων ή περιορισμών

4.2.2.2.1. Οι διεθνείς συμβάσεις

Το πρώτο σε διεθνές επίπεδο νομοθετικό κείμενο που περιλαμβάνει περιορισμούς είναι η Διεθνής Σύμβαση της Βέρνης για την προστασία των λογοτεχνικών και καλλιτεχνικών έργων[11]. Η Διεθνής Σύμβαση της Βέρνης περιλαμβάνει δυνητικούς, αλλά και υποχρεωτικούς περιορισμούς. Ειδικότερα, στο άρθρο 10 προβλέπεται η εξαίρεση χρήσης για παράθεση αποσπασμάτων (παρ. 1) και η χρήση για λόγους εκπαιδευτικούς (παρ. 2). Στον περιορισμό για την παράθεση αποσπασμάτων τίθενται επιπλέον όρια, καθώς η πράξη θεωρείται νόμιμη μόνο όταν γίνεται από έργο που έχει ήδη δημοσιευτεί, ενώ ορίζεται ρητά ότι η πράξη πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τα χρηστά ήθη και να αιτιολογείται από τον επιδιωκόμενο σκοπό.

Ακολουθεί το 1961 η Διεθνής Σύμβαση της Ρώμης για την προστασία των ερμηνευτών ή εκτελεστών καλλιτεχνών, των παραγωγών φωνογραφημάτων και των οργανισμών ραδιοτηλεόρασης[12]. Με τη σύμβαση αυτή, επεκτείνεται η προστασία και σε πρόσωπα που δεν είναι συγγραφείς κατά την έννοια της Σύμβασης της Βέρνης, αλλά που χωρίς τη δική τους συνεισφορά ορισμένα έργα δεν θα μπορούσαν να παρουσιαστούν στο κοινό. Τα δικαιώματα των προσώπων αυτών (ερμηνευτές ή εκτελεστές καλλιτέχνες, παραγωγοί φωνογραφημάτων και παραγωγοί ραδιοτηλεοπτικών οργανισμών) αποκαλούνται συγγενικά δικαιώματα. Η Σύμβαση περιλαμβάνει μια διάταξη σχετικά με εξαιρέσεις και περιορισμούς - μεταξύ άλλων - για την αναφορά των επίκαιρων γεγονότων, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς στους οποίους μπορούν να υπόκεινται τα συγγενικά δικαιώματα (άρθρο 15 παρ. 1), που όμως δεν είναι υποχρεωτική ως προς την εφαρμογή της στα κράτη μέλη. Ωστόσο, στην παρ. 2 του ίδιου άρθρου επιτρέπεται στα κράτη μέλη να επεκτείνουν το πεδίο εφαρμογής των ήδη υφιστάμενων εγχώριων εξαιρέσεων.

Στη συνέχεια και υπογράφεται η Συμφωνία TRIPS για τις Εμπορικές Πτυχές των Δικαιωμάτων Πνευματικής Ιδιοκτησίας με στόχο την εξάλειψη των φραγμών στην ελεύθερη ανταλλαγή προϊ-

---

10 Papadopoulou, M. D. (2010), Copyright Limitations and Exceptions in an E-Education Environment European Journal of Law and Technology, Vol. 1, Issue 2.

11 Berne Convention for the Protection of Literary and Artistic Works, http://www.wipo.int/wipolex/en/text.jsp?file_id=216359#LinkTarget_309. Ενσωματώθηκε στην ελληνική έννομη τάξη με το Ν. 2054/1992.ΦΕΚ Α 104.

12 Rome Convention. http://www.wipo.int/treaties/en/ip/rome/.

όντων[13]. Στο άρθρο 13 της συμφωνίας αυτής προβλέπεται μία γενική ρήτρα που δίνει τη δυνατότητα στα κράτη μέλη να θεσπίσουν εξαιρέσεις και περιορισμούς σε όλα τα αποκλειστικά δικαιώματα, αλλά μόνο για ορισμένες ειδικές περιπτώσεις και υπό την προϋπόθεση ότι δεν παρακωλύεται η κανονική εκμετάλλευση του έργου και δεν βλάπτονται σε υπερβολικό βαθμό τα νόμιμα συμφέροντα των δικαιούχων.

Υπό το πρίσμα των τεχνολογικών εξελίξεων και της ευρείας χρήσης του διαδικτύου, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Πνευματικής Ιδιοκτησίας (ΠΟΔΙ), προχωρά σε δυο πολύ σημαντικές συνθήκες, σχετικές με τους περιορισμούς. Πρόκειται για τη Συνθήκη του ΠΟΔΙ για την Πνευματική Ιδιοκτησία (WCT)[14] και τη Συνθήκη για τις εκτελέσεις και τα φωνογραφήματα (WPPT)[15]. Ειδικότερα, στο άρθρο 10 της WCT και στο άρθρο 16 της WPPT προβλέπεται ότι οι εθνικές νομοθεσίες, μπορούν να προβλέψουν περιορισμούς ή εξαιρέσεις από τα δικαιώματα που παρέχονται στους δημιουργούς, μόνο σε ορισμένες ειδικές περιπτώσεις που δεν έρχονται σε σύγκρουση με την κανονική εκμετάλλευση του έργου και δεν θίγουν αδικαιολόγητα τα έννομα συμφέροντα του δημιουργού.

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν ζητήματα πρόσβασης που αφορούν άτομα με περιορισμένη όραση και με δυσκολίες στον γραπτό λόγο σε έργα που προστατεύονται με δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας, τον Ιούνιο του 2013 η Διπλωματική Διάσκεψη του ΠΟΔΙ κατέληξε στη Συνθήκη του Μαρακές για τη «Διευκόλυνση της Πρόσβασης σε Δημοσιευμένα έργα για άτομα που είναι τυφλά, άτομα με μειωμένη όραση ή πρόβλημα ανάγνωσης εντύπων με άλλο τρόπο[16]. Πρόκειται για το αποτέλεσμα μιας μακράς σειράς συνεδριάσεων και συζητήσεων σε διεθνές επίπεδο σχετικά με τα μέσα προσαρμογής του έντυπου υλικού για τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας στις εκπαιδευτικές, ψυχαγωγικές και ενημερωτικές ανάγκες των ατόμων με προβλήματα όρασης υπό το πρίσμα των πρόσφατων τεχνολογικών εξελίξεων και του εμποδίου που προκάλεσε η έλλειψη διεθνών κανόνων στον τομέα αυτό. Η Συνθήκη δημιουργεί μία υποχρεωτική εξαίρεση που επιτρέπει σε οργανισμούς με προβλήματα όρασης την αναπαραγωγή, διανομή και διάθεση έργων που έχουν ήδη εκδοθεί, σε μορφή προσιτή στα άτομα με αναπηρίες όρασης. Επίσης καθιστά δυνατή τη διασυνοριακή ανταλλαγή αντιγράφων αυτής της μορφής μεταξύ των συμβαλλόμενων κρατών, σύμφωνα με τις υφιστάμενες υποχρεώσεις που απορρέουν από άλλα νομοθετικά κείμενα περί πνευματικής ιδιοκτησίας και υπόκεινται στο τεστ των τριών σταδίων.

Προς τον εκσυγχρονισμό του δικαίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την εφαρμογή της Συνθήκης του Μαρακές εντός της Ένωσης, κατατέθηκαν το 2016 δυο πολύ σημαντικές προτάσεις που αφορούν εξαιρέσεις προς όφελος των τυφλών, των αμβλυώπων και των ατόμων με άλλα προβλήματα ανάγνωσης εντύπων. Πρόκειται για την πρόταση για τη διασυνοριακή ανταλλαγή μεταξύ της Ένωσης και τρίτων χωρών αντιγράφων σε προσβάσιμο μορφότυπο ορισμένων προστατευόμενων έργων, COM (2016)595[17] και την COM/2016/0596[18] σχετικά με ορισμένες επιτρεπόμενες χρήσεις προστατευόμενων έργων προς όφελος των τυφλών, που τροποποιεί την Οδηγία 2001/29/ΕΚ.

---

13 TRIPS Agreement. Διαθέσιμο στο: https://www.wto.org/english/tratop_e/trips_e/t_agm0_e.htm. Η Ελλάδα κύρωσε την Συμφωνία TRIPs με το Ν. 2290/1995.

14 Συνθήκη του ΠΟΔΙ για την πνευματική ιδιοκτησία (WCT)-Κοινές δηλώσεις Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 089 της 11/04/2000 σ. 0008 - 0014http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:22000A0411(01)&from=EL.

15 WIPO Copyright Treaty. Διαθέσιμο στο: http://www.wipo.int/treaties/en/text.jsp?file_id=283698

16 Βλ. http://www.wipo.int/treaties/en/ip/marrakesh/.

17 COM(2016)595, https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EL/1-2016-595-EL-F1-1.PDF.

18 COM/2016/0596, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52016PC0596.

4.2.2.2.2. Οι Οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η Οδηγία 2001/29/ΕΚ περί εναρμονίσεως ορισμένων πτυχών του δικαιώματος του δημιουργού και των συγγενικών δικαιωμάτων στην κοινωνία της πληροφορίας[19] προβλέπει μία εξαντλητική και κλειστή λίστα εξαιρέσεων και περιορισμών, από τους οποίους υποχρεωτικό χαρακτήρα έχει μόνο η ρύθμιση που αφορά τις προσωρινές πράξεις αναπαραγωγής, ενώ ως προς τις λοιπές τα κράτη μέλη έχουν την ευχέρεια να θεσπίσουν ή όχι τους προβλεπόμενους περιορισμούς. Η Οδηγία δέχτηκε επικρίσεις σχετικά με τους περιορισμούς που αφορούν στις Βιβλιοθήκες, δεδομένου ότι εκτός τις πράξεις αναπαραγωγής ή διανομής, δεν προέβλεψε τη διάθεση αντιγράφων έργων μέσω διαδικτύου στα πλαίσια της λειτουργίας των ψηφιακών βιβλιοθηκών ή αρχείων. Υποστηρίχτηκε ότι η επιλογή του κοινοτικού νομοθέτη δεν ενθάρρυνε την ανάπτυξη και λειτουργία των ψηφιακών βιβλιοθηκών και αποθετηρίων στην Κοινωνία της Πληροφορίας ούτε ενίσχυε τον ρόλο αυτών στην πολιτιστική ανάπτυξη και εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής αγοράς[20]. Εκτός αυτού, η Οδηγία προστατεύει τη χρήση τεχνολογικών μέσων και οδηγεί στην κατάργηση των νόμιμων περιορισμών και εξαιρέσεων που προβλέπονται σ' αυτήν, ανατρέποντας την ισορροπία συμφερόντων στην οποία αποσκοπεί το νομικό πλαίσιο για την προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας. Επιπλέον, υπήρξαν αντιδράσεις σχετικά με τα εμπόδια που δημιουργούνται στην κοινή χρήση πόρων και τη διασυνοριακή χρήση της πληροφορίας.

Η Πράσινη Βίβλος «Πνευματική Ιδιοκτησία στην Οικονομία της γνώσης» COM(2008)[21], τόνισε την ανάγκη διάδοσης της γνώσης, της έρευνας, της επιστήμης και της εκπαίδευσης στο διαδικτυακό περιβάλλον, έθεσε ζητήματα σχετικά με τον ρόλο των δικαιωμάτων του δημιουργού στην οικονομία της γνώσης και επισήμανε την αναγκαιότητα εξεύρεσης λύσεων που θα διευκολύνουν την απρόσκοπτη ροή της πληροφορίας και της γνώσης.

Η Οδηγία 2012/28/ΕΕ σχετικά με ορισμένες επιτρεπόμενες χρήσεις των Ορφανών έργων[22], έδωσε τη δυνατότητα χρήσης και διαδικτυακής διάθεσης των ορφανών έργων για πολιτιστικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς, χωρίς να παραβιάζονται τα δικαιώματα ΠΙ[23] και αποτέλεσε ένα πολύ σημαντικό νομικό εργαλείο για την ψηφιοποίηση των ορφανών έργων. Στο άρθρο 6 παρ. 1 προβλέπεται η εφαρμογή εξαίρεσης στο δικαίωμα αναπαραγωγής και στο δικαίωμα διάθεσης στο κοινό[24] διασφαλίζοντας ότι οι οργανισμοί που αναφέρονται στο άρθρο 1 παρ. 1 επιτρέπεται να χρησιμοποιούν ορφανά έργα που περιλαμβάνονται στις συλλογές τους με συγκεκριμένους τρόπους για σκοπούς ψηφιοποίησης, διάθεσης στο κοινό, ευρετηρίασης, καταλογογράφησης, συντήρησης ή αποκατάστασης. Η Οδηγία περιλαμβάνει αρκετές διασφαλίσεις για την προστασία των δικαιούχων οι οποίοι σύμφωνα με το άρθρο 6 παρ. 5, έχουν δυνατότητα να ζητήσουν δίκαιη αποζημίωση.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διαπιστώνοντας ότι οι περισσότερες εξαιρέσεις από το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας στο δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι προαιρετικές και δεν εφαρμόζονται

---

19 Οδηγία 2001/29, http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32001L0029.

20 Ricofli, M., Brindley, L., Koskinen-Olsson, T., Bainton, T., Bergman-Tahon, A., Debarnot, J-F., Diocaretz, M., Stokkmo, O., (2007), i2010: Digital Libraries, High Level Expert Group Copyright Subgroup, Report on Digital Preservation, Orphan Works, and Out-of-Print Works. Selected Implementation Issues,:http://ec.europa.eu/information_society/newsroom/cf/itemlongdetail.cfm?item_id=3366 και Crews, K., (2008), WIPO Study on Copyright Limitations and Exceptions for Libraries and Archives, SCCR/17/2, σ..50, 57, http://www.wipo.int/meetings/en/doc_details.jsp?doc_id=109192.

21 Commission of the European Communities: Green Paper Copyright knowledge economy (2008) Διαθέσιμο στο:http://ec.europa.eu/internal_market/copyright/docs/copyright-infso/greenpaper_en.pdf.

22 Η Οδηγία 2012/28, ενσωματώθηκε στο ελληνικό δίκαιο με το νόμο 4212/2013 (ΦΕΚ Α/257/2013).

23 Στρακαντούνα, Β. (2014) Ψηφιοποίηση και διαχείριση πνευματικών δικαιωμάτων-τα «ορφανά» έργα και η ιστορία τους, σσ. 221-232, Ιστορία της Πληροφορίας: από τον πάπυρο στο ηλεκτρονικό έγγραφο, επιμ. Κανελλοπούλου-Μπότη, Μ.

24 Οδηγία 2001/29/ΕΚ, άρθρα 2 και 3.

πέρα από τα σύνορα, προτείνει τη βελτίωση των ρυθμίσεων σχετικά με την έρευνα, την εκπαίδευση και την πολιτιστική κληρονομιά και την επανεκτίμηση τους υπό το πρίσμα των σημερινών τεχνολογικών πραγματικοτήτων και του συγχρονισμού με την ψηφιακή εποχή[25]. Έτσι, κατατέθηκε η Πρόταση Οδηγίας για τα δικαιώματα ΠΙ στην Ψηφιακή Ενιαία Αγορά[26]. Σκοπός της πρότασης είναι η διασφάλιση της νομιμότητας πράξεων που συνδέονται άμεσα με τις εξαιρέσεις για ψηφιακές και διασυνοριακές χρήσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, για την εξόρυξη κειμένων και δεδομένων (TDM, Text and Data Minining)) στον τομέα της επιστημονικής έρευνας και για τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Από τις ρυθμίσεις της Πρότασης αυτής, πέραν του εκσυγχρονισμού του ευρωπαϊκού δικαίου πνευματικής ιδιοκτησίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, θα επωφεληθούν πλήρως από τις ψηφιακές τεχνολογίες οι εκπαιδευτικοί και οι σπουδαστές όλων των επιπέδων εκπαίδευσης ενώ θα υποστηριχτούν οι προσιτές στο κοινό βιβλιοθήκες ή μουσεία, και τα αρχεία ή ιδρύματα κινηματογραφικής ή ακουστικής κληρονομιάς.

Η πρόταση περιλαμβάνει εξαιρέσεις που επιδιώκουν τη δίκαιη ισορροπία μεταξύ των δικαιωμάτων και των συμφερόντων των δημιουργών και άλλων δικαιούχων αφενός και των χρηστών αφετέρου. Ειδικότερα στα άρθρα 3, 4 και 5 προβλέπονται υποχρεωτικές εξαιρέσεις που επιτρέπουν: α) την εξόρυξη κειμένων και δεδομένων, που πραγματοποιείται από δημόσιους ερευνητικούς οργανισμούς και Ιδρύματα, για σκοπούς επιστημονικής έρευνας (άρθρο 3), β) τις ψηφιακές χρήσεις έργων και άλλου υλικού αποκλειστικά χάριν παραδείγματος κατά τη διδασκαλία (άρθρο 4) και γ) τη δημιουργία αντιγράφων έργων που βρίσκονται μόνιμα στις συλλογές των ιδρυμάτων πολιτιστικής κληρονομιάς, στον βαθμό που απαιτείται για τη διατήρησή τους (άρθρο 5). Περιλαμβάνει επίσης μέτρα για τη βελτίωση των πρακτικών αδειοδότησης έργων που δεν κυκλοφορούν στο εμπόριο (άρθρο 7). Στο άρθρο 8 προτείνεται η ρύθμιση των διασυνοριακών χρήσεων και αναφέρεται ότι έργα ή άλλο υλικό που καλύπτονται από άδεια μπορούν να χρησιμοποιούνται από το ίδρυμα πολιτιστικής κληρονομιάς, σύμφωνα με τους όρους της άδειας, σε όλα τα κράτη μέλη. Στο άρθρο 11 βελτιώνεται η νομική θέση των επιχειρήσεων τύπου στο ψηφιακό περιβάλλον καθώς τα κράτη μέλη πρέπει να εισάγουν ένα συγγενικό δικαίωμα των εκδοτών διάρκειας 20 ετών για την ψηφιακή αναπαραγωγή και την παρουσίαση στο κοινό των εκδόσεων τους και σύμφωνα με το άρθρο 12 μπορούν να αξιώσουν εύλογη αμοιβή. Στη συνέχεια, στο άρθρο 13 περιέχονται σημαντικές ρυθμίσεις οι οποίες διασφαλίζουν μία καλύτερη ισορροπία μεταξύ των παρόχων υπηρεσιών και των χρηστών της κοινωνίας της πληροφορίας που αποθηκεύουν και παρέχουν στο κοινό πρόσβαση σε έργα που αναφορτώνονται από τους χρήστες τους. Σημαντική είναι επίσης η ρύθμιση του άρθρου 14 με την οποία καθιερώνεται η υποχρέωση διαφάνειας για την εκμετάλλευση των έργων και ερμηνειών των δημιουργών και των ερμηνευτών η εκτελεστών καλλιτεχνών[27].

Ωστόσο, η Πρόταση δέχτηκε τις επικρίσεις της βιβλιοθηκονομικής κοινότητας καθώς δεν προβλέπει τη δυνατότητα των χρηστών των Βιβλιοθηκών για νόμιμη πρόσβαση σε ψηφιοποιημένο υλικό από τους προσωπικούς τους υπολογιστές, παρά μόνο μέσω «συγκεκριμένων τερματικών των βιβλιοθηκών» όπως συμβαίνει σήμερα[28].

---

25 Digital Single market: Modernization of the EU copyright rules. Διαθέσιμο στο: https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/modernisation-eu-copyright-rules.

26 COM/2016/0592, http://eur-lex.europa.eu/legal content/EL/ALL/?uri=CELEX:52016DC0592.

27 Ιγγλεζάκης, Γ (2016), Πνευματική Ιδιοκτησία στην Ψηφιακή Ενιαία Αγορά, Συνήγορος τ. 11, σ. 66 επ.

28 Copyright Limitations and Exceptions for Libraries, Educational and Research Establishments: A Basic Guide Copyright law", σ. 4. Διαθέσιμο στο www.libereurope.eu.

4.2.2.3. Η εθνική νομοθεσία: Ν. 2121/1993 «Πνευματική Ιδιοκτησία Πνευματική Ιδιοκτησία, Συγγενικά Δικαιώματα και Πολιτιστικά θέματα»

Οι περιορισμοί του περιουσιακού δικαιώματος που αφορούν άμεσα ή έμμεσα τις Βιβλιοθήκες, την έρευνα και την εκπαίδευση, προβλέπονται στα άρθρα 18 έως 28 Γ του Ν.2121/1993 όπως ισχύουν μετά την ενσωμάτωση νεότερων οδηγιών. Οι περιορισμοί, απαριθμούνται αποκλειστικά, εφαρμόζονται εξαιρετικά και, για την εφαρμογή τους ο ερμηνευτής του δικαίου καλείται να τηρήσει τη διαδικασία των τριών σταδίων[29].

Ακολούθως θα παρουσιαστούν με συντομία οι εξαιρέσεις που είναι σχετικές με το έργο των βιβλιοθηκών, την έρευνα και την εκπαίδευση:

Αναπαραγωγή για ιδιωτική χρήση: Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 18 του Ν. 2121/1993, στην έννοια της ιδιωτικής χρήσης εμπίπτει η αναπαραγωγή που γίνεται από τον ίδιο το χρήστη για προσωπική του χρήση ή για χρήση από το άμεσο οικογενειακό ή κοινωνικό του περιβάλλον. Αντιθέτως η αναπαραγωγή που γίνεται από επιχειρήσεις ή δημόσιες υπηρεσίες, όπως π.χ. η φωτοτυπία ολόκληρου βιβλίου ή άρθρου για να διανεμηθεί στα μέλη μιας εταιρίας ή ενός οργανισμού και βεβαίως η αναπαραγωγή που γίνεται για να εξυπηρετήσει εμπορικό σκοπό, δεν εμπίπτει στο πεδίο εφαρμογής του εν λόγω άρθρου. Κατά μία άποψη[30], η αναπαραγωγή που ενδεχομένως γίνεται από ορισμένες Βιβλιοθήκες, δεν υπάγεται στην ιδιωτική χρήση του άρθρου 18 και επομένως, είναι καταρχήν απαγορευμένη. Υποστηρίζεται, ωστόσο, αντίθετη ερμηνεία του άρθρου αυτού, ειδικά όσον αφορά τυχόν αναπαραγωγή για σκοπούς του ιδιώτη χρήστη ή για τον διαδανεισμό μεταξύ βιβλιοθηκών, κάτι που ισχύει σε χώρες του εξωτερικού. Προκειμένου η αναπαραγωγή που γίνεται από χρήστες της βιβλιοθήκης, να είναι νόμιμη και εντός των ορίων του άρθρου 18, θα πρέπει να ισχύουν οι ακόλουθες συνθήκες: α) να γίνεται για ιδιωτική χρήση, β) να μην εμποδίζεται η κανονική εκμετάλλευση του έργου γ) να μη βλάπτονται τα συμφέροντα των δημιουργών, δ) να πρόκειται για ένα νομίμως δημοσιευμένο έργο, ε) να προβαίνει στην αναπαραγωγή ο ίδιος ο χρήστης για την ιδιωτική χρήση του οποίου προορίζεται το αντίγραφο[31].

Παράθεση αποσπασμάτων**:** Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου αυτού 19 του Ν.2121/1993, επιτρέπεται, η παράθεση σύντομων αποσπασμάτων από έργο άλλου που είναι νόμιμα δημοσιευμένο προκειμένου να υποστηριχτεί η γνώμη εκείνου που παραθέτει ή η κριτική της γνώμης του άλλου. Η παράθεση των αποσπασμάτων πρέπει να είναι σύμφωνη προς τα χρηστά ήθη και η έκταση των αποσπασμάτων να δικαιολογείται από τον επιδιωκόμενο σκοπό και να συνοδεύεται υποχρεωτικά από την ένδειξη της πηγής και των ονομάτων του δημιουργού και του εκδότη, εφόσον τα ονόματα αυτά εμφανίζονται στην πηγή.

Αναπαραγωγή για σχολικά βιβλία και ανθολογίες: Στην παρ. 1 του άρθρου 20 του Ν. 2121/1993, επιτρέπεται η αναπαραγωγή για βιβλία διδασκαλίας. Σημειωτέον ότι με το άρθρο 22 του Ν. 3328/2005 επεκτάθηκε η αναπαραγωγή και σε «πάσης φύσεως εκπαιδευτικό υλικό», περιλαμβάνοντας όχι μόνο τις έντυπες εκδόσεις βιβλίων, αλλά και εικαστικά έργα ή φωτογραφίες. Η παρ. 2

[29] Καλλινίκου Δ., (2008) Πνευματική Ιδιοκτησία & Συγγενικά Δικαιώματα, 3η έκδοση, Κουμάντος Γ. (2002), Πνευματική Ιδιοκτησία, 8η εκδ, Κοτσίρης Λ, (2005), Δίκαιο Πνευματικής Ιδιοκτησίας, 4η έκδοση, και Κανελλοπούλου-Μπότη, Μ. (2004), Το δίκαιο της πληροφορίας, Νομική Βιβλιοθήκη. Ειδικά για τις εξαιρέσεις υπέρ της εκπαίδευσης βλ. Κανελλοπούλου-Μπότη Μ., (2006) Το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας και η εξαίρεση υπέρ της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Ιούνιος, 86-102.

[30] Μαρίνος Μ.-Θ., (1998) Μερικές παρατηρήσεις για τη θέση των παραδοσιακών βιβλιοθηκών και των δημοσίων ψηφιακών βιβλιοθηκών στο σύστημα του Ν. 2121/1993, ΕλλΔ 1998, σσ. 1486-1487.

[31] Παπαδοπούλου Α., (2006), Η φωτοτυπική αναπαραγωγή από βιβλιοθήκες και προβλήματα πνευματικής ιδιοκτησίας ΔΕΕ, σ. 345-355.

του άρθρου 20 έχει έμμεση σχέση με τις βιβλιοθήκες στο βαθμό που αυτές αναλαμβάνουν την έκδοση ανθολογιών έργων λόγου μετά τον θάνατο του δημιουργού[32].

Αναπαραγωγή για διδασκαλία: Σύμφωνα με το άρθρο 21 του Ν 2121/1993, επιτρέπεται η αναπαραγωγή άρθρων νομίμως δημοσιευμένων σε εφημερίδα ή σε περιοδικό, σύντομων αποσπασμάτων έργου ή τμημάτων σύντομου έργων νομίμως δημοσιευμένων, εφόσον γίνεται αποκλειστικά για τη διδασκαλία ή τις εξετάσεις σε εκπαιδευτικό ίδρυμα, στο μέτρο που δικαιολογείται από τον επιδιωκόμενο σκοπό, είναι σύμφωνη με τα χρηστά ήθη και δεν εμποδίζει την κανονική εκμετάλλευση. Η αναπαραγωγή πρέπει να συνοδεύεται από την ένδειξη της πηγής και των ονομάτων του δημιουργού και του εκδότη, εφόσον αυτά εμφανίζονται στην πηγή. Οι διατάξεις της παραγράφου αυτής πρέπει να εφαρμόζονται και επί πάσης φύσεως εκπαιδευτικού υλικού, όπως διαδικτυακές εφαρμογές, εκπαιδευτικό λογισμικό, κινηματογραφικές ταινίες, CD-ROM, DVD και επί κάθε άλλου μέσου ηλεκτρονικής ή ψηφιακής ή άλλης καταγραφής για την κάλυψη εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και υποστήριξης αυτής (π.χ. η-εκπαίδευση, coursepacks, e-reserve) και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο κοινοτικός νομοθέτης προέβλεψε τη σχετική τροποποίηση στο άρθρο 4 της πρότασης οδηγίας για την ψηφιακή ενιαία αγορά COM/2016/0592).

Αναπαραγωγή από βιβλιοθήκες και αρχεία: Η διάταξη του άρθρου 22 του Ν. 2121/1993, επιτρέπει την αναπαραγωγή ενός πρόσθετου αντιτύπου από μη κερδοσκοπικές βιβλιοθήκες ή αρχεία, που έχουν αντίτυπο του έργου στη μόνιμη συλλογή τους, προκειμένου να διατηρήσουν το αντίτυπο αυτό ή να το μεταβιβάσουν σε άλλη, μη κερδοσκοπική, βιβλιοθήκη ή αρχείο. Η αναπαραγωγή επιτρέπεται μόνο αν είναι αδύνατη η προμήθεια ενός τέτοιου αντιτύπου από την αγορά σε σύντομο χρόνο και με εύλογους όρους. Για την εφαρμογή της διάταξης αυτής τίθενται ως προϋποθέσεις: α) η βιβλιοθήκη ή το αρχείο να είναι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί, β) το αναπαραγόμενο αντίτυπο να ανήκει στη μόνιμη συλλογή τους, γ) η αναπαραγωγή να πραγματοποιείται για τη διατήρηση του αντιτύπου ή για τη μεταβίβασή του σε άλλη μη κερδοσκοπική βιβλιοθήκη ή αρχείο και τέλος δ) να υπάρχει αδυναμία προμήθειας πρόσθετου αντιτύπου από την αγορά σε εύλογο χρόνο και όρους.

Για τη διάθεση του έργου μέσω του ηλεκτρονικού αναγνωστηρίου της Βιβλιοθήκης ισχύει ο περιορισμός που προβλέπεται στην Οδηγία 2001/29 άρθρο 5 παρ. στοιχείο ιδ: χρήση με παρουσίαση ή διάθεση με σκοπό την έρευνα ή την ιδιωτική μελέτη σε μέλη του κοινού μέσω εξειδικευμένων τερματικών στους χώρους των βιβλιοθηκών, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, μουσείων ή αρχείων. Ο Έλληνας νομοθέτης επέλεξε να μην κάνει χρήση των δυνατοτήτων που του παρείχε η Οδηγία 2001/29. Αλλά και η Οδηγία 92/100 στο άρθρο 5 σχετικά με το δημόσιο δανεισμό, γεγονός που επικρίθηκε από τη θεωρία[33]. Υπάρχει βέβαια και ισχυρός αντίλογος, ο οποίος προκύπτει από τη νομολογία του ΔΕΚ σχετικά με την εσφαλμένη μεταφορά της Οδηγίας 92/100 σε κράτη που υιοθέτησαν ιδιαιτέρως ελαστικό σύστημα[34]. Ο Έλληνας νομοθέτης θα μπορούσε ενδεχομένως να προβλέψει μια εξαίρεση με πιο αναλυτικό περιεχόμενο όσον αφορά τις βιβλιοθήκες, δεδομένου του κοινωνικού τους έργου και υπό την προϋπόθεση της επιδίωξης μη κερδοσκοπικού σκοπού. Μία λύση βέβαια, θα ήταν η παροχή εύλογης αμοιβής στον δημιουργό για την αναπαραγωγή του έργου του. Επιπλέον διατυπώνεται η άποψη ότι προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες διατή-

32 Καλλινίκου Δ. (2007), Πνευματική Ιδιοκτησία και Βιβλιοθήκες, σ. 148.

33 Μαρίνος Μ.- Θ. Δ., Μερικές παρατηρήσεις για τη θέση των παραδοσιακών βιβλιοθηκών και των δημοσίων ψηφιακών βιβλιοθηκών στο σύστημα του ν. 2121/1993, ΕλλΔ 1998, σ. 1484 και Ι. Παπάζογλου Β., Οριζόντια δράση ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, νομικά ζητήματα, Πρακτικά Συνεδρίου, Αρχεία, Βιβλιοθήκες και Δίκαιο στην Κοινωνία της Πληροφορίας, Αθήνα 2-3 Φεβρουαρίου 2006, Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος, 2008, σ. 133.

34 ΔΕΚ, 26.10.2006, Επιτροπή κατά Βασιλείου της Ισπανίας, C-36/2005, *Συλλογή 2006*, σ. I-10313·ΔΕΚ, 26.10.2006, Επιτροπή κατά Ιταλικής Δημοκρατίας, C-198/2005, *Συλλογή 2006*, σ. I-107·ΔΕΚ, 6.7.2006, Επιτροπή κατά Πορτογαλικής Δημοκρατίας, C-53/2005, *Συλλογή 2006*, σελ I-06215·ΔΕΚ, 16.10.2003, Επιτροπή κατά Βασιλείου του Βελγίου, C-433/2002, *Συλλογή 2003*, σελ I-12191.

ρησης θα πρέπει να δίνεται δυνατότητα αναπαραγωγής περισσότερων αντιτύπων όπως επίσης και να εξαιρούνται οι ειδικές πράξεις αναπαραγωγής που πραγματοποιούνται για χρήση με παρουσίαση ή διάθεση σε μέλη του κοινού μέσω εξειδικευμένων τερματικών που βρίσκονται στους χώρους των Βιβλιοθηκών με σκοπό την έρευνα ή την ιδιωτική μελέτη[35].

Δημόσια παράσταση ή εκτέλεση σε ειδικές περιστάσεις: Οι διατάξεις του άρθρου 27 του Ν.2121/1993, επιτρέπουν τη δημόσια παράσταση ή εκτέλεση έργου μόνο στις ακόλουθες περιπτώσεις: α) σε περίπτωση επισήμων τελετών, στο μέτρο που δικαιολογείται από τη φύση αυτών των τελετών β) στο πλαίσιο της δραστηριότητας εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από το προσωπικό και τους μαθητές ή σπουδαστές του ιδρύματος εφόσον το κοινό απαρτίζεται αποκλειστικά από αυτούς ή από τους γονείς των μαθητών ή σπουδαστών ή όσους έχουν την επιμέλεια αυτών ή όσους συνδέονται άμεσα με τις δραστηριότητες του ιδρύματος. Υποστηρίζεται ότι το άρθρο αυτό μπορεί να εφαρμοστεί στις περιπτώσεις που λαμβάνει χώρα δημόσια παράσταση ή εκτέλεση στις βιβλιοθήκες εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και σε χώρους εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναπαραγωγή προς όφελος τυφλών και κωφαλάλων: Σύμφωνα με το άρθρο 28^{A} του Ν.2121/1993, επιτρέπεται η αναπαραγωγή έργου στο βαθμό που συνδέεται με τη συγκεκριμένη αναπηρία του ατόμου. Υποστηρίζεται ότι ο περιορισμός αυτός πρέπει να εφαρμόζεται και για άτομα με κινητική αναπηρία τέτοιου βαθμού που καθιστά αδύνατη τη μετακίνηση των ατόμων αυτών στα πλαίσια της αυτοεξυπηρέτησης (π.χ. άτομα με τετραπληγία).

Εξαίρεση από το δικαίωμα αναπαραγωγής (άρθρο 28Β): Σύμφωνα με το άρθρο αυτό εξαιρούνται από το δικαίωμα αναπαραγωγής οι προσωρινές πράξεις αναπαραγωγής, οι οποίες είναι μεταβατικές ή παρεπόμενες και οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο και ουσιώδες τμήμα μιας τεχνολογικής μεθόδου, έχουν δε ως αποκλειστικό σκοπό να επιτρέψουν: α) την εντός δικτύου μετάδοση μεταξύ τρίτων μέσω διαμεσολαβητή ή β) τη νόμιμη χρήση, ενός έργου ή άλλου προστατευόμενου αντικειμένου. Ωστόσο, η μακρόχρονη διατήρηση ψηφιακών ή νομίμως ψηφιοποιημένων έργων απαιτεί να υπαχθούν στο άρθρο αυτό και πράξεις όπως, η παραγωγή πολλαπλών αρχειακών αντιγράφων σε ψηφιακή μορφή (master record/derivative copies κ.λπ.) και ψηφιακών υποκατάστατων, η δημιουργία mirror servers και η χρήση διαφορετικών τοποθεσιών αποθήκευσης με σκοπό τη διασφάλιση της διατήρησης των ψηφιακών τεκμηρίων, καθώς και οι τακτικές μετατροπές του μορφότυπου (format) των ψηφιακών τεκμηρίων με σκοπό την εξασφάλιση της δυνατότητας συνεχούς προσβασιμότητας στα ψηφιακά έργα σύμφωνα με τις κατά καιρούς τεχνολογικές εξελίξεις.

4.2.2.4. Πρόταση Συνθήκης για περιορισμούς και εξαιρέσεις σε Βιβλιοθήκες και Αρχεία[36]

Οι διατάξεις του δικαίου πνευματικής ιδιοκτησίας που αφορούν Βιβλιοθήκες και Αρχεία βρίσκονται πάντοτε στο επίκεντρο συζητήσεων και πρωτοβουλιών διεθνών οργανισμών και επιστημονικών ενώσεων πληροφόρησης (IFLA, ICA, EIFL, EBLIDA). Παράλληλα οι Μόνιμες Επιτροπές για θέματα Πνευματικής Ιδιοκτησίας και Συγγενικών Δικαιωμάτων του ΠΟΔΙ[37], μελετούν τα

[35] Fragou A. & Strakantouna V., Libraries and the role of copyright exceptions and limitations in the contemporary academic environment, in Values and Freedoms in Information Law and Ethics, Nomiki Vivliothiki, 2012, Bottis M. (ed.).

[36] Treaty proposal on copyright limitations and exceptions for libraries and archives. http://www.ifla.org/publications/treaty-proposal-on-copyright-limitations-and-exceptions-for-libraries-and-archives.

[37] World Intellectual Property Organization (ΠΟΔΙ) (International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), The

σχετικά ζητήματα και αναζητούν ενδεδειγμένες λύσεις που θα διασφαλίζουν την ισορροπία μεταξύ των συμφερόντων δημιουργών και χρηστών. Σύμφωνα με τις μελέτες τους, οι εξαιρέσεις που θεσμοθετήθηκαν για τον αναλογικό κόσμο δεν ισχύουν στο ψηφιακό περιβάλλον και διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Επίσης οι άδειες που επιβάλλονται από τους δικαιούχους για πρόσβαση σε ηλεκτρονικές πηγές παρακάμπτουν τους περιορισμούς που υποστηρίζουν την εκπαίδευση. Επιπλέον οι απαγορεύσεις για την εξουδετέρωση τεχνολογικών μέτρων προστασίας (TPM) που διατηρούνται και επιτρέπουν τη χρήση του νομίμως κτηθέντος ψηφιακού περιεχομένου, εμποδίζουν την έρευνα, και οδηγούν σε ελλιπή πολιτιστική, επιστημονική και ιστορική καταγραφή[38].

Οι διαπιστώσεις αυτές, αλλά και η αναγκαιότητα δημιουργίας νομικών εργαλείων που θα διευκολύνουν το έργο των Βιβλιοθηκών και Αρχείων οδήγησαν στη σύνταξη πρότασης συνθήκης για περιορισμούς και εξαιρέσεις σε Βιβλιοθήκες και Αρχεία. Η πρόταση των επιστημονικών ενώσεων IFLA, ICA, EIFL, Corporación Innovarte στηρίζεται σε ένα σύνολο αρχών που ρυθμίζουν τη χρήση όλων των προστατευόμενων έργων σε ψηφιακή και αναλογική μορφή και περιλαμβάνει υποχρεωτικές εξαιρέσεις για Βιβλιοθήκες και Αρχεία. Οι προτεινόμενες διατάξεις οι σημαντικότερες από τις οποίες παρουσιάζονται συνοπτικά ακολούθως, δεν θίγουν τις υφιστάμενες διεθνείς υποχρεώσεις που απορρέουν από τις υπάρχουσες συνθήκες πνευματικής ιδιοκτησίας.

Δικαίωμα παράλληλης εισαγωγής: Στις διατάξεις του άρθρου 5 αυτό προβλέπει ότι οι Βιβλιοθήκες/Αρχεία δεν περιορίζονται από την αρχή της εθνικής ανάλωσης (σύμφωνα με την οποία το δικαίωμα διανομής αναλώνεται μετά την πρώτη πώληση σε μια εδαφική περιοχή) για έργα που μπορούν να αγοράσουν και να εισάγουν από χώρες του εξωτερικού.

Δικαίωμα απόκτησης έργων: Σύμφωνα με το άρθρο 6 οι Βιβλιοθήκες/Αρχεία έχουν την ελευθερία να επιλέξουν τους διαθέσιμους τίτλους της προτίμησής τους από τις λίστες των εκδοτών ή των διανομέων στο πλαίσιο της αγοράς.

Δικαίωμα δανεισμού και προσωρινής πρόσβασης: Το άρθρο 7 επιτρέπει τον «ψηφιακό δανεισμό», με τη μορφή της προσωρινής πρόσβασης, ως έννοια-ομπρέλα που μπορεί να συμπεριλάβει μια εξαίρεση στο δικαίωμα διανομής ή στο δικαίωμα παρουσίασης στο κοινό.

Δικαίωμα αναπαραγωγής/παροχής αντιγράφων: Το άρθρο 8 προβλέπει εξαίρεση από το δικαίωμα αναπαραγωγής προκειμένου να δοθεί δυνατότητα σε Βιβλιοθήκες /Αρχεία να προβαίνουν σε νόμιμη αναπαραγωγή και παροχή αντιγράφων έργων που υπάρχουν στις συλλογές τους, για την εκπαίδευση, την έρευνα, ή για ιδιωτική χρήση τόσο εντός των εγκαταστάσεών της όσο και των εγκαταστάσεων άλλης συνεργαζόμενης Βιβλιοθήκης/Αρχείου υπό τον όρο ότι η αναπαραγωγή είναι σύμφωνη με τα χρηστά ήθη.

Δικαίωμα διατήρησης βιβλιακού και αρχειακού υλικού: Το άρθρο 9 προβλέπει ευελιξία στην αντιγραφή, μετατροπή της μορφής και μετάπτωση σε διαφορετικές πλατφόρμες καθώς και ευελιξία χρησιμοποίησης αυτών των αντιγράφων αντί του πρωτοτύπου.

Δικαίωμα χρήσης των έργων προς όφελος ατόμων με αναπηρία: Στο άρθρο 10 προβλέπονται εξαιρέσεις στα δικαιώματα αναπαραγωγής, μετάφρασης, προσαρμογής, διανομής και παρουσίασης στο κοινό για άτομα με ειδικές ανάγκες και είναι απολύτως σύμφωνο με τις διατάξεις που έχουν συμφωνηθεί στη Συνθήκη του Μαρακές.

Δικαίωμα χρήσης ορφανών έργων: Το άρθρο 12 προβλέπει εξαιρέσεις στο δικαίωμα αναπαραγωγής, στο δικαίωμα προσαρμογής και στο δικαίωμα παρουσίασης στο κοινό σε σχέση με τα «ορφανά έργα» στο βαθμό που παραμένουν ορφανά.

European Bureau of Library, Information and Documentation Associations (EBLIDA), Electronic Information for Libraries EIFL, International Council on Archives (ICA) κ.λπ.

38 Kenneth Crews (2014) WIPO, Study on Copyright Limitations and Exceptions for Libraries and Archives, http://www.wipo.int/edocs/mdocs/copyright/en/sccr_29/sccr_29_3.pdf.

Δικαίωμα διασυνοριακής χρήσης: Το άρθρο 13 προβλέπει την εξαίρεση από το δικαίωμα διάθεσης, παρουσίασης στο κοινό, μεταφοράς και διανομής, με σκοπό να επιτραπεί σε Βιβλιοθήκες/Αρχεία να μοιράζονται τους πόρους τους ανεξάρτητα από τον τόπο εγκατάστασης και τα εθνικά σύνορα.

Δικαίωμα μετάφρασης έργων και προστατευόμενων αντικειμένων: Το άρθρο 14 δίνει τη δυνατότητα σε Βιβλιοθήκες/Αρχεία και μόνο για σκοπούς διδασκαλίας ή έρευνας, να μεταφράσουν έργα που έχουν αποκτήσει νόμιμα ή έχουν νόμιμη πρόσβαση όταν τα έργα αυτά δεν είναι διαθέσιμα σε μια γλώσσα που απαιτείται από τους χρήστες της εν λόγω Βιβλιοθήκης ή του Αρχείου.

Τεχνολογικά μέτρα προστασίας (TPMs): Στο άρθρο 16 προβλέπονται ρυθμίσεις σχετικά με τα τεχνολογικά μέτρα προστασίας, όπως δυνατότητα εξουδετέρωσης τους για χρήσεις που δεν παραβιάζουν δικαιώματα (όπως η διατήρηση, η πρόσβαση σε περιεχόμενο από άτομα με αναπηρία) διασφαλίζοντας την άσκηση των προβλεπόμενων εξαιρέσεων.

Δικαίωμα εξαγωγής και επαναχρησιμοποίησης πληροφοριών: Με το άρθρο 20 διασφαλίζεται το δικαίωμα εξαγωγής και επαναχρησιμοποίησης πληροφοριών και η εξαγωγή κειμένων και δεδομένων (text and data mining), και η μη εμπορική χρήση, έργων και άλλων αντικειμένων που ανήκουν στις Βιβλιοθήκες/Αρχεία.

Η Πρόταση Συνθήκης για περιορισμούς και εξαιρέσεις σε Βιβλιοθήκες και Αρχεία έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός κοινά αποδεκτού νομικού πλαισίου που θα διασφαλίζει ότι οι Βιβλιοθήκες και τα Αρχεία θα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής και θα εξυπηρετούν αποτελεσματικά τα συμφέροντα πρόσβασης και διάδοσης σε πληροφορίες και γνώσεις για εκπαιδευτικούς, επιστημονικούς και αναπτυξιακούς σκοπούς. Οι εκπρόσωποι των Βιβλιοθηκών και των Αρχείων σε όλο τον κόσμο προωθούν και επικοινωνούν την πρόταση αυτή και επιδιώκουν την κύρωση της ως Συνθήκης όπως έγινε στην περίπτωση της Συνθήκης του Μαρακές. Καθώς όμως, τα πνευματικά δικαιώματα σχετίζονται άμεσα και με οικονομικά συμφέροντα, η πρόταση κύρωσης συνθήκης ενδεχομένως αντιμετωπίσει σθεναρές αντιστάσεις. Παρόλα αυτά η προσπάθεια πρέπει να συνεχιστεί σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.

4.2.2.5. Αντί επιλόγου

Σήμερα, προβάλλει αδήριτη η ανάγκη δημιουργίας ενός νέου διεθνούς νομικού εργαλείου για περιορισμούς και εξαιρέσεις στην κατεύθυνση της εξισορρόπησης των αντικρουόμενων συμφερόντων. Σε κοινοτικό επίπεδο, επιβάλλεται να αναζητηθούν ομοιόμορφες λύσεις, προκειμένου να εναρμονιστεί πραγματικά η εσωτερική αγορά και να αποφευχθεί ο κατακερματισμός της. Σε εθνικό επίπεδο, πρέπει να αποσαφηνιστεί η νόμιμη χρήση των προστατευόμενων έργων, για να αρθεί η αβεβαιότητα ως προς τη νομιμότητα δραστηριοτήτων που παραδοσιακά παρέχονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και των Βιβλιοθηκών.

4.2.3. Το παιδί ως αναγνώστης: τα στάδια της ανάπτυξης της ανάγνωσης και η σημασία της στην ευρύτερη καλλιέργεια του παιδιού

4.2.3.1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, όπου η γη έχει μετατραπεί σε ένα τεράστιο πλανητικό χωριό χάρη στην ανάπτυξη των μέσων μεταφοράς αλλά και πληροφόρησης, το παιδί έρχεται σε επαφή με ποικίλα κείμενα που καλείται να διαβάσει, καθώς μεγαλώνει. Προτού εισέλθει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ανάλογα με το περιβάλλον του γραμματισμού στο οποίο μεγαλώνει, εφοδιάζεται με ποικίλες αναγνωστικές εμπειρίες, δεξιότητες και βιώματα[1]. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, επιχειρείται η διερεύνηση της ανάγνωσης.

Ωστόσο, οι απαντήσεις που εμφανίζονται σε ένα τέτοιο θέμα είναι πολλές και μάλλον ανεπαρκείς. Η ανάγνωση δεν αποτελεί μια αρχική έμφυτη ικανότητα και δεν αποτελεί βιολογική βάση, αλλά όλα τα παιδιά περνάνε από κάποια στάδια μέχρι να την κατακτήσουν[2],[3]. Κατά το Bullock Report[4], η ανάγνωση μπορεί να περιγραφεί ως η ανταπόκριση στα γραπτά σύμβολα σε σχέση με τις λέξεις που παρουσιάζουν ή η ανταπόκριση στο κείμενο σε σχέση με το νόημα που ο συγγραφέας επιδίωκε να δώσει. Βεβαίως, αναγνωρίζοντας κανείς την πολυδιάστατη φύση της ανάγνωσης είναι απαραίτητο να λάβει υπόψη του και την άποψη του Crowder: «Ανάγνωση δεν είναι μόνο η μετάδοση πληροφοριών από το έντυπο στο μυαλό του αναγνώστη. Είναι μια ενεργητική χρησιμοποίηση των αποθηκευμένων γνώσεων του αναγνώστη. Χρησιμοποιούμε και τη δική μας εμπειρία συμπληρώνοντας κενά, ερμηνεύοντας και εξάγοντας συμπεράσματα από το περιεχόμενο του κειμένου». [5]

Με αυτόν τον τελευταίο ορισμό γίνεται κατανοητό πως η ανάγνωση δεν είναι μια απλή διαδικασία αλλά επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες. Ο πρώτος έχει να κάνει με την ευρύτερη καλλιέργεια και το γνωστικό επίπεδο των παιδιών. Εκείνα μπορούν γενικά να διαβάσουν με ευκολία ένα βατό κείμενο, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο και όταν προσπαθούν να διαβάσουν ένα κείμενο με σύνθετη δομή ή με επιστημονικούς όρους.[6] Η αναγνωστική εξοικείωση, λοιπόν, με διαφορετικά κείμενα στη ζωή τους παίζει σημαίνοντα ρόλο στην ικανότητά τους για ανάγνωση. Άλλο ένα στοιχείο που επηρεάζει τη δεκτικότητα του αναγνώστη-παιδιού έχει να κάνει με τις εμπειρίες και

1 Γιαννικοπούλου, Α. (1998): *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση*, Αθήνα: Καστανιώτη.

2 Seymour, K. & Elder, K. (1986). *Beginning reading without phonology, Cognitive Neuropsychology*, 3, 1-36. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου 2017 από: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02643298608252668.

3 Seymour, P.H.K. & Elder, K. (1986). Beginning reading without phonology, Cognitive Neuropsychology, 1-36..

4 Βλ. Νομικού, Φ. (2008). *Αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή (emergent literacy) - Α' μέρος, Ιστογνώμη,* www.istognomi.eu/.

5 Crowder R. & Wagner R., The psychology of reading: An introduction, 2nd ed., Oxford University Press, 1992, σ. 78.

6 Αγγελάκος, Κ. (2006). *Πως μαθαίνει ο άνθρωπος. Εγκέφαλος, νους, εμπειρία και μάθηση στο σχολείο.* Αθήνα: Κέδρος.

τους συνειρμούς του. Κατά την Rosenblatt[7] η ανάγνωση ενός οποιοδήποτε κειμένου φέρνει στην επιφάνεια εμπειρίες και βιώματα του παιδιού[8]. Αυτά είναι ακριβώς που κατευθύνουν την αναγνωστική διαδικασία και επηρεάζουν τον τρόπο πρόσληψης του εκάστοτε κειμένου.

Παράλληλα, οι συνθήκες κατά τις οποίες επιτελείται η ανάγνωση από την πλευρά του παιδιού έχουν καίρια θέση στην κατανόηση ενός κειμένου. Η ψυχική ηρεμία, ή η κούραση την επηρεάζουν, με αποτέλεσμα να καταντά κάποιες φορές 'άγονη'. Επιπλέον, η κατάλληλη στιγμή, κατά την οποία ένα βιβλίο μπορεί να επηρεάσει την ψυχή μας σε μεγάλο βαθμό είναι ιδιαιτέρως σημαντική.[9] Για αυτό, ένας σωστός εκπαιδευτικός οφείλει να προτρέπει τα παιδιά να αναγιγνώσκουν τα «σωστά» βιβλία την περίοδο που θα επέβαλλαν πάνω τους τη μέγιστη δυνατή επιρροή. Ακόμη, μια προϋπόθεση που επηρεάζει την ανάγνωση είναι ότι ένα παιδί για να «μελετήσει» έναν συγγραφέα χρειάζεται να νιώθει συμπάθεια ή και αντιπάθεια προς το πρόσωπό του.[10] Με άλλα λόγια, η ανάγνωση ως πολυσύνθετη διαδικασία επηρεάζεται από γνωστικά, γλωσσικά και μη γλωσσικά στοιχεία. Οι γλωσσικοί παράγοντες χωρίζονται στους γενικούς και στους φωνολογικούς. Οι πρώτοι αφορούν τη γνώση της έννοιας των λέξεων, ενώ οι δεύτεροι την φωνολογική επίγνωση και τη λεκτική βραχύχρονη μνήμη του παιδιού.[11] Από την άλλη μερικά, οι μη γλωσσικοί έχουν σχέση με το νοητικό δυναμικό, την αντίληψη και τη μνήμη.

4.2.3.2. Τα στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης, οι λειτουργίες και τα συστατικά της

Τις τελευταίες δεκαετίες οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρθηκαν για τα στάδια από τα οποία διέρχεται ένα παιδί, μέχρι να καταστεί επαρκής αναγνώστης. Συγκεκριμένα, οι μελετητές δε συμφωνούν όσον αφορά τον ακριβή αριθμό των σταδίων. Όλοι όμως συμφωνούν στο ότι η αναγνωστική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία σταδιακή, χωρίς απόλυτα καθορισμένα χρονικά σημεία έναρξης ή λήξης μιας περιόδου[12]. Η παράθεση βέβαια έξι σταδίων αναγνωστικής ανάπτυξης από τη θεωρητικό, τη Jeanne Chall (1983) έχει λάβει αρκετούς υποστηρικτές από την επιστημονική κοινότητα. Το πρώτο στάδιο, «το προαναγνωστικό» καλύπτει την περίοδο από τη γέννηση του παιδιού μέχρι την είσοδό του στην τυπική εκπαίδευση. Σε αυτή τη φάση αποκτά γνώσεις σε σχέση με την ακουστική πλευρά μιας λέξης, κατανοώντας ομοιοκαταληξίες, παρηχήσεις και συνθέσεις όρων. Ύστερα, ακολουθεί το στάδιο της «αρχικής ανάγνωσης ή αποκωδικοποίησης» που αφορά την ηλικία των έξι με εφτά χρόνων. Τότε, το παιδί μαθαίνει τα γράμματα της αλφαβήτου και την αυθαίρετη συσχέτισή τους με τις λέξεις - έννοιες που έχει μάθει να εκφράζει προφορικά. Το σημαντικό είναι πως το παιδί στο τέλος του σταδίου κατακτά ένα σημαντικό κομμάτι του συστήματος της ορθογραφίας της γλώσσας του και μπορεί να διαβάσει απλά κείμενα με γνωστές φωνοτακτικά λέξεις ή και να συλλαβίσει μονοσύλλαβες μη οικείες σε αυτό[13].

Εν συνεχεία, το επόμενο επίπεδο, γνωστό ως «επιβεβαίωση κατακτήσεων» καλύπτει το ανα-

---

7 Η L. M. Rosenblatt είναι σπουδαία ερευνήτρια της λογοτεχνίας και της ανάγνωσης και το έργο της έχει εμπνεύσει πολλούς εκπαιδευτικούς.

8 Πολίτης, Δ. (1996). *Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η "Συναλλακτική" Θεωρία της L.M.Rosenblatt'*. Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, τόμος 11, αρ., σσ. 21- 33, http://www.academia.edu.

9 Σπινκ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες.* (Ντελόπουλος, Κυρ. μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτη (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1989).

10 Σπινκ, Τ. (1990), ό.π.

11 Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες-διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. http://hdlhandle.net/11419/5332.

12 Τζιβινίκου, ό.π.

13 Chall, J. (1983). *Στάδια της ανάγνωσης ανάπτυξης*. Νέα Υόρκη: McGraw Hill.

πτυξιακό κομμάτι του παιδιού από την ηλικία των εφτά μέχρι περίπου τα οκτώμισι χρόνια του. Ειδικότερα, σε αυτή τη φάση παγιώνει -όσον αφορά τη γνώση- ό,τι έχει μάθει στο προηγούμενο στάδιο, καθώς και αποκτά τις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης και του οπτικού λεξιλογίου. Απόρροια αυτού αποτελεί η ικανότητά του να αναγιγνώσκει απλές, γνωστές ιστορίες με όλο και μεγαλύτερη ευχέρεια και ταχύτητα. Το επόμενο στάδιο, «ανάγνωση για εκμάθηση», καταλαμβάνει την ηλικιακή περίοδο από τα εννιά μέχρι τα δεκατέσσερα έτη του παιδιού. Τότε, διαβάζει για να κάνει κτήμα του νέες γνώσεις, ιδέες και πληροφορίες. Παρόλα αυτά, είναι περιορισμένη η οπτική γωνία από την οποία τις αντιλαμβάνεται, καθώς δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως το οικοδόμημα της γνώσης, το λεξιλόγιο και οι γνωστικές του ικανότητες.

Μετά έπεται το στάδιο «ανάγνωση από πολλαπλές οπτικές γωνίες», όπου έχει σχέση με τη λυκειακή περίοδο της ζωής του παιδιού, από τα δεκαπέντε έως τα δεκαεφτά του έτη. Τότε, η ανάγνωση αφορά ποικίλη και σύνθετη ύλη μεγάλου εύρους θεμάτων. Υπάρχει, ήτοι, μεγαλύτερο βάθος στην επεξεργασία του εκάστοτε θέματος και ανάγνωση από πολλαπλές οπτικές γωνίες. Στο τελικό στάδιο «δόμηση και αναδόμηση» που έχει σχέση με την περίοδο μετά το Λύκειο έχει κατακτήσει την ικανότητα να μελετά στο βαθμό της λεπτομέρειας βιβλία και άρθρα ξεκινώντας από τη μέση, το τέλος ή την αρχή τους. Γνωρίζει, δηλαδή, τι πρέπει και τι δεν πρέπει να διαβάζει από αυτά με κριτικό τρόπο.

Συγχρόνως με τη θεωρία αυτή της Chall, είναι ενδιαφέρουσα και η θεωρία της Frith[14], σε σχέση με τα στάδια της ανάγνωσης. Εκείνη πρόβαλε ένα μοντέλο τριών σταδίων με έξι βήματα, όπου στο καθένα τονίζεται μια στρατηγική που χρησιμοποιεί το παιδί. Το πρώτο στάδιο, που ονομάζει «Λογογραφική φάση» σχετίζεται με μια λογογραφική στρατηγική. Τονίζει πως αυτή η φάση διακρίνεται σε δύο βήματα, με τα οποία σχετίζεται η επιδεξιότητα της χρήσης αυτής της στρατηγικής. Επίσης, στη γραφή και την ανάγνωση παρατηρείται διαφορά σχετικά με τη χρήση αυτής της στρατηγικής, εφόσον υποστηρίζεται πως μόνο όταν η εν λόγω στρατηγική προσεγγίσει το ανώτερο στάδιο δύναται να χρησιμοποιηθεί και στη γραφή. Ειδικότερα, τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν εύκολα γνωστές λέξεις που είναι με έντονα γράμματα. Ακόμη, συνδέουν σε κάποιο βαθμό το ακουστικό με το οπτικό ερέθισμα και δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν λέξεις έξω από γνωστά πλαίσια, τουλάχιστον στην αρχή.

Η δεύτερη φάση, την οποία αποκαλεί «αλφαβητική», έχει να κάνει με την αλφαβητική στρατηγική. Χρονικά συμπλέει με την έναρξη της φοίτησης του παιδιού στο Δημοτικό σχολειό. Η στρατηγική αυτή βεβαίως, χρησιμοποιείται πρώτα στην γραφή και έπειτα στην ανάγνωση. Σε αυτή τη φάση αναγνωρίζουν και απομνημονεύουν τη σχέση μεταξύ γραμμάτων και ήχων. Ακόμη, αρχίζουν να συνειδητοποιούν πως ένα φώνημα «μετατρέπεται» σε γράμμα, ενώ διακρίνουν και τα γράμματα μεταξύ τους. Στο δεύτερο βήμα αυτής της φάσης το παιδί μπορεί να προφέρει άγνωστες λέξεις. Βέβαια, οι κανόνες μετατροπής των ήχων και των γραμμάτων κατακτώνται βαθμιαία, αρχίζοντας από τους πιο απλούς και προχωρώντας στους πιο σύνθετους.

Η τελευταία φάση σχετικά με την ανάπτυξη της ανάγνωσης, αλλα και της γραφής ονομάζεται «ορθογραφική», όπως και η στρατηγική που ακολουθείται από το παιδί. Διαφοροποιείται από τις δύο προηγούμενες φάσεις, καθότι το παιδί για να δημιουργήσει με την ορθογραφική στρατηγική μεγαλύτερες μονάδες, τα μορφήματα[15], χρειάζεται να συνθέσει φωνημικά στοιχεία σε μονάδες που έχουν κάποια σημασία. Επιπροσθέτως, η προς συζήτηση στρατηγική δεν χαρακτηρίζε-

---

14 Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia.* In Patterson K.E., Marshall J.C, Coltheart, M. (Eds) Surface Dyslexia. London: Routledge & Kegan Paul.

15 Μόρφημα είναι η μικρότερη μονάδα με σημασία, από την οποία σχηματίζεται η λέξη. Τα μορφήματα χωρίζονται σε λεξικά, γραμματικά, ελεύθερα και δεσμευμένα σύμφωνα με τη σύγχρονη γλωσσολογία, Μπακάκου - Ορφανού, (2005*). Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο*. Περιοδικό «Παρουσία» - Παράρτημα Αρ. 65.

ται οπτική και είναι ιδιαιτέρως συστηματική, σε αντίθεση με την προηγούμενη, τη λογογραφική. Στο πρώτο βήμα αυτής της φάσης μάλιστα, το παιδί κάνει χρήση μιας ορθογραφικής στρατηγικής πρώτου επιπέδου για την ανάγνωση, ενώ για τη γραφή μια αναπτυγμένη αλφαβητική στρατηγική τρίτου επιπέδου. Τέλος, στο δεύτερο βήμα, τόσο για την ανάγνωση όσο και για τη γραφή, χρησιμοποιείται από το παιδί μια ορθογραφική στρατηγική δευτέρου επιπέδου.

Το μοντέλο της Frith[16] φαίνεται πως αναφέρεται σε αιτιώδεις σχέσεις σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή. Ακόμη, η ίδια υποστήριξε πως οι ανωτέρω στρατηγικές ακολουθούν η μια την άλλη σε μια απαρέγκλιτη σχετικά σειρά. Το αναπτυξιακό επίπεδο, δηλαδή, του παιδιού στην ανάγνωση επηρεάζει το αντίστοιχο στη γραφή, αλλά και το αντίστροφο. Βεβαίως, σε μια κριτική προσέγγιση, αξίζει να σημειωθεί πως δεν επεξηγείται με ποιον τρόπο οι φωνολογικές επιδεξιότητες του παιδιού,[17] που κατακτώνται πριν την είσοδό του στο σχολείο, επηρεάζουν τη γραφή και την ανάγνωση.

Παράλληλα με αυτά, οι ερευνητές για τον αναγνώστη-παιδί ενδιαφέρονται για τα γνωρίσματα της παιδικής του ηλικίας και με βάση αυτά αναφέρονται στις αναγνωστικές του ικανότητες[18]. Σύμφωνα με την αναπτυξιακή ψυχολογία και τον Piaget τα παιδιά φέρουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ανάλογα με την ηλικιακή φάση που διανύουν[19]. Συγκεκριμένα, στην πρώτη σχολική ηλικία από τα πέντε μέχρι τα οκτώ έτη, βασικά γνωρίσματα των παιδιών συνιστούν η ζωηράδα, η κινητικότητα, η φαντασία η εγωκεντρικότητα, η ανάπτυξη της μνήμης και η κατάκτηση κάποιων εννοιών για τον κόσμο. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά των παιδιών, δηλαδή, ενδείκνυται η ανάγνωση παραμυθιών, μύθων και κωμικών ιστοριών. Επιπλέον, η εικονογράφηση βιβλίων και ιστορίες σχετικές με τα ζώα ή το περιβάλλον προσελκύουν το ενδιαφέρον του.

Στη μεσαία σχολική ηλικία, που αφορά τα εννέα με έντεκα χρόνια του παιδιού καλλιεργείται η λογική κρίση και το μνημονικό δυναμικό του. Περιορίζεται βαθμιαία η εγωκεντρικότητά του και ηθικοποιείται, συνειδητοποιώντας τις έννοιες του καλού και του κακού. Επιπλέον, αποκτά ενδιαφέροντα και φιλίες. Για αυτό, κατάλληλα αναγνώσματα αποτελούν αστείες ιστορίες, βιβλία με ήρωες και ανθρωπιστικά ιδεώδη, ποιητικά έργα με ρυθμό και μυθιστορήματα με ιστορικά μα και ηρωικά στοιχεία. Βέβαια, η εικονογράφηση σε αυτήν ηλικία εξασθενεί και γίνεται ασπρόμαυρη. Τέλος, στην προεφηβεία του παιδιού από τα δώδεκα μέχρι τα δεκατέσσερα έτη του πραγματοποιούνται βιολογικές και ψυχοπνευματικές αλλαγές. Κατακτάται η κριτική σκέψη, παρατηρείται τάση επαναστατικότητας εκ μέρους του με εμφανή την αναζήτηση προτύπων και ιδανικών, αλλά και την αφύπνιση του νου και του σώματος. Για αυτό, πρόσφορα αναγνώσματα αποτελούν βιβλία που εμπίπτουν στη θεματική των κοινωνικών προβλημάτων, των δύο φύλων και της αγάπης.

Ωστόσο, πέρα από αυτά τα χαρακτηριστικά των παιδιών η επιτυχής πραγματοποίηση της ανάγνωσης σχετίζεται με δύο βασικές νοητικές λειτουργίες, την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση[20]. Η πρώτη αφορά την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων και «τη μετάφρασή» τους σε φωνολογική παράσταση[21]. Με άλλα λόγια, η επιτυχής πραγμάτωση αυτής της λειτουργίας έχει να κάνει με τη γνώση του ορθογραφικού συστήματος και αφετέρου με τη συνειδητοποίηση πως η εκάστοτε προφορική λέξη αποτελείται από φωνημικά στοιχεία, τα οποία αναπαριστούν τα γραπτά σύμβολα.

Από την άλλη, η δεύτερη σημαντική νοητική λειτουργία, η κατανόηση πραγματοποιείται, αν

---

16 Frith, U. (1985), ό.π., υποσημείωση 14.

17 Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Erlbaum.

18 Παιδικό βιβλίο: Θεωρία και Ιστορία (Σημειώσεις.) Ανάκτηση από: http://docplayer.gr/5214683-Paidiko-vivlio-theoria-kai-istoria-simeioseis.html

19 Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία* (τ. 3). Αθήνα.

20 Πόρποδας, Κ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχολογία της ανάγνωσης*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πάτρας.

21 Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (γνωστική προσέγγιση).* Πάτρα.

ανασυρθεί η εκάστοτε λέξη από το νοητικό λεξικό του παιδιού. Η ανάγνωση για παράδειγμα του όρου σπίτι, σχετίζεται τόσο με την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων που τη συναπαρτίζουν, όσο και τη μετάφρασή τους στον προφορικό λόγο, καθώς και από την ανάσυρση της λέξης από το νοητικό λεξικό. Μια επιτυχής ανάγνωση, λοιπόν, εδράζεται στην ενεργοποίηση αυτών των δύο λειτουργιών. Θα ήταν βέβαια απαραίτητο να τονιστεί σε αυτό το σημείο πως για να κατακτηθούν αυτές οι δύο λειτουργίες είναι απαραίτητο να έχουν καλλιεργηθούν και προαναγνωστικές ικανότητες. Για αυτό, ολόκληρη η επιστημονική κοινότητα χρειάζεται να συνειδητοποιήσει πως ο γραπτός λόγος έχει τις ρίζες του στον προφορικό και πως η σύνδεση των δύο στην προδημοτική εκπαίδευση αποτελεί αναπόδραστη ανάγκη, προκειμένου το παιδί να αναπτύξει σταδιακά τις εν λόγω προαναγνωστικές ικανότητες[22].

Συγχρόνως, βασικά συστατικά της ανάγνωσης είναι η φωνολογική ενημερότητα/επίγνωση, η φωνημική επίγνωση, το λεξιλόγιο, η κατανόηση και η ευχέρεια[23]. Η φωνολογική επίγνωση/ενημερότητα έχει να κάνει με την ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί και να χειρίζεται τα φωνολογικά συστατικά μια λέξης ασυνείδητα[24]. Αναφέρεται, δηλαδή, στα φωνήματα, τις συλλαβές των λέξεων, καθώς και την ομοιοκαταληξία. Η φωνολογική επίγνωση πιστεύεται ότι καλλιεργείται με την ανάγνωση και πως η σχέση των δύο είναι αμφίδρομη[25]. Με άλλα λόγια, όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η αναγνωστική ικανότητα ενός παιδιού, τόσο πιο ανεπτυγμένη θα είναι και η φωνολογική του επίγνωση, αλλά και το αντίστροφο.

Από την άλλη, το δεύτερο συστατικό της ανάγνωσης είναι η φωνημική επίγνωση. Αυτή σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης φωνημάτων[26] και την πολυεπίπεδη χρήση τους στον προφορικό λόγο αποτελώντας ένα συνθετότερο βαθμό επίγνωσης. Σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να αναλύει και να συνθέτει τα στοιχεία της δομής των λέξεων. Έτσι, κατά τον Bachman, όπως αναφέρει η Τζιβινίκου[27] η φωνημική επίγνωση αναφέρεται στη γνώση του παιδιού ότι μια λέξη στον προφορικό λόγο αποτελείται από φωνολογικά μέρη τα οποία αντιπροσωπεύει «μια αλφαβητική ορθογραφία».

Εν συνεχεία, το λεξιλόγιο ως συστατικό της ανάγνωσης αφορά τη γνώση για τη σημασία των λέξεων που γνωρίζει ένα παιδί στην προσχολική και σχολική ηλικία. Ωστόσο, η γνώση αυτή των εννοιών είναι σύνθετη, καθώς αφορά τη γνώση για μια σημασία ενός όρου, για όλες τις σημασίες του, αλλά και για τη χρήση του σε κάποιο προφορικό ή γραπτό επικοινωνιακό πλαίσιο[28]. Σε αυτό το σημείο, σύμφωνα με την Υπόθεση της Λεξικής Ανωτερότητας οι Perfetti και Hart[29] τόνισαν πως η ικανοποιητική ανάγνωση βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τη γνώση του λεξιλογίου. Ωστόσο, η αιτιακή σχέση των δύο παραγόντων δεν έχει εξακριβωθεί πλήρως. Μολαταύτα, οι Perfetti και Hart υποστηρίζουν πως η ικανότητα της ανάγνωσης των λέξεων ενισχύεται από την εξάσκηση στην ανάγνωση. Αυτή δε, ενισχύεται από την κατανόηση στην οποία συμβάλλει πάλι η ικανότητα της ανάγνωσης των λέξεων. Έτσι, φαίνεται πως υπάρχει αμφίδρομη σχέση της ανάγνωσης και του λεξιλογίου.

---

22 Παπά, Μ, (2010). *Προγραφικές και προαναγνωστικές δεξιότητες στην προσχολική ηλικία και η αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

23 Τζιβινίκου, ό.π.

24 Αϊδίνης, Α. (2003). *Ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων και κατάκτηση εγγραμματοσύνης*. Φιλόλογος, (τ. 111). Άνοιξη 2003.

25 Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική *επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα*. Στο Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.): Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική. (σσ. 151-189). Αθήνα: Καστανιώτης.

26 Φωνήματα ορίζονται οι φθόγγοι που έχουν διαφοροποιητική αξία για τη σημασία των λέξεων. Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη Γλωσσολογία. Μπαμπινιώτης Γ. (1998), σελ 29.

27 Ό.π.

28 Τζιβινίκου, ό.π.

29 Perfetti, A. & Hart, L. (2001). *The Lexical Quality Hypothesi.*

Επιπλέον, η κατανόηση ως μέρος της ανάγνωσης συνιστά μια εξίσου σύνθετη διαδικασία. Ειδικότερα, σχετίζεται με τη γνώση του λεξιλογίου και την ικανότητα αποκωδικοποίησης του παιδιού. Με άλλα λόγια, η αναγνωστική κατανόηση είναι απόρροια της αποκωδικοποίησης λέξεων και των φράσεων τις οποίες διαβάζει το παιδί Επιπλέον, η κατανόηση του γραπτού λόγου κατά την ανάγνωση σχετίζεται και με γνωστικές στρατηγικές. Έτσι, όταν αυτές εκλείπουν, παρατηρείται φτωχή αναγνωστική κατανόηση.

Παράλληλα, η ευχέρεια ως ένα τελευταίο βασικό συστατικό της ανάγνωσης αφορά την ικανότητα του αναγνώστη-παιδιού να αναγνωρίζει με ταχύτητα τις λέξεις. [30] Αυτή η ευχέρεια δείχνει το πόσο αυτόματα επιτελούνται οι διαδικασίες της ανάγνωσης, γεγονός που αποτελεί απόρροια της μακροχρόνιας ανάγνωσης κειμενικών ειδών, αλλά και διδακτικό στόχο για την καλλιέργεια της ανάγνωσης. Αυτή η αυτοματοποίηση πραγματοποιείται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και έγκειται στην ικανότητα του παιδιού για βαθμιαία πρόοδο από τους φθόγγους που αναπαριστούν τα γράμματα στην αποκωδικοποίηση των λέξεων και την κατάκτηση εκτενέστερων ορθογραφικών μονάδων, καθιστώντας δυνατή τη γρήγορη πρόσβαση στο νοητικό λεξικό.[31]

Με βάση τα παραπάνω, παρατηρεί κανείς πως η αναγνωστική λειτουργία παρουσιάζεται ως μια πολυπαραγοντική διαδικασία. Όμως και ο ίδιος ο αναγνώστης επηρεάζει και «κατευθύνει» τρόπον τινά την ανάγνωση ενός κειμένου. Τελευταία, οι νεότεροι μελετητές εστιάζουν στην ανταπόκριση του αναγνώστη-παιδιού σε ένα κείμενο[32]. Αυτή η προσέγγιση είναι γνωστή ως υποκειμενική – ψυχαναλυτική εκδοχή της Αναγνωστικής Θεωρίας. Βασική εκπρόσωπός της είναι η L. M. Rosenblatt που υποστηρίζει ότι κάθε αναγνωστική εμπειρία είναι κυρίως ατομική. Εστιάζει, ήτοι, στο ατομικό και στο ιδιότυπο της αναγνωστικής εμπειρίας[33].

Παράλληλα, αναφέρεται σε μια ισότιμη 'συναλλαγή' κειμένου και αναγνώστη, στις πεποιθήσεις του και στην υπάρχουσα αναγνωστική προδιάθεσή του κατά την επαφή με ένα κείμενο[34]. Υπονοεί ότι αυτός φέρνει στο κείμενο ένα δίκτυο από παλιές εμπειρίες στη λογοτεχνία και τη ζωή. Με αυτόν τον τρόπο, χωρίς να υποτιμά το έργο, δίνει τη σκυτάλη στον αναγνώστη προσπαθώντας να εξισορροπήσει το ρόλο του τελευταίου με τις συμβάσεις του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, η ανάγνωση είναι «ένα προσωπικό και μοναδικό περιστατικό που περιλαμβάνει το μυαλό και τα συναισθήματα οποιουδήποτε αναγνώστη και οποιουδήποτε κειμένου σε έναν οποιοδήποτε χρόνο και σε οποιεσδήποτε συνθήκες»[35].

Επιπλέον, δεν υπάρχει μια μόνο ερμηνεία και ένα μόνο νόημα από τον αναγνώστη-παιδί, αφού το ίδιο το κείμενο είναι δυνατό να φανερώσει διαφορετικά «έργα» στις συναλλαγές του με ποικίλους αναγνώστες ή με τον ίδιο αναγνώστη σε διαφορετικές χρονικές περιόδους[36]. Ο ρόλος του, δηλαδή, είναι εξερευνητικός κατά την αναγνωστική διαδικασία. Αρχικά, πραγματοποιείται έκκληση του κειμένου. Υπάρχει μια πρώτη επαφή του αναγνώστη με αυτό. Εκείνος επιχειρεί να εντοπίσει το εύρος του αναγνωστικού και προσληπτικού του ήθους. Με άλλα λόγια, υπάρχει ένας αρχικός εντοπισμός των κειμενικών νύξεων (λεκτικά σχήματα, στάσεις, πλοκή, συναισθήματα και συνειρμοί).

---

30 Stanovich, E. (1980). *Toward an interactivecompensatory model of individual differences in the development of reading fluency. Reading Research Quarterly,* 16, 32-71.

31 Samuels, J. & Flor, F. (1997). *The importance ofautomaticity for developing expertise in reading.* Reading and Writing Quarterly, 13, 107-121.

32 Cooper, C. (1989). Researching response to Literature and the teaching of Literature: Points of departure. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

33 Βεβαίως η Rosenblatt αναφέρεται στην ανάγνωση όχι μόνο ενός λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και μιας συνταγής ή ενός φυλλαδίου οδηγιών (Cooper, 1989).

34 Cooper, ό.π., υποσημείωση 30.

35 Cooper, ό.π.

36 Πολίτης Δ., (1996). *Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η "Συναλλακτική" Θεωρία της L.M.Rosenblatt'*. Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, τόμος 11, αρ., σσ. 21- 33, http://www.academia.edu.

Αυτές έπειτα κεντρίζουν την προσοχή του και τον βοηθούν να οικοδομήσει ένα «δοκιμαστικό πλαίσιο» -αντίδραση του αναγνώστη[37]. Στηριζόμενος σε αυτό εξετάζει τις ερμηνευτικές του προσπάθειες. Κατά την αναγνωστική διαδικασία, δηλαδή, πλουτίζει με προσδοκίες που αντλεί από την προϋπάρχουσα εμπειρία του με τη ζωή, τη λογοτεχνία και την ανάγνωση γενικά, προκειμένου να βρει το συσχετισμό τους με το κείμενο. Ύστερα, αυτό θα τις διαψεύσει ή θα τις επιβεβαιώσει και ο αναγνώστης θα τους δώσει το προσωπικό του στίγμα, ώστε η ανάγνωση να αποτελέσει για αυτόν μια αισθητική εμπειρία. Τέλος, ακόμη και αν δε μπορεί να επεξεργαστεί όλα τα κειμενικά στοιχεία και ανακοπεί η αναγνωστική διαδικασία, οι κειμενικές ενδείξεις θα τον αναγκάσουν να αλλάξει την αναγνωστική του στρατηγική και να προσαρμοστεί στις λειτουργίες του έργου[38]. Επομένως, η προσωπικότητά του, οι πεποιθήσεις του, οι σκέψεις του και όσα έχει ζήσει τον καθοδηγούν να προσεγγίσει βιωματικά κάποια, αν όχι όλα τα στοιχεία που αναδύθηκαν κατά την πράξη της ανάγνωσης ανάλογα με την «ανοικτότητα» του κειμένου.

4.2.3.3. Η ανάπτυξη της ανάγνωσης μέσα από τους ρόλους του αναγνώστη-παιδιού κατά τον Appleyard

Σύμφωνα με τον Appleyard[39], το παιδί κατά την αναπτυξιακή του πορεία λαμβάνει πέντε ρόλους όσον αφορά την ανάγνωση. Αυτοί αφορούν την ηλικία, τα βιώματα και τη σχέση του με το βιβλίο. Αρχικά, ο πρώτος τύπος του αναγνώστη είναι αυτός που αναφέρεται στην προσχολική ηλικία του παιδιού και καλείται «αναγνώστης ως παίκτης». Σε αυτήν την περίοδο το παιδί δεν αναγιγνώσκει βιβλία, αλλά είναι μόνο ακροατής. Ο κόσμος γύρω του φαίνεται φανταστικός και ο τρόπος της σκέψης του χαρακτηρίζεται από το άλογο στοιχείο και τον ανιμισμό. Ακόμη, σταδιακά αντιμετωπίζει φόβους πραγματικούς, αλλά και ουτοπικούς. Έτσι, προσαρμόζεται κλιμακηδόν και στην κοινωνική πραγματικότητα.

Ακολουθεί «ο αναγνώστης ως πρωταγωνιστής ή ως ήρωας και ηρωίδα». Αυτός ο τύπος αναγνώστη σχετίζεται με τη σχολική ηλικία του παιδιού. Συχνά, δηλαδή, ταυτίζεται με τον πρωταγωνιστή ή την πρωταγωνίστρια του βιβλίου που μελετά. Η προβολή της προσωπικότητας του παιδιού στον ήρωα του βιβλίου λειτουργεί ως «υποκατάστατο» για την πραγματοποίηση κάποιων επιθυμιών που το κατακλύζουν σε αυτήν την περίοδο. Συνεπώς, κατά τον Appleyard[40], δομείται ένας αναγνώστης που αναπτύσσεται και καλλιεργείται καταφέρνοντας σταδιακά να ξεχωρίσει την πραγματική από την πλασματική ιστορία που μελετά.

Ο τρίτος τύπος αναγνώστης είναι αυτός που αποκαλείται ως «σκεπτόμενος αναγνώστης» Εκείνος σχετίζεται με την περίοδο της εφηβείας αναζητώντας την ουσία της ζωής και ψάχνοντας πρότυπα. Βεβαίως, αναζητά ιδανικά και αρχές που επιβεβαιώνονται από την ίδια τη ζωή.[41] Έπειτα, ο τέταρτος ρόλος που λαμβάνει το παιδί και χαρακτηρίζει την εξέλιξή του ως αναγνώστης καλείται «αναγνώστης ερευνητής». Είναι αξιοσημείωτο ότι καλύπτει τη μετεφηβική ηλικία. Πρόκειται με άλλα λόγια για έναν προσεκτικό και συστηματικό μελετητή κειμένων και ιδίως λογοτεχνι-

37 Πολίτης, Δ., ό.π.

38 Η Rosenblatt αναφέρεται στην έννοια της προσοχής για να εξηγήσει την ακολουθία μιας συγκεκριμένης στάσης από την πλευρά του αναγνώστη σε σχέση με το κείμενο, αλλά και να δηλώσει την επιλογή κάποιων αντιδράσεων που είναι συναφείς με αυτό (Πολίτης, 1996).

39 Appleyard, A. (1991). Become a reader, *The experience of fiction from Childhood to adulthood*. Cambridge: University Press.

40 Ό.π.

41 Ό.π., σ. 57.

κών. Ο τελευταίος ρόλος κατά τον Appleyard[42], που λαμβάνει ένας αναγνώστης, καθώς μεγαλώνει αφορά την ώριμη ηλικία. Ονομάζεται «πολυπράγμων» και έχει μάθει να διαβάζει με πολλούς τρόπους. Θα μπορούσε να πει κάποιος πως έχει κατακτήσει πολλές και ποικίλες αναγνωστικές τεχνικές και μεθόδους.

4.2.3.4. Η σημασία της ανάγνωσης

Η ανάγνωση είναι μια λειτουργία επεξεργασίας πληροφοριών που προσλαμβάνει το άτομο με τη βοήθεια του γραπτού γλωσσικού κώδικα. Συγχρόνως, βέβαια η ανάγνωση αποτελεί και το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας. Ωστόσο, το κύριο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας εστιάζει στο αποτέλεσμα της ανάγνωσης. Από την άλλη ο παραγκωνισμός της ως μια γνωστική διαδικασία έχει τις ρίζες του στα εφόδια και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, που εδράζεται κυρίως στη διδακτική μεθοδολογία χωρίς να δίνεται έμφαση σε γνωστικής φύσεως ζητήματα σχετικά με την ανάγνωση[43]. Για αυτόν τον λόγο ακριβώς, ο σημερινός εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ενήμερος σχετικά με τη νέα τάση του «αναδυόμενου γραμματισμού». Σύμφωνα με αυτόν η ανάγνωση και η γραφή καλλιεργούνται σχεδόν ταυτόχρονα και η μάθησή τους είναι μια εξελικτική και αέναη πορεία που πηγάζει από το παιδί και ξεκινά από το πρώτο χρόνο της ζωής του[44]. Κατά την ίδια, ο αναδυόμενος γραμματισμός λοιπόν -ευρύτατα διαδεδομένος σήμερα-αναφέρεται στη στάση, τις ικανότητες και το γνωστικό υπόβαθρο του παιδιού που έχει σχέση με την αποκωδικοποίηση όχι μόνο του γραπτού λόγου, αλλά και των μηνυμάτων που αυτός μεταφέρει, καθώς και με την παραγωγή μηνυμάτων από το ίδιο το παιδί πριν αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής.

Κατ᾽ αρχάς, η ανάγνωση συνιστά ένα βασικό μέσο απόκτησης γνώσεων, ιδεών και πληροφοριών για τον άνθρωπο[45]. Ο ίδιος υποστηρίζει πως διαβάζουμε για να μάθουμε για τον περιβάλλοντα κόσμο, αλλά και τον άνθρωπο. Συγκεκριμένα, με τη σκέψη πως η απόκτηση γνώσεων αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών από την πλευρά του ανθρώπου χωρίς την απλή αποθήκευσή τους στη μνήμη, τότε η ανάγνωση είναι μια πράξη με γνωστικό περιεχόμενο[46]. Με αυτόν τον τρόπο, το διάβασμα διευρύνει τον πλούτο των γνώσεων, επεκτείνει τον κύκλο των παραστάσεων και καλλιεργεί την φαντασία[47]. Εκτός αυτού, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός πως μέσω της ανάγνωσης καθίσταται εφικτή και η κατανόηση -πέραν της συνειδητοποίησης- των εννοιών των λέξεων[48]. Έτσι, η ανάγνωση θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος πως αποτελεί ένα νοητικό/γνωστικό έργο, που για να πραγματοποιηθεί, βασική προϋπόθεση αποτελεί η γνωστική εγρήγορση του παιδιού.

Επιπλέον, μερικά αναγνωστικά είδη βοηθούν το άτομο να κάνει συλλογισμούς αφαιρετικούς, να αποδοκιμάσει υπάρχουσες αντιλήψεις, καθώς και να αναπτύξει την κριτική του σκέψη[49]. Ακόμη, ο ίδιος επισημαίνει πως η ανάγνωση συμβάλει στην διεύρυνση της εμπειρίας του ατόμου στο

42 Ό.π.

43 Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο.* http://www.e-yliko.gr/amea/prakseis_epeaek/diagnostikh_aksiologish_math_dyskolion.pdf.

44 Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

45 Σπινκ, ό.π.

46 Πόπορδας, 2002, ό.π.

47 Ροδοπούλου, ό.π.

48 Οι λέξεις χωρίζονται σε συγκεκριμένες, καθώς και σε αφηρημένες. Οι πρώτες αφορούν πράγματα απτά, όπως η έννοια της λέξης τραπέζι, ενώ η αγάπη και η ελευθερία είναι πιο αόριστες και θεωρητικές. Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

49 Σπινκ, ό.π.

χώρο και τον χρόνο. Με άλλα λόγια, ο άνθρωπος εξοικειώνεται με τις εκάστοτε χρονικές περιόδους που μελετά. Η ανάγνωση, δηλαδή, ενός ιστορικού μυθιστορήματος θα μπορούσε να θεωρηθεί ιδιαίτερα πρόσφορη για την καλλιέργεια της σχέσης του αναγνώστη με το παρελθόν, την παράδοση και την ιστορία του εν γένει[50].

Παράλληλα, η αξία της ανάγνωσης γίνεται εμφανή και στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Αρχικά, πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάγνωση ιστοριών στο παιδί από τους γονείς κατά την προσχολική ηλικία επιδρά θετικά στην αρχική ανάγνωση και γλωσσική ανάπτυξη[51]. Οι ευκαιρίες, ήτοι, που λαμβάνουν τα παιδιά για εξάσκηση στην αφήγηση ή στην «ανάγνωση» ιστοριών είναι σημαντικές για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων που έχουν σχέση με την πρώτη ανεξάρτητη ανάγνωση[52].

Επιπλέον, η ανάγνωση στη σχολική ηλικία φέρνει το παιδί σε επαφή με πιο ανεπτυγμένες μορφές και δομές της γλώσσας που νωρίτερα δεν είχε κατανοήσει στο ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο μεγάλωνε[53]. Επίσης, η ανάγνωση λογοτεχνικών και πληροφοριακών κειμένων εξαιτίας των διαφορετικών σκοπών που επιτελούν, παρέχουν ποικίλα γλωσσικά πρότυπα τα οποία βοηθούν το παιδί να αποκτήσει βαθμιαία εκφραστική πληρότητα[54]. Τότε, αναπτύσσει το γλωσσικού του κώδικα και πλουτίζει το λεξιλόγιό του. Ακόμη, η ανάγνωση συμβάλλει στην καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης[55]. Ήδη παραπάνω τονίστηκε πως η τελευταία αποτελεί βασικό συστατικό της πρώτης. Με άλλα λόγια, το παιδί σταδιακά καταφέρνει να κατακτήσει την ικανότητα ορθού χειρισμού των φωνημάτων, των δομικών μερών της κάθε λέξης.

Αλλά η σημασία της ανάγνωσης επιδρά θετικά και στην κοινωνική του ανάπτυξη. Το παιδί μέσα από την ανάγνωση διδάσκεται πρότυπα συμπεριφοράς που ίσως του φανούν χρήσιμα στο να αντιμετωπίσει δυσκολίες στην καθημερινή του ζωή[56]. Ο συγγραφέας είναι δυνατό να μεταλαμπαδεύσει σωστά διδακτικά μηνύματα προς τα παιδιά, που θα τα βοηθήσουν να διαμορφώσουν ορθή κοινωνική συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, τα παιδιά συνειδητοποιούν τα ανθρώπινα προβλήματα, μαθαίνουν εμπειρίες άλλων και βιώνουν συχνά όσα ζουν και οι ήρωες με έμμεσο τρόπο[57]. Βεβαίως δεν είναι και λίγες οι φορές που μέσω της ανάγνωσης γνωρίζει ένα παιδί και πρότυπα προς αποφυγή μίμησης, με φυσικό επακόλουθο να μπορεί βιωματικά να αποκτήσει ηθικά και κοινωνικά κριτήρια στη ζωή του. Ακόμη, μπορεί να γνωρίσει σημαντικούς προβληματισμούς του ανθρώπου και να διαμορφώσει σταδιακά τη δική του γνώμη πάνω σε αυτούς. Έτσι, βαδίζοντας προς την ωριμότητα αποκτά γερά θεμέλια για τη μελλοντική του ζωή[58].

Εκτός από αυτά όμως, η ανάγνωση παίζει καθοριστικό ρόλο και στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με έρευνες έχει αποδειχθεί ότι τα αναγνώσματα βοηθούν το παιδί να εξοικειωθεί με τα συναισθήματα των ηρώων που αναγιγνώσκει.[59] Ο ίδιος τονίζει πως ο νεαρός αναγνώστης μέσα από την ανάγνωση καταφέρνει να κατανοήσει και τα δικά του συναισθήματα.

---

50 Σπινκ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες.* (Ντελόπουλος, Κυρ. μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτη (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1989).

51 Chomsky, C. (1972). *Stages in language development and reading exposure*. Harvard Educational Review, 42, 1-33. https://www.researchgate.net/publication/232448972_Stages_in_Language_Development_and_Reading_Exposure.

52 Pappas, C. (1993), *Is narrative 'primary'? Some insights from kindergarteners' pretend readings of stories and information books*. Journal of Reading Behavior, 25(1), 97-127. http://journals.sagepub.com/doi/pdf/ 10.1080/10862969309547803

53 Ταπάκης, Δ. (2008). *Η ανάγνωση βιβλίων και η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.* http://www.kykkos.org.cy/imkt.cy.net/06/T06-116.pdf.

54 Δελώνης, Α. (1991). *Βασικές Γνώσεις για το Παιδικό και Νεανικό Βιβλίο*. Β' έκδοση. Αθήνα: Σύγχρονο Σχολείο.

55 Morais, J. (1987). *Phonetic awareness and reading acquisition*. Psychological Research 49, 147-52. Ανακτήθηκε 8 Απριλίου 2017 από: http://mbbsdost.com/Phonetic-awareness-reading-acquisition-Psychological-research-Morais-J--1987-/pubmed/7984067

56 Ταπάκης, ό.π.

57 Ροδοπούλου, Σ. (1989) *Παιδικό βιβλίο-Έκφραση και γνώση, στο Παιδική Λογοτεχνία, η συμβολή της στην πνευματική καλλιέργεια του παιδιού.* Αθήνα: Εκδοτικές Επιχειρήσεις Π. Κουτσούμπος Α.Ε.

58 Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

59 Σπινκ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες.* (Ντελόπουλος, Κυρ. μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτη (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1989).

Ακόμη, ταυτιζόμενος συχνά με κάποιον από τους ήρωες παρακολουθεί τις αντιδράσεις του που κάποτε μοιάζουν με τις δικές του. Τότε, μεταφέρεται στον κόσμο του βιβλίου που διαβάζει και συχνά εκτονώνει κατά τον Ταπάκη[60] συναισθήματα και επιθυμίες που στην πραγματικότητα ίσως να μην μπορούσε.

Το σημαντικό βέβαια είναι πως το παιδί αντιλαμβάνεται συναισθήματα και ψυχικές αντιδράσεις που υπάρχουν τόσο στον κόσμο που διαβάζει, όσο και στον κόσμο που μεγαλώνει. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πως αισθάνεται ασφάλεια την ώρα που διαβάζει, καθώς γνωρίζει πως μπορεί να διακόψει για λίγο την ανάγνωση, εάν νιώσει πως αυτή τον έχει κατακλύσει με κάποιο έντονο συναισθηματικό γεγονός. Επιπλέον, παίρνοντας μέρος στην αναγνωστική διαδικασία γνωρίζει κόσμους που ίσως να μη μπορούσε «να δει αλλιώς» και βιώνει ανάγκες και συναισθήματα άλλων ανθρώπων. Η ανάγνωση, δηλαδή, του προσφέρει τρόπον τινά ένα καταφύγιο, ώστε να βιώνει εκ τους ασφαλούς κάποια συναισθήματα και να πλουτίζει -τρέφει- την ψυχή του με αυτά. Επομένως, η ανάγνωση των παιδικών βιβλίων συμβάλλει στη συγκινησιακή - συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Συγχρόνως, η σημασία της ανάγνωσης σχετίζεται και με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Η ανάγνωση βιβλίων και δη λογοτεχνικών ενισχύει την αυτοαντίληψη και την αυτοπεποίθηση του παιδιού[61]. Εξάλλου, όπως αναφέρει και ο Marcel Proust σύμφωνα με τον Σπινκ[62] «στην πραγματικότητα ο αναγνώστης την ώρα που διαβάζει είναι αναγνώστης του εαυτού του». Ακόμη, η ανάγνωση του βιβλίου αποτελεί γέφυρα για την επικοινωνία μεταξύ παιδιού και συγγραφέα. Τότε, εκείνος, όχι μόνο επικοινωνεί πνευματικά με το παιδί, αλλά το επηρεάζει ηθικά και συμβάλλει στο να δομήσει μια σωστή και ολοκληρωμένη προσωπικότητα[63]. Έτσι, η ανάγνωση δημιουργεί στο παιδί εσωτερική πληρότητα, αφού ενισχύει το πνευματικό και ηθικό του υπόβαθρο.

Παράλληλα, η ανάγνωση βοηθά το παιδί να αναπτύξει και την αισθητική πλευρά της προσωπικότητάς του. Εν πρώτοις, έρχεται σε επαφή με το ωραίο και σταδιακά μέσα από τις πολλαπλές αναγνώσεις είναι δυνατό να το αναγνωρίζει σε διάφορες μορφές της τέχνης. Τότε, είναι πιθανό να το αναζητά και στην καθημερινή του ζωή αποβάλλοντας οτιδήποτε ευτελές και ακαλαίσθητο. Η καλλιέργεια της καλαισθησίας μέσα από την ανάγνωση λυτρώνει το παιδί -και τον ώριμο άνθρωπο στη συνέχεια- από το ψυχοφθόρο άγχος και απαλλάσσει από αδιέξοδα[64]. Συνεπώς, ταξιδεύει σε έναν άλλον κόσμο, όπου η αίσθηση του ωραίου κατέχει σημαντική θέση.

4.2.3.5. Επίλογος

Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία σύνθετη και εξελικτική. Το παιδί για να την κατακτήσει περνά από πολλά στάδια σύμφωνα με την επιστημονική κοινότητα. Βεβαίως, υιοθετεί και διάφορους ρόλους[65]. Το πιο σημαντικό, ωστόσο, είναι πως η ανάγνωση συμβάλλει στη δόμηση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας του παιδιού από πνευματικής, κοινωνικής, ηθικής, γλωσσικής, συναισθηματικής και αισθητικής απόψεως. Για αυτό, είναι καλό να έχουμε όλοι χαραγμένη στο νου τη φράση του αρχαίου ρητοροδιδάσκαλου, Ισοκράτη: «Η ανάγνωση πλουτίζει τη μνήμη, καλλιεργεί το γούστο και μορφώνει τον χαρακτήρα».

60 Ό.π.

61 Ταπάκης, ό.π.

62 Ό.π.

63 Δαράκη, Π. (1987). *Η επίδραση της Λογοτεχνίας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού,* περ. Διαδρομές, τ. 6, σσ. 139-140.

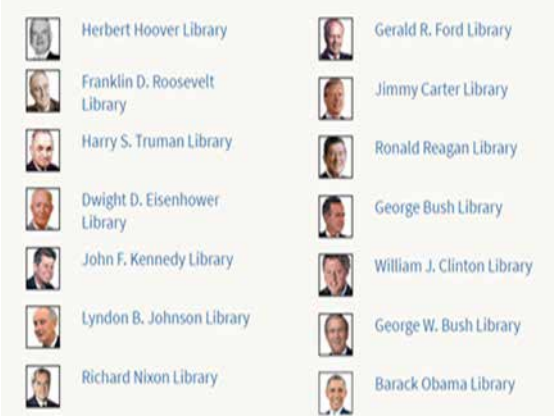
64 Δαράκη, Π., ό.π.

65 Appleyard, ό.π.

4.2.4. Παιδί και Προεδρικές Βιβλιοθήκες ΗΠΑ: Μια σχέση διαρκούς αλληλεπίδρασης

4.2.4.1. Εισαγωγή

Από την αγγλική έκδοση της ελεύθερης εγκυκλοπαίδειας Wikipedia[1] αντλούμε πληροφορίες για τις Προεδρικές Βιβλιοθήκες των ΗΠΑ, τον ορισμό και το επίσημο λογότυπό τους, τη σφραγίδα τους. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, το σύστημα προεδρικών βιβλιοθηκών συνιστά ένα πανεθνικό δίκτυο απαρτιζόμενο από 13 βιβλιοθήκες, οι οποίες υπάγονται στο Γραφείο Προεδρικών Βιβλιοθηκών, που αποτελεί τμήμα της Διαχείρισης Εθνικών Αρχείων των ΗΠΑ (National Archives and Records Administration). Οι βιβλιοθήκες αυτές είναι αποθετήρια, όπου φυλάσσονται και γίνονται προσβάσιμα στο κοινό τα έγγραφα, τα αρχεία, οι συλλογές, αλλά και άλλο ιστορικό υλικό κάθε ενός Προέδρου των Ηνωμένων Πολιτειών από τον Χέρμπερτ Χούβερ και ύστερα (31ος Πρόεδρος, 1929-1933). Παρ' όλη την αναγνώρισή τους ως ιστορικής σημασίας, πριν τα μέσα του 20ου αιώνα, τα προεδρικά έγγραφα και υπάρχοντα θεωρούνταν γενικά, προσωπική ιδιοκτησία του εκάστοτε προέδρου. Ο Φράνκλιν Ντελάνο Ρούζβελτ, ο 32ος πρόεδρος, πρότεινε πρώτος να παραχωρήσει στο κοινό τα έγγραφά του σε ένα κτήριο, το οποίο δώρισε ο ίδιος στο κράτος, στην ιδιοκτησία του στο Χάιντ Παρκ της Νέας Υόρκης. Έκτοτε μία σειρά νόμων εδραίωσαν το σύστημα προεδρικών βιβλιοθηκών. Προτού ακόμη η NARA επίσημα εγκρίνει και αναλάβει τη διαχείρισή τους, είχαν οργανωθεί βιβλιοθήκες για διάφορους προέδρους, οι οποίοι προηγήθηκαν της επίσημης έναρξης λειτουργίας του Γραφείου Προεδρικών Βιβλιοθηκών (δηλαδή, για εκείνους πριν τον Πρόεδρο Χούβερ).



[1] https://en.wikipedia.org/wiki/Presidential_library. Η παρούσα συμβολή παραδόθηκε στην αγγλική γλώσσα και μεταφράστηκε από την Μαρία Φώτη.

Οι τελευταίοι πρόεδροι των ΗΠΑ έχουν ιδρύσει προεδρικές βιβλιοθήκες, ο καθένας στην πολιτεία καταγωγής του, όπου διατηρούνται έγγραφα, τεχνουργήματα, δώρα της πολιτείας και μουσειακά εκθέματα σχετικά με τη ζωή και την καριέρα του τέως προέδρου, τόσο την πολιτική όσο και την επαγγελματική. Κάθε βιβλιοθήκη παρέχει επίσης μία ενεργή σειρά δημοσίων προγραμμάτων. Κάθε φορά που η θητεία ενός προέδρου λήγει, η Διαχείριση Εθνικών Αρχείων (NARA) αναλαμβάνει τη συγκέντρωση όλου του προεδρικού υλικού προκειμένου να φιλοξενήσει τα έγγραφα και να ολοκληρώσει την απογραφή τους, μέχρι να κατασκευασθεί μία νέα προεδρική βιβλιοθήκη και να μεταβιβασθεί στην ομοσπονδιακή κυβέρνηση. Η Προεδρική Βιβλιοθήκη Ουίλιαμ Τζ. Κλίντον έγινε η εντέκατη προεδρική βιβλιοθήκη στις 18 Νοεμβρίου του 2004, η Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Ρίτσαρντ Νίξον έγινε η δωδέκατη βιβλιοθήκη στις 11 Ιουλίου του 2007 και το Προεδρικό Κέντρο Τζώρτζ Ουώκερ Μπους έγινε η δέκατη τρίτη την 1η Μαΐου του 2013. Η επίσημη συγκέντρωση χρημάτων για την Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Μπαράκ Ομπάμα ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2014· η 14η υπηρεσία του συστήματος προεδρικών βιβλιοθηκών αναμένεται έτσι να εγκαινιασθεί γύρω στο 2020 ως κοινωνικός πολυχώρος.

Εκπαιδευτικά Προγράμματα – Εκπαιδευτική Δικτύωση

Οι Προεδρικές Βιβλιοθήκες[2] διαθέτουν στους ιστοτόπους τους σελίδες εκπαιδευτικού περιεχομένου. Μπορούμε να προβούμε σε έναν διαχωρισμό των υπηρεσιών που προσφέρουν διακρίνοντάς τες στις ειδικά σχεδιασμένες για Παιδιά και σε αυτές για Εκπαιδευτικούς υποδεικνύοντας έτσι την ενδιαφερόμενη ομάδα της βιβλιοθήκης τους.

Για Παιδιά

Βιβλιοθήκη Χούβερ • For Students

Βιβλιοθήκη Ρούζβελτ • For the Student

Βιβλιοθήκη Τρούμαν • Kid's Page

Βιβλιοθήκη Αϊζενχάουερ • Student Resources

Βιβλιοθήκη Κένεντι • For StudentsΒιβλιοθήκη Τζόνσον • LBJ for Kids

Βιβλιοθήκη Νίξον • Nixon for Kids

Βιβλιοθήκη Φορντ • Ford Facts

Βιβλιοθήκη Κάρτερ • Education Center

Βιβλιοθήκη Ρήγκαν • Education Center

Βιβλιοθήκη Μπους • Interactive Learning Programs • Education Calendar

Βιβλιοθήκη Κλίντον • Student Emergency Kit

[2] https://www.archives.gov/presidential-libraries/programs/education.html

Για Εκπαιδευτικούς

Βιβλιοθήκη Χούβερ • Curriculum Guides
Βιβλιοθήκη Ρούζβελτ • For the Teacher
Βιβλιοθήκη Τρούμαν • General Information
Βιβλιοθήκη Αϊζενχάουερ • Teacher Resources
Βιβλιοθήκη Κένεντι • For Teachers
Βιβλιοθήκη Ρήγκαν • Education Center
Βιβλιοθήκη Μπους • Programs • Education Calendar
Βιβλιοθήκη Τζόνσον • Teacher Workshops
Βιβλιοθήκη Νίξον • Nixon for Teachers
Βιβλιοθήκη Φορντ • Learn about Ford
Βιβλιοθήκη Κάρτερ • Resources for Teachers
Βιβλιοθήκη Κλίντον • Programs

Εξέχουσες εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Συστήματος Προεδρικών Βιβλιοθηκών αποτελούν οι παρακάτω ιδιαίτερες υπηρεσίες για παιδιά:

Η υπηρεσία Situation Room Experience των Προεδρικών Βιβλιοθηκών Ρόναλντ Ρήγκαν και Τζώρτζ Ουώκερ Μπους αποτελεί μία σύγχρονη και γεμάτη προκλήσεις προσομοίωση εξωτερικής πολιτικής, η οποία καλεί τους συμμετέχοντες να έρθουν αντιμέτωποι με μία διεθνή κρίση. Σχεδιασμένη για μαθητές ανώτερης εκπαίδευσης και σπουδαστές πανεπιστημίου, η υπηρεσία τοποθετεί τους συμμετέχοντες στον ρόλο της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσης του Λευκού Οίκου ή σε αυτόν του δημοσιογράφου, καθώς η ιστορία εκτυλίσσεται σε πραγματικό χρόνο. Τεχνολογία αιχμής συμβάλλει ώστε η εμπειρία που λαμβάνει χώρα να μεταβεί στην πραγματική αίθουσα διαχείρισης κρίσεων του Λευκού Οίκου.

Η υπηρεσία Advise the President Series είναι ένα εργαλείο έτοιμο για χρήση, το οποίο παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να φέρουν στην τάξη ιστορικές Προεδρικές αποφάσεις. Μέσα από μία διαδικασία διαβουλεύσεων, οι μαθητές μαθαίνουν ιστορία εστιάζοντας σε καίρια ζητήματα, με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι οι τέως πρόεδροι.

Η υπηρεσία The Presidential Timeline[3] αποτελεί ένα διαδραστικό ιστότοπο, ο οποίος παρουσιάζει ηχητικά ντοκουμέντα, βίντεο, έγγραφα και εκπαιδευτικό υλικό από όλες τις Βιβλιοθήκες.

Μία ματιά στη σύγχρονη προεδρία εκ των έσω από τους άνδρες που τέλεσαν πρόεδροι και όσους υπηρέτησαν στο πλάι τους. Το 2007, το αμερικανικό τηλεοπτικό δίκτυο C-SPAN παρουσίασε το έργο Presidential Libraries: History Uncovered– το προϊόν μίας πρωτόγνωρης έρευνας διάρκειας ενός έτους σε συνεργασία με τα Εθνικά Αρχεία για σπάνιες και άγνωστες μέχρι τότε λήψεις προερχόμενες από 12 εθνικές προεδρικές βιβλιοθήκες.

Στην Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Τρούμαν, οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του ίδιου του Προέδρου Τρούμαν, αλλά και των συμβούλων του αντιμετωπίζοντας πραγματικές ιστορικές αποφάσεις κατά τη δραστηριότητα White House Decision Center.

Η υπηρεσία Five Star Leaders της Προεδρικής Βιβλιοθήκης και Μουσείου Αϊζενχάουερ καλεί μαθητές ηλικίας 14-18 ετών να συνεργαστούν προκειμένου να επιλύσουν ένα πρόβλημα, να αντιμετωπίσουν μία κρίση ή να φέρουν εις πέρας μία αποστολή.

Η υπηρεσία Cabinet Room στην Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Φορντ συνιστά μία εμπειρία διαδραστικών μέσων, η οποία επιτρέπει σε μαθητές και ενηλίκους να χρησιμοποιήσουν την περίφημη αίθουσα συνεδριάσεων της Δυτικής Πτέρυγας καθώς και αυθεντικά έγγραφα προκειμένου να παραστήσουν πολλά από τα πολύπλοκα προβλήματα, τα οποία αντιμετώπισε η Κυβέρνηση Φορντ.

Το Pretend You Are the President αποτελεί ένα από τα πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα που

[3] http://www.presidentialtimeline.org/

παρέχει η Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Ρούζβελτ. Μέσα από την επαφή τους με πραγματικά έγγραφα και τεχνουργήματα, οι μαθητές μαθαίνουν για την Προεδρία και πόσο απαιτητική αυτή μπορεί να είναι, καθώς αναπαριστούν κάποιες από τις πολλές αρμοδιότητες που καλείται να επιτελέσει ο Πρόεδρος.

4.2.4.2. Προεδρικές βιβλιοθήκες και εκπαιδευτικά προγράμματα

4.2.4.2.1. Προεδρική Βιβλιοθήκη Χέρμπερτ Χούβερ[4]

Η Προεδρική Βιβλιοθήκη Χέρμπερτ Χούβερ παρέχει μία ευρεία γκάμα υπηρεσιών, δια ζώσης ή μέσω διαδικτύου, κατά κύριο λόγο σε μαθητές αλλά και μικρότερα παιδιά, διοργανώνοντας επιτόπιες σχολικές εκδρομές, διδασκαλία επίσημων εγγράφων, προγράμματα μαθημάτων, κινούμενα σχέδια πολιτικών για την κατανόηση ιστορικών γεγονότων, προεδρικά χρονολόγια, διαδικτυακά προγράμματα ανάγνωσης, σημεία πληροφόρησης γεγονότων κατά χρονολογία, φωτογραφίες, τη βιογραφία του Χέρμπερτ Χούβερ σε σκετς. Διαδικτυακά σεμινάρια, εργαστήρια και ερωτήσεις ιστορικού ενδιαφέροντος σχετικά έχουν σχεδιαστεί στον σύγχρονο ιστότοπο της Βιβλιοθήκης εστιάζοντας κυρίως σε φοιτητές και παιδιά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συμπεριλαμβάνονται, επίσης, θεματικές εργασίες, ακόμη και πρακτική βοήθεια στο σχεδιασμό της έκθεσης.

4.2.4.2.2. Προεδρική Βιβλιοθήκη Φράνκλιν Ντ. Ρούζβελτ[5]
Εκπαιδευτικά Προγράμματα στην Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Ρούζβελτ

Η Βιβλιοθήκη και Μουσείο Φράνκλιν Ντελάνο Ρούζβελτ προάγει την έρευνα και την εκπαίδευση σχετικά με τη ζωή και την εποχή του Φράνκλιν Ντ. Ρούζβελτ και της συζύγου του Έλινορ Ρούζβελτ, την Παγκόσμια Οικονομική Ύφεση του 1929, και τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, καθώς επίσης και τον αντίκτυπο όλων αυτών στη σύγχρονη ζωή. Το προσωπικό του Εκπαιδευτικού της Τμήματος διεξάγει εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιασμένα για μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σπουδαστές κολλεγίου και πανεπιστημίου, ενήλικους μαθητευόμενους και για το γενικό κοινό. Τα εν λόγω προγράμματα περιλαμβάνουν εργαστηριακά μαθήματα, μουσειακά προγράμματα, επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών και κοινωνικές δραστηριότητες. Όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Βιβλιοθήκης και Μουσείου Φράνκλιν Ντ. Ρούζβελτ που απευθύνονται σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρονται δωρεάν και υποστηρίζονται εν μέρει από το Εκπαιδευτικό Κέντρο Ρόμπερτ Λ. Μπίαρ του Ινστιτούτου Φράνκλιν και Έλινορ Ρούζβελτ.

Εγκαταστάσεις Προγράμματος

Το Κέντρο Επισκεπτών και Εκπαίδευσης Χένρι Ε. Ουάλας λειτουργεί ταυτόχρονα ως κέντρο επισκεπτών και κέντρο εκπαίδευσης για όσους επισκέπτονται την Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Φράνκλιν Ντ. Ρούζβελτ καθώς επίσης και το Εθνικό Ιστορικό Μνημείοτης Οικείας του Φράνκλιν Ντ. Ρούζβελτ. Οι εγκαταστάσεις του Κέντρου περιλαμβάνουν τρεις αίθουσες για δια-

4 https://hoover.archives.gov/education/

5 https://fdrlibrary.org/educators

δραστικές δραστηριότητες, με χωρητικότητα πενήντα μαθητών η καθεμία, και οπτικοακουστικό εξοπλισμό προηγμένης τεχνολογίας με δυνατότητα εξ αποστάσεως μάθησης και τηλεδιασκέψεων. Το Κέντρο Ουάλας είναι επιπλέον ιδανικό για τις επισκέψεις τουριστών στην Προεδρική Βιβλιοθήκη και την Οικία Ρούζβελτ, καθώς παρέχει μία εισαγωγική ταινία και κατατοπιστικά εκθέματα σχετικά, μουσειακό κατάστημα (διαθέσιμες εκπτώσεις σε εκπαιδευτικούς για διδακτικό υλικό), εποχικό καφέ και ευρύχωρες εγκαταστάσεις προσωπικής υγιεινής. [6]

Προγράμματα Αρχειακού Υλικού

Μαθητές 8-9 ετών

Πρόγραμμα Franklin D. Roosevelt: Fala's Famous Friend

Οι μαθητές ρίχνουν μια «σκυλίσια» ματιά στη ζωή και την εποχή των Φράνκλιν και Έλινορ Ρούζβελτ μέσα από τις διηγήσεις ενός ιστορικού μεταμφιεσμένου ως το διάσημο σκωτσέζικο Τεριέ του Φράνκλιν Ρούζβελτ, Φάλα. Καθώς μοιράζεται μαζί τους ένα βιβλίο που έχει γράψει για τους Ρούζβελτ, ο Φάλα προσφέρει στους μαθητές μία σφαιρική εικόνα της βιογραφίας και της εποχής τους (συμπεριλαμβανομένου στο πρόγραμμα ενός διαστήματος διεξαγωγής ερωταπαντήσεων) με ένα τρόπο διασκεδαστικό, πληροφοριακό και διαδραστικό. Μετά την παρουσίαση, οι μαθητές εξερευνούν τις γκαλερί του μουσείου με ένα βιβλίο δραστηριοτήτων και σημειώσεων με ήρωα τον Φάλα, το οποίο δίνεται σε αυτούς στα πλαίσια μίας εκπαιδευτικής δραστηριότητας καθώς επίσης και ως ενθύμιο της επίσκεψής τους.

Μαθητές 10-12 ετών

Πρόγραμμα Pretend You Are the President

Η δυσκολία της διακυβέρνησης ενός έθνους γίνεται αντιληπτή και βιώνεται, καθώς οι μαθητές προσπαθούν απεγνωσμένα να απαντήσουν στο ερώτημα «Πώς είναι άραγε να είσαι ο Πρόεδρος των ΗΠΑ;» Το μάθημα αρχίζει με την εξέταση των καθηκόντων που πηγάζουν από τους πολλαπλούς ρόλους, οι οποίοι στο Σύνταγμα προβλέπονται ως «περιγραφή επαγγέλματος» του προέδρου. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες προκειμένου να εξετάσουν μία φωτογραφία, ένα έγγραφο και ένα αντικείμενο, τα οποία σχετίζονται με έναν από τους πέντε συνολικά ρόλους-κλειδιά του προέδρου: Επικεφαλής των Ενόπλων Δυνάμεων, Ηγέτης του Κράτους, Υπεύθυνος Εξωτερικής Πολιτικής, Νομοθέτης και Αρχηγός Πολιτικού Κόμματος. Κατά τη διάρκεια μίας δραστηριότητας εξαγωγής συμπερασμάτων, οι μαθητές παρουσιάζουν τα ευρήματά τους στο υπόλοιπο της τάξης. Μετά το πέρας του προγράμματος, οι μαθητές εξερευνούν τις γκαλερί του μουσείου μέσα από μία δραστηριότητα καταγραφής σημειώσεων με θέμα τους προεδρικούς ρόλους, με ένα μέρος, όπου κατά τις εβδομάδες που έπονται της επίσκεψής τους μπορούν να καταγράφουν τις κινήσεις του εν ενεργεία Προέδρου, καθώς αυτός ασκεί καθέναν από τους προαναφερθέντες ρόλους.

Πρόγραμμα Eleanor Roosevelt: First Lady of the World

Εξετάζοντας τα σημαντικά στιγμιότυπα που διαμόρφωσαν τη ζωή της Έλινορ Ρούζβελτ, οι μαθητές ανακαλύπτουν τα μοναδικά ιδανικά που κατέστησαν την πρωτοπόρο Πρώτη Κυρία των Ηνωμένων Πολιτειών Πρώτη Κυρία όλου του κόσμου. Έγγραφα, φωτογραφικό υλικό και αντίγραφα των εκθεμάτων μας, αποσπάσματα από τα γραπτά της ίδιας, και έργα φαντασίας, όπως το

[6] Serantes, L. C. (2009). Untangling the relationship between libraries, young adults and Web 2.0: The necessity of a critical perspective. *Library Review, 58*(3), 237-251. doi:10.1108/00242530910942081.

παιδικό βιβλίο "Amelia and Eleanor Go for a Ride" («Η Αμέλεια και η Έλινορ κάνουν μια βόλτα στα σύννεφα), χρησιμοποιούνται για να τονίσουν το έργο της στα πολιτικά δικαιώματα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των γυναικών, καθώς επίσης και το ρόλο της ως βοηθού και συμβούλου του Προέδρου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συμβολή της για τη δημιουργία της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα των Ηνωμένων Εθνών. Μετά το πρόγραμμα, οι μαθητές εξερευνούν τις γκαλερί του μουσείου με ένα φύλλο δραστηριοτήτων με θέμα την Έλινορ Ρούζβελτ για την καταγραφή των σημειώσεων που τους ζητούνται.

Μαθητές 13-18 ετών και Φοιτητές
Πρόγραμμα The Presidency: Day of Decision

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιτρέπει στους μαθητές να πάρουν μία ιδέα του ανείπωτου φορτίου και της πολυπλοκότητας της σύγχρονης Αμερικανικής Προεδρίας ζητώντας τους να φανταστούν το ρόλο ενός Προέδρου, ο οποίος αντιμετωπίζει μία σειρά κρίσεων που απαιτούν άμεση δράση και δύσκολες επιλογές. Τα προβλήματα εκτείνονται από διεθνείς επιθέσεις έως ζητήματα μεταφορών και εργασίας στο εσωτερικό της χώρας, ή ακόμη και φυσικές καταστροφές. Μέσα από τις συζητήσεις τους με τους συμβούλους, την κατανομή πόρων, τη διαχείριση του τύπου και τη μάχη τους με το χρόνο, οι «Μαθητευόμενοι Πρόεδροι» βιώνουν από πρώτο χέρι τις πιέσεις του Οβάλ Γραφείου. Μετά το πρόγραμμα, οι μαθητές εξερευνούν τις γκαλερί του μουσείου προκειμένου να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν το χειρισμό παρόμοιων κρίσεων από την Κυβέρνηση Ρούζβελτ.

Πρόγραμμα Roosevelt Issue Forum/Using Primary Sources to Present the Past and Future

Το συγκεκριμένο εργαστήριο χρησιμοποιεί αντίγραφα πρωτογενών εγγράφων, ανάλογα κάθε φορά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, αντλημένα από τις περισσότερες από 17 εκατομμύρια σελίδες που υπάρχουν στα Προεδρικά Αρχεία Ρούζβελτ, προκειμένου οι μαθητές να γνωρίσουν τη ζωή του Προέδρου και της Κυρίας Ρούζβελτ, αλλά και όσα αυτοί μας κληροδότησαν, καθώς επίσης και τις δύο μείζονες κρίσεις που χάραξαν την εποχή τους στο Λευκό Οίκο: την Παγκόσμια Οικονομική Ύφεση του 1929 και τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν μία αρχειακή συλλογή προκειμένου να εντοπίζουν πρωτογενείς πηγές, και πώς να εξετάζουν, αναλύουν, συγκρίνουν, αντιπαραβάλλουν, αλλά και εξάγουν και υποστηρίζουν συμπεράσματα γύρω από σημαντικά ζητήματα, θεματικές, προγράμματα και αντιπαραθέσεις της εποχής Ρούζβελτ. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα σημαντικά σημεία σύνδεσης μεταξύ των συνθηκών της εποχής Ρούζβελτ και του σήμερα.

4.2.4.2.3. Βιβλιοθήκη και Μουσείο Χάρυ Σ. Τρούμαν[7]

Στον ιστότοπο της Βιβλιοθήκης και Μουσείου Χάρυ Σ. Τρούμαν υπάρχει μία ειδική ιστοσελίδα δραστηριοτήτων και υλικού για παιδιά (Kids' Activities and Resources), η οποία περιλαμβάνει κινούμενα σχέδια, φωτογραφίες, έγγραφα, ομιλίες και δύο ειδικά προγράμματα: το ''National History Day" και το "The White House Decision Center". Όσον αφορά το τελευταίο, πρόκειται για ένα εθνικά αναγνωρισμένο διαδραστικό εργαστήριο ιστορίας, κατά το οποίο οι συμμετέχοντες μεταπηδούν στο ρόλο του Προέδρου και των συμβούλων του, δουλεύουν με πρώην απόρ-

7 https://www.trumanlibrary.org/educatio.htm.

ρητα πρωτογενή έγγραφα και συνεργάζονται για να αντιμετωπίσουν κάποιες από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της ιστορίας.

Μία αστεία, ελκυστική και όμορφη εκπαιδευτική σελίδα, ειδικά σχεδιασμένη από την επιστημονική ομάδα του δημιουργικού τμήματος σε συνεργασία με τη βιβλιοθήκη, ονομάζεται "Hey Kids! Welcome to Truman 4 Kids."

Ακόμη, η εκπαιδευτική σελίδα για παιδιά περιλαμβάνει δραστηριότητες στην ισπανική γλώσσα, ενώ αντικατοπτρίζει τη συνήθεια του Προέδρου Τρούμαν να περπατά, καθώς επίσης και κάποια σημαντικά γεγονότα που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της ζωής του. Μία από τις πιο ενδιαφέρουσες δραστηριότητες για παιδιά είναι η προώθηση της βιβλιοθήκης και η επίτευξη μίας καλύτερης γνωριμίας με αυτή μέσω του παιχνιδιού "Truman Library", όπου ζητείται από τα παιδιά να βάλουν σε αλφαβητική σειρά υπογραμμισμένες λέξεις που αναφέρονται στην Προεδρική Βιβλιοθήκη. Ακόμη, υπάρχουν και άλλα πολύ σημαντικά προγράμματα, όπως αυτά που ακολουθούν:

1. The Student's Program (Πρόγραμμα για Μαθητές)

Το Κέντρο Αποφάσεων του Λευκού Οίκου αποτελεί έναν χώρο ενδεδειγμένο για εμπειρική και συνεργατική μάθηση. Στεγασμένο μέσα σε μία απομίμηση της Δυτικής Πτέρυγας, το Κέντρο καλεί τους μαθητές να μπουν στο ρόλο του Προέδρου Τρούμαν και των συμβούλων του προκειμένου να αντιμετωπίσουν κάποιες από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που συνάντησε ποτέ ένας παγκόσμιος ηγέτης. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί για να λειτουργήσει ως συμπλήρωμα ενός απαιτητικού κύκλου σπουδών, ενώ πληροί τα εθνικά πρότυπα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2. University Program (Πανεπιστημιακό Πρόγραμμα)

Το πρόγραμμα ''The White House Decision Center" προσφέρει στους φοιτητές μία βιωματική εμπειρία στη διαχείριση κρίσεων, τις παγκόσμιες σχέσεις, την πολιτική επιστήμη και την ιστορία. Οι συμμετέχοντες μπαίνουν στο ρόλο του Προέδρου Τρούμαν και των συμβούλων του προκειμένου να αντιμετωπίσουν κάποιες από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που γνώρισε ποτέ ένας παγκόσμιος ηγέτης. Το πρόγραμμα αποτελεί πρόκληση για την ικανότητα των φοιτητών να συνθέτουν γρήγορα πληροφορίες, οι οποίες προέρχονται από πρώην απόρρητες πρωτογενείς πηγές, τις οποίες,στα πλαίσια του ρόλου τους, διαβάζουν, και στη συνέχεια εργάζονται αρμονικά σε ομάδες, επιλύουν δημιουργικά τις διαφορές τους, διατυπώνουν συστάσεις, λαμβάνουν και υπερασπίζονται κριτικές αποφάσεις, διαπραγματεύονται λύσεις ωφέλιμες για όλους και ηγούνται ως επικεφαλής του κράτους.

3. Adult Team Building (Πρόγραμμα Προώθησης Ομαδικού Πνεύματος Ενηλίκων)

Το πρόγραμμα 'Adult Team Building' αποτελεί μία γεμάτη προκλήσεις και ομαδικού πνεύματος εμπειρία που δεν έχει όμοια, ενώ μία τυπική σειρά μαθημάτων σχοινοβασίας μπροστά της φαντάζει λίγη. Καθώς το πρόγραμμα διεξάγεται μέσα σε μία απομίμηση της Δυτικής Πτέρυγας, οι συμμετέχοντες μπαίνουν στον ρόλο του Προέδρου Τρούμαν και των συμβούλων του προκειμένου να αντιμετωπίσουν κάποιες από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που γνώρισε ποτέ ένας παγκόσμιος ηγέτης. Ωστόσο, σε αντίθεση με άλλες ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες δοκιμάζουν τη φυσική αντοχή των συμμετεχόντων, το συγκεκριμένο πρόγραμμα δοκιμάζει την ικανότητά τους να συνθέτουν γρήγορα πληροφορίες, να εργάζονται αρμονικά σε ομάδες, να επιλύουν δημιουρ-

γικά τις διαφορές τους, να διατυπώνουν συστάσεις, να λαμβάνουν και να υπερασπίζονται κριτικές αποφάσεις, να διαπραγματεύονται λύσεις ωφέλιμες για όλους και να ηγούνται ως επικεφαλής του κράτους.

Στα Διαδικτυακά Αρχεία της Βιβλιοθήκης και Μουσείου Τρούμαν υπάρχει εξειδικευμένο υλικό, σχεδιασμένο κατά κύριο λόγο για παιδιά και μαθητές. Συλλογές με Διαδικτυακό Περιεχόμενο, διαθέσιμες και σε εικονικό περιβάλλον, περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων έγγραφα του ίδιου του Προέδρου Τρούμαν, αλλά και άλλων ατόμων που σχετίζονταν με αυτόν Επιπλέον, υπάρχει μία πολύ σημαντική Συλλογή Ηχητικού Υλικού με ηχητικά δεδομένα, συμπεριλαμβανομένων συνεντεύξεων, ραδιοφωνικών διαγγελμάτων και δημόσιων ομιλιών του Προέδρου Τρούμαν· όλα τους κατηγοριοποιημένα με βάση την εκάστοτε ιστορική περίοδο και συνοδευόμενα από συνδέσμους που οδηγούν στα απομαγνητοφωνημένα κείμενα για παιδιά και μαθητές, αλλά και το ευρύτερο κοινό, με προβλήματα ακοής.

Εξαιρετικά πρωτοποριακά είναι τα πολιτικά κινούμενα σχέδια, τα οποία παρέχουν στους εκπαιδευτικούς εξειδικευμένες πληροφορίες, συνδυάζοντας σύμβολα και νοήματα ιδιαίτερης βαρύτητας για τους Αμερικανούς:

Πληροφορίες προς Εκπαιδευτικούς:

- Οι περισσότεροι μαθητές θα αναγνωρίσουν τις «Χρυσές Αψίδες» ως το σύμβολο των MacDonald's, αλλά λίγοι μονάχα θα αναγνωρίσουν το γαϊδούρι ως σύμβολο του Δημοκρατικού Κόμματος. Για τον σκιτσογράφο, το σύμβολο συνιστά ένα είδος εικονικής στενογραφίας. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βοηθήσουν τους μαθητές να εξοικειωθούν με αυτότο είδος στενογραφίας. Η δραστηριότητα αυτή ξεκινά με σύμβολα, τα οποία οι μαθητές γνωρίζουν και τους είναι οικεία. Στη συνέχεια, ζητάται από αυτούς να διευρύνουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες προσπαθώντας να αναλογιστούν όλα τα πιθανά νοήματα των διαφόρων συμβόλων.
- Οι μαθητές θα κληθούν τότε να αποφασίσουν ποιο είναι το πραγματικό νόημα του κάθε συμβόλου. Έτσι, έχουν τη δυνατότητα να επιδείξουν τις γνώσεις τους μέσα από ένα ομαδικό πρότζεκτ, στο οποίο οι ίδιοι μπορούν να δημιουργήσουν τα δικά τους κινούμενα σχέδια.

Δραστηριότητες:

1. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες πρέπει να φτιάξουν μία λίστα με γνωστά σύμβολα της καθημερινής ζωής και να καταγράψουν τι αντιπροσωπεύει το καθένα από αυτά. (Οι αψίδες των MacDonald's, το φτερό της Nike, οι σχολικές μασκότ, τα λογότυπα ομάδων μπάσκετ, τα σήματα Οδικής Κυκλοφορίας, κ.λπ.).
2. Συζητείστε γιατί χρησιμοποιούνται σύμβολα και γιατί είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά (εικονική στενογραφία, διαφήμιση, λογότυπα, μια εικόνα χίλιες λέξεις, ελκυστικά, ευκολομνημόνευτα, αναγνωρίσιμα).
3. Τώρα οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν τα ζώα και πώς αυτά χρησιμοποιούνται ως σύμβολα ή διαθέτουν δευτερεύουσες σημασίες (επίθετα, λογότυπα αθλητικών ομάδων, παρατσούκλια αθλητών)· τι σημαίνει αν κάποιος χαρακτηρίζεται ως γουρούνι, καρχαρίας ή κοράκι; Αυτά τα προσδιοριστικά επίθετα είναι παράλληλα και σύμβολα. (Ένας καρχαρίας, παραδείγματος χάριν, θα μπορούσε να αναφέρεται σε μία αθλητική ομάδα, σε κάποιον που προσπαθεί να κερδίσει χρήματα σε βάρος κάποιου άλλου ή στον παίκτη του γκολφ Γκρεγκ Νόρμαν!)
4. Αφήστε την κάθε ομάδα να μοιραστεί την απόφασή της με τις υπόλοιπες. Στη συνέχεια, κά-

ντε μία συζήτηση στην τάξη για να δείτε αν μπορούν οι ομάδες να καταλήξουν κάπου και να αποφασίσουν από κοινού τι σημαίνει το κάθε σύμβολο.

Μία ακόμη ευχάριστη και παραγωγική εκπαιδευτική δραστηριότητα, η οποία επηρεάζει τους συμμετέχοντες, και κυρίως τα παιδιά στη μέση σχολική τους ζωή, τόσο ψυχολογικά όσο και από γνωσιακής απόψεως, είναι αυτή, την οποία έχει σχεδιάσει ο Χέδερ Μίτσελ Χαμ και την έχει ονομάσει "Quotable Quotesby Harry Truman" («Αξιομνημόνευτα Αποφθέγματα από τον Χάρυ Τρούμαν»). Επειδή ο κ. Τρούμαν αποτελεί έναν από τους πιο συχνά αναφερόμενους Προέδρους, το συγκεκριμένο πρόγραμμα, παραμένοντας πάντοτε διασκεδαστικό, βοηθά ώστε να διορθωθούν κάποιες αλλοιωμένες αναφορές σε αποφθέγματά του και να ελεγχθούν οι γνώσεις των παιδιών σχετικά. Πηγή πολλών εκ των αποφθεγμάτων αποτελεί ένα μη δημοσιευμένο χειρόγραφο του Νιλ Τζόνσον με τίτλο *Values and Issues: Words to the Wise from Harry S. Truman (Αξίες και Ζητήματα: Λόγια για Σοφούς από τον Χάρυ Σ. Τρούμαν).*

4.2.4.2.4. Προεδρική Βιβλιοθήκη Ντουάιτ Ντ. Αϊζενχάουερ[8]

Το πρόγραμμα Eisenhower Leadership Patch είναι μία ευκαιρία να μάθει κανείς περισσότερα για την καλή αγωγή του πολίτη μέσα από το παράδειγμα του Ντουάιτ Ντ. Αϊζενχάουερ, καθώς το εν λόγω πρόγραμμα χρησιμοποιεί τα μόνιμα εκθέματα του Μουσείου Αϊζενχάουερ και προβάλλει καλλιτεχνήματα, φωτογραφίες, έργα τέχνης και έγγραφα που διηγούνται την ιστορία της ζωής του Προέδρου.

Εργαστήρια για Εκπαιδευτικούς. Εκπαιδευτικοί επισκέπτονται τη Βιβλιοθήκη Αϊζενχάουερ προκειμένου να μελετήσουν αυθεντικά έγγραφα, να αναπτύξουν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας βασισμένο σε αρχεία και να παρακολουθήσουν συνέδρια και εργαστήρια πάνω σε μία ευρεία γκάμα θεματικών, σχετικών με τη ζωή και την εποχή του Ντουάιτ Ντ. Αϊζενχάουερ και της προεδρίας του.

Πρωτογενής Διδασκαλία: Μία Ευκαιρία Επαγγελματικής Εξέλιξης. Τα συγκεκριμένα εργαστήρια παρέχουν ένα πλούσιο πρόγραμμα διαλέξεων, παρουσιάσεων, ανάλυσης αρχείων, μεμονωμένης έρευνας και ομαδικής συνεργασίας, τα οποία φέρνουν τους εκπαιδευτικούς σε επαφή με το υλικό και την οργάνωση των Εθνικών Αρχείων. Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν πώς να κάνουν έρευνα σε ιστορικά αρχεία, να δημιουργούν από αυτά εκπαιδευτικό υλικό και το παρουσιάζουν με τρόπους που οξύνουν τις ικανότητες και διεγείρουν τον ενθουσιασμό των μαθητών στους τομείς της ιστορίας, καθώς επίσης και των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών. Καθένας από τους συμμετέχοντες επιλέγει ένα συγκεκριμένο θέμα και προετοιμάζει την έρευνά του, ψάχνει το θέμα αυτό στα Εθνικά Αρχεία, και δημιουργεί μία διδακτική ενότητα ή παρουσίαση, η οποία μπορεί να παρουσιασθεί στους μαθητές ή τους συναδέλφους του/της. Δάσκαλοι ιστορίας, γεωγραφίας, πολιτικής αγωγής, κοινωνιολογίας, ψυχολογίας, οικονομικών, αμερικανικών σπουδών, λογοτεχνίας και ανθρωπιστικών επιστημών λαμβάνουν γνώση Πρωτογενούς Διδασκαλίας. Η γνώση αυτή κρίνεται χρήσιμη και για καθηγητές πανεπιστημίου ή κολλεγίου, βιβλιοθηκάριους, τεχνικούς ήχου και εικόνας, υπεύθυνους προγράμματος, αρχειονόμους και μουσειολόγους. Η Πρωτογενής Διδασκαλία παρουσιάζει δευτερεύουσες στρατηγικές, οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, όλων των βαθμίδων μπορούν εύκολα να τις προσαρμόσουν στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Πρόγραμμα Five Star Leaders. Το ''Five Star Leaders" είναι ένα πρόγραμμα εμπειρικής εκμάθησης ηγετικών ικανοτήτων, το οποίο καλεί μαθητές 14-18 ετών, σπουδαστές κολλεγίου και ενήλι-

8 https://www.eisenhower.archives.gov/education/mission.html

κες να συνεργαστούν προκειμένου να επιλύσουν ένα πρόβλημα, να αντιμετωπίσουν μία κρίση, ή να εκτελέσουν μία αποστολή. Οπλισμένοι με αυθεντικά αρχεία, αλλά και ιστορικές και ηγετικές γνώσεις, οι συμμετέχοντες έρχονται αντιμέτωποι με τις ίδιες προκλήσεις που τα ιστορικά πρόσωπα βίωσαν.

Εκπαιδευτικοί και μαθητές ολοκληρώνουν τέσσερις διδακτικές ενότητες προκειμένου να προετοιμαστούν για μία μοναδική εμπειρία διάρκειας μισής ημέρας στην Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Ντουάιτ Ντ. Αϊζενχάουερ στην Αμπιλέν του Κάνσας. Εκεί οι συμμετέχοντες υποδύονται ιστορικούς χαρακτήρες στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος. Αυτό που βιώνουν αντικατοπτρίζει, όσο το δυνατόν πιο πιστά, όσα βίωσαν αυτοί που πραγματικά χάραξαν την πορεία της ιστορίας. Στο τέλος μίας ημέρας συναρπαστικής και γεμάτης προκλήσεων, οι συμμετέχοντες αναχωρούν με μία βαθύτερη κατανόηση αλλά και εκτίμηση για όσα απαιτεί η δημοκρατική ηγεσία αλλά και η λήψη αποφάσεων.

Η σειρά Eisenhower Life Series είναι μία βιογραφική σειρά που παρουσιάζει τη ζωή του Ντουάιτ Ντ. Αϊζενχάουερ από το 1890 έως το 1969. Κάθε ενότητα της σειράς περιλαμβάνει μία καθηλωτική περίληψη κάποιας ιστορικής περιόδου, μία συναρπαστική θεώρηση της ζωής του Αϊζενχάουερ, απόλυτα συνυφασμένης με την εποχή, καθώς επίσης και πρωτογενείς πηγές από το υλικό της Προεδρικής Βιβλιοθήκης Αϊζενχάουερ. Η δημοσίευσή της έγινε από το Ίδρυμα Αϊζενχάουερ.

4.2.4.2.5. Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Τζον Φ. Κένεντι[9]

Το Τμήμα Εκπαίδευσης και Δημοσίων Προγραμμάτων της Βιβλιοθήκης προσφέρει μία ποικιλία οργανωμένων προγραμμάτων για τις επισκέψεις των τάξεων του δημοτικού, της μέσης, αλλά και της ανώτερης εκπαίδευσης στο μουσείο. Τα εν λόγω προγράμματα διαρκούν από δυόμισι έως και τρεις ώρες, ενώ ο αριθμός των μαθητών ανά πρόγραμμα δεν ξεπερνά τους πενήντα. Εκπαιδευτικοί των τάξεων της μέσης και ανώτερης βαθμίδας μπορούν επίσης να επιλέξουν να επισκεφθούν το μουσείο με τους μαθητές τους δίχως να συμμετάσχουν σε κάποιο πρόγραμμα. Όλες οι σχολικές επισκέψεις στο μουσείο πρέπει να έχουν προγραμματισθεί εκ των προτέρων. Ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, οι επισκέψεις στη βιβλιοθήκη καθώς επίσης και τα διάφορα προγράμματα διαμορφώνονται διαφορετικά λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των συμμετεχόντων.

Κατά κύριο λόγο διακρίνονται στις παρακάτω κατηγορίες:

1. Οργανωμένα Προγράμματα για Μαθητές Δημοτικού

Τα προγράμματα του μουσείου μας, που ενδείκνυνται για μαθητές από την 3η έως και την 8ητάξη, διευρύνουν και εμπλουτίζουν τη σχολική διδασκαλία στους τομείς της αμερικανικής ιστορίας, της αγωγής του πολίτη και της αγγλικής φιλολογίας.

Πρόγραμμα Who was John F. Kennedy? (3η – 5η τάξη)

Οι μαθητές μετατρέπονται σε βιογράφους για μία ημέρα, καθώς εξερευνούν τα πρώιμα χρόνια του Τζον Φ. Κένεντι, τη θητεία του ως προέδρου και τη συμβολή του στο αμερικανικό έθνος αλλά και ολόκληρο τον κόσμο. Αναλύουν ιστορικές φωτογραφίες και έγγραφα, παρακολουθούν ταινίες και τηλεοπτικά πλάνα, και εξετάζουν μουσειακά αντικείμενα, καθώς συγκεντρώνουν και καταγράφουν πληροφορίες στο «Βιβλίο Εργασιών του Βιογράφου» μας.

Πρόγραμμα Presidential Campaigns and Elections (4η – 5ητάξη)

9 https://www.jfklibrary.org/Education.aspx

Έχοντας ως υπόδειγμα μελέτης τις εκλογές του 1960, οι μαθητές μαθαίνουν τα στάδια μέχρι την εκλογή του Προέδρου των Ηνωμένων Πολιτειών. Οι μαθητές εξερευνούν αντικείμενα, φωτογραφίες και έγγραφα του μουσείου, προκειμένου να ανακαλύψουν σημαντικές πληροφορίες για τις εκλογές του 1960. Το τελευταίο μέρος της επίσκεψης περιλαμβάνει ένα διαδραστικό παιχνίδι, το οποίο βασίζεται στα στάδια μέχρι την προεδρία. Μία τελική συζήτηση διαμορφώνεται με γνώμονα τις ελπίδες και τις ιδέες των μαθητών για την καθοδήγηση του επερχόμενου Προέδρου των Ηνωμένων Πολιτειών.

Πρόγραμμα Investigating the Civil Rights Movement: The Marchon Washington for Jobs and Freedom (4η – 5ητάξη)

Οι μαθητές καλούνται να συλλογιστούν το εξής ερώτημα: «Πώς μπορούν οι άνθρωποι να επιφέρουν αλλαγές στον τρόπο διακυβέρνησης και τις κοινωνίες τους;». Ερευνούν φωτογραφικό και οπτικοακουστικό υλικό, προφορική ιστορία, και έγγραφα, προκειμένου να ανακαλύψουν την ιστορία πίσω από την Πορεία του 1963 στην Ουάσιγκτον για Εργασία και Ελευθερία, καθώς επίσης και το ρόλο που διαδραμάτισε σε αυτή ο Πρόεδρος Κένεντι. Ύστερα από την επίσκεψη στα μουσειακά εκθέματα, τα οποία σχετίζονται με το Κίνημα για τα Πολιτικά Δικαιώματα, οι μαθητές αναπαριστούν τη διαδήλωση, αξιοποιώντας ελπίδες, όνειρα και εμπνευσμένα λόγια από το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός.

Πρόγραμμα Singing for Freedom: Music in the Civil Rights Movement (3η – 5ητάξη)

Οι μαθητές ερευνούν πλάνα ταινιών από το αρχείο, ηχογραφήσεις και στίχους τραγουδιών προκειμένου να ανακαλύψουν τον ουσιαστικό ρόλο που έπαιξε η μουσική στο Κίνημα για τα Πολιτικά Δικαιώματα. Προβάρουν διάφορα τραγούδια για την ελευθερία και ακούν μαρτυρίες για το πώς το τραγούδι βοήθησε στην κινητοποίηση και τη διατήρηση του ηθικού των ακτιβιστών, οι οποίοι αγωνίζονταν για τη φυλετική ισότητα. Παράλληλα, στις γκαλερί των εκθεμάτων, οι μαθητές τραγουδούν τραγούδια για την ελευθερία και μαθαίνουν για τις καθοριστικές ενέργειες και αποφάσεις του Προέδρου Κένεντι σχετικά με τη μάχη για τα πολιτικά δικαιώματα.

2. Οργανωμένα Προγράμματα για Μαθητές Μέσης Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Leadership for the 60s (6η – 9ητάξη)

Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, το οποίο διεξάγεται με τη βοήθεια ξεναγού και έχει σχεδιαστεί για γκρουπ που συνήθως επισκέπτονται τη Βιβλιοθήκη για πρώτη φορά, οι μαθητές εξερευνούν τις προκλήσεις που ο Τζον Φ. Κένεντι αντιμετώπισε ως αρχηγός του έθνους και μαθαίνουν για τις μεγάλες ιδέες που έθεσε σε εφαρμογή. Ένα αναμνηστικό βιβλιαράκι ανοιχτών ερωτήσεων παρέχει στους μαθητές το ιστορικό συγκείμενο της εποχής και τους ενθαρρύνει να αξιολογήσουν τις αποφάσεις και τις δράσεις του Τζον Φ. Κένεντι ως Προέδρου. Το πρόγραμμα, το οποίο διεξάγεται από τους ξεναγούς του μουσείου, περιλαμβάνει μία εισαγωγική ομαδική συζήτηση σχετικά με τις ηγετικές αρετές του Τζον Φ. Κένεντι, μία εισαγωγική ταινία, την καθοδηγούμενη εξερεύνηση με το βιβλιαράκι ερωτήσεων και μία ανακεφαλαιωτική συζήτηση.

Πρόγραμμα John F. Kennedy: Citizen of the World (6η – 7ητάξη)

Σε αυτό το πρόγραμμα, το οποίο έχει σχεδιαστεί για να συμπληρώσει το μάθημα της παγκόσμιας γεωγραφίας, οι μαθητές μαθαίνουν τι σημαίνει να είσαι ταυτόχρονα Αμερικανός και «πολίτης του κόσμου» μέσα από το φακό της ζωής και της προεδρίας του Τζον Φ. Κένεντι. Με χάρτες και κατατοπιστικές ερωτήσεις, διαπιστώνουν αρχικά τον τρόπο με τον οποίο το ενδιαφέρον του Κένεντι για τις διεθνείς σχέσεις καλλιεργήθηκε μέσα από το οικογενειακό του περιβάλλον, τα ταξίδια του στο εξωτερικό, τη θητεία έκτακτης ανάγκης στο Νότιο Ειρηνικό και την πρώιμη πολιτι-

κή του καριέρα. Στη συνέχεια, εξετάζουν τον αντίκτυπο της ηγεσίας του ως προέδρου σε λαούς και χώρες ανά την υδρόγειο με μία ιδιαίτερη έμφαση στη συμβολή του στο Ειρηνευτικό Σώμα.

Πρόγραμμα Report Card for the President (7η–8ητάξη)

Συνήθως είναι οι μαθητές αυτοί που βαθμολογούνται, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, όμως, οι όροι του παιχνιδιού αντιστρέφονται, καθώς είναι αυτοί οι οποίοι προσπαθούν να αξιολογήσουν την επίδοση ενός Προέδρου. Αφότου εξετάσουν μία από τις καρτέλες προόδου της 7ης τάξης για τον Τζον Φ. Κένεντι, οι μαθητές ξεκινούν να διατυπώνουν ιδέες για το που θα μπορούσε να εστιάζει μία προεδρική καρτέλα προόδου. Στο μουσείο, καθώς ερευνούν καθοριστικά γεγονότα και ζητήματα της προεδρίας του Τζον Φ. Κένεντι, οι μαθητές αναγνωρίζουν συγκεκριμένους ρόλους και ευθύνες στο ανώτερο γραφείο του έθνους. Αναλογίζονται επίσης τις ηγετικές αρετές που χρειάστηκαν προκειμένου να αντιμετωπισθούν οι προκλήσεις των εποχών. Πληροφορίες σχετικές με το πρόγραμμα σπουδών παρέχονται στους μαθητές προκείμενου να τους βοηθήσουν να ολοκληρώσουν ο καθένας τη δική του προεδρική καρτέλα προόδου στα πλαίσια του μαθήματος.

3. Οργανωμένα Προγράμματα για Μαθητές Ανώτερης Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Words and Deeds: Examining John F. Kennedy's Inaugural Address.

Οι μαθητές εξερευνούν το μουσείο δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στις υποσχέσεις που έδωσε ο Τζον Φ. Κένεντι στον εναρκτήριο λόγο του. Μέσα από μία κριτική μελέτη των όσων συνέβησαν στις αρχές της δεκαετίας του 1960, οι μαθητές καλούνται να αναλογιστούν το βαθμό στον οποίο ο Πρόεδρος Κένεντι έμεινε πιστός στις υποσχέσεις του. Το να γνωρίζουν οι μαθητές τον λόγο του εκ των προτέρων κρίνεται αρκετά χρήσιμο, αλλά δεν απαιτείται.

Πρόγραμμα Approaching a DBQ: An Introduction for AP Students.

Οι μαθητές επεξεργάζονται ένα ερώτημα με βάση κάποια πηγή (DBQ) με τρόπο παρόμοιο με αυτόν των εξετάσεων του αμερικανικού προγράμματος Advanced Placement (AP). Χρησιμοποιώντας έγγραφα από τα αρχεία της Βιβλιοθήκης Κένεντι, αναπτύσσουν συγκεκριμένες στρατηγικές επιτυχούς ανάλυσης πρωτογενών πηγών.

Πρόγραμμα The Civil Rights Movement: 1960-1963.

Οι μαθητές ερευνούν το Κίνημα για τα Πολιτικά Δικαιώματα που έλαβε χώρα στις αρχές της δεκαετίας του 1960· τους στόχους του, τα σημαντικότερα γεγονότα του και τα αποτελέσματά τους. Το εν λόγω πρόγραμμα εστιάζει στις δράσεις των Επιβατών για Ελευθερία (1961) καθώς επίσης και την ενσωμάτωση του Πανεπιστημίου του Μισισίπι (1962).

Πρόγραμμα The Cold War Heats Up

Οι μαθητές αναλύουν τον αντίκτυπο που είχε ο Ψυχρός Πόλεμος στην πολιτική αλλά και τους ανθρώπους των αρχών του '60, και μαθαίνουν για τις διαμάχες μεταξύ των ΗΠΑ και της ΕΣΣΔ για το Βερολίνο, την Κούβα και την εξερεύνηση του διαστήματος.

Πρόγραμμα Launching into the Sixties

Ενεργώντας ως μέλη του Γραφείου Τύπου του Προέδρου Κένεντι, οι μαθητές καλούνται να ολοκληρώσουν μία εργασία, κατά την οποία πρέπει να προετοιμάσουν μία ενημέρωση για τον Πρόεδρο σχετικά με τα θέματα που μπορεί να προκύψουν στη συγκεκριμένη συνέντευξη τύπου. Για την περάτωση της συγκεκριμένης εργασίας εξερευνούν το μουσείο και χρησιμοποιούν έγγραφα πρωτογενών πηγών.

Πρόγραμμα The Rhetoric of the Civil Rights Movement in the Early Sixties.

Οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν τη ρητορική σχετικά με τα πολιτικά δικαιώματα στις αρχές του 1960, μελετώντας ένα λόγο που δόθηκε από τον Κυβερνήτη του Μισισίπι Ρος Μπάρνετ, ένα απόσπασμα από το *Γράμμα από τη Φυλακή του Μπέρμινγχαμ* του Μάρτιν Λούθερ Κινγκ, και

το λόγο για τα πολιτικά δικαιώματα που παραχώρησε ο Πρόεδρος Κένεντι την 11η Ιουνίου του 1963.

Ιστορική Λογοτεχνία για Τάξεις Πρωτοβάθμιας και Μέσης Εκπαίδευσης:

Become a biography expert: Προτάσεις σχετικά με το τι να αναζητάτε καθώς διαβάζετε μία βιογραφία. Μάθετε πώς να εντοπίζετε την οπτική του συγγραφέα και ανακαλύψτε πώς να κρίνετε αν μία βιογραφία αποτελεί μία έγκυρη καταγραφή της ζωής ενός ατόμου.

Select excellent books about history. Μάθετε ποια είναι τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι κριτές για την επιλογή των νικητών του Βραβείου Orbis Pictus για μη λογοτεχνικά συγγράμματα. Μπορείτε επίσης να χρησιμοποιείτε αυτόν τον τρόπο αξιολόγησης για να επιλέγετε εξαιρετικά βιβλία ιστορίας. Το Βραβείο Orbis Pictus αποτελεί μία διάκριση που απονέμεται ετησίως και αναγνωρίζει τη μαεστρία στη συγγραφή μη λογοτεχνικών έργων για παιδιά. Η επωνυμία Orbis Pictus τιμά το ομώνυμο έργο του Γιοχάνες Αμός Κομένιους, Orbis Pictus – Ο Κόσμος σε Εικόνες (1657), το οποίο εκτιμάται πως είναι το πρώτο βιβλίο που γράφτηκε ποτέ αμιγώς για παιδιά.

Η σεζόν 2017-18 θα αρχίσει το φθινόπωρο!

Η σειρά *The Celebrate!,* κατάλληλη για οικογένειες και παιδιά ηλικίας άνω των 5 ετών, παρουσιάζει την μεγάλη πολιτισμική ποικιλότητα της Αμερικής μέσα από τις τέχνες. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα συνδέεται άμεσα με την ανησυχία του Προέδρου και της Κυρίας Κένεντι για τις τέχνες, τον πολιτισμό, καθώς επίσης και την προώθηση αυτών σε μία δημοκρατική κοινωνία. Χάρη στην γενναιόδωρη υποστήριξη του ιδρύματος Highland Street Foundation, όλες οι παραστάσεις είναι δωρεάν και γίνονται στο Κέντρο Στίβεν Έντ. Σμιθ της Προεδρικής Βιβλιοθήκης και Μουσείου Τζον Φ. Κένεντι.

4. Προγράμματα Μη Προγραμματισμένης Επίσκεψης

Highlights Tour

Ταξιδέψτε πίσω στις αρχές της δεκαετίας του 1960 για μία συναρπαστική και διαδραστική ματιά σε μία από τις πιο σημαντικές εποχές της Αμερικανικής ιστορίας. Η περιήγηση Highlights Tour στα σημαντικότερα εκθέματα του μουσείου, κατάλληλη για οικογένειες και καθοδηγούμενη από ξεναγό, είναι δωρεάν με εγγραφή. Μεταξύ άλλων θα έχετε την ευκαιρία να παρακολουθήσετε πλάνα από το πρώτο τηλεοπτικό ντιμπέιτ, αλλά και να δείτε την κουνιστή καρέκλα που χρησιμοποιούσε ο Πρόεδρος Κένεντι στο Οβάλ Γραφείο, τα ζωγραφισμένα στο χέρι φύλλα της ντουλάπας του δωματίου όπου ντυνόταν η Κυρία Κένεντι, μουτζούρες στις σημειώσεις κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της Κρίσης των Πυραύλων της Κούβας και ένα κομμάτι του Τείχους του Βερολίνου.

Ομαδική δραστηριότητα Stranded at Sea: Η Ιστορία του PT-109

Η δραστηριότητα Stranded at Sea αποτελεί μία 25-λεπτη βιωματική εμπειρία για επισκέπτες όλων των ηλικιών. Ελάτε να ακούσετε την ιστορία της σύγκρουσης του περιπολικού τορπιλικού σκάφους του Τζον Φ. Κένεντι με ένα ιαπωνικό αντιτορπιλικό κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και την εξαήμερη μάχη του πληρώματος για επιβίωση. Διαβάστε τις επιστολές του Κένεντι προς την πατρίδα, όπου και περιγράφεται η ναυτική ζωή, ακολουθείστε το μονοπάτι της ιστορίας του από τη σύγκρουση έως και τη διάσωση, και δείτε από κοντά το αυθεντικό μήνυμα από καρύδα που βοήθησε στη διάσωση του πληρώματος του PT-109.

Εικονογραφημένες Βιογραφίες του Τζον Φ. Κένεντι και της Ζακλίν Μπ. Κένεντι

4.2.4.2.6. Προεδρική Βιβλιοθήκη Λύντον Μπ. Τζόνσον[10]

Εκπαίδευση

«Ευελπιστώ πως οι επισκέπτες που έρχονται εδώ θα αποκτήσουν μία βαθύτερη κατανόηση του θεσμού της προεδρίας και πως οι νέοι άνθρωποι θα αποκτήσουν μία σαφέστερη αντίληψη για το τι προσπάθησε να κάνει αυτό το έθνος σε μία πολυτάραχη περίοδο της ιστορίας του.»

ΛΥΝΤΟΝ ΜΠΕΪΝΣ ΤΖΟΝΣΟΝ

Εκπαιδευτικός Προγραμματισμός

Ακολουθεί μία λίστα με δραστηριότητες και περιηγήσεις στην Βιβλιοθήκη Λύντον Μπ. Τζόνσον, στις οποίες μπορούν να συμμετάσχουν μαθητές ή ενήλικες.

1. Mini Presidential Tour

1 ώρα | Ηλικία 4-9 Το πρόγραμμα Mini Presidential Tour αποτελεί μία περιήγηση καθοδηγούμενη από ξεναγό και εστιάζει στο ρόλο του προέδρου. Περιλαμβάνει μία περιήγηση στο Οβάλ Γραφείο, τη Μεγάλη Αίθουσα, τη λιμουζίνα του Λύντον Μπ. Τζόνσον, καθώς επίσης και τη δραστηριότητα "Whatisanarchive?" («Τι είναι ένα αρχείο;»), αλλά και την ώρα διηγήσεων Story Time. Η συγκεκριμένη περιήγηση διαρκεί μία ώρα. Η ιδανική ηλικία του κοινού κυμαίνεται μεταξύ 4-9 ετών.

2. Presidential Tour

1-2 ώρες | Όλες οι Ηλικίες Το πρόγραμμα Presidential Tour αποτελεί μία περιήγηση καθοδηγούμενη από ξεναγό ή και ελεύθερη, η οποία περιλαμβάνει τις εκθέσεις «Οβάλ Γραφείο», «Η Ζωή στο Λευκό Οίκο», «Η Γκαλερί των Πρώτων Κυριών», «Η Προεδρία του Λύντον Μπ. Τζόνσον» και «Ένα Κληροδότημα Ελευθερίας». Η συγκεκριμένη περιήγηση διαρκεί μία έως δύο ώρες. Τα γκρουπ ενθαρρύνονται επίσης να περάσουν 30 λεπτά εκτός της περιήγησης στις προσωρινές γκαλερί μας, όταν είναι διαθέσιμες.

3. The Spy's Dilemma/LBJ and the Cold War Program and Tour

2.5-3 ώρες | Ηλικίες: 10 και άνω Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδραστικής δραστηριότητας στην τάξη, οι μαθητές μπαίνουν στο ρόλο ενός σοβιετικού κατασκόπου και επιλέγουν τα πιο σημαντικά έγγραφα των μυστικών φακέλων του Προέδρου Τζόνσον για να τα φέρουν πίσω στους αρχηγούς τους. Οι μαθητές συνεργάζονται προκειμένου να αναλύσουν πρωτογενείς πηγές από τα αρχεία της Βιβλιοθήκης Λύντον Μπ. Τζόνσον. Ύστερα από τη δραστηριότητα αυτή, οι ίδιοι θα περιηγηθούν στα εκθέματα και θα δουν την προεδρία μέσα από το φακό του Ψυχρού Πολέμου. Το ιδανικό κοινό είναι 10 ετών και άνω.

4. Vietnam: A Presidential Decision Program and Tour

3-4 ώρες | Ηλικίες: 15 και άνω Γίνετε μέλος της κυβέρνησης Τζόνσον και μάθετε τι σημαίνει να συμβουλεύεις τον πρόεδρο. Σε αυτή τη δραστηριότητα που αφορά το Βιετνάμ, οι μαθητές θα συμβουλεύσουν τον Πρόεδρο Τζόνσον κατά τη διάρκεια μίας συνάντησής του με το Συμβούλιο Εθνικής Ασφάλειας εάν θα πρέπει ή όχι να κλιμακώσει τη βομβιστική επίθεση στο Βιετνάμ. Ύστερα από αυτή τη δραστηριότητα στην τάξη, οι μαθητές μπορούν να περιηγηθούν στα εκθέματα και να ανακαλύψουν άλλες αποφάσεις, τις οποίες κλήθηκε να λάβει ο πρόεδρος κατά τη διάρκεια της θητείας του. Το ιδανικό κοινό είναι ηλικίας 15 ετών και άνω.

10 http://www.lbjlibrary.org/education

5. Civil Rights Investigation: Mississippi Burning Program and Tour

1-1.5 ώρες | Εκπαιδευτική βαθμίδα: 9η τάξη-ενήλικες Κατά τη διάρκεια αυτής της καθοδηγούμενης συζήτησης, οι συμμετέχοντες θα ερευνήσουν την εξαφάνιση τριών ακτιβιστών για τα πολιτικά δικαιώματα στο Μισισίπι το Καλοκαίρι της Ελευθερίας του 1964 χρησιμοποιώντας τηλεφωνικούς διαλόγους, προφορικές ιστορίες και έγγραφα από τα αρχεία της βιβλιοθήκης. Ύστερα από τη δραστηριότητα στην τάξη, οι μαθητές θα περιηγηθούν στα εκθέματα και θα αναλύσουν τη μάχη για κοινωνική δικαιοσύνη στη δεκαετία του 1960 κάνοντας συγκρίσεις με το σήμερα. Το ιδανικό κοινό κυμαίνεται από την 9ητάξη έως και τους ενήλικες.

6. A Matter of Civil Rights Program and Tour

2 ώρες | Εκπαιδευτική βαθμίδα: 10η τάξη-ενήλικες Γίνετε μέλος της κυβέρνησης Τζόνσον και μάθετε τι σημαίνει να συμβουλεύεις τον πρόεδρο. Αυτή η δραστηριότητα προσομοίωσης επιτρέπει στους συμμετέχοντες να μπουν στο ρόλο των μελών της Συμβουλευτικής Ομάδας του προέδρου για τα Πολιτικά Δικαιώματα προκειμένου να συστήσουν την επόμενη νομοθεσία πολιτικών δικαιωμάτων που θα σταλεί στο Κογκρέσο το 1968. Ύστερα από αυτή τη δραστηριότητα στην τάξη, οι μαθητές θα περιηγηθούν στα εκθέματα και θα αναλύσουν τη μάχη για κοινωνική δικαιοσύνη στη δεκαετία του 1960 κάνοντας συγκρίσεις με το σήμερα. Το ιδανικό κοινό κυμαίνεται από την 10η τάξη έως και τους ενήλικες.

7. Great Society Program and Tour

2-3 ώρες | Ηλικίες: 12 και άνω Η Μεγάλη Κοινωνία παρείχε το πλαίσιο για την εσωτερική πολιτική του Προέδρου Τζόνσον στη δεκαετία του 1960. Οι μαθητές θα αναλύσουν έγγραφα από τα αρχεία της Βιβλιοθήκης Λύντον Μπ. Τζόνσον, θα τα συγκρίνουν με σημερινά γεγονότα και θα συζητήσουν το μέλλον που μπορεί να έχουν τα προγράμματα της Μεγάλης Κοινωνίας κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Ύστερα από αυτή τη δραστηριότητα στην τάξη, οι μαθητές θα περιηγηθούν στα εκθέματα και θα διαπιστώσουν ιδίοις όμμασι τον τρόπο με τον οποίο ψηφίστηκαν τα προγράμματα της Μεγάλης Κοινωνίας του Τζόνσον και πώς αυτά επηρέασαν την ηγεσία και τις αποφάσεις του. Η εν λόγω περιήγηση, καθοδηγούμενη από ξεναγό ή ελεύθερη, περιλαμβάνει τις εκθέσεις «Οβάλ Γραφείο», «Η Ζωή στο Λευκό Οίκο», «Η Γκαλερί των Πρώτων Κυριών», «Η Προεδρία του Λύντον Μπ. Τζόνσον» και «Ένα Κληροδότημα Ελευθερίας».

8. Election Collection Program and Tour

2-2.5 ώρες | Όλες οι ηλικίες Οι προεδρικές εκλογές αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της ιστορίας και της συμμετοχής στα κοινά. Οι μαθητές θα μεταχειριστούν και θα αναλύσουν διάφορα αναμνηστικά από την εκλογική αναμέτρηση του 1964 μεταξύ του Λύντον Μπ. Τζόνσον και του Μπάρι Γκολντγουότερ. Ύστερα από τη δραστηριότητα στην τάξη, οι μαθητές θα περιηγηθούν στα εκθέματα και θα συνδυάσουν τα ζητήματα που προέκυψαν κατά τις εκλογές. Αυτό το πρόγραμμα ενδείκνυται για όλες τις ηλικίες.

Ειδικός Προγραμματισμός

9. "Liberty! Equality! and Fireworks!"

Η εταιρία θεάτρου Pollyanna Theatre Company επιστρέφει στη Θεατρική Αίθουσα Λύντον Μπ. Τζόνσον το Φεβρουάριο με μία αναγνωρισμένη παραγωγή μεγάλης δυναμικής που φέρνει μία νέα γενιά θεατών θεάτρου στον κόσμο του Κινήματος για τα Πολιτικά Δικαιώματα του '60.Η παράσταση παρουσιάζει τις περιπετειώδεις περιπλανήσεις μίας ομάδας παιδιών, τα οποία, καθώς επισκέπτονται ένα μουσείο ιστορίας, μένουν κατάπληκτα από το τι συμβαίνει, όταν οι ήρωες των

εκθεμάτων ζωντανεύουν και τους διηγούνται τις προσωπικές τους εμπειρίες, τον αποκλεισμό και την πάλη για ισότητα στη δεκαετία του 1960.

Πηγές Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

10. Επαγγελματική Ανάπτυξη

Η Βιβλιοθήκη Λύντον Μπ. Τζόνσον έχει πιστοποιηθεί από τον Οργανισμό Εκπαίδευσης του Τέξας ως πάροχος Πιστωτικών Μονάδων Συνεχούς Εκπαίδευσης (CEU) προς εκπαιδευτικούς του Τέξας. Τα εργαστήρια είναι ανοιχτά προς εκπαιδευτικούς και βασίζονται σε πρωτογενείς πηγές έγγραφου, φωτογραφικού, αλλά και μουσειακού αρχειακού υλικού. Τα εργαστήρια έχουν δημιουργηθεί θέτοντας στο επίκεντρο τον εκπαιδευτικό με στόχο να τον βοηθήσουν να εμπλουτίσει το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα και να αναπτύξει τις δικές του προσωπικές ικανότητες στα πεδία της έρευνας και της επεξεργασίας πρωτογενών πηγών. Εργαστήρια μπορούν να διεξαχθούν οποιαδήποτε καθημερινή του χρόνου, οπότε το μουσείο είναι ανοιχτό στο κοινό, παράλληλα με προκαθορισμένα εργαστήρια.

11. Συνδρομή για Εκπαιδευτικούς

Από το Σεπτέμβριο του 2016 έχει προστεθεί στη Βιβλιοθήκη ένα νέο επίπεδο Εκπαιδευτικής Συνδρομής, αυτό των Friends of the LBJ Library (Φίλων της Βιβλιοθήκης Τζόνσον), το οποίο ως εκ τούτου βρίσκεται στα πρώιμα στάδια διαμόρφωσης και ανάπτυξής του. Εάν είστε δάσκαλος σε σχολείο, δάσκαλος κατ᾽ οίκον ή καθηγητής, σας παρακαλούμε να σκεφτείτε σοβαρά να γίνετε μέλη του συγκεκριμένου προγράμματος. Τα οφέλη περιλαμβάνουν δύο προγράμματα το εξάμηνο αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς, ένα δωρεάν εισιτήριο ανά εξάμηνο για το πρόγραμμα διοργάνωσης βραδιών με ιδιαίτερους καλεσμένους "Evening With" (προκαθορισμένο), προτεραιότητα εγγραφής σε διδακτικές και μαθητικές εκδηλώσεις, καθώς επίσης και δωρεάν είσοδο σε όλες τις προεδρικές βιβλιοθήκες, έκπτωση στο κατάστημα της Βιβλιοθήκης Τζόνσον, και πολλά άλλα.

12. National History Day

Έχοντας δημιουργηθεί προκειμένου να ενθαρρύνει τους μαθητές να ασχοληθούν με τον κόσμο της ιστορίας, η Ημέρα Εθνικής Ιστορίας συνιστά έναν πανεθνικό θεματικό διαγωνισμό για μαθητές μέσης και ανώτερης εκπαίδευσης. Ο διαγωνισμός, ο οποίος διαρκεί ένα χρόνο, υποστηρίζεται από τη Βιβλιοθήκη Τζόνσον και τα Εθνικά Αρχεία. Ο ίδιος προβλέπει την επιλογή ενός συγκεκριμένου θέματος στα πλαίσια μίας ευρύτερης θεματικής από τους μαθητές, προκειμένου να το αναλύσουν και να διεξάγουν σχετική έρευνα. Μέσω του πλούσιου υλικού της, η Βιβλιοθήκη Τζόνσον προσφέρει πρωτογενείς πηγές, διαθέσιμες κυρίως δια ζώσης, αλλά και κάποιες διαδικτυακά, προκειμένου να ενισχύσει την έρευνα και τις εργασίες των μαθητών για το διαγωνισμό.

4.2.4.2.7. Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Ρίτσαρντ Νίξον[11]

Silent Majority. Ο Νίξον κέρδισε την εκλογική αναμέτρηση του 1968 με την καμπάνια του για το τέλος του Πολέμου στο Βιετνάμ με ειρηνικό τρόπο. Ο αργός, ωστόσο, βηματισμός της κυβέρνησης προς το τέλος του πολέμου ξεσήκωσε διαδηλώσεις, συμπεριλαμβανομένου και του Μορατόριου για τη Λήξη του Πολέμου στο Βιετνάμ τον Οκτώβριο του 1969. Στις 3 Νοεμβρίου του ίδιου έτους, ο Νίξον απευθύνθηκε στο αμερικανικό έθνος βγάζοντας τον γνωστό ως «Λόγο της Σιωπηλής Πλειοψηφίας». Ο ίδιος παρουσίασε ένα σχέδιο για το τέλος του πολέμου μέσα από μία διαδικασία διπλωματικών διαπραγματεύσεων και Βιετναμοποίηση. Κλείνοντας το λόγο του, ζήτησε

11 https://www.nixonlibrary.gov/forkids/index.php

την υποστήριξη της «μεγάλης σιωπηλής πλειοψηφίας» για τα σχέδιά του. Η ομιλία του Νίξον είχε τεράστια επιτυχία με αποτέλεσμα δεκάδες χιλιάδες επιστολές και τηλεγραφήματα υποστήριξης. Ο λόγος αυτός δεν είχε αντίκτυπο μόνο στον πόλεμο και την προεδρία του Νίξον, αλλά χάρισε, επίσης, στο Ρεπουμπλικανικό κόμμα την πολιτική ευκαιρία να συγκεντρώσει μία Νέα Πλειοψηφία και να προωθήσει συντηρητικές πολιτικές. Άλλοι διαφώνησαν με τον πρόεδρο και εξέφρασαν την αντίθεσή τους με επιστολές και περαιτέρω κινητοποιήσεις, συμπεριλαμβανομένου και ενός δεύτερου Μορατόριου αργότερα το Νοέμβριο του 1969. Σε αυτό περιέχονται ορισμένες θετικές αλλά και ορισμένες αρνητικές ανταποκρίσεις στο λόγο του Προέδρου.

Moon Landing. Φανταστείτε να καλείτε κάποιον στο φεγγάρι! Ο Πρόεδρος Νίξον το έκανε αυτό ακριβώς όταν πήρε τηλέφωνο τον πρώτο άνθρωπο στη σελήνη, τον Νιλ Άρμστρονγκ. Ακούστε το τηλεφώνημα, κοιτάξτε φωτογραφίες και διαβάστε επιστολές προς τον Πρόεδρο σχετικά με την προσσελήνωση. Μία από τις όψεις του Ψυχρού Πολέμου ήταν και η διαμάχη για το διάστημα.

4.2.4.2.8. Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Τζέραλντ Ρ. Φορντ[12]

Η βασική υπηρεσία για παιδιά επικεντρώνεται στη διοργάνωση επισκέψεων, μέσω των οποίων παρέχονται συγκεκριμένες οδηγίες, πακέτα εκπαιδευτικού υλικού και οδηγοί δραστηριοτήτων για δασκάλους και συνοδούς σύμφωνα με το Πρωτόκολλο και τους κανονισμούς του Μουσείου. Περιλαμβάνονται, επίσης, διαδικτυακές εκθέσεις, βιογραφίες, βιβλιογραφίες και περιηγήσεις σε γκαλερί.

4.2.4.2.9. Προεδρική Βιβλιοθήκη Τζίμι Κάρτερ[13]

Η Βιβλιοθήκη προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και εμπειρίες υψηλής ποιότητας σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και το ευρύ κοινό. Περιηγήσεις και προγράμματα διοργανώνονται από το Σεπτέμβριο έως το Μάη. Με μαριονέτες και σκηνικά, τα παιδιά εξερευνούν ενεργητικά τον ρόλο του προέδρου. Οι μαθητές αναλαμβάνουν επίσης τον ρόλο των εκπροσώπων, των γερουσιαστών και του προέδρου προκειμένου να μάθουν τη διαδικασία μέσω της οποίας τα νομοσχέδια γίνονται νόμοι.

Το πρόγραμμα President's Travels έχει ως αντικείμενα αναλύσεις εγγράφων, Γεωγραφία, Ασκήσεις σύγκρισης και αντίθεσης ιστορικού περιεχομένου, Διαδραστική πολυμεσική δραστηριότητα στο χώρο του Μουσείου, Δραστηριότητες διαδικτυακής έρευνας, Ερευνητική άσκηση της καλλιέργειας αραχίδων, Ερευνητική δραστηριότητα για τον βοτανολόγο Τζορτζ Ουάσιγκτον Κάρβερ, Διαλογή, Τζώρτζια και το κίνημα για τα Πολιτικά Δικαιώματα, Αντίκτυπος της Παγκόσμιας Οικονομικής Ύφεσης στη Τζώρτζια, Δραστηριότητα ανάλυσης κινούμενης εικόνας, Προσομοίωση με διαχωρισμό της τάξης σε ομάδες, Άσκηση προσομοίωσης μέσων κοινωνικής δικτύωσης, Αναλύσεις τεχνουργημάτων, Εικονικές καμπάνιες, Διαδικτυακή πολιτική έρευνα, Δραστηριότητες πριν και μετά την επίσκεψη, Ανάλυση κινούμενων σχεδίων, Ενέργεια και περιβάλλον, Συμβολισμός, Δραστηριότητα κατανόησης κειμένου, Άσκηση βελτίωσης λεξιλογίου.

The Panama Canal Treaties: How Treaties are Ratified

Το βασικό αντικείμενο του συγκεκριμένου προγράμματος είναι, έχοντας ως πρότυπο τις Συν-

12 https://www.fordlibrarymuseum.gov/museum/EduCenter09/education_index.html

13 https://www.jimmycarterlibrary.gov/education/resources.phtml

θήκες της Διώρυγας του Παναμά, να δώσει στους μαθητές να καταλάβουν πώς οι κλάδοι της εκτελεστικής και της νομοθετικής εξουσίας, καθοδηγούμενοι από την κοινή γνώμη, προωθούν την επικύρωση μίας συνθήκης.

Κέντρο Διδακτικού Υλικού

Το Κέντρο προσφέρει μία πολύτιμη ευκαιρία για μάθηση στους μαθητές σας. Οι προσπάθειές μας να προωθήσουμε την ειρήνη, να καταπολεμήσουμε την αρρώστια και να προάγουμε την ελπίδα ανά τον κόσμο αποτυπώνουν σχετικές αρχές της Αμερικανικής Κυβέρνησης και Πολιτικής Αγωγής, της Διεθνούς Οικονομίας, των Ηνωμένων Πολιτειών και της Παγκόσμιας Ιστορίας, καθώς επίσης και της Γεωγραφίας. Τα μαθήματα που μπορείτε να βρείτε εδώ συμφωνούν με τα Πρότυπα Επίδοσης της Τζώρτζια για τις Κοινωνικές Σπουδές και συμβάλλουν στην προώθησή τους. Κάθε μάθημα ενσωματώνει υλικό από τα τρέχοντα προγράμματα του Κέντρου Κάρτερ, τα οποία περιγράφονται αναλυτικά στον ιστότοπό του. Σε κάθε μάθημα, προτείνονται συγκεκριμένα πρότυπα επίδοσης· ενδέχεται να εφαρμοσθούν και επιπρόσθετα πρότυπα. Επιπλέον, τα μαθήματα μπορούν να υιοθετηθούν εύκολα για χρήση σε άλλες πολιτείες και χώρες μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

4.2.4.2.10. Προεδρική Βιβλιοθήκη Ρόναλντ Ρήγκαν[14]

Το εκπαιδευτικό τμήμα της Προεδρικής Βιβλιοθήκης Ρόναλντ Ρήγκαν επωάζει, αναπτύσσει και διατηρεί έναν βασικό κατάλογο διδακτικών πλάνων και εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Κύριους τομείς εστίασης αποτελούν η υπηρεσία της Αμερικανικής Προεδρίας και η προεδρική λήψη αποφάσεων. Κάνοντας χρήση εγγράφων του Λευκού Οίκου, φωτογραφιών, αυθεντικών συνεντεύξεων, τεχνουργημάτων και άλλων θησαυρών που φυλάσσονται στις συλλογές της, παρέχει στους μαθητές[15] το ερέθισμα να βιώσουν δημιουργικές μαθησιακές εμπειρίες του 21ου αιώνα τόσο μέσα όσο και έξω από τη διδακτική αίθουσα.

Το Τμήμα δημιούργησε το διεθνές βραβευμένο κέντρο Discovery Center στην Προεδρική Βιβλιοθήκη Ρόναλντ Ρήγκαν. Άρθρα που επαινούν το έργο του Εκπαιδευτικού Τμήματος έχουν εκδοθεί τόσο σε έντυπα όσο και διαδικτυακά περιοδικά, όπως στο Social Education, μία έκδοση του Εθνικού Συμβουλίου για τις Κοινωνικές Σπουδές, ή στο Blooloop, μία διαδικτυακή έκδοση για την προώθηση των επιτευγμάτων στον κόσμο της θεματικής ψυχαγωγίας. Επιπροσθέτως, το Τμήμα δραστηριοποιείται ενεργά στον προγραμματισμό για το Γραφείο Προεδρικών Βιβλιοθηκών, το οποίο υπάγεται στη Διαχείριση Εθνικών Αρχείων (NARA), συμπεριλαμβανομένου του προγραμματισμού που έχει σχεδιαστεί για το Presidential Time line και το ίδρυμα Kettering Foundation.

Υλικό παρέχεται επίσης για εκπαιδευτικούς και μαθητές όλων των ηλικιών και περιλαμβάνει:

- Διδακτικές ενότητες εγγράφων πρωτογενών πηγών
- Εργαστήρια για εκπαιδευτικούς και μαθητές
- Εξειδικευμένες περιηγήσεις και εργαστήρια
- Πρωτοποριακούς εκπαιδευτικούς χώρους
- Εκπαιδευτικά παιχνίδια στο χώρο του μουσείου

14 https://reaganlibrary.gov/abouteducation

15 Brophy, P. (2000). Towards a generic model of information and library services in the information age. *Journal of Documentation, 56*(2), 161-184. doi:10.1108/EUM0000000007113218.

4.2.4.2.11. Κέντρο Προεδρικής Βιβλιοθήκης Τζώρτζ Χ. Ουώκερ Μπους[16]

Η Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Τζωρτζ Μπους ανανεώνει και εμπλουτίζει τη μάθηση για όλες τις ηλικίες σχετικά με την ιστορία των Ηνωμένων Πολιτειών, τον ρόλο του θεσμού της προεδρίας, με ειδικό βάρος στη διακυβέρνηση των ΗΠΑ από τον Τζωρτζ Χ. Ουώκερ Μπους, τον 41ο πρόεδρο των Ηνωμένων Πολιτειών, καθώς επίσης ενισχύει το μαθησιακό περιβάλλον μέσα από την υποστήριξη του αλφαβητισμού και διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

4.2.4.2.12. Προεδρική Βιβλιοθήκη Ουίλιαμ Τζ. Κλίντον[17]

Στην πρώτη σελίδα του ιστοτόπου της βιβλιοθήκης έχουμε τη δυνατότητα να διαβάσουμε την αποσαφήνιση του εκπαιδευτικού της ρόλου: *«Η αποστολή του Εκπαιδευτικού Τμήματος της Προεδρικής Βιβλιοθήκης και Μουσείου Κλίντον είναι να προωθήσει τη γνώση σχετικά με την ιστορία των Ηνωμένων Πολιτειών κατά τον 20ο αιώνα, το θεσμό της Προεδρίας και το αμερικανικό πολιτικό σύστημα ως όλον μέσα από τη μελέτη της ζωής, της καριέρας και της προεδρικής διακυβέρνησης του Ουίλιαμ Τζ. Κλίντον.»* Η Βιβλιοθήκη προσφέρει συναρπαστικά προγράμματα για μαθητές και εργαστήρια επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς, διαδραστικά προγράμματα, και καθηλωτικές εμπειρίες βασισμένες σε θέματα των μουσειακών εκθέσεων. Επιπλέον, παρέχει υλικό πρωτογενών πηγών και δραστηριότητες για την ενίσχυση του σχολικού εκπαιδευτικού υλικού. Η βιβλιοθήκη δίνει τη δυνατότητα να μάθει κανείς πώς τα επιτόπια προγράμματα συνδέονται με τα Πλαίσια Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Τμήματος Εκπαίδευσης του Αρκάνσας και τα Κοινά Βασικά Πρότυπα. Τα εργαστήρια που διεξάγονται από το προσωπικό του εκπαιδευτικού τμήματος διατίθενται ύστερα από σχετικό αίτημα καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Επιπρόσθετα, διοργανώνονται εργαστήρια ειδικών θεμάτων σε συνδυασμό με συνέδρια εκπαιδευτικών, νέες ή προσωρινές εκθέσεις και πρωτοβουλίες του Ιδρύματος Κλίντον.

4.2.4.2.13. Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Τζώρτζ Ουώκερ Μπους[18]

Η Προεδρική Βιβλιοθήκη και Μουσείο Τζώρτζ Ουώκερ Μπους ενθαρρύνει τους μαθητές να μάθουν περισσότερα για το θεσμό της Προεδρίας, τον ρόλο της Πρώτης Κυρίας, την αμερικανική ιστορία και τη Δημόσια Διοίκηση, καθώς επίσης και για τη ζωή και την καριέρα του 43ου Προέδρου των Ηνωμένων Πολιτειών. Σε συνδυασμό με την πληροφόρηση των γονέων, το Εκπαιδευτικό μας Πρόγραμμα πασχίζει να σχεδιάσει ενδιαφέροντα ενεργητικά, αλλά και πνευματικά παιχνίδια και δραστηριότητες, καθώς επίσης και να παρέχει πληροφορίες ακαδημαϊκών διαγωνισμών και υλικό ή προγράμματα για εξάσκηση στο σπίτι για παιδιά όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Έχοντας εργασθεί ως βιβλιοθηκάριος και δασκάλα στα δημοτικά σχολεία των αστικών κέντρων του Ντάλας, του Χιούστον και του Ώστιν, η Λάουρα Μπους έγινε η σημαντικότερη ίσως υπέρμαχος των δημόσιων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του Προέδρου Μπους που προήλθαν από το Νόμο "No Child Left Behind" (NCLB) και εισήγαγε την πρωτοβουλία Ready to Read, Ready to Learn, η οποία κινητοποίησε καλύτερες μεθόδους για την εκπαίδευση στη νεαρή παιδική ηλικία. Τα Kids' Clubhouse, The Situation Room Experience, Native Texas Park, Homework Zone, Parents' Corner, Presidential Libraries Passport, Camp 43, 9/11 Resource Guide, The First Lady & Education, Classroom Resources και Plan your Field είναι μερικά από τα προγράμματα για παιδιά.

16 https://reaganlibrary.gov/abouteducation

17 https://www.clintonlibrary.gov/education/

18 http://www.georgewbushlibrary.smu.edu/en/Kids.aspx

4.2.4.3. Ανταπόκριση γονέων

Σε διάφορες εφημερίδες και περιοδικά ευρείας κυκλοφορίας μπορεί κανείς να διαβάσει οικογενειακές ιστορίες επισκέψεων με παιδιά στις Προεδρικές Βιβλιοθήκες, ακόμη και στον ιστότοπο του Χίλτον. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω γραμμές, τις οποίες έχει γράψει ένας πατέρας που επισκέφθηκε τις προεδρικές βιβλιοθήκες με τα παιδιά του κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών και οι οποίες δημοσιεύτηκαν στο http://momvoyage.hilton.com/tips/tips-visiting-presidential-libraries-with-kids/:

«Σε αρκετές από τις οικογενειακές διακοπές μας, ήρθαμε σε επαφή με μία μοναδική μαθησιακή εμπειρία, η οποία, όπως αποδείχθηκε στην πραγματικότητα, ήταν παράλληλα και το ίδιο διασκεδαστική: την επίσκεψη των προεδρικών βιβλιοθηκών. Θα μπορούσε κανείς να μιλήσει για εκπαιδευτική ψυχαγωγία. Ως λάτρης της ιστορίας, ήξερα πως θα λατρέψω αυτές τις βιβλιοθήκες, διαπίστωσα, όμως, πως και τα κορίτσια μου τις βρήκαν συναρπαστικές. Η πρώτη μας επίσκεψη σε προεδρική βιβλιοθήκη ήταν όταν οι κόρες μου ήταν μόλις 7 και 10 χρονών. Καθώς σχεδίαζα το ταξίδι μας στο Λος Άντζελες, μία πολυταξιδεμένη φίλη μου μού είπε πως η Προεδρική Βιβλιοθήκη Ρόναλντ Ρήγκαν κοντά στο Σίμι Βάλεϊ ήταν κάτι που δεν έπρεπε να χάσω, καθώς επίσης και ιδιαίτερα φιλική σε παιδιά. Έπεσε διάνα, και η πρώτη επίσκεψή μας σε βιβλιοθήκη άφησε τα κορίτσια μου μαγεμένα να θέλουν κι άλλο. Οι Προεδρικές Βιβλιοθήκες κάνουν την ιστορία να ζωντανέψει. Κάτι που θα μπορούσε να είναι απλά ξερές και βαρετές πληροφορίες γίνεται ξαφνικά τρισδιάστατη απτή διασκέδαση. Ανεξάρτητα από τις πολιτικές σας πεποιθήσεις, κάθε πρόεδρος έχει να σας πει μία τεράστια ιστορία. Ένα από τα πιο συναρπαστικά σημεία για τα παιδιά μου ήταν το ότι είδαν τα αντίγραφα του Οβάλ Γραφείου από κάθε περίοδο του εκάστοτε εν ενεργεία προέδρου. Καθώς επισκέπτεσθε όλο και περισσότερες προεδρικές βιβλιοθήκες, τα παιδιά σας μπορούν να συγκρίνουν πώς έμοιαζε το Οβάλ Γραφείο σε διάφορες χρονικές στιγμές της ιστορίας, συμπεριλαμβανομένων των αλλαγών στην επίπλωση, τον τεχνολογικό εξοπλισμό και την καλλιτεχνική διακόσμηση. Οι βιβλιοθήκες διαθέτουν επίσης εκθέματα ειδικά για παιδιά, όπως το επίσημο ένδυμα των Πρώτων Κυριών και τα μοναδικά στο είδος τους δώρα που οι πρόεδροι λάμβαναν από τους ξένους αξιωματούχους.

Βάλτε μία προεδρική βιβλιοθήκη στο πρόγραμμα των επόμενων οικογενειακών διακοπών σας. Ζωντανέψτε την ιστορία!»

Γιατί να επισκεφθεί κανείς τις Προεδρικές Βιβλιοθήκες;

Οι προεδρικές βιβλιοθήκες κάνουν την ιστορία να ζωντανεύει. Κάτι που θα μπορούσε να είναι απλά ξερές και βαρετές πληροφορίες γίνεται ξαφνικά τρισδιάστατη απτή διασκέδαση.

Ένα από τα πιο συναρπαστικά σημεία για τα παιδιά είναι το ότι μπορούν να δουν τα αντίγραφα του Οβάλ Γραφείου από κάθε περίοδο του εκάστοτε εν ενεργεία προέδρου. Καθώς επισκέπτεσθε ολοένα και περισσότερες προεδρικές βιβλιοθήκες, τα παιδιά σας μπορούν να συγκρίνουν πώς έμοιαζε το Οβάλ Γραφείο σε διάφορες χρονικές στιγμές της ιστορίας, συμπεριλαμβανομένων των αλλαγών στην επίπλωση, τον τεχνολογικό εξοπλισμό[19] και την καλλιτεχνική διακόσμηση. Οι βιβλιοθήκες[20] διαθέτουν επίσης εκθέματα ειδικά για παιδιά όπως το επίσημο ένδυμα των Πρώτων

19 Hedemark, Å., Hedman, J., & Sundin, O. (2005). Speaking of users: On user discourses in the field of presidential libraries. *Information Research*, 10(2). Retrieved from http://informationr.net/ir/10-2/paper218.html.

20 Kerslake, E. and Kinnel, M. (1997), The Social Impact of Presidential libraries: A Literary Review, British Library Innovation Centre (Report No.85), Boston Spa.

Κυριών και τα μοναδικά στο είδος τους δώρα που οι πρόεδροι λάμβαναν από τους ξένους αξιωματούχους.

4.2.4.4. Επίλογος

Οι προεδρικές βιβλιοθήκες λειτουργούν ως εκπαιδευτικά κέντρα[21] χρησιμοποιώντας τη δύναμή τους προκειμένου να προσελκύουν επισκέπτες, και κυρίως παιδιά, εφήβους[22] και μαθητές, ως φορείς διάδοσης πληροφοριών και ιστορικής γνώσης. Οφείλουν, επίσης, να παραμείνουν θελκτικές και ζωτικά μέλη της τοπικής κοινότητας. Σταδιακά, οι προεδρικές βιβλιοθήκες και μουσεία έχουν συνειδητοποιήσει πως είναι στην ουσία εθνικοί θεσμοί σε τοπικό περιβάλλον. Διασυνδεδεμένες[23] με τα Εθνικά Αρχεία, υπάρχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Μία ιδέα, την οποία επεξεργάζονται τα Εθνικά Αρχεία, είναι αυτή των διαδικτυακών συνεργατικών εκθέσεων σχετικά με ιστορικές περιόδους και σημαντικά γεγονότα. Με την προώθηση αυτών των δράσεων, οι προεδρικές βιβλιοθήκες θα συνεχίσουν να είναι κέντρα γνώσης τόσο για ακαδημαϊκούς όσο και για το ευρύ κοινό, οικογένειες και παιδιά, συστήνοντας νέες σύγχρονες υπηρεσίες[24]. Το σύστημα Προεδρικών Βιβλιοθηκών αποτελεί έναν εθνικό θησαυρό που καλλιεργείται από όλους όσους εμπλέκονται· τα Εθνικά Αρχεία, το προσωπικό των βιβλιοθηκών, την πανεπιστημιακή κοινότητα και την κυβέρνηση, όλα τους συνδέοντας έγκυρο και επίσημο υλικό διατηρώντας τον κώδικα δεοντολογίας των βιβλιοθηκών με στόχο να γίνουν ευχάριστοι και πρωτοποριακοί χώροι για παιδιά.

---

21 Aabø, S., Audunson, R., & Vårheim, A. (2010). How do presidential libraries function as meeting places? *Library & Information Science Research, 32*(1), 16-26. doi:10.1016/j.lisr.2009.07.008.

22 Antiroiko, A.-V., & Savolainen, R. (2011). Towards Library 2.0: The adoption of Web 2.0 technologies in presidential libraries. *Libri, 61*(2), 87- 99. doi: 10.1515/libr.2011.008.

23 Arahova, Antonia. "Greek Libraries: A Vision for a National Entrance to the Virtual Reference". *The virtual customer: a new paradigm for improving customer relations in libraries and information services.* Edited by Sueli Mara Soares Pinto Ferreira and Réjean Savard. München: Saur, 2005, 385 (IFLA Publications; 117).

24 Pilerot, O. (2012). LIS research on information sharing activities: People, places, or information. *Journal of Documentation. 68*(4), 559-581. doi:10.1108/00220411211239110.

4.3. ΜΟΥΣΕΙΑ

Νάσια Χουρμουζιάδη

4.3.1. Το παιδί στο μουσείο. Από τη χειραγώγηση στη χειραφέτηση ή μήπως το αντίθετο;

Καταρχήν θα ήθελα να ξεκαθαρίσω ότι δεν είμαι παιδαγωγός. Τα παιδιά μου αρέσουν όταν είναι μικρά και χαριτωμένα και αρχίζουν να με τρομοκρατούν όσο μπαίνουν με φόρα στην εφηβεία. Η πιο στενή σχέση που είχα με παιδιά είναι ο γιός μου, μια εικοσιπεντάχρονη επώδυνη σχέση αγάπης και μίσους που με έκανε πάρα πολύ συχνά να νιώσω ότι είναι εντελώς αδύνατο να καταλάβω αυτόν και τους φίλους του. Επομένως, δε γράφω αυτό το σύντομο κείμενο ως κάποιος που ξέρει τι θέλουν και τι χρειάζονται τα παιδιά.

Όμως, δουλεύω εδώ και αρκετά χρόνια στον χώρο των μουσείων. Έναν χώρο που, χρησιμοποιεί, πολύ συχνά, τα παιδιά ως άλλοθι για να δικαιολογήσει την ύπαρξή του. Το λέω αυτό, έχοντας στο μυαλό μου, όχι τα μεγάλα μουσεία, ελληνικά και κυρίως ξένα, τα οποία συνήθως έχουμε ως πρότυπα για τη διατύπωση των θεωριών μας. έχω στον νου μου τη συντριπτική πλειονότητα των μικρών Ελληνικών επαρχιακών μουσείων που, γενικά, φυτοζωούν, με μοναδική εξαίρεση τις σχολικές επισκέψεις. Επομένως, αν θέλουμε να είμαστε ειλικρινείς, τα παιδιά είναι πολύ πιο χρήσιμα για τα μουσεία από ό,τι τα μουσεία για τα παιδιά. Θα ήθελα, λοιπόν εδώ, να διατυπώσω μερικές σκέψεις για το αν μπορούμε αυτό να το ανταποδώσουμε.

Γεννηθήκαμε και μεγαλώσαμε σε έναν κόσμο που θεωρεί τα μουσεία απαραίτητο στοιχείο της κοινωνικής εργαλειοθήκης. Όταν το φαινόμενο που λέγεται «ευρωπαϊκό νεωτερικό μουσείο» εμφανίστηκε δυναμικά πριν από ενάμιση περίπου αιώνα, αποτέλεσε ένα ιδιαίτερα χρήσιμο ιδεολογικό εργαλείο στη διαδικασία συγκρότησης των εθνικών κρατών. Αυτή η σκέψη, καλά τεκμηριωμένη στη διεθνή βιβλιογραφία, ίσως έχει ξεθωριάσει κάτω από την πληθωριστική λάμψη του σύγχρονου μουσειακού τοπίου, αλλά έχει αφήσει πίσω της τη βεβαιότητα ότι τα μουσεία είναι ένας δεδομένος και χρήσιμος κοινωνικά θεσμός. Τολμώ, όμως, να πω ότι αυτή η βεβαιότητα αν δεν επιβεβαιώνεται από καιρού εις καιρόν, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα κοινωνικά, ιστορικά, πολιτικά κ.ά. δεδομένα, μετατρέπεται σε μια αστήρικτη εμμονή. Μια κοινωνία χωρίς ασθενείς δεν θα έχει ανάγκη τα νοσοκομεία, όπως και μια κοινωνία χωρίς κλέφτες δε θα χρειάζεται αστυνομία. Ένα μουσείο, επομένως, που δεν ανταποκρίνεται σαφώς, με συνέπεια και στην πράξη σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ανάγκη, έστω και μιας περιορισμένης ομάδας αυτής της κοινωνίας, θα πρέπει, μάλλον, να κλείσει.

Ενδεχομένως, σε ορισμένους, αυτή η σκέψη να προκαλεί μεγάλη έκπληξη, επειδή θεωρείται *εξ ορισμού* ότι τα μουσεία εκπαιδεύουν[1], και άρα είναι *εξ ορισμού* χρήσιμα. Και ιδιαίτερα για τα παι-

[1] Όλες οι προσπάθειες ορισμού του μουσείου, παρά τις διαφοροποιήσεις τους αποδέχονται ως κυρίαρχη τη μαθησιακή διάστασή του, προσαρμόζοντάς την απλώς, λεκτικά, στα εξελισσόμενα θεωρητικά μοντέλα για τη συγκρότηση της γνώσης (βλ. για παράδειγμα http://icom.museum/the-vision/museum-definition). Παρόλα αυτά η εμπειρία δείχνει ότι πολύ συχνά αυτά τα μαθησιακά αποτε-

διά που η βασική δουλειά τους είναι να εκπαιδεύονται. Στο σχολείο στο φροντιστήριο, στα αγγλικά, στο μπαλέτο κτλ. κτλ. Ένα πράγμα που κατάλαβα από τον γιο μου είναι ότι αυτή εκπαιδευτική υστερία που απειλούσε να σκεπάσει κάθε στιγμή της μέρας του τού προκαλούσε απελπισία και αγανάκτηση. Αλλά μάλλον, οι μανούλες ξέρουν καλύτερα, Και τα μουσεία, επίσης.

Από την άλλη πλευρά, βεβαίως, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι το ελληνικό σχολείο, μόλις και μετά βίας, ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές του υποχρεώσεις· ότι ασθμαίνοντας αγωνίζεται να συντονίσει το βήμα του με ό,τι νέο παράγεται στον χώρο της επιστήμης, της τέχνης και της κοινωνίας, γενικά· ότι ακόμη δεν έχει βρει τρόπο να υπερβεί τις λογικές της βικτωριανής εκπαίδευσης, των εξετάσεων, της βαθμολογίας, της αποστήθισης, της διδακτέας ύλης. Με αυτό το δεδομένο, οδηγούμαστε στη συμπέρασμα ότι χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός φορέας που να είναι πιο κοντά στη υπέρβαση όλων αυτών. Ένας φορέας, με άλλα λόγια, δεκανίκι ενός πανηγυρικά αποτυχημένου σχολείου. Αυτού του σχολείου που ήθελε να κλείσει πριν από μισό αιώνα ο Μίλτος Κουντουράς[2].

Αν ρίξει μια ματιά κανείς σε φωτογραφίες εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία, εντυπωσιάζεται από το πλήθος των δραστηριοτήτων και τα ευχαριστημένα πρόσωπα των παιδιών που μαθαίνουν διασκεδάζοντας. Μήπως, όμως, αυτό που απεικονίζουν οι εικόνες αυτές δεν είναι τίποτε άλλο, παρά το σχολείο, όπως θα έπρεπε να είναι: φρέσκο, δημιουργικό και διασκεδαστικό; Ένα σχολείο που δε θα είναι δασκαλοκεντρικό, δε θα είναι κολλημένο στο εγχειρίδιο, αλλά αντίθετα θα αξιοποιεί την εμπειρία, τη φαντασία και θα λαμβάνει υπόψη του τις πολλαπλές νοημοσύνες και την ιδιαίτερη προσωπικότητα των μαθητών. Όπως ακριβώς το έχουν οραματιστεί και περιγράψει, πριν από εκατό χρόνια, ο Dewey, η Montessori και άλλοι πρωτοπόροι παιδαγωγοί[3]; Όπως ακριβώς στις αρχές του προηγούμενου αιώνα προσπαθούσε, με πενιχρά μέσα, να το κάνει πράξη, στο Παρθεναγωγείο του Βόλου, ο Αλέξανδρος Δελμούζος[4];

Με την έννοια αυτή, μέχρι το ελληνικό σχολείο να πετάξει από πάνω τις κακοδαιμονίες αρτηριοσκληρωτικών πρακτικών και τη μιζέρια της χρόνιας υποχρηματοδότησης και των ελλειματικών υποδομών, οφείλω να ομολογήσω ότι χρειάζεται ένα μουσείο-σχολείο. Και πράγματι, αν εξαιρέσει κανείς τα χαρούμενα χρώματα, τα γέλια και τα χοροπηδητά, μια κυρίαρχη σχολική αντίληψη, διέπει, είναι γεγονός, τη συντριπτική πλειονότητα των μουσείων, είτε απευθύνονται σε παιδιά είτε σε ενήλικες. Το μοντέλο είναι σχετικά σαφές: μουσεία, όπως το Εθνικό Αρχαιολογικό, ακολουθούν πιστά την παράδοση εκείνων που δημιουργήθηκαν τον 18ο αιώνα. Λειτουργούν ως ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους –για να χρησιμοποιήσω την κλασική έκφραση του Luis Althusser[5] και έχουν ως αποστολή, μαζί με το σχολείο, να διαμορφώσουν τους πολίτες στους οποίους το συγκεκριμένο κράτος μπορεί να στηριχτεί, για να επιβιώνει και να αναπαράγεται[6]. Πολίτες που έχουν όσες γνώσεις και δεξιότητες χρειάζεται για να είναι χρήσιμοι και αποδοτικοί για το κράτος, και που αποδέχονται όλοι τις ίδιες γενικές αρχές για το πώς αξιολογείται η τέχνη, ο πολιτισμός, η φύση, η τεχνολογία, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η απαραίτητη κοινωνική συνοχή.

Τα προγράμματα, που προσφέρει ένα τέτοιο μουσείο στα παιδιά είναι πολλά και συνεχώς βελ-

---

λέσματα είναι ιδιαίτερα ισχνά, ιδιαίτερα σε βάθος χρόνου. Για παράδειγμα, παρά τις πολλές μουσειακές εκθέσεις που αναφέρονται στην προϊστορική εποχή, οι περισσότεροι πολίτες έχουν στο μυαλό τους τις σχηματοποιημένες και συχνά αντιεπιστημονικές εικόνες που τους έχουν ενσταλάξει οι Flintstones και όχι οι μουσειακές τους επισκέψεις.

2 Αναφέρομαι στο άρθρο του πρωτοπόρου παιδαγωγού Μίλτου Κουντουρά, στην εφημερίδα της Λέσβου «Καμπάνα» με τίτλο «Κλείστε τα σχολειά» (1923), στο οποίο τονίζει πόσο αφύσικη είναι η ζωή των παιδιών στο σχολείο και πόσο αυτό τα αποξενώνει από τη ζωή (βλ. Δημαράς, Α., 2009. *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (Τόμος Β), Αθήνα: Εστία.

3 Βλ. ενδεικτικά.

4 Χαρίτος, Χ., 1989. *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, Αθήνα: ΙΑΕΝ.

5 Althusser, L., 1991. Ideology and Ideological State Apparatuses. Στο *Lenin and Philosophy and other Essays*. New York: Monthly Review Press, σσ. 85–126.

6 Bennett, T., 2005. Civic Laboratories. *Cultural Studies*, 19(5), σσ. 521–547, Chakrabarty, D., 2002. Museums in late democracies. *Humanities Research*, 9(1), σσ. 5–12.

τιώνονται[7]. Έχουν υπόψη τους όλες τις σύγχρονες θεωρίες τις σχετικές με την μη τυπική και βιωματική μάθηση, αλλά φοβούμαι ότι από τη στιγμή που προσαρμόζονται στο βασικό πνεύμα του μουσείου, στην ουσία δεν μπορούν να αποκλίνουν από το διδακτισμό. Μπορούν, απλώς, να βρουν ευφάνταστους τρόπους για να τον υποστηρίξουν. Το Μουσείο της Ακρόπολης, μπορεί να βρει δεκάδες έξυπνους και αποτελεσματικούς τρόπους για να διδάξει τα χαρακτηριστικά της κλασικής γλυπτικής, αλλά ούτε έναν που να βοηθήσει τους επισκέπτες, μικρούς ή μεγάλους, να αμφισβητήσουν την αξία της. Επειδή απλώς, νομίζω ότι δεν τον αναζητά.

Αυτό το μουσείο που συμπληρώνει το σχολείο, όσο πιο καλά λειτουργεί, τόσο πιο αποτελεσματικά μπορεί να πλάσει τα παιδιά και να δημιουργήσει τους μελλοντικούς πολίτες που ξέρουν καλά την ιστορία της πατρίδας τους -όπως την αφηγούνται τα επίσημα εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας εγχειρίδια-, αναγνωρίζουν τα ρεύματα της τέχνης -όπως τα έχουν αντιληφθεί οι ακαδημαϊκοί ιστορικοί της τέχνης-, και έχουν κατανοήσει σε βάθος την παραδοσιακή διαδικασία παραγωγής ελαιολάδου -στο επίπεδο τουλάχιστον του σχετικού εργαλειακού εξοπλισμού. Ανάλογα δε με τους εκάστοτε κυβερνώντες, μπορεί να αγαπούν τη δημοκρατία ή να πιστεύουν, ακράδαντα, ότι όσοι δεν ανήκουν στην αρία φυλή πρέπει να «γίνουν σαπούνι».

Το ερώτημα, όμως, είναι: μπορεί να υπάρξει ένα άλλο μουσείο που δεν είναι παράρτημα του σχολείου; Ένα μουσείο που δίνει, βεβαίως, καλά επεξεργασμένες πληροφορίες, αφορμές για συγκρότηση της γνώσης και για προσωπική βελτίωση, αλλά που δεν *διδάσκει*. Που δεν έχει, δηλαδή, στόχο να πείσει για προαποφασισμένες αξίες, αλλά να δώσει τα εργαλεία και τη μεθοδολογία για την επανεξέταση αυτών των αξιών, την επιβεβαίωση ή, ενδεχομένως, την ανατροπή τους και τη διαμόρφωση νέων. Με άλλα λόγια, το μουσείο για το οποίο μιλώ δεν έχει στόχο να περιγράψει στα παιδιά που το επισκέπτονται τις γνώσεις και τις αξίες μιας δεδομένης κοινωνίας, -αυτό, ούτως ή άλλως, το κάνουν το σχολείο και το μουσείο/σχολείο-, αλλά να τους εκπαιδεύσει στη διαδικασία παραγωγής τους. Οπότε, αν το πρώτο μουσείο δείχνει το πώς μια κινούμενη ομάδα φορτισμένων σωματιδίων ανάβει μια λάμπα, το δεύτερο μπορεί να εστιάσει στο πώς τα πειράματα του Έντισον μετατράπηκαν σε κοινωνική και παραγωγική πραγματικότητα, τι σημαίνει ο έλεγχος των εργοστασίων παραγωγής και των δικτύων διανομής και άλλα ποικίλα και ενδιαφέροντα.

Αν αποδεχτούμε, λοιπόν, τη σκοπιμότητα ενός παρόμοιου μουσείου, το λογικό επόμενο ερώτημα είναι αν μπορούν να λειτουργήσουν τα παιδιά μέσα σε αυτό. Βασισμένη στην πείρα μου, πιστεύω ότι για να έχει μια έκθεση κάποιο νόημα για έναν άνθρωπο, ανεξάρτητα από την ηλικία του, πρέπει να πληρούνται δύο βασικές προϋποθέσεις: η έκθεση να ασχολείται με κάτι που ενδιαφέρει τον επισκέπτη, ακόμη και αν δεν το είχε συνειδητοποιήσει πριν την επίσκεψη, και να βρίσκει ο επισκέπτης κάπου στην έκθεση τον εαυτό του. Και όλα αυτά να συμβαίνουν σε ένα ενδιαφέρον αισθητικά και λειτουργικά περιβάλλον με γοητευτικό τρόπο.

Ποιο θέμα έκθεσης, λοιπόν, θα μπορούσε να ενδιαφέρει μια ομάδα παιδιών; Ιδιαίτερα διαφωτιστικό είναι κατά τη γνώμη μου το ακόλουθο περιστατικό. Μια καθηγήτρια Γυμνασίου μου ζήτησε να μιλήσω στους μαθητές της για τα μουσεία, ώστε να τους βοηθήσω σε μια σχετική εργασία που τους είχε αναθέσει για να αγαπήσουν -όπως μου είπε εμπιστευτικά- τα μουσεία. Για μία ολόκληρη ώρα τα παιδιά με άκουγαν σιωπηλά και έδιναν ανόρεχτα τυποποιημένες απαντήσεις σε ό,τι και αν τα ρωτούσα. Λίγο πριν παραιτηθώ από την προσπάθεια πρόκλησης μιας συζήτησης με μια στοιχειώδη ουσία, μια κατσουφιασμένη μαθήτρια αποφάσισε, επιτέλους, να ομολογήσει με αυθάδεια -εκφράζοντας, μάλλον, τη γνώμη ολόκληρης της τάξης- ότι δεν τους αρέσουν τα μουσεία, επειδή

---

[7] Για μια ολοκληρωμένη εικόνα της σύγχρονης παιδαγωγικής των μουσείων βλ. Νικονάνου, Ν. Μπούνια, Αλ., Φιλιππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α. και Γιαννούτσου, Ν., 2015. *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Πρβλ. και Αράχωβα Τ., στον παρόντα τόμο, για τα πολλά προγράμματα για παιδιά στις προεδρικές βιβλιοθήκες στις ΗΠΑ.

ασχολούνται με θέματα που τους αφήνουν παγερά αδιάφορους. Αρπάζοντας την ευκαιρία, ζήτησα από τα παιδιά να μου πουν ένα θέμα που τους ενδιαφέρει. Μακρά σιωπή, και μετά, με προκλητικό ύφος, η ίδια μαθήτρια απάντησε: το πιτόγυρο. Σταμάτησα την κατακόκκινη καθηγήτρια που έσπευσε να επιβάλει την τάξη, και ρώτησα τα παιδιά τι θα έβαζαν σε μια έκθεση για το πιτόγυρο. Εξελίχθηκε, στη συνέχεια, μια πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση που έθιξε ζητήματα τεχνικά, διατροφικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, στην οποία συμμετείχαν με ενθουσιασμό όλοι, εκτός από την αποσβολωμένη καθηγήτρια.

Το παραπάνω περιστατικό δείχνει, κατά τη γνώμη μου, ότι δεν υπάρχουν ενδιαφέροντα και αδιάφορα θέματα. Υπάρχουν ενδιαφέρουσες ή όχι εκθεσιακές και αφηγηματικές προσεγγίσεις. Και, αν είμαστε ειλικρινείς, θα ομολογήσουμε ότι σε διάσημα μουσεία, με θέματα που εξ ορισμού μας ενδιαφέρουν εμάς τους καλλιεργημένους και φιλομαθείς ενήλικες, έχουμε πλήξει θανάσιμα, όσο και τα παιδιά που σέρναμε μαζί μας. Απλώς, εκείνα το δείχνουν, επειδή δεν διαθέτουν ακόμη, ευτυχώς, τον καθωσπρεπισμό μας. Κάτω από αυτή την οπτική, αν προσεγγίσουμε την ιστορία, για παράδειγμα, όχι στη γνωστή μακροκλίμακα των σπουδαίων γεγονότων και των μεγάλων ανδρών, αλλά στο επίπεδο της καθημερινής της διαμόρφωσης, το πεδίο εκθεσιακής ανάπτυξης θεμάτων που έχουν ενδιαφέρον είναι τεράστιο. Και δεν ανησυχώ: την άλλη ιστορία, αυτή με τις χρονολογίες, αφού πιστεύουμε ότι είναι χρήσιμη, τη λένε, όπως τη λένε, τα σχολικά εγχειρίδια.

Η δεύτερη, και πολύ ουσιαστικότερη προϋπόθεση, που έθεσα παραπάνω είναι να βρίσκει ο επισκέπτης, στην περίπτωσή μας ένα παιδί, τον εαυτό του στην έκθεση. Το προφανές και αυτό που μπορούμε πολύ εύκολα να διαπιστώσουμε είναι ότι τα μουσεία δεν αποτελούν χώρους «φιλικούς προς τα παιδιά»[8]. Όχι μόνο επειδή είναι φτιαγμένα για την κλίμακα των μεγάλων, αλλά και επειδή προϋποθέτουν, στην πλειονότητά τους κανόνες συμπεριφοράς που δε συμβαδίζουν με την ανάγκη ελεύθερης έκφρασης ενός παιδιού[9]. Απαγορεύσεις που κάνουν, συχνά, έναν ενήλικα να δυσανασχετεί, στην περίπτωση ενός παιδιού γίνονται δυσβάστακτοι καταναγκασμοί. Πέρα όμως από αυτό, είναι γεγονός ότι στη συντριπτική πλειονότητα των τυπικών μουσείων είναι ανύπαρκτη και η παιδική ηλικία από την εκθεσιακή αφήγηση[10]. Λογικό. Τα μουσεία τέχνης μιλούν για κινήματα και τεχνοτροπίες, τα μουσεία επιστήμης για νόμους της φυσικής και της χημείας, τα μουσεία ιστορίας για γεγονότα και περιόδους. Θα μπορούσα, επομένως να ισχυριστώ ότι από τα τυπικά μουσεία δε λείπουν μόνο τα παιδιά, λείπουν γενικά οι άνθρωποι. Παρουσιάζεται, αντίθετα, η στεγνή, ενδεχομένως αυθαίρετη -και πολύ συχνά ακατανόητη για τους φυσιολογικούς ανθρώπους- μεθοδολογία με την οποία μελετούν τον άνθρωπο οι ειδικοί. Έτσι, γενικά από τα μουσεία προτιμώνται τα επιτεύγματα των ενηλίκων. Ακόμη και αν κάτι σπουδαίο έγινε από κάποιον που λόγω ηλικίας με τα δικά μας δεδομένα θα χαρακτηριζόταν παιδί, εξισώνεται με τους υπόλοιπους ενήλικες. Ο Μότσαρτ, ας πούμε, αντιμετωπίζεται ως συνθέτης και όχι ένα παιδί με αποκλίνουσα από το μέσο όρο παιδική ηλικία.

Όταν, βέβαια, πριν μερικές δεκαετίες διαπιστώθηκε ότι από τις μουσειακές εκθέσεις έλειπαν πολλές κοινωνικές ομάδες, τάξεις, φύλα, πολιτισμικές σεξουαλικές, πολιτικές μειονότητες κτλ άρα, πολύ λογικά, και τα παιδιά, οι επιμελητές στριμώχτηκαν και κυριεύτηκαν από δεκάδες πολιτικά ορθές αγωνίες[11]. Η πιο ασφαλής βέβαια λύση, σε όλες τις περιπτώσεις, είναι η δημιουργία

8 Piscitelli, B. & Anderson, D., 2001. Young Children's Perspectives of Museum Settings and Experiences. *Museum Management and Curatorship*, 19(3), σσ. 269–282.

9 Βλ. και Χουρμουζιάδη, Α., 2015. Η Παιδαγωγική του Μουσειακού Χώρου. In Ν. Νικονάνου et al., eds. *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

10 Roberts, S., 2006. Minor concerns: representations of children and childhood in British museums. *Museum and Society*, 4(3), σσ. 152–165.

11 Sandell, R. ed., 2002. *Museums, Society, Inequality*, London: Routledge. Sandell, R., 1998. Museums as agents of social inclusion. *Museum Management and Curatorship*, 17, σσ. 401–418.

μιας ξεχωριστής έκθεσης κομμένης και ραμμένης στα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των εκάστοτε αποκλεισμένων. Στην περίπτωση των παιδιών, αυτό οδήγησε στα παιδικά μουσεία[12]. Δεν έχω ασχοληθεί συστηματικά με το θέμα, και δεν ξέρω σε ποιο βαθμό εκεί βρίσκει ένα παιδί τον εαυτό του. Το βέβαιο είναι ότι, κατά κανόνα περνάει καλά και οι γονείς είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι επειδή έχουν κάνει το καθήκον τους. Ωστόσο, και στα μουσεία αυτά που είναι υποτίθεται φτιαγμένα για τα παιδιά μιλούμε εμείς για λογαριασμό τους, με τον γνωστό δασκαλίστικο αυταρχισμό, απλώς με χαριτωμένη και γλυκιά φωνή.

Το άλλο μουσείο, που σας καλώ να οραματιστούμε, αντίθετα, στηρίζεται στη συμμετοχή. Αντιλαμβάνεται την έκθεση ως ένα πλαστικό σώμα το οποίο συνδιαμορφώνεται από την αρχή με τη συμβολή και την καθοριστική παρέμβαση των ίδιων των παιδιών[13]. Σε αυτή τη λογική, τόσο η τελική διατύπωση του θέματος, όσο και ο τρόπος εκθεσιακής του ανάπτυξης οδηγούν σε ένα αποτέλεσμα *εν τω γίγνεσθαι* και όχι ένα τελειωμένο προϊόν προς κατανάλωση. Προφανώς, αυτό το αποτέλεσμα της συν-δημιουργίας θίγει θέματα με τρόπο που ενδιαφέρουν τα παιδιά, και στηρίζεται σε εκθεσιακές επιλογές που εκφράζουν τα παιδιά, και όχι επειδή, απαραιτήτως, μοιάζουν παιδικές.

Σε μια τέτοια έκθεση τα παιδιά έρχονται σε επαφή, όχι με τα διακριτά αντικείμενα μιας προστατευόμενης συλλογής που τεκμηριώνουν μια αλήθεια, αλλά μια σύνθεση στο χώρο η οποία υλικοποιεί έναν συλλογισμό. Μια εκθεσιακή σύνθεση που προκαλεί την ενσώματη αλληλεπίδραση προκειμένου να βιωθεί ολοκληρωμένα και στοχεύει όχι μόνο στην ενεργοποίηση της όρασης, αλλά και της αφής και της ιδιοδεκτικότητας, της ακοής, και αν προσπαθήσουμε λίγο περισσότερο, της όσφρησης και της γεύσης[14].

Σε ένα παρόμοιο εκθεσιακό περιβάλλον, που θυμίζει καλλιτεχνικές εγκαταστάσεις που προτάθηκαν ήδη από τα μέσα του 20ου αιώνα, ο κάθε επισκέπτης αφήνει το ίχνος του και η έκθεση, καθώς το ενσωματώνει, εξελίσσεται χωρικά και χρονικά. Όπως αντιλαμβάνεστε, πρόκειται για ένα βήμα πέρα από τα όρια της γνωστής διαδραστικότητας που επιδιώκεται εδώ και αρκετά χρόνια στα μουσεία και συνίσταται, μάλλον, στο χειρισμό κουμπιών και μοχλών ή στη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε προαποφασισμένα σενάρια. Η συν-δημιουργία που εδώ προτείνεται, αντίθετα, επιτρέπει, επιπλέον, στον επισκέπτη να επηρεάσει το προϋπάρχον εκθεσιακό σώμα.

Στην έκθεση που προσπαθώ να περιγράψω, η συναισθηματική διέγερση έχει εξίσου μεγάλη σημασία με τη γνωστική, ακόμη και αν τα θέματα που θίγονται φαίνονται αρκετά μακρινά από τους επισκέπτες. Και αυτό συμβαίνει επειδή το ζητούμενο δεν είναι η χρονική και χωρική οριοθέτηση αριθμών και γεγονότων, αλλά μάλλον η υπέρβαση ανάλογων θετικιστικών ορίων. Σε έναν κόσμο, για παράδειγμα, που τα παιδιά εξοικειώνονται με τους εικονικούς εξολοθρευτές των videogames, μια έκθεση που στόχο έχει να προκαλέσει τη συζήτηση για τα δεινά του πολέμου, μπορεί να συνδυάζει ένα μυκηναϊκό κράνος, το Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ και ένα παιδικό παιχνίδι που άφησε πίσω του, σε μια παραλία της Λέσβου, ένα μικρό προσφυγόπουλο από τη Συρία. Θυμάμαι την κριτική που δέχτηκε η στάση που προτείνει η ταινία «*La vita e bella*», όπου ένας πατέρας απέκρυπτε τη σκληρή πραγματικότητα των στρατοπέδων συγκέντρωσης από το παιδί του για να μην το τραυματίσει ψυχικά. Τα τελευταία όμως χρόνια, μάθαμε καλά ότι οι βομβαρδισμοί και η φτώχια δεν δείχνουν την ίδια διακριτικότητα και δεν αφήνουν τα παιδιά έξω από τη φρίκη. Αναρωτιέμαι, λοιπόν, αν πρέπει να την αφήσουν απέξω οι εκθέσεις που τα αφορούν.

---

12 Mayfield, M.I., 2005. Children's museums: purposes, practices and play? *Early Child Development and Care*, 175(2), σσ. 179–192. Puchner, L., Rapoport, R. & Gaskins, S., 2001. Learning in Children's Museums: Is It Really Happening? *Curator: The Museum Journal*, 44(3), σσ. 237–259.

13 Πρβλ. Hall, T. & Bannon, L., 2005. Co-operative design of children'sinteraction in museums: a case studyin the Hunt Museum. *CoDesign*, 1(3), σσ. 187–218. Kumpulainen, K. et al., 2014. Towards children's creative museum engagement and collaborative sensemaking. *Digital Creativity*, 25(3), σσ. 233–246.

14 Πρβλ. Chourmouziadi, A., 2017. The Deadlock of Museums and Multisensoriality. *Punctum*, 3(1), σσ. 45–56.

Η εκθεσιακή πρακτική που περιγράφω δεν αποτελεί μια εικόνα επιστημονικής φαντασίας ούτε είναι μια πρόταση που απευθύνεται αποκλειστικά σε παιδιά. Στηρίζεται σε ιδέες των μουσειολόγων και των παιδαγωγών που έχουν διατυπωθεί εδώ και αρκετά χρόνια. Η συμμετοχικότητα, η συν-δημιουργία, η πολυαισθητηριακότητα, η πρόκληση συγκίνησης είναι θεωρητικά σχήματα και μεθοδολογίες που μας έχουν απασχολήσει[15]. Και αποτελούν αρχές πάνω στις οποίες έχει, πιστεύω, νόημα να εργαστεί κανείς είτε για μια έκθεση αποκλειστικά για παιδιά είτε για μια άλλη που, απλώς, τα λαμβάνει υπόψη ως μέρος της κοινωνίας στην οποία απευθύνεται. Το αν τα υλοποιημένα παραδείγματα είναι ελάχιστα, οφείλεται στο ότι η ουσία μιας παρόμοιας εκθεσιακής λογικής δεν ταιριάζει με τη νεωτερική διδακτική λογική των τυπικών μουσείων-σχολείων.

Ταιριάζει, όμως απόλυτα με το μουσείο-«δημόσια σφαίρα», στο οποίο αναφέρομαι. Η εξοικείωση των παιδιών με ένα παρόμοιο μουσείο δεν γίνεται για να τα κάνουμε να αγαπήσουν τα μουσεία, έτσι γενικά και άκριτα, ούτε για να μάθουν να σέβονται τους θησαυρούς που αυτά φυλάσσουν. Αυτό που επιδιώκεται είναι να τους προτείνουμε έναν δημιουργικό, συναισθηματικά και γνωστικά ερεθιστικό, αισθητηριακά πλούσιο τρόπο δημόσιας συζήτησης. Σε ένα μουσείο που αποτελεί το πλαίσιο ανάπτυξης μιας επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα σε μια ομάδα εκθετών που παίρνει την πρωτοβουλία, ορίζει τους κανόνες και κατέχει την τεχνογνωσία και μια ομάδα που θέλει να μπει σε αυτό το επικοινωνιακό παιχνίδι για να συζητήσει δημιουργικά και, κατά το δυνατόν, ελεύθερα.

Με αυτό το «κατά το δυνατόν» θέλω να ομολογήσω ότι αυτό είναι το σημείο κλειδί. Σε ένα τυπικό διδακτικό μουσείο-σχολείο οι ρόλοι του δασκάλου και του μαθητή είναι σαφώς διακριτοί. Είτε το μουσειακό μάθημα πετύχει είτε όχι, εμείς έχουμε κάνει το καθήκον μας. Για να λειτουργήσει, όμως, ένα μουσείο ως δημόσια σφαίρα, απαιτείται η ισοτιμία, η ελευθερία λόγου και η σύγκρουση[16]. Μπορούμε αυτό να εξασφαλίσουμε σε μια μουσειακή έκθεση; Μπορούμε να παραιτηθούμε των δικαιωμάτων της αυθεντίας μας; Είμαστε διατεθειμένοι να έρθουμε αντιμέτωποι, στην πράξη, με τις εναλλακτικές προσεγγίσεις των παιδιών; Είναι θεμιτό να τις ανεχτούμε και μέχρι ποιο σημείο; Σε ποιο βαθμό θεωρούμε καθήκον μας να διαμορφώσουμε τη σκέψη τους και σε ποιο βαθμό θεωρούμε σκόπιμο να αφεθούμε στη, θεωρητικά τουλάχιστον, πιο καθαρή ματιά τους;

Αν αυτή η εκθεσιακή αλληλεπίδραση πάρει δρόμους αχαρτογράφητους, μπορούμε και πρέπει να ελέγξουμε τα αποτελέσματα; Προφανώς δεν εκφράζω κανένα πρωτότυπο δίλημμα. Το αντιμετωπίζουν καθημερινά όλοι οι γονείς και οι δάσκαλοι. Άλλες φορές μου προκαλεί ιδιαίτερο άγχος. Άλλες πάλι μου φαίνεται ότι μπορεί, για τα μουσεία, τα πράγματα να μην είναι, τελικά, τόσο περίπλοκα. Για σκεφθείτε, πως θα αντιδρούσαμε όλοι εμείς μπροστά στη Μόνα Λίζα, αν δεν είχαμε περάσει από την πλύση εγκεφάλου των διδακτικών μουσείων. Μπορεί να τη θεωρούσαμε, ένα αδιάφορο πορτρέτο μιας ανέραστης ασχημούλας, με μεγάλο μέτωπο και ανόητο χαμόγελο, και όχι ένα de facto αριστούργημα της ζωγραφικής. Και δεν είμαι σίγουρη ότι αυτή η ανατροπή θα ήταν, οπωσδήποτε, καταστροφική.

---

15 Βλ. ενδεικτικά Simon, N., 2010. *The Participatory Museum*, Santa Cruz: Museum 2.0. Witcomb, A., 2015. Toward a Pedagogy of Feeling. Understanding how Museums create a Space for Cross-Cultural Encounters. Στο A. Witcomb & K. Message, επιμ. *The International Handbooks of Museum Studies: Museum Theory*. Wiley, σσ. 321–344. Chourmouziadi, A., 2017. The Deadlock of Museums and Multisensoriality. *Punctum*, 3(1), σσ. 45–56.

16 Χουρμουζιάδη, Α., 2017. *1+5 μουσειακές εικόνες και εικονικότητες*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ. 151επ.

4.3.2. Σκιαγραφώντας το κίνημα των Παιδικών Μουσείων στον χώρο και τον χρόνο

4.3.2.1. Ορίζοντας το πεδίο

Τα Παιδικά Μουσεία εμφανίστηκαν στην αυγή του 20ού αιώνα, εισάγοντας σταδιακά μια ήπια επανάσταση στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μπορούν να γνωρίσουν τον υλικό και άυλο πολιτισμό που συναντούν στα μουσεία, αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον, έτσι ώστε να ταιριάζει στα ενδιαφέροντά τους και να υποστηρίζει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξή τους. Η εμφάνισή τους, αν και καινοτόμος, εντάσσεται σε έναν ευρύτερο προβληματισμό για τους τρόπους που μαθαίνει ο άνθρωπος, αλλά και για τη θέση του παιδιού στο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Τι είναι όμως ένα Παιδικό Μουσείο; Ας ακούσουμε τι λένε τα ίδια τα παιδιά:

*Εικόνα {SEQ Εικόνα * ARABIC}. Φτιάχνοντας ψωμί στον φούρνο του εκθέματος «Αγορά», Ελληνικό Παιδικό Μουσείο (φωτογραφικό αρχείο Δ. Καλεσοπούλου).*

«Είναι κάτι που σε κάνει χαμογελαστό».
«Είναι σαν παιχνίδι, σαν ένα μεγάλο παιχνίδι».
«Είναι ένα περίεργο μουσείο που δεν βλέπεις εκθέματα, δημιουργείς εσύ εκθέματα».

«Στα άλλα μουσεία περπατάμε και κοιτάμε μόνο. Ενώ εδώ παίζεις, μαθαίνεις, ψάχνεις, κάνεις όλο τέτοια πράγματα».

«Το Παιδικό Μουσείο έχει διάφορα πράγματα που μπορείς να δεις από τα παλιά χρόνια και από αυτά που υπάρχουν τώρα και εκεί πέρα μπορείς να κάνεις πολλές δραστηριότητες».

«Εδώ μπορείς να κάνεις πράγματα που δεν μπορείς να κάνεις σπίτι και περνάς πολύ ωραία».

Παιχνίδι, δυνατότητα για δράση και εξερεύνηση, απόκτηση νέων εμπειριών, συμμετοχή και τελικά ευχαρίστηση είναι οι ποιότητες που κυριαρχούν στον λόγο τους, προκειμένου να εξηγήσουν τα χαρακτηριστικά των παιδικών μουσείων (εικ. 1).

Πολύ κοντά στα λεγόμενα των παιδιών ηλικίας 4-12 ετών, που συμμετείχαν σε έρευνα που δι-

εξήχθη στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο[1], είναι ο ορισμός που δίνει η Ένωση Παιδικών Μουσείων, με έδρα τις ΗΠΑ:

«Τα παιδικά μουσεία είναι μέρη όπου τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι και την εξερεύνηση σε περιβάλλοντα ειδικά σχεδιασμένα για αυτά. Σε έναν ολοένα και πιο περίπλοκο κόσμο, κάθε παιδί μπορεί να μάθει παίζοντας με τους ενήλικες που το φροντίζουν στο παιδικό μουσείο».

Τα παιδικά μουσεία είναι ένας ιδιότυπος μουσειακός θεσμός που δημιουργήθηκε για την εκπαίδευση των παιδιών με όχημα τις μουσειακές συλλογές και τη βιωματική προσέγγιση του πολιτισμού. Τα παιδικά μουσεία απαντούν σε διάφορες μορφές: αυτόνομα ή τμήμα ενός μεγαλύτερου μουσείου, πολυθεματικά ή αφιερωμένα σε ένα θέμα (π.χ. το Μουσείο Συναισθημάτων Παιδικής Ηλικίας στην Αθήνα), με μόνιμους εκθεσιακούς χώρους, κινητά ή στεγαζόμενα προσωρινά σε βιβλιοθήκες, αεροδρόμια, ακόμη και εμπορικά κέντρα. Απευθύνονται σε ένα ηλικιακό φάσμα που καλύπτει τα παιδιά από τη βρεφική ηλικία μέχρι τα 12 και σπανιότερα τα 14 ή 16 έτη τους.

Τα Παιδικά Μουσεία πλησιάζουν τα 120 χρόνια παρουσίας και αποτελούν το πιο ραγδαία αναπτυσσόμενο είδος μουσείου. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της Ένωσης Παιδικών Μουσείων, η ανάπτυξή τους εμφανίζεται να ακολουθεί γεωμετρική πρόοδο: από το 1975, που καταγράφονται 38 μουσεία στις Η.Π.Α., σήμερα αριθμούν κατ᾽ εκτίμηση παγκοσμίως γύρω στα 400[2]. Δεν είναι όμως μόνο η ταχύτητα και η δυναμική ανάπτυξή τους που μας κάνει να αναφερόμαστε σε αυτά ως κίνημα. Είναι κυρίως οι αλλαγές που επέφεραν στον τρόπο που είναι κατανοητά τα μουσεία και στις μεθόδους που αυτά χρησιμοποιούν για να φέρουν το κοινό σε επαφή με τις συλλογές.

Προς τον σκοπό αυτό, θα εξετάσουμε στη συνέχεια του άρθρου το σκεπτικό δημιουργίας τους και τις παραλλαγές τους σε όλο τον κόσμο, σκιαγραφώντας παράλληλα τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που διαμόρφωσαν την ανάπτυξή τους. Η αναδρομή χωρίζεται σε τρεις ιστορικές περιόδους. Η πρώτη περίοδος ξεκινά από το 1899, χρονολογία ίδρυσης του πρώτου παιδικού μουσείου στον κόσμο, έως το 1945, όπου η λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου σηματοδοτεί το πέρασμα σε μια νέα εποχή. Η δεύτερη περίοδος εκτείνεται από το 1946 έως το 1989, περίοδο κατά τη διάρκεια της οποίας το κίνημα των Παιδικών Μουσείων γνωρίζει μια δεύτερη άνθηση. Τέλος, η τρίτη περίοδος καλύπτει το διάστημα από το 1990 και εξής, κατά την οποία το ενδιαφέρον για το παιδί αυξάνεται συνεχώς, ενώ τα παιδικά μουσεία γνωρίζουν ευρεία διάδοση σε όλο τον κόσμο και ταυτόχρονα εντείνεται ο διάλογος για τη φύση τους και τον ρόλο που καλούνται να παίξουν στη σημερινή εποχή.

4.3.2.2. Οι απαρχές: δημιουργώντας έναν μουσειακό θεσμό που ενσαρκώνει τη μάθηση μέσω της πράξης με επίκεντρο το παιδί και όχι τις συλλογές

Ήταν Δεκέμβρης του 1899 όταν το πρώτο παιδικό μουσείο στον κόσμο άνοιξε τις πύλες του

---

[1] Η έρευνα αφορούσε την εξέταση της οργάνωσης ενός παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος από πλευράς των υπευθύνων, καθώς και της χρήσης και της πρόσληψής του από τα παιδιά (Καλεσοπούλου, Δ. 2014, *Μουσειακοί χώροι για παιδιά: οργάνωση και χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος,* αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).

[2] Ιστοσελίδα Ένωσης Παιδικών Μουσείων http://www.childrensmuseums.org/childrens- museums/about-childrens-museums, τελευταία επίσκεψη 14/4/2017. Βλ. επίσης Henry, R. 1992, What the 1989 National Museum Survey Says About Children's Museums, *Hand to Hand* 6(2), 4-5, Καλεσοπούλου, ό.π., Καλεσοπούλου, Δ. & Μουρατιάν, Ζ. 2011, «Τα Παιδικά Μουσεία και η συμβολή τους στην εκπαίδευση του παιδιού. Η περίπτωση του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου» στο Καλεσοπούλου, Δ. (επιμ.), *Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο: Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές*, Αθήνα: Πατάκη, 45-74.

για το κοινό. Το Παιδικό Μουσείο στο Μπρούκλιν της Νέας Υόρκης ήταν παράρτημα του Ινστιτούτου Τεχνών και Επιστημών με στόχο:

«...να αποτελέσει ένα ελκυστικό μέσο για τα παιδιά που θα τα επηρεάζει προς την κατεύθυνση της εκλέπτυνσης του γούστου τους και την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων τους˙ να δημιουργηθεί ένα ελκυστικό εκπαιδευτικό κέντρο καθημερινής βοήθειας σε μαθητές και δασκάλους συνδεδεμένο με τη σχολική εργασία και να προσφέρει νέους τομείς σκέψης για να ακολουθήσουν τα παιδιά στον ελεύθερο χρόνο τους»[3].

Η ιδέα της δημιουργίας ενός μουσείου που να απευθύνεται αποκλειστικά στα παιδιά δεν αποτέλεσε παρθενογένεση. Οφείλεται στην καθολική αναγνώριση της παιδικής ηλικίας ως καθοριστικού σταδίου στη ζωή του ανθρώπου έως τις αρχές του 20ού αιώνα[4] και εντάσσεται σε μια ευρύτερη προσπάθεια να εμπλουτιστεί η εκπαίδευση των παιδιών με περισσότερα εποπτικά μέσα[5]. Η ίδρυση σχολικών μουσείων για την υποστήριξη της διδασκαλίας γινόταν όλο και πιο συχνή από το 1870 και εξής[6]. Από το 1845 είχαν εμφανιστεί και τα λεγόμενα Εκπαιδευτικά Μουσεία, με ευρεία διάδοση σε όλο τον κόσμο, που στόχο είχαν να προσφέρουν σε δασκάλους και μαθητές πληροφορίες σχετικές με την οργάνωση των σχολείων, αλλά και χρήσιμο εποπτικό υλικό[7]. Αν και τα μουσεία αυτά απευθύνονταν κατά βάση στους ενήλικες για την υποστήριξη του παιδαγωγικού τους έργου,[8] το Εκπαιδευτικό Μουσείο στο Χέιζλμιρ (Haslemere) της Αγγλίας[9] από το 1888 εξέθεσε τις συλλογές βοτανικής, γεωλογίας και κοινωνικής ιστορίας που διέθετε με τρόπους που υποστήριζαν τη σχολική διδασκαλία και οργάνωσε εκπαιδευτικές υπηρεσίες που έδιναν κίνητρα στους μαθητές για πολλαπλές επισκέψεις.

Παράλληλα, από την άλλη πλευρά του Ατλαντικού, το Ινστιτούτο Smithsonian στην Ουάσιγκτον δημιούργησε μια παιδική προθήκη το 1889, προπομπό της παιδικής αίθουσας του 1901. Εκεί εκτέθηκαν κυρίως συλλογές ταριχευμένων πουλιών, προκειμένου να εντυπωσιάσει τα παιδιά, να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους και να τα ψυχαγωγήσει, παρά να τα διδάξει. «Δεν θέλουμε η διασκέδασή μας να χαλάσει με το να γίνει μάθημα», δήλωνε ο εμπνευστής της Samuel

---

3 Gallup, A. B. 1907, The Work of a Children's Museum, *American Association of Museum Proceedings* 1, 144.

4 Ήδη τον 17ο αιώνα ο Κομένιος (1571-1635) είχε επιστήσει την προσοχή των παιδαγωγών στις διαφορές στην αντιληπτική ικανότητα ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, ενώ ο Rousseau (1712-1778) ανέδειξε την αυταξία της παιδικής ηλικίας και τη σημασία της σωστής ανατροφής (Chateau, J. 1983, *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί,* Αθήνα: Γλάρος, 218, Reble, A. 2002, *Ιστορία της Παιδαγωγικής,* Αθήνα: Παπαδήμα, 234). Η παιδοκεντρική προσέγγιση στην εκπαίδευση βρήκε τον κυριότερο εκφραστή της, στο μεταίχμιο του 19ου και 20ού αιώνα, στο κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής για το Παιδί (Reble, ό.π., 448-484). Ποικίλα παιδαγωγικά συστήματα όπως το πειραματικό σχολείο εργασίας του John Dewey (1859-1952), το σχολείο Εργασίας του Georg Kerschensteiner (1854-1932), η μέθοδος της Maria Montessori (1870-1952) και τα σχολεία Waldorf του Rudolf Steiner (1861-1925) είχαν ως κύρια παιδαγωγικά αξιώματα την ελεύθερη συνάντηση του παιδιού με το περιβάλλον, την αυτενεργό πορεία στη μάθηση, την αντιμετώπιση του παιδιού ως ψυχοσωματική ολότητα και την εξατομίκευση της διδασκαλίας, και επηρέασαν με τις ιδέες τους τη διαμόρφωση των παιδικών μουσείων. Παράλληλα, η ανάδυση της έννοιας των δικαιωμάτων του παιδιού μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο συνέβαλε και αυτή στη διαφοροποίηση του τρόπου με τον οποίο γινόταν αντιληπτή η κοινωνικοποίηση και η εκπαίδευση των παιδιών (Hill, M. and Tisdall, K. 1997, *Children and Society,* UK: Prentice Hall, 27, Cots, J. 2009, Η Eglantyne Jebb και η Συνθήκη της Γενεύης, *Παιδιά στην Ευρώπη* 17(11), 30-31).

5 Πρόκειται για παράδοση που οι απαρχές της βρίσκονται στα διδάγματα του Κομένιου, αλλά και στην υιοθέτηση στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών κατά τον 19ο αιώνα των μεθόδων διδασκαλίας με χρήση αντικειμένων που πρέσβευαν οι Pestalozzi (1746-1827) και Froebel (1782-1852) (Νικονάνου, Ν. 2010, *Μουσειοπαιδαγωγική: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Πατάκη, 32-33).

6 *Buisson, F.* 1911, «Musées scolaires» στο Le *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*, Paris: Librairie Hachette. *DicoFB,* document.php?id=3243. Βλ. http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3243&format=print.

7 Καλεσοπούλου, ό.π., 19.

8 Οι συλλογές τους απαρτίζονταν κυρίως από σχολικά όργανα διδασκαλίας, χάρτες, διαγράμματα, φωτογραφίες σχολικών κτηρίων και εξοπλισμού, έργα μαθητών, βιβλία εκπαιδευτικά ή σχετικά με την ιστορία της εκπαίδευσης.

9 Hooper-Greenhill, E. 1991, *Museum and Gallery Education,* Leicester: Leicester University Press, 20-24.

Langley[10]. Συγκρίνοντας τις δύο αυτές προσπάθειες, διαπιστώνουμε ότι για πρώτη φορά το παιδί αναγνωρίζεται ως ένας σημαντικός επισκέπτης για τον οποίο αξίζει να ληφθεί ειδική μέριμνα προκειμένου να δημιουργηθούν εκθέσεις που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές του ανάγκες. Στην περίπτωση του Smithsonian όμως, η συγκρότηση της έκθεσης έγινε με επίκεντρο τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού (όπως τα θεωρεί ένας ενήλικας βέβαια) και όχι με γνώμονα το είδος των συλλογών του μουσείου και τον επιστημονικό κλάδο που αυτές αντιπροσωπεύουν. Ο δρόμος για τις παιδοκεντρικές εκθέσεις είχε ανοίξει.

Η δημιουργία του πρώτου Παιδικού Μουσείου στο Μπρούκλιν της Νέας Υόρκης δεν παρουσιάστηκε στον τύπο της εποχής ως ένα ξεχωριστό είδος μουσείου[11], αλλά θεωρήθηκε από τους πρωτεργάτες και εμπνευστές του ότι αποτελεί μια προσπάθεια στην κατεύθυνση των μη διαδεδομένων στις ΗΠΑ εκπαιδευτικών μουσείων και μουσειακών εκπαιδευτικών τμημάτων για παιδιά, τα οποία είχαν συστηματικές σχέσεις με τα σχολεία, προμηθεύοντας τα σε εβδομαδιαία βάση με εκπαιδευτικό υλικό και επιλεγμένα αντικείμενα[12]. Ταυτόχρονα, προσφέροντας έναν οργανισμό όπου τα παιδιά έχουν την πρωτοκαθεδρία, εισήγαγε νέες στάσεις και αξίες στην ευρύτερη μουσειακή κοινότητα, η οποία συχνά απαγόρευε την είσοδο στα μουσεία σε παιδιά κάτω των 12 ετών, θεωρώντας ότι δεν έχουν φτάσει ακόμη στο στάδιο ανάπτυξης που απαιτείται, για να αποκομίσουν οφέλη και να απολαύσουν τις συλλογές[13]. Χαρακτηριστικά, η επιμελήτριά του μουσείου αυτού (από το 1902 έως το 1937) Anna Billings Gallup αναφέρει:

«Ένα μουσείο μπορεί να κάνει το μεγαλύτερο καλό και να προσφέρει την πιο αποτελεσματική βοήθεια στα αγόρια και τα κορίτσια που το αγαπούν ως οργανισμό, που νιώθουν περηφάνια για τη δουλειά που κάνει για αυτά και με αυτά, και που απολαμβάνουν τους δεσμούς μαζί του. Για να εμπνεύσει το μουσείο στα παιδιά αυτή την αγάπη και την περηφάνια, πρέπει να τα κάνει να νιώσουν ότι δημιουργήθηκε και τώρα υπάρχει για αυτά, και ότι σε όλα του τα σχέδια βάζει πρώτο το παιδί. Το παιδί πρέπει να νιώσει ότι όλη η εγκατάσταση είναι γι᾽ αυτό, ότι του προσφέρεται το καλύτερο λόγω της πίστης στη δύναμή του να το χρησιμοποιήσει, ότι έχει πρόσβαση σε όλα τα τμήματα, και ότι είναι πάντα ένας ευπρόσδεκτος επισκέπτης και ποτέ ένας εισβολέας»[14].

Αν θέλαμε λοιπόν να συνοψίσουμε τον προβληματισμό της εποχής για τον οποίο πρόσφερε απάντηση η διαμόρφωση των πρώτων παιδοκεντρικών εκθέσεων και μουσείων, θα επικεντρωνόμασταν στα εξής ερωτήματα:

- Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για την πρόσβαση των παιδιών στην πληροφορία και τον πολιτισμό; Αρκεί το σχολείο ή μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλοι χώροι και μέσα;
- Είναι κατάλληλα τα υπάρχοντα μουσεία για τα παιδιά;
- Γιατί χρειάζεται ένα ξεχωριστό μουσείο;
- Τι είδους συλλογές είναι καταλληλότερες για το παιδικό κοινό;
- Με ποιον τρόπο θα έπρεπε να παρουσιαστούν έτσι ώστε να είναι ελκυστικότερες και να βοηθήσουν τη μάθηση των παιδιών;

Με πρωτεργάτη το Παιδικό Μουσείο του Μπρούκλιν, τα παιδικά μουσεία που άρχισαν να πολ-

---

10 McCutcheon, M. 1992, The Children's Room at the Smithsonian: 1901 to 1939, *Curator* 35(1), 6-20.

11 *The New York Times*, 1905, The Brooklyn Children's Museum Does Its Work, November 12, Sunday, Section: Part Three First Magazine Section, Page SM7. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://query.nytimes.com/mem/archive-free/pdf?res=950DEEDF103EE733A25751C1A9679D946497D6CF.

12 Andrews, B. R. 1908, Museums of Education: Their History and Use, *Teachers College Record* 9(4), 1-72.

13 Hein G., 2011, Μουσειακή εκπαίδευση στο Καλεσοπούλου, Δ., (επιμ.), *Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο. Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές,* Αθήνα: Πατάκη, 25-43, Hooper-Greenhill, ό.π., 28.

14 Gallup στο Freedlander Gibans, N. (ed.) 1999, *Bridges to Understanding Children's Museums*, Cleveland, OH: Mandel Center for Nonprofit Organizations, Case Western Reserve University, 195.

λαπλασιάζονται στις Η.Π.Α[15], καθώς και τα παιδικά παραρτήματα και οι αίθουσες που ίδρυσαν τα μεγάλα μουσεία τέχνης[16], εφάρμοσαν τις αρχές και τη μεθοδολογία της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, λειτουργώντας ως «πειραματικά» εργαστήρια για τη μάθηση μέσω της πράξης, όπως πρέσβευε το ρηξικέλευθο αυτό παιδαγωγικό κίνημα των αρχών του 20ού αιώνα[17], αλλά και για τα ευρήματα της αναπτυξιακής ψυχολογίας στην εικαστική εκπαίδευση[18]. Οι συλλογές των παιδικών μουσείων ήταν επιλεκτικές και πρόσφεραν ξεκάθαρες συνδέσεις με τις εμπειρίες των παιδιών στο σπίτι και το σχολείο[19], ενώ έχουν καταγραφεί περιπτώσεις προσαρμογής στα ενδιαφέροντα τους π.χ. κατά τη σχολική χρονιά 1905-06, προκειμένου να ικανοποιηθεί το αίτημα μιας ομάδας αγοριών, θέματα φυσικής και ηλεκτρισμού εντάχθηκαν στις θεματικές του Παιδικού Μουσείου του Μπρούκλιν και μερικούς μήνες αργότερα οι μαθητές έστησαν και λειτουργούσαν ένα ραδιοφωνικό σταθμό στο μουσείο.

Τα περισσότερα παιδικά μουσεία βασίζονταν κατά κύριο λόγο σε συλλογές φυσικών επιστημών, οι οποίες και αποτελούσαν το ιδανικό πεδίο εφαρμογής των αρχών της προοδευτικής εκπαίδευσης και της διερευνητικής μάθησης. Η εκπαίδευση αυτή πρέσβευε, μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, την αναγνώριση της ανάγκης να εξοικειωθούν οι άνθρωποι και να μελετήσουν βαθύτερα άλλους πολιτισμούς ως ένα μέσο ειρηνικής συνύπαρξης και πρόληψης προστριβών. Τα παιδικά μουσεία δέχτηκαν πληθώρα δωρεών εθνογραφικού υλικού, διευρύνοντας σταδιακά τον εκπαιδευτικό τους στόχο, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους σε όλες του τις εκφάνσεις[20].

Η επιτυχημένη πορεία των Παιδικών Μουσείων στις ΗΠΑ έκανε τους Ευρωπαίους συναδέλφους να προτείνουν τις πρακτικές τους προς μίμηση, όπως τεκμηριώνει μια σειρά αναφορών στη Μεγάλη Βρετανία[21]. Λαμπρότερο παράδειγμα από την πρώτη περίοδο ανάπτυξης των παιδοκεντρικών μουσείων στην Ευρώπη ήταν η Παιδική Αίθουσα στο Μουσείο Επιστημών του Λονδίνου το 1931, μια εισαγωγική έκθεση για το μουσείο, ιδιαίτερα δημοφιλής λόγω των διοραμάτων και των διαδραστικών της στοιχείων[22]. Έτσι σιγά σιγά διαμορφώθηκε ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης των παιδικών μουσείων της πρώτης περιόδου ανάπτυξης:

- επιλογή συλλογών που εναρμονίζονται με τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των παιδιών και διέπονται από πολυθεματικότητα,
- λεζάντες χωρίς επιστημονική ορολογία, αλλά με στοιχεία που κινητοποιούν την περιέργεια και με περισσότερο ανθρωποκεντρικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις
- εμπλουτισμένο εποπτικό υλικό, όπως φωτογραφίες, σχέδια, μεγεθυμένα μοντέλα, αντίγραφα, διοράματα,
- δυνατότητα συμμετοχής και χειρισμού επιλεγμένων στοιχείων του εκθεσιακού περιβάλλοντος,

15 Π.χ. στη Βοστόνη το 1913, στο Ντιτρόιτ το 1917, στην Ινδιανάπολις το 1925 και στο Ντάλουθ (Duluth) της Μινεσότα το 1930 (LeBlanc, S. 1999, The Slender Golden Thread, 100 Years Strong, *Museum News* 49-55, 63). Τα μουσεία αυτά ιδρύθηκαν με πρωτοβουλία της τοπικής κοινότητας, Καλεσοπούλου, ό.π., 24.

16 Ενδεικτικά αναφέρουμε: ίδρυση Παιδικού Μουσείου στο Cleveland Museum of Art το 1917, ίδρυση Young People's Gallery στο Museum of Modern Art (New York) το 1937, ίδρυση Παιδικού Μουσείου στο Cincinatti Art Museum το 1938, ίδρυση Junior Museum στο Μητροπολιτικό Μουσείο της Νέας Υόρκης το 1941 (Zeller, T. 1989, "The Historical and Philosophical Foundations of Art Museum Education in America" στο Berry, N. and Mayer, S. (eds), *Museum Education. History, Theory and Practice,* Virginia: The National Art Education Association, 10-89).

17 Chateau, ό.π., 341-363, Hein, G. 2004, Museum-School Bridges: a Legacy of Progressive Education, *ASTC Dimensions* (January/February), http://www.astc.org/pubs/dimensions/2004/jan-feb/index.htm, Hein, G. 2006, Progressive Education and Museum Education. Anna Billings Gallup and Louise Connolly, *Journal of Museum Education* 31(3), 161-174.

18 Zeller, ό.π.

19 Hein, ό.π., 166.

20 LeBlanc, ό.π., 52.

21 Hooper-Greenhill, ό.π., 37-39.

22 Caulton, T. 1998, *Hands-On Exhibitions*, London: Routledge.

- συνολική αισθητική που δημιουργεί ένα ήρεμο και χαρούμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον και μουσειογραφικός σχεδιασμός προσαρμοσμένος στην κλίμακα του παιδιού.

Με τις τεχνικές που εφάρμοσαν, τα Παιδικά Μουσεία κατάφεραν να εδραιώσουν την πεποίθηση ότι τα παιδιά δικαιούνται να έχουν πρόσβαση στα μουσεία με όρους που να ταιριάζουν καλύτερα στις μαθησιακές τους ανάγκες. Κατά τη διάρκεια των δύο παγκοσμίων πολέμων τα Παιδικά Μουσεία πρόσφεραν σημαντικές υπηρεσίες στον τομέα της εκπαίδευσης και της δημιουργικής απασχόλησης των παιδιών, τονίζοντας τον ξεχωριστό κοινωνικό τους ρόλο.

4.3.2.3. Η δεύτερη άνθηση (1946-1989): εισάγοντας επαναστατικές μεθόδους για τη μάθηση των παιδιών και την υποστήριξη της κοινότητας

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο τα Παιδικά Μουσεία αναγνωρίζονται διεθνώς από τις νεοϊδρυθείσες οργανώσεις της Unesco και του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM), ενώ σε έρευνα που διενεργεί η Επιτροπή Παιδικών Μουσείων του ICOM το 1947 καταγράφονται παγκοσμίως 19 παιδικά παραρτήματα και 23 ανεξάρτητα παιδικά μουσεία[23]. Μέχρι και τη δεκαετία του 1960 όμως ιδρύεται ένας πολύ μικρός αριθμός. Από τη δεκαετία του 1970 και εξής τα πράγματα αλλάζουν. Τα παιδικά μουσεία αυξάνονται αλματωδώς στις Η.Π.Α. και εμφανίζονται σε όλο και περισσότερες χώρες, συνήθως με τη μορφή παιδικών παραρτημάτων και παιδικών αιθουσών[24]. Για να κατανοήσουμε καλύτερα τους λόγους που οδήγησαν στη δεύτερη άνθησή τους, θα εξετάσουμε και πάλι τους τρόπους που ανταποκρίθηκαν σε τέσσερα ερωτήματα, τα οποία χαρακτηρίζουν τον προβληματισμό της περιόδου:

- Πώς μπορούμε να καταλάβουμε τι συμβαίνει στο μυαλό των παιδιών;
- Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τη μάθηση από νωρίς;
- Πώς μπορούμε να ανταποκριθούμε καλύτερα στις ανάγκες του παιδικού κοινού και όσων το φροντίζουν;
- Είναι το Παιδικό Μουσείο μουσείο ή κέντρο δραστηριοτήτων για παιδιά;

Μέχρι τη δεκαετία του 1950, οι έρευνες που μελετούσαν τη συμπεριφορά των επισκεπτών στα μουσεία ήταν πολύ λίγες και ακολουθούσαν ως επί το πλείστον τη συμπεριφοριστική κατεύθυνση[25]. Το 1965 στις ΗΠΑ κυβερνητική ρύθμιση, σύμφωνα με την οποία όλα τα ομοσπονδιακώς χρηματοδοτούμενα προγράμματα θα έπρεπε να έχουν ενσωματωμένο το στοιχείο της αξιολόγησης ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνουν, οδήγησε στη διάχυση της απαίτησης για αξιολόγηση και σε μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης[26]. Παράλληλα, τη δεκαετία του 1960 συντελέστηκε γνωσιακή στροφή στην προσέγγιση των ψυχολογικών φαινομένων, επικεντρώνοντας την προσοχή των ερευνητών από το επίπεδο της συμπεριφοράς στο επίπεδο της νόησης και στους τρόπους που οι εσωτερικές διεργασίες του ανθρώπινου νου μπορούν να γίνουν αντιληπτές[27]. Το μόλις μεταφρασμένο στα αγγλικά έργο του Piaget και του Vygotsky και η ευρετι-

23 Brayton, M. 1948, *Report on Children's Museums,* First General Biennial Conference of the ICOM, Paris: ICOM, UNESCO.

24 Καλεσοπούλου, ό.π., 29-44.

25 Hein, G. 1998, *Learning in the Museum,* London: Routledge, 41-53.

26 Hein, ό.π., 54-55.

27 Κατή, Δ. 2003, «Από tabula rasa σε πεμπτουσία του ανθρώπου: η σημασία μιας τομής στις επιστημονικές αντιλήψεις για το παιδί» στο Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.), *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Νήσος, 111-128.

κή-ανακαλυπτική παιδαγωγική θεωρία του Bruner έστρεψαν το ενδιαφέρον στον τρόπο που δομείται η γνώση, αναγνωρίζοντας τον ενεργητικό ρόλο του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία[28].

Επηρεασμένος από τις παραπάνω ζυμώσεις στον χώρο της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας και θέλοντας να ανανεώσει τον παραδοσιακό τρόπο έκθεσης με προθήκες που χρησιμοποιούσε το μουσείο, ο νέος διευθυντής του Παιδικού Μουσείου της Βοστώνης Michael Spock δημιουργεί το 1964 το πρώτο πραγματικά διαδραστικό έκθεμα με τίτλο "What's inside?", που παρουσίαζε το εσωτερικό αντικειμένων της καθημερινότητας, από μια μπάλα του μπέιζμπολ έως το εσωτερικό ενός υπονόμου. Στόχος του ήταν να δημιουργήσει έναν τρόπο έκθεσης που θα προκαλούσε παρατηρήσιμη συμπεριφορά στο κοινό, έτσι ώστε το προσωπικό του μουσείου να λαμβάνει ανατροφοδότηση ως προς τη σχέση που αναπτύσσει ο επισκέπτης με το έκθεμα, αλλά και να διαφοροποιήσει το παιδικό μουσείο από άλλα μουσεία, εστιάζοντας όχι τόσο στην επιστήμη όσο στο τι απασχολεί τα παιδιά[29]. Οι γυάλινες προθήκες και οι πινακίδες «Μην αγγίζετε» καταργήθηκαν, ενώ τα διαδραστικά εκθέματα ενσωμάτωσαν τις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης επιζητώντας τόσο τη φυσική όσο και τη διανοητική δράση (hands-on και minds-on). Η καινοτομία αυτή επηρέασε θετικά την εξέλιξη του κινήματος και υιοθετήθηκε ευρέως, με πρωτεργάτη το Exploratorium στο Σαν Φρανσίσκο, που δημιούργησε το 1969 έναν εκτενή εκθεσιακό χώρο με 600 διαδραστικά εκθέματα, επηρεάζοντας βαθύτατα όχι μόνο άλλα κέντρα επιστημών σε όλο τον κόσμο, αλλά και τον τρόπο που τα Παιδικά Μουσεία δημιουργούσαν αλληλεπιδραστικά εκθέματα. Παράλληλα το 1967, διαμορφώθηκε η πρώτη αίθουσα ανακάλυψης στον κόσμο από το Ινστιτούτο Smithsonian, εφαρμόζοντας ευρήματα της γνωστικής ψυχολογίας. Οι αίθουσες ανακάλυψης προσφέρουν άμεση επαφή με αυθεντικά αντικείμενα μέσα από αυτοκαθοδηγούμενες και αυτορρυθμιζόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες[30]. Η χειροπιαστή και αξιομνημόνευτη εμπειρία που παρέχουν συνηγόρησε στη διάδοση της μάθησης μέσω της πράξης στη μουσειακή κοινότητα και συνέβαλε με τον τρόπο της στην αναγνώριση των μεθόδων των παιδικών μουσείων και στον εμπλουτισμό των πρακτικών τους.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 επανακάμπτει η προοδευτική εκπαίδευση, συνεπικουρούμενη από το κίνημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, το οποίο έδωσε έμφαση σε ζητήματα ισότητας. Τα προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης για τα παιδιά από φτωχά σε ερεθίσματα οικογενειακά περιβάλλοντα, τόνισαν τη σημασία της πρώιμης παρέμβασης για μια επιτυχημένη μετέπειτα σχολική πορεία[31]. Η αναγνώριση της σημασίας της εκπαίδευσης στις μικρές ηλικίες, που υποστηρίχθηκε θεωρητικά από τον Piaget και κυρίως από τον Bruner, ώθησε πολλούς γονείς να αναζητήσουν στα παιδικά μουσεία ενδιαφέρουσες και πλούσιες σε ερεθίσματα εμπειρίες, γεγονός που οδήγησε στην πτώση της μέσης ηλικίας επισκεπτών[32]. Έτσι μέσα σε λίγα χρόνια εμφανίστηκαν:

- Ειδικά εκθέματα για την προσχολική ηλικία π.χ. το έκθεμα «Μεγάλοι και παιδιά» στο Παιδικό Μουσείο της Βοστόνης το 1971[33].

---

28 Salkind, N. 1990, *Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης,* Αθήνα: Πατάκη.

29 Robbins, P. 1981, Museum-making in a television age. A conversation with Michael Spock, Director of the Boston Children's Museum, *Family Journal* (May), 10-14, Spock, M. 1997, Michael Spock: Looking Back on 23 years στο Maher, M. (ed.) *Collective vision: Starting and sustaining a children's museum,* Washington, DC: Association of Youth Museums, 3-7.

30 Danilov, V. 1986, Discovery Rooms and Kidspaces: Museum Exhibits for Children, *Science and Children,* 6-7, Pollock, W. 1999, Discovery Rooms: "An alternative experience of the Museum", *ASCT Dimensions* (November/December). http://www.astc.org/pubs/dimensions/1999/nov-dec/discovery.htm, White, J. *et al.* 1991, *Snakes, Snails and History Tails: Building Discovery Rooms and Learning Labs at the Smithsonian Institution,* Washington, D.C, Smithsonian Institution.

31 Κουτσουβάνου, Ε. 1994, *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Οδυσσέας, 49, Le Blanc, ό.π., 54.

32 Gurian E. H. 1998, «Ways of Looking at Children's Museums» στο *Hands-On! Europe '98 Reference book of the International Conference of Children's Museums,* Lisbon: Hands-On! Europe-Association of Children's Museums, 29-37.

33 Robinson, J. & Quinn, P. 1984, *Playspace. Creating Family Spaces in Public Places,* Boston: Boston Children's Museum, 15.

- Μουσεία που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας έως 7 ετών, όπως το Please Touch Museum, στη Φιλαδέλφεια το 1976.
- Ο πρώτος Παιχνιδότοπος (Playspace) στο Παιδικό Μουσείο της Βοστόνης το 1978, ένας ιδιαίτερος χώρος που συνδυάζει τη δημιουργία εκθεσιακών μονάδων που ευνοούν την κιναισθητική νοημοσύνη, το παιχνίδι και την κοινωνική συναναστροφή για παιδιά κάτω των 5 ετών[34], λειτουργώντας ταυτόχρονα και ως κέντρο υποστήριξης για τους γονείς σε θέματα ανατροφής[35].

Άλλες σημαντικές εξελίξεις που συνέβαλαν στην αποδοχή και εξάπλωση των παιδικών μουσείων είναι η εμφάνιση του κινήματος της νέας μουσειολογίας στο τέλος της δεκαετίας του ’60 με την έμφαση σε ζητήματα αντιπροσώπευσης και την υιοθέτηση περισσότερο ανθρωποκεντρικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων, καθώς και η αναβαθμισμένη θέση του παιδιού στην οικογένεια. Λόγω της επικράτησης της πυρηνικής οικογένειας και της ανάδυσης νέων μορφών, όπως η μονογονεϊκή, ο αριθμός των τέκνων μειώθηκε σε ένα ή δύο και ο ρόλος του παιδιού έγινε κεντρικός για τη διασφάλιση της οικογενειακής ενότητας και της ψυχοκοινωνικής ισορροπίας των γονέων. Ελλείψει άλλων συλλογικών στόχων, δηλαδή, όπως αυτές υφίσταντο στο σχήμα της παραδοσιακής οικογένειας, οι γονείς επενδύουν στο παιδί συναισθηματικά προκειμένου να δώσουν νόημα στις θυσίες που απαιτεί η οικογενειακή ζωή ως προς τις ατομικές τους επιδιώξεις[36], ενώ αναζητούν τρόπους να ενισχύσουν τον ποιοτικό χρόνο απασχόλησης με τα παιδιά τους και να βοηθηθούν στον γονεϊκό τους ρόλο[37]. Η αναβαθμισμένη θέση των παιδιών εμφανίζεται και στον κοινωνιολογικό λόγο, με την αναγνώριση του παιδιού ως ενεργού κοινωνικού υποκειμένου, που έχει δικαίωμα να εισακούεται σε ζητήματα που το αφορούν, τάση που βρήκε επίσημο εκφραστή τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ τον Νοέμβριο του 1989.

Πώς ανταποκρίθηκαν τα παιδικά μουσεία σε αυτό το νέο περιρρέον κλίμα, που αναγνώριζε πλέον την πολυμορφία του παιδικού κοινού και το γεγονός ότι θα πρέπει να εξυπηρετηθούν παράλληλα οι ανάγκες και οι προσδοκίες όχι μόνο των παιδιών αλλά και των ενήλικων συνοδών τους; Η πολυδιάστατη κοινωνική τους αφετηρία, δεδομένου ότι είναι φορείς που στην πλειονότητά τους, ιδίως στις ΗΠΑ, δημιουργήθηκαν με πρωτοβουλία μελών της τοπικής κοινότητας, κυρίως γονέων και εκπαιδευτικών, καθιστούσε τα παιδικά μουσεία πάντα πιο δεκτικά και έτοιμα να ανταποκριθούν ποικιλοτρόπως στις κατά τόπους ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Έτσι ενίσχυσαν την κοινωνική τους προσφορά μέσα από καινοτόμα προγράμματα και εκθέματα, που προωθούσαν την οικογενειακή και διαγενεακή μάθηση[38], την εξυπηρέτηση ειδικών κοινωνικών ομάδων εντός και εκτός μουσείου και την ευαισθητοποίηση σε θέματα διαφορετικότητας και διαπολιτισμικής κατανόησης. Π.χ. το πρωτοποριακό έκθεμα *What if I couldn’t* του Παιδικού Μουσείου της Βοστώνης το 1976, βοηθούσε τα παιδιά να βιώσουν τη ζωή των ατόμων με κινητικές ή αισθητηριακές αναπηρίες, το *We are still here*, που αναπτύχθηκε το 1979 με τη συνεργασία ιθαγενών της Αμερικής, γνώριζε με βιωματικό τρόπο στα παιδιά στοιχεία του πολιτισμού τους, ενώ το έκθεμα *Families*

---

34 Σήμερα οι περισσότεροι παιχνιδότοποι εξειδικεύονται σε ηλικίες έως τα 3 έτη. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ένωσης Παιδικών Μουσείων (ACM), το 81 % των μελών της διαθέτει έναν ειδικά σχεδιασμένο εκθεσιακό χώρο για βρέφη και νήπια (http://www.childrensmuseums.org/childrens-museums/about-childrens-museums). Οι Παιχνιδότοποι αντιγράφηκαν ευρέως στην κοινότητα των παιδικών μουσείων, ενώ από τη δεκαετία του 1980 υιοθετήθηκαν και από τον εμπορικό τομέα, υπηρετώντας όμως ψυχαγωγικούς στόχους (Καλεσοπούλου, ό.π., 62).

35 Robinson & Quinn, ό.π., Gurian, E. H. 1991, «The opportunity for social service» στα Πρακτικά του ICOM/CECA annual conference, Jerusalem: ICOM, 82-85.

36 Κατάκη, Χ. 1998, *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 70-77.

37 Lewin-Benham, A. 1997, Children’s Museums: a structure for family learning στο Maher, M. (ed.), *Collective vision: Starting and sustaining a children’s museum*, Washington, DC, Association of Youth Museums, 8-13.

38 Cohen, S. 1989, Fostering shared learning among children and adults: The children's museum, *Young Children* 44(4), 20-24.

αμφισβήτησε τη στερεοτυπική εικόνα της πυρηνικής οικογένειας και παρουσίασε δεκατρείς μη παραδοσιακές οικογένειες από την περιοχή της Βοστόνης με όλη την ποικιλομορφία τους[39].

Η πολυσχιδής τους δράση ιδίως σε κοινωνικό επίπεδο, αλλά και η έλλειψη μονίμων συλλογών από κάποια μουσεία, η συχνή πρωτοκαθεδρία τεχνητών εκθεμάτων και η αντίληψη ότι δεν είναι σωστό να απομονώνονται τα παιδιά σε έναν ιδιαίτερο εκθεσιακό χώρο, γιατί αυτό δεν επιφέρει αλλαγές στο υπόλοιπο μουσείο αμφισβήτησαν τον ορισμό και τον ρόλο τους ως μουσεία[40]. Χαρακτηριστικό του προβληματισμού ακόμη και εντός της κοινότητας των παιδικών μουσείων είναι η ποικιλία των ονομάτων με τα οποία αυτοπροσδιορίζονται[41], η οποία φανερώνει την αμηχανία ή και τη διάθεση να διαφοροποιηθούν στο μυαλό των επισκεπτών από τους συνειρμούς που μπορεί να προκαλεί η παραδοσιακή έννοια του μουσείου, ως χώρος όχι ιδιαίτερα φιλικός στις ανάγκες των μικρών παιδιών. Ωστόσο, τα παιδικά μουσεία με το έργο τους επαναπροσδιορίζουν τα όρια του μουσειακού χώρου, δίνοντας μια νέα διάσταση στο τι μπορεί να είναι ένα μουσείο[42]. Όσο μάλιστα το σημαινόμενο της λέξης «μουσείο» πλαταίνει για να χαρακτηρίσει ως τέτοιο όχι μόνο έναν οργανισμό που φυλάσσει και παρουσιάζει αντικείμενα, αλλά κι έναν χώρο συνάντησης, ανταλλαγής εμπειριών και αλληλεγγύης, ένα πολιτιστικό κέντρο, ένα forum ιδεών, τόσο ο όρος «Παιδικό μουσείο» θα ακούγεται λιγότερο ανοίκειος και πιο μεστός νοήματος[43].

4.3.2.4. Η επέκταση (1990-σήμερα): δημιουργώντας ένα παγκόσμιο παιδοκεντρικό κίνημα

Η περίοδος που ξεκινάει από το 1990 έως σήμερα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η φάση ωρίμανσης του κινήματος των παιδικών μουσείων. Τα παιδικά μουσεία και οι παιδοκεντρικές εκθέσεις και παραρτήματα έχουν εξαπλωθεί πλέον σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης (εικ. 2). Διαθέτουν παραδείγματα ακόμη και στην Αφρική, η οποία αναμενόμενα, λόγω της δεινής οικονομικής κατάστασης πολλών από τις χώρες της και το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και συνθηκών διαβίωσης στον παιδικό πληθυσμό, αποτελεί τον ουραγό. Η διάδοση των παιδικών μουσείων φαίνεται ότι αποτυπώνει, εκτός από τις επικρατούσες εκπαιδευτικές αντιλήψεις και την επιθυμία για παιδοκεντρικό σχεδιασμό, τον βαθμό ευμάρειας μιας κοινωνίας, αφού σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδικά μουσεία γίνονται το εργαλείο ανάπλασης μιας περιοχής[44] και προώθησης της ειρηνικής συμβίωσης. Ιδιαίτερα στην Ασία, συχνά αποτελούν κρατικές πρωτοβουλίες ή πρωτοβουλίες επι-

39 Feber, S. 1987, The Boston Children's Museum, *The International Journal of Museum Management and Curatorship* 6, 63-73.

40 Pearce, J. 1998, *Centres for Curiosity and Imagination. When is a museum not a museum?*, London: Calouste Gulbenkian Foundation, 18-19, Jerry, J. 1997, What's in a Name? στο Maher, M. (ed.), *Collective vision: Starting and sustaining a children's museum,* Washington, DC: Association of Youth Museums, 131-132, Verplancke, P. 1994, "Children's Museum" – The Wrong Name for the Right Place? *Journal of Museum Education* 19(2), 9-11.

41 Ενδεικτικά αναφέρουμε: Η πόλη των παιδιών, Κέντρο Ανακάλυψης, Το μουσείο των περίεργων παιδιών, Ο χώρος φαντασίας και ανακάλυψης των παιδιών, Μεγάλες ανακαλύψεις, Χειροπιαστή ανακάλυψη, Χώρος εξερεύνησης, Η πλατεία των παιδιών. Περισσότερα παραδείγματα μπορεί να εντοπίσει κανείς στους καταλόγους των μελών της Ένωσης Παιδικών Μουσείων http://www.childrensmuseums.org/childrens-museums/find-a-childrens-museum/ και της Διεθνούς Ένωσης Παιδικών Μουσείων http://www.hands-on-international.net. Η πλειονότητά τους, πάντως, διατηρούν τουλάχιστον ως μέρος του ονόματός τους τον τίτλο του Παιδικού Μουσείου.

42 Maher, M. (ed.) 1997, *Collective vision: Starting and sustaining a children's museum,* Washington, DC, Association of Youth Museums, 2, Lewin-Benham, ό.π., 9.

43 Gurian, ό.π., 84-85.

44 Σύμφωνα με την ACM, το 35% των μελών της αποτελούν τη ναυαρχίδα προγραμμάτων αστικής ανάπλασης, ενώ 62 μέλη της κάνουν εκστρατείες για τη χρηματοδότηση νέων, εντυπωσιακών εγκαταστάσεων ή την επέκταση των υπαρχόντων. (http://www.childrensmuseums.org/childrens-museums/about-childrens-museums).

φανών προσώπων της πολιτικής ζωής του τόπου ή ισχυρών πολιτιστικών ιδρυμάτων, στεγάζονται σε μεγάλου μεγέθους κτήρια, η ανέγερση των οποίων αποτέλεσε αντικείμενο διεθνών διαγωνισμών, και διαθέτουν υψηλό γόητρο, αφού θεωρείται ότι προωθούν την εκσυγχρονισμένη εικόνα της χώρας και την πρόοδό της σε θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού[45]. Αντίστοιχα στις ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο και σε κάποιες χώρες της Ασίας, η εμφάνιση ή μετονομασία ορισμένων μουσείων σε Εθνικά Παιδικά Μουσεία τεκμηριώνει την επίσημη αναγνώριση της αξίας του μουσειακού αυτού είδους, Τα παιδικά μουσεία εντάσσονται στο φάσμα των θεσμών της πολιτείας που δικαιούνται να φέρουν τον τίτλο «Εθνικός», εκφράζοντας μια συλλογικότητα κατά πολύ ευρύτερη από τη συλλογικότητα των τοπικών κοινοτήτων, μέσα στις οποίες τα περισσότερα από αυτά γεννιούνται και ανθίζουν. Ο πολλαπλασιασμός των παιδικών μουσείων και η αυξανόμενη επιθυμία της ευρύτερης μουσειακής κοινότητας να εξειδικεύσει τις υπηρεσίες για τα παιδιά, δημιουργώντας ειδικούς χώρους ή ενσωματώνοντας παιδοκεντρικές τεχνικές στις εκθέσεις για τον γενικό πληθυσμό, οδήγησε επίσης στη δημιουργία συλλογικών ενώσεων και δικτυώσεων που βοηθούν στην ανταλλαγή ιδεών και προωθούν καλές πρακτικές.

*Εικόνα { SEQ Εικόνα * ARABIC }. Η εξάπλωση των παιδικών μουσείων/πτερύγων/αιθουσών μετά το 1990.*

Η υιοθέτηση των επιτυχημένων πρακτικών των παιδικών μουσείων από τα υπόλοιπα μουσεία αλλά και από τον εμπορικό τομέα, μπορεί να τα έκανε περισσότερο κατανοητά και αποδεκτά, συνακόλουθα όμως αύξησε τον ανταγωνισμό και δημιούργησε θέματα ταυτότητας. Οι επαγγελματίες του χώρου καλούνται να προσδιορίσουν:

- Τι είναι αυτό που διαφοροποιεί σήμερα τα Παιδικά Μουσεία από τις άλλες προσφερόμενες υπηρεσίες για το παιδί στον χώρο του πολιτισμού και της ψυχαγωγίας;

Ακόμη:

- Πώς τεκμηριώνεται η μάθηση στα Παιδικά Μουσεία;

---

45 Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικά παιδικά μουσεία με χαρακτηριστικά υψηλού κύρους: 1) το Παιδικό Μουσείο για την Ειρήνη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο Καράτσι (Πακιστάν, http://www.cmphr.org/status.html). Το μουσείο που κατασκευάζεται έχει έκταση 100.000 τετραγωνικά πόδια και το σχέδιό του έχει κερδίσει αρχιτεκτονικό βραβείο. Την ευθύνη του έχει ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός. 2) το Παιδικό Μουσείο του Μπαχρέιν, πρωτοβουλία του Υπουργείου Πληροφοριών, Πολιτισμού και Εθνικής Κληρονομιάς και του σεΐχη Mai al-Khalifa, που θα καταλαμβάνει 11.000 τ.μ. (υπό ανέγερση, http://openbuildings.com/buildings/bahrain-childrens-museum-profile-4544) 3) το Κέντρο για τη Γνώση και τον Πολιτισμό King Abdulaziz στη Σαουδική Αραβία, μια εθνική πρωτοβουλία για έναν πολιτιστικό πολυχώρο 45.000 τ.μ., στον οποίο περιλαμβάνεται και ένα παιδικό μουσείο, δώρο στο Βασίλειο από την εταιρεία πετρελαιοειδών Aramco για την 75η επέτειό της (http://www.saudiaramco.com/en/home/inaugurations/king-abdulaziz-center.html). Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Καλεσοπούλου, ό.π.

- Ποια θέση θα πρέπει να υιοθετήσουν ως προς τις ψηφιακές τεχνολογίες;
- Πώς μπορεί να ενισχυθεί ο κοινωνικός τους ρόλος;
- Πώς μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό και την καθημερινή λειτουργία ενός παιδικού μουσείου;

Για να συνειδητοποιήσουμε καλύτερα το μέγεθος του ανταγωνισμού, στον οποίο θα πρέπει να ανταπεξέλθουν τα παιδικά μουσεία, θα επιστήσουμε την προσοχή σε μερικά χαρακτηριστικά σημεία σε ό, τι αφορά τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου της οικογένειας. Οι άνθρωποι σήμερα έχουν εθιστεί σε ένα πρότυπο ψυχαγωγίας που στηρίζεται στις πολλαπλές και ταυτόχρονες δραστηριότητες (multitasking), στις οποίες έχουν αυξημένες δυνατότητες επιλογής, ελέγχου και συνδιαμόρφωσης της εμπειρίας τους, διαθέτοντας μόλις το 1/3 του ελεύθερου χρόνου τους για δραστηριότητες εκτός σπιτιού[46]. Ταυτόχρονα, η συρρίκνωση του αριθμού των παιδιών ανά οικογένεια και το αυξημένο βιοτικό επίπεδο ανέδειξε τις οικογένειες και τα παιδιά ως σημαντική πηγή εσόδων και βιωσιμότητας. Έτσι, όταν μια οικογένεια αποφασίζει μια ψυχαγωγική έξοδο αναζητώντας «πολλαπλές εμπειρίες – ποιοτικό χρόνο με τα παιδιά και εκπαίδευση, μια πολιτιστική εμπειρία και μια καλή ευκαιρία να ψωνίσει και να φάει, νέες και διασκεδαστικές εμπειρίες, και την άνεσή» της[47], οι επιλογές είναι πλέον πολλές: πάρκα περιπέτειας, βιωματικά πάρκα, παιδικές φάρμες, χώροι εστίασης και διασκέδασης, ψυχαγω-εκπαιδευτικοί (edutainment) παιδότοποι, οι οποίοι έχουν υιοθετήσει σε μεγάλο βαθμό τις τεχνικές των παιδικών μουσείων για μάθηση μέσα από το παιχνίδι, αλλά και μουσεία με εντυπωσιακά διαδραστικά εκθέματα και imax προβολές.

Αποτιμώντας την προσφορά των παιδικών μουσείων, θα λέγαμε ότι αυτό που τα καθιστά μοναδικά στο σημερινό ανταγωνιστικό περιβάλλον είναι καταρχήν η εκπαιδευτική διάσταση των εκθεμάτων τους σε αντίθεση με τους εμπορικούς παιχνιδότοπους. Τα εκθέματα των παιδικών μουσείων δημιουργούν εμπειρίες με νόημα, όπου το παιχνίδι, ο πειραματισμός, η αξιοποίηση των αισθήσεων, δεν υπηρετούν μόνο ψυχαγωγικούς σκοπούς, αλλά αποτελούν το όχημα για την εκτίμηση της μοναδικότητας του πολιτισμικού περιβάλλοντος, οδηγώντας στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού μας και της θέσης μας στον κόσμο. Επίσης ο πειραματισμός στον σχεδιασμό εμπλουτισμένων περιβαλλόντων μάθησης ιδιαίτερα για την προσχολική ηλικία, αλλά και για όλη την οικογένεια. Η εξειδίκευση των παιδικών μουσείων στις πολύ μικρές ηλικίες και στη διαγενεακή μάθηση αποτελεί το συγκριτικό πλεονέκτημα σε σχέση με άλλα μουσειακά περιβάλλοντα, προσφέροντας πολύτιμη τεχνογνωσία. Τα παιδικά μουσεία, άλλωστε, μπορεί να αποτελούν την πρώτη μουσειακή εμπειρία των παιδιών, κι αυτό τους προσδίδει μια επιπλέον αίσθηση ευθύνης και σκοπού, προκειμένου να καταφέρουν να αναπτύξουν θετικά το ενδιαφέρον, τη συναισθηματική εγγύτητα και τις γνωστικές δεξιότητες που θα χρησιμεύσουν στα παιδιά στις επισκέψεις τους σε άλλα μουσεία στο μέλλον. Άλλωστε τα παιδικά μουσεία αποτελούν ίσως το πιο κοινωνικά συνειδητοποιημένο είδος μουσείου, αφού προάγουν με ποικίλους τρόπους την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ενεργό κοινωνική συμμετοχή, ενώ πάντα ανταποκρίνονται με ευαισθησία και αμεσότητα σε θέματα που απασχολούν την τοπική κοινωνία. Π.χ. με αφορμή την τρομοκρατική ενέργεια στις 11/9/2001 στη Νέα Υόρκη, πολλά παιδικά μουσεία αποτέλεσαν τον χώρο όπου οι οικογένειες μπορούσαν να λάβουν δωρεάν συμβουλευτικές υπηρεσίες και πληροφορίες για το πώς να μιλήσουν στα παιδιά για την τραγωδία.

Προς ενίσχυση της εκπαιδευτικής τους αξίας, τα τελευταία χρόνια αυξάνονται οι έρευνες που

46 Rojek, C. 1995, *Decentring Leisure. Rethinking Leisure Theory,* London: Sage Publications.

47 Godbey στο Falk, J. & Dierking, L. 2000, *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning.* Walnut Creek, Lanham, New York, Oxford: Altamira Press, 210.

εστιάζουν στο είδος της μάθησης που λαμβάνει χώρα στα παιδικά μουσεία[48], επιβεβαιώνοντας την πρωτοκαθεδρία της εμπειρικής μάθησης και τη σημαντική επιρροή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συνοδούς ενήλικες στη μαθησιακή διαδικασία και το παιχνίδι των παιδιών[49]. Τα πορίσματα των νευροεπιστημόνων για τον αντίκτυπο της συχνής έκθεσης σε πλούσια και επαναλαμβανόμενα ερεθίσματα τα πρώτα χρόνια της ζωής στη μετέπειτα νοητική ανάπτυξη του παιδιού, μέσα σε περιβάλλοντα που αξιοποιούν ποικίλες αισθήσεις και πρότερες γνώσεις, δημιουργούν ή μιμούνται πραγματικές εμπειρίες και προσφέρουν πλαισιοθετημένες πληροφορίες[50], αναγνωρίζουν εμμέσως τη σημασία των παιδικών μουσείων στη μάθηση των παιδιών. Πιο εύγλωττα, ο γνωστικός ψυχολόγος Howard Gardner υποστήριξε ότι τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για μικρά παιδιά θα έπρεπε να έχουν ως πρότυπο τα παιδικά μουσεία[51].

Όντας πρωτοπόροι της εμπειρικής μάθησης, η κοινότητα των παιδικών μουσείων εμφανίζεται διχασμένη ως προς τη θέση που θα πρέπει να υιοθετήσει σε σχέση με τις ψηφιακές τεχνολογίες. Αρκετοί ισχυρίζονται ότι τα παιδικά μουσεία αποτελούν ένα από τα λίγα μέρη όπου τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε διάδραση με αληθινά αντικείμενα, κάτι απαραίτητο για την ομαλή ανάπτυξη των φυσικών και νοητικών λειτουργιών τους[52]. Εξάλλου, η μάθηση με χειροπιαστές εμπειρίες, σε πραγματικό χώρο και χρόνο, είναι αυτό που διαφοροποιεί τα μουσεία από άλλα περιβάλλοντα μάθησης ελεύθερης επιλογής. Εντούτοις, η εποχή μας υποστηρίζει ποικιλοτρόπως μια κουλτούρα προσομοίωσης[53]. Αυτό οδηγεί σταδιακά τα μουσεία να αμφισβητούν την κεντρικότητα των αντικειμένων και να επενδύουν στην ιδέα ή το βίωμα με ποικίλα τεχνολογικά μέσα. Οι δυνατότητες επίσης, που δίνουν οι συμμετοχικές τεχνολογίες για διάδραση, αυτοκατευθυνόμενες εμπειρίες και κοινωνική μάθηση, δεν είναι ασύμβατες με τους σκοπούς των παιδικών μουσείων. Κατ' επέκταση η μεγαλύτερη πρόκληση είναι η ανάπτυξη εφαρμογών που να ευνοούν τη χρήση του σώματος και την κιναίσθηση και να λειτουργούν συμπληρωματικά με τον χειρισμό πραγματικών αντικειμένων (εικ. 3).

Η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού και η στροφή τόσο στον χώρο της εκπαίδευσης όσο και ευρύτερα στην κοινωνία σε θέματα αειφορίας, πολιτειότητας, διαπολιτισμικότητας, δημιουργικότητας, δημιουργεί τέλος πρόσθετες απαιτήσεις για τον σχεδιασμό δράσεων και καταστάσεων που να καλλιεργούν την αλληλοκατανόηση και αλληλεγγύη, τη φαντασία, την εξάσκηση σε δε-

---

48 Haas, N.T. 1997, Project Explore: How Children are Really Learning in Children's Museums, *Visitor Studies* 9(1), 63-69, Moussouri, T. 1997, *Family Agendas and Family Learning in Hands-On Museums*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Leicester: University of Leicester, Please Touch Museum & Harvard University's Project Zero 1998, Project Explore: A two-year study on how and what young children learn in children's museums. Philadelphia: Please Touch Museum, Puchner, L. Raporort, R., Gaskins, S. 2001, Learning in Children's Museums: is it really happening? *Curator* 44(3), 237-259.

49 Beaumont, L. 2010, *Developing the Adult Child Interaction Inventory: A methodological study (Unpublished report of NSF project),* http://engagefamilies.org/wp-content/uploads/2015/01/boston-childrens-developing-the-acii-2010.pdf, Crowley, K. & Callanan, M. 1997, Describing and Supporting Collaborative Scientific Thinking in Parent-Child Interactions, *Journal of Museum Education* 23(1), 12-17, Downey, S, Krantz, A., & Skidmore, E. 2010, The parental role in children's museums, *Museums and Social Issues* 5(1), 15–34, Gallagher, J. M. & Snow Dockser, L. 1987, Parent-Child Interaction in a Museum for Preschool Children, *Children's Environment Quarterly* 4(1), 41-45, Shine, S. & Acosta T. Y., 2000, Parent-child social play in a children's museum, *Family Relations* 49(1), 45-52.

50 Caine, R.N., Caine, G. 1990, Understanding a Brain Based Approach to Learning and Teaching, *Educational Leadership* 48(2), 66-70.

51 Gardner, H. 1991, *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, NY: BasicBooks, 201-203, 224.

52 Ενδεικτική της προβληματικής είναι η τοποθέτηση εξεχουσών προσωπικοτήτων στον χώρο των παιδοκεντρικών μουσείων ως προς το πώς οραματίζονται τα παιδικά μουσεία το 2025. Βλ. Sterling, Enseki, Dummer & Thompson, Frankel, Ansbacher στο Hand to Hand 1997, Thinking about Children's Museums in 2025, *Hand to Hand* 11(1), 1, 4-7.

53 Όπως αναφέρει ο Rojek (ό.π., 9), η προσομοίωση είναι βασικό χαρακτηριστικό της μετανεωτερικότητας και αναφέρεται σε όλες τις διαδικασίες και τα αντικείμενα που σχεδιάζονται με σκοπό να αναπαράγουν, να μιμηθούν ή να επεκτείνουν τα πρωταρχικά αντικείμενα και τις πρωταρχικές διαδικασίες. Η εξάπλωση της κουλτούρας της προσομοίωσης στη βιομηχανία του ελεύθερου χρόνου τις δεκαετίες του 1980 και του 1990 σχετίζεται επίσης με την αυξανόμενη παρουσία φανταστικών και φαντασιακών στοιχείων στον μετανεωτερικό πολιτισμό.

ξιότητες κοινωνικής και πολιτικής δράσης, ενισχύοντας τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, που νοιάζονται για το περιβάλλον και για τον πλησίον τους και αγωνίζονται για την κοινωνική αλλαγή. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι σύγχρονες συνθήκες διαβίωσης διακυβεύουν το δικαίωμα των παιδιών για αυτόνομη κίνηση και δράση, το ζήτημα της διευκόλυνσης της ισότιμης συμμετοχής των παιδιών στην κοινωνική ζωή, γίνεται μάλλον επιτακτικό για τα παιδικά μουσεία. Δυστυχώς λίγα παιδικά μουσεία σε όλο τον κόσμο έχουν φροντίσει να εμπλέξουν παιδιά και εφήβους στον σχεδιασμό των εκθεμάτων και την καθημερινή λειτουργία τους μέσα από τον σχηματισμό παιδικών επιτροπών και την εθελοντική εργασία[54]. Είναι καιρός όμως να δημιουργήσουμε περισσότερα μουσεία όχι μόνο για τα παιδιά, αλλά με τα παιδιά, προκειμένου να διαμορφώσουμε μέσα από τη δική τους οπτική τη νέα εποχή για το πολύμορφο κίνημα των παιδικών μουσείων.

*Εικόνα { SEQ Εικόνα * ARABIC }. Οδηγώντας το καράβι στον «Ερευνότοπο», την παιδική πτέρυγα του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης (φωτογραφικό αρχείο Δ. Καλεσοπούλου).*

4.3.2.5 Περιμένοντας το επόμενο βήμα

Σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία που μετεξελίσσεται με γρήγορους ρυθμούς και χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη ένταση και κινδύνους, ο ρόλος των παιδικών μουσείων ενδέχεται να αποκτήσει μια ακόμη προστιθέμενη αξία. Διαπιστώνοντας ότι τα μέλη της παγκόσμιας κοινότητας των παιδικών μουσείων, παρά τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις που αναπόφευκτα παρουσιάζουν, συνομιλούν μεταξύ τους, αντιγράφοντας ή προσαρμόζοντας εκθεσιακές και εκπαιδευτικές πρακτικές, το κίνημα των παιδικών μουσείων μπορεί να αποτελέσει την ήρεμη δύναμη και τον ειρηνικό δίαυλο προς περισσότερο δημοκρατικά μοντέλα διαχείρισης και διαμοιρασμένης εξουσίας, που ξεκινούν από το μικροεπίπεδο της οικογένειας[55] και εκτείνονται στην ευρύτερη κοινότητα, δίνοντας ευκαιρίες να βιωθούν και να συζητηθούν τρόποι που θα κάνουν τις κοινωνίες μας πιο ανεκτικές και θα ενδυναμώσουν τα παιδιά, προκειμένου να συνδιαμορφώσουν με τους ενήλικες ένα νέο όραμα για τον κόσμο[56]. Ο δρόμος είναι μακρύς και δύσκολος, τα παιδικά μουσεία όμως έχουν αποδείξει στην υπεραιωνόβια πλέον ιστορία τους, ότι βρίσκουν πάντα ευφάνταστους τρόπους να ανταποκριθούν στις προκλήσεις των καιρών τους.

---

54 Προσοχή επίσης χρειάζεται ώστε η συμμετοχή των παιδιών να μην είναι συμβολική, αλλά να έχει πραγματικά τη δυναμική να επηρεάζει τις αποφάσεις, Καλεσοπούλου, Δ. 2014, Παιδί και Μουσείο: Μια σχέση με πολλές διαστάσεις. Ηλεκτρονικό περιοδικό *Αρχαιολογία και Τέχνες*, http://www.archaiologia.gr/blog/2014/12/22/τα-μουσεία-και-η-μουσειολογία-στη-σύγ-13/.

55 Βλ. π.χ. την κοινοτική πρωτοβουλία Wakanheza Project για την ενδοοικογενειακή βία, που εφαρμόζεται στο Παιδικό Μουσείο της Μινεσότα, https://www.ramseycounty.us/residents/health-medical/public-health-initiatives/wakanheza-project.

56 Αξιόλογο παράδειγμα στην κατεύθυνση αυτή αποτελεί το γερμανικό Παιδικό Μουσείο AHA-Erlebnis, το οποίο δημιουργεί ετήσιες εκθέσεις με θέματα όπως τα δικαιώματα του παιδιού (2005), η κλιματική αλλαγή (2008, 2017) ή η ζωή των παιδιών στη Γερμανία, τα όνειρα και οι επιθυμίες τους για το μέλλον (*Η πόλη των ισχυρών παιδιών*, 2010), με τη βοήθεια των Παιδιών-Ερευνητών, μιας επιτροπής πενήντα παιδιών ηλικίας 6-16 ετών, που διαθέτει το μουσείο ως συμβουλευτικό όργανο.

4.3.3. Παιδί, πολιτιστικά δικαιώματα, πολιτιστική κληρονομιά και πολιτιστική πολυμορφία: ο ρόλος των μουσείων (δικαιϊκή προσέγγιση)

Η περιπλοκότητα του προς ανάπτυξη θέματος διαφαίνεται ήδη από τον τίτλο. Τέσσερις έννοιες εκτίθενται, η μεμονωμένη ανάλυση των οποίων δε δημιουργεί ιδιαίτερες δυσκολίες, η συνδυαστική όμως μελέτη, τουλάχιστον από την άποψη του δικαίου, δεν είναι δεδομένη. Στην παρούσα ανάλυση θα επιδιώξουμε να μελετήσουμε συνθετικά, τη δικαιϊκή ρύθμιση των πολιτιστικών δικαιωμάτων, της πολιτιστικής πολυμορφίας και κληρονομιάς, σε σχέση με το παιδί, με τελικό στόχο να εξαχθεί ένα συμπέρασμα ως προς τον ρόλο του μουσείου στην πραγμάτωση των δικαιωμάτων αυτών. Το εγχείρημα δεν είναι εύκολο και το αποτέλεσμα δεν είναι δεδομένο.

Τα διεθνή νομοθετικά κείμενα που ορίζουν και ρυθμίζουν τα πολιτιστικά δικαιώματα, την πολιτιστική κληρονομιά και την πολιτιστική πολυμορφία, δεν αναφέρονται ευθέως στην έννοια του παιδιού, δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου υποκειμένου, ούτε βέβαια βρίσκεται στα κείμενα αυτά το μουσείο ως μέσο σύνδεσης μεταξύ του πολιτισμού και του παιδιού.

Παράλληλα με τις εγγενείς δυσκολίες που προκύπτουν από τα νομοθετικά κείμενα, υπάρχει άλλο ένα δεδομένο που δυσκολεύει την ένταξη του παιδιού στον πολιτισμό και την άσκηση των πολιτιστικών του δικαιωμάτων. Το παιδί αντιμετωπίζεται ως ένα ανυπεράσπιστο υποκείμενο, χαριτωμένο και αθώο και επικεντρωνόμαστε στην ανάγκη να το προστατεύσουμε από τους κινδύνους. Παρότι η προσέγγιση είναι λογική, σε επίπεδο συμμετοχής στον πολιτισμό, το παιδί δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως παθητικό υποκείμενο που θα υπάρξει στο μέλλον, όταν δηλαδή μεγαλώσει και ενταχθεί στην κοινωνία. Διότι τα παιδιά έχουν δικαίωμα στον πολιτισμό ήδη από την παιδική ηλικία και το δικαίωμα αυτό δεν εξαντλείται στην εκμάθηση της πολιτιστικής τους ταυτότητας. Τα παιδιά είναι σε θέση και έχουν το δικαίωμα να συμβάλλουν στη δημιουργία του σημερινού πολιτισμού και να αποτελούν και αυτά φορείς πολιτισμού. Πρέπει να τους δίνεται η δυνατότητα να μετέχουν ενεργητικά στον πολιτισμό. Σε αυτό ακριβώς το σημείο τα μουσεία θα μπορούσαν να αναλάβουν ένα σημαντικό ρόλο, ώστε τα παιδιά να ενταχθούν ενεργά στην πολιτιστική δράση.

Με βάση τις σκέψεις αυτές, η δομή του εγχειρήματος χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο καταδεικνύεται ο ρόλος του πολιτισμού και πιο συγκεκριμένα των πολιτιστικών δικαιωμάτων. Στο δεύτερο, μελετώνται τα νομοθετικά κείμενα που ρυθμίζουν τα δικαιώματα του παιδιού, με σκοπό να συνδέσουμε το παιδί με τον πολιτισμό και τα πολιτιστικά δικαιώματα. Στο διμερές τρίτο μέρος αναλύονται οι έννοιες της πολιτιστικής πολυμορφίας και της πολιτιστικής κληρονομιάς και γίνονται αναφορές στη σημασία τους για το παιδί. Σκοπός είναι να καταλήξουμε, στο τελευταίο μέρος, σε ένα συμπέρασμα ως προς τον τρόπο που ενδεχομένως θα μπορούσαν τα μουσεία να συμβάλλουν στην ενεργή συμμετοχή του παιδιού στον πολιτισμό, ως ενεργού και όχι παθητικού υποκειμένου που βρίσκεται σε προσωρινή ή μερική παύση.

4.3.3.1. Πολιτισμός και Πολιτιστικά Δικαιώματα

Ο όρος «πολιτισμός» χρησιμοποιείται ποικιλοτρόπως χωρίς να υπάρχει ένας ομόφωνα αποδεκτός ορισμός της έννοιας (αποδεκτός τόσο από την άποψη των κρατών όσο και από την άποψη των κλάδων που ερμηνεύουν τον όρο ανάλογα με την προσέγγισή τους). Τα ελληνικά λεξικά ορίζουν την έννοια του πολιτισμού, μεταξύ άλλων, ως το σύνολο των α) υλικών και πνευματικών επιτευγμάτων κοινωνικού συνόλου β) υλικών και πνευματικών προϊόντων της δράσης ενός συνόλου ανθρώπων σε ορισμένη ή μη εποχή και ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του όπως εκφράζεται από αυτά ή γ) πνευματικών δραστηριοτήτων ενός κοινωνικού συνόλου ή μίας χώρας.[1]

Στην Ελλάδα η αρχική σημασία του όρου πολιτισμός συνδεόταν με τη δημόσια διοίκηση. Όπως αναφέρεται, ετυμολογικά η λέξη προέρχεται από τη λέξη πόλις/πολίτης. Στους εκκλησιαστικούς συγγραφείς η λέξη περιέγραφε επίσης την ευγένεια και την κομψότητα των τρόπων ενός ανθρώπου της πόλης.[2] Η σημερινή της σημασία είναι απόδοση του γαλλικού όρου civilisation[3] και με την έννοια αυτή χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Αδαμάντιο Κοραή.[4] Τα διεθνή κείμενα, ωστόσο, δεν αναφέρονται στον όρο civilisation, αλλά στον όρο culture. Βέβαια, οι όροι (civilisation και culture) σήμερα θεωρούνται συνώνυμοι.

Στην ελληνική γλώσσα ελλείπει ένας όρος που να αποδίδει τη λέξη culture, όπως αυτή αναφέρεται στα διεθνή κείμενα. Η μετάφραση της λέξης ως κουλτούρα, δεν ανταποκρίνεται στο περιεχόμενό της, διότι η λέξη κουλτούρα παραπέμπει κυρίως στην πνευματική καλλιέργεια ενός ατόμου ή έστω ως το σύνολο της πνευματικής παράδοσης και δημιουργίας ενός λαού, δίνοντας περιορισμένο εύρος στη λέξη. Άλλωστε, η λέξη κουλτούρα δεν έχει παράγωγα που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Παρατηρούμε, ωστόσο, ότι τόσο ο όρος civilization, όσο και ο όρος culture, μεταφράζονται συχνά στην ελληνική γλώσσα-τουλάχιστον στα νομικά κείμενα- ως πολιτισμός χωρίς διάκριση.[5] Αυτή η ταύτιση ή απλοποίηση ενδέχεται να μην επιτρέπει την πλήρη και ακριβή ανάλυση του όρου (όπως θα δούμε στις επόμενες παραγράφους τα νομικά κείμενα απέδιδαν τη στην ελληνική γλώσσα τη λέξη culture ως μορφωτικός, απόδοση που δεν είναι –κατά τη γνώμη της γράφουσας- ορθή).

Σε επίπεδο κρατών, ένας ευρέως χρησιμοποιούμενος ορισμός υιοθετείται από την Οικουμενική Διακήρυξη για την Πολιτιστική Πολυμορφία, η οποία ορίζει στο προοίμιο την έννοια του πολιτισμού ως εξής: «ο πολιτισμός είναι ένα σύνολο διακριτών πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας. Περιλαμβάνει,

1 Από το Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας, Γ. Μπαμπινιώτη, Β΄Έκδοση, Λήμμα Πολιτισμός (υπό αριθμούς 1, 2 και 8 αντίστοιχα).

2 Ό.π.

3 Η λέξη civilisation στη γαλλική γλώσσα ορίζεται ως η πράξη του εκπολιτισμού μίας χώρας, ενός λαού, η τελειοποίηση των συνθηκών στις οποίες ζει ένας λαός, η κατάσταση της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής εξέλιξης στην οποία βρίσκονται κάποιες κοινωνίες και θεωρείται ως ιδανικό να έχουν και φτάσουν και οι υπόλοιπες, καθώς και το σύνολο των χαρακτηριστικών της πνευματικής, καλλιτεχνικής, ηθικής, κοινωνικής και υλικής ζωής μίας χώρας ή μίας κοινωνίας. Λεξικό Larousse, λήμμα civilisation, διαθέσιμο ηλεκτρονικά στον ιστότοπο http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/civilisation/16275. Ο όρος αρχικά χρησιμοποιούνταν κατ᾽ αντιδιαστολή του γερμανικού όρου kultur και του αγγλοσαξονικού culture. Για τη γαλλική γλώσσα, ο όρος culture (ο οποίος προέρχεται από τη λατινική λέξη cultura η οποία με τη σειρά της προέρχεται από τη λέξη colo που σημαίνει καλλιεργώ), δεν είχε τη σημερινή της σημασία, αλλά δήλωνε την καλλιέργεια της γης ή ακόμη, ωστόσο μεταγενέστερα, την καλλιέργεια του ανθρώπινου νου. Ο όρος culture με τη σημερινή της μορφή, δηλαδή ως το σύνολο των κεκτημένων λογοτεχνικών, καλλιτεχνικών, τεχνικών, παραδοσιακών, επιστημονικών, ηθικών, νομοθετικών, θεσμικών, ηθών και εθίμων, τρόπου σκέψης και τρόπου ζωής, συμπεριφοράς, πεποιθήσεων που αποτελούν την κοινή κληρονομιά και την προσωπικότητα μίας χώρας, ενός λαού ή συνόλου λαών ή ενός έθνους ή το σύνολο των κοινών αξιών, πνευματικών και καλλιτεχνικών αναφορών ενός συγκεκριμένου συνόλου (http://www.integrersciencespo.fr/index.php?article256/definitions-et-etymologie-de-la-notion-de-culture), αποτελεί το αποτέλεσμα της επίδρασης του γερμανικού όρου kultur και του αγγλοσαξωνικού culture.

4 Ό.π.

5 Βλέπε για παράδειγμα την Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την πολιτισμική πολυμορφία: στην αγγλική γλώσσα χρησιμοποιείται ο όρος cultural diversity, αντίστοιχα στη γαλλική diversité culturelle.

εκτός από την τέχνη και τη λογοτεχνία, τον τρόπο ζωής, τους τρόπους συμβίωσης, συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τις πεποιθήσεις».[6]

Σε επίπεδο δικαίου, ο πολιτισμός ρυθμίζεται από τα πολιτιστικά δικαιώματα του ανθρώπου. Πολιτιστικό δικαίωμα είναι το δικαίωμα κάθε ανθρώπου, αλλά και των ομάδων, να αναπτύσσουν και να εκφράζουν τις απόψεις τους και τις θέσεις τους, καθώς και τον τρόπο που θεμελιώνουν την ύπαρξή τους και την ανάπτυξή τους μέσα από τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τη γλώσσα τη γνώση και τις Τέχνες και τον τρόπο ζωής τους. Ομοίως προστατεύεται η πρόσβαση και η απόλαυση της πολιτιστικής κληρονομιάς, η καλλιτεχνική και επιστημονική ελευθερία.

Τα πολιτιστικά δικαιώματα θεμελιώνονται στο άρθρο 27 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου[7] και στο άρθρο 15 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα.[8]

Το άρθρο 27 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948) αποτελεί το βασικό έρεισμα των πολιτιστικών δικαιωμάτων: «1. Καθένας έχει το δικαίωμα να συμμετέχει ελεύθερα στην πνευματική ζωή της κοινότητας, να χαίρεται τις καλές τέχνες και να μετέχει στην επιστημονική πρόοδο και στα αγαθά της. 2. Καθένας έχει το δικαίωμα να προστατεύονται τα ηθικά και υλικά συμφέροντά του που απορρέουν από κάθε είδους επιστημονική, λογοτεχνική ή καλλιτεχνική παραγωγή του».

Έχοντας ως βάση το άρθρο 27, η διεθνής κοινότητα υιοθετεί το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα (1966). Ο ελληνικός νόμος μεταφράζει τον όρο «cultural rights» ως «μορφωτικά δικαιώματα» και τον όρο «cultural life» ως επιμορφωτική ζωή. Επειδή θεωρήθηκε ότι η απόδοση δεν είναι πλήρης, επικράτησε τελικά ο όρος «Πολιτιστικά» ως πλέον δόκιμος του όρου «Μορφωτικά» που αποδόθηκε στον ελληνικό κυρωτικό νόμο (Ν. 1532/1985).[9] Στην παράγραφο 1 του άρθρου 15 του κειμένου ως πολιτιστικό δικαίωμα ορίζεται το δικαίωμα όλων α) να συμμετέχουν στην πολιτιστική ζωή β) να ωφελούνται από την επιστημονική πρόοδο και τις εφαρμογές της γ) να ωφελούνται από την προστασία των ηθικών και υλικών συμφερόντων τα οποία προκύπτουν από κάθε επιστημονικό, φιλολογικό ή καλλιτεχνικό έργο τους. Η παράγραφος 2 του ίδιου άρθρου ορίζει ότι τα κράτη οφείλουν να λαμβάνουν μέτρα

---

6 Ο ορισμός αυτός είναι σύμφωνος με τα συμπεράσματα της Παγκόσμιας Διάσκεψης για την Πολιτιστική Πολιτική (MONDIACULT, Πόλη Μεξικού, 1982), της Παγκόσμιας Επιτροπής για τον Πολιτισμό και την Ανάπτυξη (Η Δημιουργική μας Πολυμορφία, 1995), και της Διακυβερνητικής Διάσκεψης για την Πολιτιστική Πολιτική υπέρ της Ανάπτυξης (Στοκχόλμη, 1998): α) «ένα κοινωνικό φαινόμενο που προκύπτει από τη συμμετοχή και τη συνεργασία των ατόμων σε δημιουργικές δραστηριότητες [και] δεν περιορίζεται στην πρόσβαση σε έργα τέχνης και τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά ταυτόχρονα στην απόκτηση γνώσεων, στην απαίτηση για έναν τρόπο ζωής και επικοινωνίας»-UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, fifth preambular paragraph, β) «[ο πολιτισμός] καλύπτει τις αξίες, τα πιστεύω, τις πεποιθήσεις, τις γλώσσες, τη γνώση και τις τέχνες, τις παραδόσεις, τα θεσμικά όργανα και τους τρόπους ζωής, μέσω των οποίων ένα πρόσωπο ή μια ομάδα εκφράζουν την ανθρωπιά τους και τη σημασία που δίνουν στην ύπαρξή τους και στην ανάπτυξή τους» -Fribourg Declaration on Cultural Rights, art. 2 (a) (definitions) και γ) «το σύνολο των υλικών και πνευματικών δραστηριοτήτων και προϊόντων μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας που την διακρίνει από άλλες παρόμοιες ομάδες και ένα σύστημα αξιών και συμβόλων, καθώς και ένα σύνολο πρακτικών που αναπαράγει μια συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα με την πάροδο του χρόνου και που παρέχει στα άτομα τις απαιτούμενες κατευθύνσεις και έννοιες για συμπεριφορά και κοινωνικές σχέσεις στην καθημερινή ζωή»-Rodolfo Stavenhagen, "Πολιτιστικά Δικαιώματα: Rodolfo Stavenhagen, "Cultural Rights: A social science perspective", in H. Niec (ed.), Cultural Rights and Wrongs: A collection of essays in commemoration of the 50th anniversary of the Universal Declaration of Human Rights, Paris and Leicester, UNESCO Publishing and Institute of Art and Law).

7 Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου υιοθετήθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη την 10 Δεκεμβρίου 1948.

8 Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα υιοθετήθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη στη Νέα Υόρκη, την 16η Δεκεμβρίου 1966. Στην αγγλική γλώσσα το Σύμφωνο φέρει τον τίτλο: International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. Χρησιμοποιείται δηλαδή ο όρος culture, ο οποίος μεταφράζεται ως μορφωτικός, όρος ο οποίος δεν έχει την ευρύτητα του όρος «πολιτισμός».

9 Βλ. σχετικά, Ε. Ρούκουνας, Διεθνής Προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, 1995, σ. 74 και Στ. Περράκης, Διαστάσεις της Διεθνούς Προστασίας Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, τ. Α΄, 1998, σ. 58.

τα οποία εξασφαλίζουν τόσο την πλήρη άσκηση του δικαιώματος, όσο και την εξασφάλιση της συντήρησης, της ανάπτυξης και της μετάδοσης της επιστήμης και του πολιτισμού.[10]

Τα πολιτιστικά δικαιώματα, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους τομείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως για παράδειγμα πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών, δικαιωμάτων, δεν έχουν τύχει αντίστοιχης ανάλυσης. Συνήθως οι αναλύσεις περί πολιτιστικών δικαιωμάτων, περιορίζονται στο δικαίωμα στην παιδεία, την τέχνη και την επιστήμη, προσέγγιση η οποία δεν καλύπτει την ευρύτητα των πολιτιστικών δικαιωμάτων. Παρατηρείται, ωστόσο, σήμερα μία σχετικά μεγαλύτερη κινητικότητα στην ανάλυση της έννοιας των πολιτιστικών δικαιωμάτων, η οποία οφείλεται στη σύγχρονη πραγματικότητα, στα προσφυγικά κύματα που επιβάλλουν μία πιο ουσιαστική κατανόηση και προστασία των δικαιωμάτων αυτών. Στο πνεύμα αυτό, τα πολιτιστικά δικαιώματα, έχουν ενταχθεί στον πολιτικό διάλογο.

Σχετικά πρόσφατα, το 2009, η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα, σε μία προσπάθεια να αναλύσει ζητήματα που άπτονται του ορισμού, της συμμετοχής και της απόλαυσης του πολιτισμού, υιοθετεί τη Γενική Παρατήρηση (General Comment) άρ. 21. Σύμφωνα με τη Γενική Παρατήρηση, ο πολιτισμός είναι μια ευρεία, μη περιοριστική έννοια που περιλαμβάνει όλες τις εκδηλώσεις της ανθρώπινης ύπαρξης, και μάλιστα μεταξύ άλλων: τρόπους ζωής, γλώσσας, προφορικής και γραπτής λογοτεχνίας, μουσικής και τραγουδιού, μη λεκτικής επικοινωνίας, θρησκείας ή συστήματα πεποιθήσεων, τελετουργίες και τελετές, αθλήματα και παιχνίδια, μεθόδους παραγωγής ή τεχνολογίας, φυσικά και ανθρωπογενή περιβάλλοντα, τρόφιμα, είδη ένδυσης και στέγης και τις τέχνες, έθιμα και παραδόσεις μέσω των οποίων τα άτομα, οι ομάδες ατόμων και οι κοινότητες εκφράζουν την ανθρωπιά τους και το νόημα που δίνουν στην ύπαρξή τους και χτίζουν την παγκόσμια άποψή τους που αντιπροσωπεύει τη συνάντησή τους με τις εξωτερικές δυνάμεις που επηρεάζουν τη ζωή τους. Από τον ορισμό αντιλαμβανόμαστε ότι η έννοια είναι ευρύτατη και καλύπτει κάθε πτυχή της ζωής του ανθρώπου (ενήλικου ή ανήλικου). Η έννοια του πολιτισμού δεν αποτελεί μια σειρά απομονωμένων εκδηλώσεων, αλλά μια διαδραστική διαδικασία στην οποία τα άτομα και οι κοινότητες, διατηρώντας τις ιδιαιτερότητες και τους σκοπούς τους, εκφράζουν τον πολιτισμό της ανθρωπότητας.[11] Η έκφραση «πολιτιστική ζωή» αποτελεί μία ρητή αναφορά στον πολιτισμό, μια ζωντανή διαδικασία, ιστορική, δυναμική και εξελισσόμενη, με παρελθόν, παρόν και μέλλον.[12]

Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα δεν διακρίνει μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Ωστόσο, στη Γενική Παρατήρηση η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών κάνει ειδική αναφορά σε ομάδες οι οποίες χρήζουν ιδιαίτερης προστασίας, μεταξύ των οποίων είναι και τα παιδιά. Πριν αναφερθούμε στο συγκεκριμένο εδάφιο, είναι αναγκαίο να εξετάσουμε τις νομοθετικές ρυθμίσεις σε διεθνές επίπεδο σε σχέση με τα παιδιά.

4.3.3.2. Παιδί και πολιτιστικά δικαιώματα

Σε διεθνές επίπεδο η προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών θεσπίζεται με την Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου του 1989 και κυρώθηκε από την Ελλάδα με τον Νόμο 2101/1992.

---

10 Το επίσημο ελληνικό κείμενο δεν χρησιμοποιεί τον όρο πολιτισμός, αλλά μορφωτικός.

11 Ό.π., σημείο 12.

12 Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα, Γενική Παρατήρηση (General Comment) άρ. 21, 2009, σημείο 11.

Σε σχέση με τα πολιτιστικά δικαιώματα, η Σύμβαση ορίζει ότι τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται και προάγουν το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει πλήρως στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή και ενθαρρύνουν την προσφορά κατάλληλων και ίσων ευκαιριών για πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες και για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (παράγραφος β άρθρου 31). Παράλληλα, θεμελιώνεται το δικαίωμα του παιδιού στην ανάπαυση και στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, στην ενασχόληση με ψυχαγωγικά παιχνίδια και δραστηριότητες που είναι κατάλληλες για την ηλικία του και στην ελεύθερη συμμετοχή στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή.

Ειδική αναφορά γίνεται στα παιδιά αυτόχθονες ή σε παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες όπου ρητά ορίζεται ότι δεν πρέπει να στερούνται το δικαίωμα να έχουν τη δική τους πολιτιστική ζωή, (θρησκεία, γλώσσα) – άρθρο 30. Σε σχέση με την εκπαίδευση ορίζεται ότι πρέπει να αποσκοπεί: «Στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του» (άρθρο 29γ).

Συνάγουμε από τα ανωτέρω ότι το Κράτος οφείλει να διασφαλίζει τη συμμετοχή του παιδιού στην πολιτιστική ζωή. Ωστόσο, η Σύμβαση αναφέρεται στα πολιτιστικά δικαιώματα του παιδιού χωρίς ιδιαίτερες φιλοδοξίες. Οι όποιες αναφορές έχουν τη μορφή παρότρυνσης, αναφοράς, περιγραφής, ενός ευχολογίου και όχι μίας ουσιαστικής υποχρέωσης του κράτους, ενώ εξακολουθεί το παιδί να αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης του πολιτισμού. Από την άλλη πλευρά ρυθμίζει ζητήματα που αναφέρονται στα παιδιά όσον αφορά την οικογένεια, την εργασία, την υγεία, τη μόρφωση και εκπαίδευση, όχι όμως τον πολιτισμό.

Το μοναδικό κείμενο που συνδέει ουσιαστικά τα παιδιά με τα πολιτιστικά δικαιώματα αποτελεί η προαναφερθείσα Γενική Παρατήρηση επί του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα, η οποία αντιμετωπίζει το παιδί ως ενεργητικό υποκείμενο που συμβάλλει στον πολιτισμό: «Τα παιδιά παίζουν έναν θεμελιώδη ρόλο ως φορείς και διαβιβαστές πολιτιστικών αξιών από γενιά σε γενιά. Τα συμβαλλόμενα κράτη πρέπει να λαμβάνουν όλα τα αναγκαία μέτρα για την τόνωση και την ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων των παιδιών στον τομέα της πολιτιστικής ζωής, λαμβάνοντας δεόντως υπόψη τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των γονέων ή των κηδεμόνων τους».

Όπως ορίζει η Γενική Παρατήρηση, τα συμβαλλόμενα Κράτη πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους ότι ο θεμελιώδης στόχος της εκπαίδευσης είναι η μετάδοση και ο εμπλουτισμός των κοινών πολιτιστικών και ηθικών αξιών στις οποίες το άτομο και η κοινωνία βρίσκουν την ταυτότητα και την αξία τους. Η εκπαίδευση πρέπει να είναι κατάλληλη, να περιλαμβάνει την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, να επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν την προσωπικότητά και την πολιτισμική τους ταυτότητα και να μάθουν και να κατανοήσουν τις πολιτισμικές αξίες και τις πρακτικές των κοινοτήτων στις οποίες ανήκουν, καθώς και εκείνα των άλλων κοινοτήτων και κοινωνιών.[13] Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των κρατών μερών θα πρέπει να σέβονται τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των εθνικών ή εθνοτικών, γλωσσικών και θρησκευτικών μειονοτήτων, καθώς και των αυτόχθονων πληθυσμών, και να ενσωματώνουν σε αυτά τα προγράμματα ιστορίας, της γνώσης και των τεχνολογιών τους, καθώς και τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές αξίες και τις προσδοκίες τους. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να περιλαμβάνονται στα σχολικά προγράμματα για όλους, όχι μόνο για τις μειονότητες και τους αυτόχθονες πληθυσμούς.[14]

---

13 Ό.π., σημείο 26.

14 Ό.π., σημείο 27.

Από τα ανωτέρω αντιλαμβανόμαστε ότι το κέντρο βάρους, σε σχέση με τα παιδιά και τον πολιτισμό, δίνεται στα σχολεία ως βασικών φορέων εκπαίδευσης, ως τον αυτονόητο χώρο όπου τα παιδιά διδάσκονται. Στην πράξη όμως, τα σχολεία έχουν συγκεκριμένη ύλη και στερούνται διακριτικής ευχέρειας που επιτρέπει την οργάνωση ειδικών δράσεων πολιτιστικού περιεχομένου με δημιουργικό και επιμορφωτικό χαρακτήρα, όπου τα παιδιά διδάσκονται τις παραδόσεις, άλλους πολιτισμούς κ.λπ. Σε αυτό το επίπεδο, ενδεχομένως μπορούν τα μουσεία να αναπτύξουν δραστηριότητα, όπως θα αναλύσουμε κατωτέρω.

4.3.3.3. Πολιτιστική Πολυμορφία και Κληρονομιά

Στο κεφάλαιο αυτό θα ορισθεί αρχικά η πολιτιστική πολυμορφία, η οποία επιδιώκει τη διασφάλιση του διαλόγου μεταξύ των πολιτισμών, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και υπό τη σκιά του φονταμενταλισμού. Στη συνέχεια θα ορισθεί η έννοια της πολιτισμικής κληρονομιάς και του τρόπου προστασίας της από την ελληνική έννομη τάξη, η οποία φαίνεται νομοθετικά τουλάχιστον ιδιαίτερα δραστήρια στον τομέα της υλικής πολιτιστικής κληρονομιάς.

4.3.3.3.1 Πολιτιστική πολυμορφία (παγκοσμιοποίηση και φονταμενταλισμός)

Η Πολιτιστική Πολυμορφία ρυθμίζεται σε διεθνές επίπεδο από τη Σύμβαση για την προστασία και την προώθηση της πολυμορφίας των πολιτιστικών εκφράσεων,[15] η οποία ακολούθησε την Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την πολιτιστική πολυμορφία. Η προστασία της πολιτιστικής πολυμορφίας αποτελεί μία ηθική επιταγή, αδιαχώριστη από το σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Προϋποθέτει μία δέσμευση ως προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες και απαιτεί την πλήρη εφαρμογή των πολιτιστικών δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος συμμετοχής στην πολιτιστική ζωή.[16]

Όπως αναφέρεται στην Οικουμενική Διακήρυξη, ο σεβασμός της πολυμορφίας των πολιτισμών, η ανεκτικότητα, ο διάλογος και η συνεργασία, μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης, αποτελούν μερικές από τις καλύτερες εγγυήσεις για την παγκόσμια ειρήνη και ασφάλεια.[17]

Ήδη, το άρθρο 15 παρ. 2 του Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα,προέβλεπε ότι «τα μέτρα που θα λάβουν τα συμβαλλόμενα κράτη για την εξασφάλιση της πλήρους άσκησης του δικαιώματος αυτού πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τα απαιτούμενα για την εξασφάλιση της συντήρησης, της ανάπτυξης και της μετάδοσης της επιστήμης και της μόρφωσης». Η παράγραφος αυτή θεωρείται προάγγελος της Συνθήκης για την Πολιτιστική Κληρονομιά και την Πολιτιστική Πολυμορφία (η οποία υιοθετήθηκε αρκετά χρόνια αργότερα).

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη οφείλουν να λάβουν μέτρα για την προστασία και την προώθηση της πολυμορφίας των πολιτιστικών εκφράσεων και να επιτρέψουν σε όλους τους πολιτισμούς να εκφραστούν και να αναγγελθούν στον κόσμο.[18] Οφείλουν για την ακρίβεια να υιοθετούν πολιτικές για την προστασία και την προώθηση της πολιτιστικής πολυμορφίας και να διευκολύνουν την

---

15 Η οποία υπεγράφη στο Παρίσι στις 21/10/2005, τέθηκε σε ισχύ την 18/3/2007 και κυρώθηκε από την Ελλάδα με τον Ν.3520/2006.

16 Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα, Γενική Παρατήρηση (General Comment) αρ. 21, 2009, Σημείο 40 και Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την πολιτιστική πολυμορφία, αρ. 4 και 5.

17 Προοίμιο Οικουμενικής Διακήρυξης της UNESCO για την πολιτιστική πολυμορφία.

18 Ό.π. και Σύμβαση για την προστασία και την προώθηση της πολυμορφίας των πολιτιστικών εκφράσεων αρ. IV-5 και Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την πολιτιστική πολυμορφία, άρ. 6.

πρόσβαση σε πλούσιο και ποικιλόμορφο φάσμα πολιτιστικών εκφράσεων και που θα επιτρέψουν τους ανθρώπους «να συμμετέχουν ελεύθερα και χωρίς διακρίσεις στις δικές τους πολιτιστικές πρακτικές και εκείνων των άλλων, και να επιλέξουν ελεύθερα τον τρόπο ζωής τους», και να λάβουν «μέτρα για τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για μια εποικοδομητική διαπολιτισμικής σχέσης μεταξύ των ατόμων και ομάδες με βάση τον αμοιβαίο σεβασμό, την κατανόηση και την ανοχή».

Η αξία της πολιτιστικής πολυμορφίας γίνεται όλο και πιο σημαντική. Οι πολιτισμοί πλέον δεν έχουν σταθερά σύνορα, διότι τα φαινόμενα της μετανάστευσης, της ενσωμάτωσης, της αφομοίωσης και της παγκοσμιοποίησης έχουν φέρει τους πολιτισμούς, τις ομάδες και τα άτομα σε στενότερη επαφή από ποτέ, σε μια εποχή που κάθε ένας από αυτούς προσπαθεί να κρατήσει τη δική του ταυτότητα.[19]

Σήμερα οι τεχνολογικές εξελίξεις και η παγκοσμιοποίηση δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες για ανανέωση του διαλόγου ανάμεσα στις διάφορες κουλτούρες και πολιτισμούς. Η αλήθεια είναι ότι η παγκοσμιοποίηση έδειξε ότι είναι αναγκαίο τα κράτη να αποδώσουν στις διαφορές των πολιτισμών τη δέουσα σημασία και να λάβουν μέτρα ώστε οι ιδιαιτερότητες των λαών να μην ισοπεδωθούν. Ουσιαστικά, η παγκοσμιοποίηση φαίνεται να αποτελεί μία από τις αφορμές, μαζί με τη μετανάστευση,για την ανάδειξη της σημασίας της ρύθμισης και προστασίας της πολιτισμική πολυμορφίας.

Το πρόβλημα με την παγκοσμιοποίηση είναι ότι δεν αγγίζει επιλεκτικά τους ενήλικες, αλλά και τα παιδιά που αρχίζουν να χάνουν την επαφή με τον πολιτισμό της χώρας τους. Ένα πολύ απλοϊκό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο επιδρά η παγκοσμιοποίηση στα παιδιά φαίνεται από τα παιδικά παιχνίδια. Στις αναπτυγμένες χώρες της δύσης τα παιδιά προτιμούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και εφαρμογές (άυλα παιχνίδια), από τα οποία, τα πλέον διαδεδομένα και πετυχημένα, προέρχονται από τις οικονομικά ισχυρότερες χώρες. Το περιεχόμενο των παιχνιδιών αυτών δεν αφορά τον πολιτισμό της εκάστοτε χώρας όπου εμπορευματοποιείται. Αλλά ακόμα και στον χώρο των κλασικών υλικών παιχνιδιών, τα παιχνίδια δεν πωλούνται πλέον από μικρές επιχειρήσεις, αλλά από μεγάλες πολυεθνικές που δραστηριοποιούνται σε όλο τον κόσμο. Η ανάπτυξη των μεταφορών και της τεχνολογίας, επέτρεψαν τη μαζική κατασκευή τους σε χαμηλό κόστος και τη διάδοσή τους, σε παγκόσμια κλίμακα, ομοιομορφοποιώντας το είδος των παιχνιδιών με τα οποία παίζουν τα παιδιά.

Έτσι, τα παραδοσιακά παιδικά παιχνίδια που διαμορφώνονται από τον τοπικό πολιτισμό και το τοπικό περιβάλλον, που ενσωματώνουν συχνά πολιτισμικές γνώσεις, αξίες και δεξιότητες που έχουν προκύψει με την πάροδο του χρόνου από την αμοιβαιότητα μεταξύ μιας συγκεκριμένης κοινωνίας και του δεδομένου περιβάλλοντος, εκλείπουν.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η προστασία της πολιτιστικής πολυμορφίας αποκτά ιδιαίτερη αξία. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη ότι τα διεθνή κείμενα για την πολιτιστική πολυμορφία έχουν σκοπό να προωθήσουν τον διαπολιτισμικό διάλογο, ως την καλύτερη εγγύηση για την ειρήνη και να απορρίψουν ευθέως τη θεωρία της αναπόφευκτης σύγκρουσης μεταξύ των πολιτισμών. Η ακραία προσήλωση στον εγχώριο πολιτισμό και παραδόσεις οδηγούν σε αντίστροφα αποτελέσματα.

Βρισκόμαστε σε μία εποχή όπου ο φονταμενταλισμός[20] και ο εξτρεμισμός[21] βρίσκονται σε αυ-

---

19 Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα, Γενική Παρατήρηση (General Comment) άρ. 21, 2009, σημείο 41.

20 Φονταμενταλισμός: «πολιτικά κινήματα της ακροδεξιάς που χρησιμοποιούν τη θρησκεία, τον πολιτισμό και την εθνότητα προκειμένου να επιτύχουν πολιτικές σκοπιμότητες»-δεν αφορά μόνο την τρομοκρατία, τον εξτρεμισμό ή ακόμα και τη θρησκεία. Είναι μια νοοτροπία βασισμένη στη μισαλλοδοξία της διαφοράς. A/HRC/34/56, UN General Assembly, Human Rights Council, Thirty-fourth session, 27 February-24 March 2017, Agenda item 3, Promotion and protection of all human rights, civil,political, economic, social and cultural rights, including the right to development, σημείο 4.

21 Εξτρεμισμός: «επικεντρώνεται στον μύθο ενός ομογενούς έθνους, σε ισχυρισμούς εθνικής ή φυλετικής ανωτερότητας ή αγνότητας

ξητική τάση και εμφανίζονται σε ποικίλες μορφές, απειλώντας ευθέως τα ανθρώπινα δικαιώματα, μεταξύ των οποίων το δικαίωμα συμμετοχής στην πολιτιστική ζωή χωρίς διακρίσεις, στην απόλαυση των πολιτιστικών δικαιωμάτων, την ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση και στους καλλιτέχνες, στους ανθρώπους του πνεύματος και τους υποστηρικτές των πολιτιστικών δικαιωμάτων.

Οι πολιτιστικοί φονταμενταλιστές συχνά επιδιώκουν να σβήσουν τον πολιτισμό των άλλων εξαλείφοντας την πολιτιστική πολυμορφία. Πρόκειται για μία επίθεση στα πολιτιστικά δικαιώματα κάνοντας κακή χρήση της έννοιας του «πολιτισμού». Η όποια αναφορά των φονταμενταλιστών και εξτρεμιστών στα πολιτιστικά δικαιώματα των δικών τους πολιτισμών προκειμένου να εμποδίσουν την άσκηση των πολιτιστικών δικαιωμάτων, αποτελεί μία διαστρεβλωμένη ερμηνεία της προστασίας του πολιτισμού ως ανθρώπινου δικαιώματος, ακριβώς επειδή προτάσσει έναν πολιτισμό, επιχειρώντας να εξαλείψει τους υπόλοιπους. Όλοι οι πολιτισμοί προστατεύονται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και δεν ανταγωνίζονται μεταξύ τους, ώστε να κυριαρχήσει ένας από αυτούς. Πολύ περισσότερο, δεν μπορεί η αναφορά στην πολιτιστική πολυμορφία να αποτελέσει έρεισμα για την προσβολή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.[22]

Το φαινόμενο του φονταμενταλισμού στοχεύει καταρχάς στα παιδιά. Οι φονταμενταλιστές απαγορεύουν στα παιδιά να έχουν άλλες πολιτιστικές εναλλακτικές και προσλαμβάνουσες. Μέσα σε αυτό το ανελεύθερο κλίμα, τα παιδιά δεν μπορούν να καταστούν ολοκληρωμένες προσωπικότητες ή να διαμορφώσουν τη ζωή τους βάσει των δικών τους πεποιθήσεων και εμπειριών.

Τα πολιτιστικά δικαιώματα, αποτελούν το αντίβαρο στον φονταμενταλισμό και τον εξτρεμισμό. Επιδιώκουν την ελεύθερη αυτοδιάθεση των ατόμων, τον σεβασμό της πολιτιστικής πολυμορφίας, την καθολικότητα και την ισότητα.[23]Η Διακήρυξη, όπως αναφέρεται στο προοίμιό της, αποσκοπεί αφενός στη διατήρηση της πολιτιστικής πολυμορφίας ως ζωντανού και, επομένως, ανανεώσιμου θησαυρού που δεν πρέπει να θεωρείται αμετάβλητη κληρονομιά, αλλά διεργασία που εγγυάται την επιβίωση της ανθρωπότητας, και αφετέρου στην πρόληψη του διαχωρισμού και του φονταμενταλισμού που, στο όνομα των πολιτιστικών διαφορών.

Δυστυχώς, ούτε η Σύμβαση για την προστασία και την προώθηση της πολυμορφίας των πολιτιστικών εκφράσεων αναφέρεται ευθέως στα παιδιά.

4.3.3.3.2 Πολιτιστική Κληρονομιά

Η πολιτιστική πολυμορφία εξαρτάται λογικά, αλλά και χρονικά, από την πολιτιστική κληρονομιά. Η ανάγκη σεβασμού της τελευταίας είναι εμφανής ήδη από τα μέσα του εικοστού αιώνα. Πλήθος διεθνών κειμένων έχουν υπογραφεί σε σχέση με το πολιτιστικό περιβάλλον, θεματοφύλακας των οποίων είναι η UNESCO: (α) Σύμβαση για την προστασία των πολιτιστικών αγαθών σε περίπτωση ένοπλης σύρραξης και του Πρωτοκόλλου της Χάγης[24] (β) Διεθνής Σύμβαση σχετικά με τα μέσα για την απαγόρευση και παρεμπόδιση της παράνομης εισαγωγής, εξαγωγής και μεταβίβασης της κυριότητας των πολιτιστικών αγαθών[25] (γ) Διεθνής Σύμβαση για την προστασία

και λαϊκιστικού υπερεθνισμού που στρέφεται κατά της φιλελεύθερης και πλουραλιστικής δημοκρατίας. Μεγάλο μέρος της σύγχρονης επίθεσης στα πολιτιστικά δικαιώματα από τον εξτρεμισμό προέρχεται από την άκρα δεξιά του πολιτικού φάσματος, που είναι ανερχόμενη ή σε ισχύ σε πολλά μέρη», ό.π., σημείο 9.

22 Άρ. 4 της Οικουμενικής Διακήρυξης της UNESCO για την Πολιτισμική Πολυμορφία

23 A/HRC/34/56, UN General Assembly, Human Rights Council, Thirty-fourth session, 27 February-24 March 2017, Agenda item 3, Promotion and protection of all human rights, civil, political, economic, social and cultural rights, including the right to development, σημείο 95.

24 Υπογράφηκε στις 14/05/1954 και κυρώθηκε στην Ελλάδα με τον Ν.1114/1981.

25 Υπογράφηκε στο Παρίσι (Γαλλία), 14/11/1970 και κυρώθηκε στην Ελλάδα με τον Ν.1103/1980.

της παγκόσμιας πολιτιστικής και φυσικής κληρονομιάς[26] δ. Πρωτόκολλο ΙΙ στη Σύμβαση της Χάγης του 1954 για την προστασία των πολιτιστικών αγαθών σε περίπτωση ένοπλης σύρραξης[27] ε. Σύμβαση για την προστασία της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς[28].[29]

Στην Ελλάδα, η πολιτιστική κληρονομιά προστατεύεται από ένα πλέγμα ειδικών εθνικών διατάξεων: τον Ν. 3028/2002 για την Προστασία των αρχαιοτήτων και την πολιτιστική κληρονομιά, τον Ν. 3521/2006 που κυρώνει τη διεθνή σύμβαση της UNESCO του 2003 για την διαφύλαξη της αϋλης πολιτιστικής κληρονομιάς, τον Ν. 3658/2008, 'Μέτρα για την προστασία των πολιτιστικών αγαθών και άλλες διατάξεις' και το Π.Δ. 62/12, 'Καταγραφή, αποτύπωση και τεκμηρίωση άυλων πολιτιστικών αγαθών'. Όπως στην περίπτωση των Νόμων που αναλύθηκαν ανωτέρω, έτσι και των Νόμων για την πολιτιστική κληρονομιά δεν κάνουν ειδική αναφορά στα παιδιά.

Ο Ν. 3028/2002 καθορίζει ως αντικείμενο προστασίας την πολιτιστική κληρονομιά από τους αρχαιοτάτους χρόνους μέχρι σήμερα και έχει ως σκοπό τη διατήρηση της ιστορικής μνήμης χάριν της παρούσας και των μελλοντικών γενεών και την αναβάθμιση του πολιτιστικού περιβάλλοντος. Μεταξύ άλλων, ο νόμος διευκολύνει την πρόσβαση και επικοινωνία του κοινού, την ανάδειξη και ένταξη της πολιτιστικής κληρονομιάς στη σύγχρονη ζωή, καθώς και την παιδεία, την αισθητική αγωγή και την ευαισθητοποίηση των πολιτών.

Ο νόμος προστατεύει και τα άυλα πολιτιστικά αγαθά δηλαδή τις εκφράσεις, δραστηριότητες, γνώσεις και πληροφορίες όπως μύθοι, έθιμα, προφορικές παραδόσεις, χοροί, δρώμενα, μουσική τραγούδια, δεξιότητες ή τεχνικές που αποτελούν μαρτυρίες του παραδοσιακού, λαϊκού και λόγιου πολιτισμού»[30]. Ωστόσο, παρά τις αναφορές που κάνει στην άυλη πολιτιστική κληρονομιά, ο Νόμος 3028/2002 εξακολουθεί να έχει αρχαιοκεντρική προσέγγιση και επικεντρώνεται κυρίως σε ζητήματα που αφορούν σε αρχαιολογικούς χώρους και μνημεία.[31]

Λίγους μήνες μετά την υιοθέτηση του Ν. 3028/2002, υπογράφεται η Σύμβαση της UNESCO για την άυλη πολιτιστική κληρονομιά (17 Οκτωβρίου 2003). Σκοπός της σύμβασης είναι η προστασία και ο σεβασμός των Άυλων Πολιτιστικών Αγαθών, η ευαισθητοποίηση σε κάθε επίπεδο και η διεθνής συνεργασία και συνδρομή. Η Σύμβαση επιδιώκει τη διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς με την έννοια της εξασφάλισης της βιωσιμότητας της κληρονομιάς.[32] Δεν περιορίζεται στην τεκμηρίωση της κληρονομιάς, αλλά επιδιώκει τη δημιουργική συνέχιση της παράδοσης μέσω της ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας, η συμμετοχή της οποίας είναι απαραίτητη ως προϋπόθεση για την εφαρμογή των προγραμμάτων διαφύλαξης. Ενώ, δηλαδή, μέχρι τη Σύμβαση σκοπός ήταν η προστασία της υλικής κληρονομιάς (ιστορικά μνημεία, αρχαιολογικούς χώρους, μουσειακές συλλογές, η οποία έχει ως σκοπό τη συντήρηση συγκεκριμένων υλικών, ώστε να μην αλλοιωθεί η αυθεντικότητά τους), η Σύμβαση του 2003 έχει μία ανθρωποκεντρική προσέγγιση της πολιτιστικής κληρονομιάς, η διαφύλαξη της οποίας έγκειται στο κατά πόσο η τοπική κοινωνία με την υποστήριξη του κράτους και των κρατικών οργανισμών είναι σε θέση να τη μεταδώσει στις επόμενες γενιές.

---

26 Υπογράφηκε στο Παρίσι στις 23/11/1972 και κυρώθηκε στην Ελλάδα με τον Ν.1126/1981.

27 Υπογράφηκε στη Χάγη, στις 26/03/1999 και κυρώθηκε στην Ελλάδα με τον Ν.3317/2005.

28 Υπογράφηκε στο Παρίσι (Γαλλία), στις 03/11/2003 και κυρώθηκε στην Ελλάδα με τον Ν.3521/2006.

29 Άλλα δεσμευτικά νομοθετικά κείμενα έχουν εκδοθεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης: 2. Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την προστασία της αρχαιολογικής κληρονομιάς, Λονδίνο (Ηνωμένο Βασίλειο), 06/05/1969, που κυρώθηκε με τον Ν. 1127/1981, β. Σύμβαση για την προστασία της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς της Ευρώπης, Γρανάδα (Ισπανία), 03/10/1985, που κυρώθηκε με τον Ν. 2039/1992, γ. Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την προστασία της αρχαιολογικής κληρονομιάς, Βαλέττα (Μάλτα), 16/01/1992, που κυρώθηκε με τον Ν.3378/2005.

30 Άρ. 2 στοιχείο ε' Ν. 3028/2002.

31 Άρ. 5 Ν. 3028/2002.

32 Άρ. 2 Σύμβασης της UNESCO για την άυλη πολιτιστική κληρονομιά.

Σύμφωνα με το άρθρο 1 της σύμβασης, ως "άυλη πολιτιστική κληρονομιά" νοούνται οι πρακτικές, αναπαραστάσεις, εκφράσεις, γνώσεις και τεχνικές καθώς και τα εργαλεία, αντικείμενα, χειροτεχνήματα και τους πολιτιστικούς χώρους που συνδέονται με αυτές και τις οποίες οι κοινότητες, οι ομάδες και, περιπτώσεως δοθείσης, τα άτομα αναγνωρίζουν ότι αποτελούν μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς τους. Αυτή η άυλη πολιτιστική κληρονομιά, που μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, αναδημιουργείται συνεχώς από τις κοινότητες και τις ομάδες σε συνάρτηση με το περιβάλλον τους, την αλληλεπίδραση τους με τη φύση και την ιστορία τους, και τους παρέχει μία αίσθηση ταυτότητας και συνέχειας, συμβάλλοντας έτσι στην προώθηση του σεβασμού της πολιτιστικής πολυμορφίας και της ανθρώπινης δημιουργικότητας. Για τους σκοπούς της Σύμβασης, λαμβάνεται υπόψη μόνο η άυλη πολιτιστική κληρονομιά που ανταποκρίνεται στα ήδη υφιστάμενα διεθνή κείμενα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, ως και στην απαίτηση για αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ κοινοτήτων, ομάδων και ατόμων, και για βιώσιμη ανάπτυξη.[33]

Περαιτέρω, μέσα στο νέο πλαίσιο της σύμβασης οι κυριότερες υποχρεώσεις των κρατών μελών αφορούν την καταγραφή της άυλης αυτής πολιτιστικής κληρονομιάς σε εθνικούς καταλόγους απογραφής (inventories) μέσα από συνεργασία με τοπικές κοινότητες, σωματεία, συλλόγους, ερευνητικά κέντρα και μουσεία. Η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή και ανάμιξη των τοπικών φορέων και της τοπικής κοινωνίας είναι άκρως σημαντική. Σκοπός δεν είναι απλώς η καταγραφή, αλλά η διατήρηση της κληρονομιάς μέσω της αναβίωσής της.

Η Σύμβαση της UNESCO για την προστασία της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, κυρώθηκε με Νόμο στην Ελλάδα το 2006. Τα μέτρα για την εφαρμογή της Σύμβασης ορίσθηκαν με προεδρικό διάταγμα 6 χρόνια μετά το 2012. Με την έκδοση του π.δ. το 2012, λαμβάνονται συγκεκριμένα μέτρα εφαρμογής για την καλύτερη προστασία της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς. Το πρώτο σημαντικό στοιχείο είναι ότι δημόσιες υπηρεσίες, ΝΠΙΔ, Σωματεία, μουσεία, πολιτιστικοί φορείς κ.λπ., μπορούν, εφόσον διαθέτουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις, να αναγνωριστούν ως φορείς καταγραφής άυλων πολιτιστικών αγαθών μετά από εισήγηση της Διεύθυνσης Νεότερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς και με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού. Δημιουργείται, επίσης, η Εθνική Επιστημονική Επιτροπή για την Εφαρμογή της Σύμβασης, έργο της οποίας είναι η δημιουργία ενδεικτικού καταλόγου άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, η συγκρότηση αρχείων για την δημιουργία Εθνικού Ευρετηρίου, η εξέταση και η πρώιμη εκτίμηση των φακέλων που υποβάλλονται στη Διεύθυνση Νεότερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς και οι προτάσεις για ευρύτερες δράσεις και συνεργασία. Η σημερινή Εθνική Επιστημονική Επιτροπή για την εφαρμογή της Σύμβασης αποτελείται από Υπουργεία, Ιδρύματα, Πανεπιστήμια, Μουσεία, Φεστιβάλ και θέατρα, καλλιτέχνες, φορείς συνεργαζόμενους με την UNESCO, καθώς και άλλες προσωπικότητες.[34]

Παρότι ούτε και στα κείμενα αυτά γίνεται ευθεία αναφορά στα παιδιά, το λεκτικό που χρησιμοποιούν επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι τα παιδιά αποτελούν το σημείο εκκίνησης της δράσης για την προστασία της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς.

---

[33] Σύμφωνα με το άρθρο 2 παρ. 2 της σύμβασης, η "άυλη πολιτιστική κληρονομιά", εκδηλώνεται: (α) Στις προφορικές παραδόσεις και εκφράσεις, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας ως φορέα της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς (β) Στις τέχνες του θεάματος (γ) Στις κοινωνικές πρακτικές, στις τελετουργίες και στις εορταστικές εκδηλώσεις (δ) Στις γνώσεις και πρακτικές που αφορούν τη φύση και το σύμπαν (ε) Στην τεχνογνωσία που συνδέεται με την παραδοσιακή χειροτεχνία.

[34] Έχουν ήδη καταχωρισθεί έως σήμερα, ως Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά της Ανθρωπότητας στον Κατάλογο της UNESCO α) η μεσογειακή Διατροφή-Ελλάδα (κοινότητα Κορώνης) μαζί με τοπικές κοινότητες της Ισπανίας, Ιταλίας και Μαρόκου (2010), β) η μαστιχοκαλλιέργεια της Χίου (2013) -η καλλιέργεια του μαστιχοφόρου θάμνου στη Χίο και η εξαγωγή της αρωματικής μαστίχας συνιστούν μία μοναδική, παγκοσμίως, παραδοσιακή καλλιέργεια, που μεταβιβάζεται προφορικά και εμπειρικά από γενιά σε γενιά γ) η Τηνιακή μαρμαροτεχνία (2015) αναγνωρίζεται η μακραίωνη παράδοση του νησιού στην τέχνη της μαρμαροτεχνίας, αλλά και η σημαντική συμβολή της στην προστασία σημαντικών μνημείων του παγκόσμιου πολιτισμού (π.χ. Ακρόπολη). Πλήθος άλλων φακέλων έχουν ήδη κατατεθεί και άλλοι ετοιμάζονται προς κατάθεση.

4.3.3.4. Ο ρόλος του Μουσείου στην πολιτιστική ανάπτυξη του παιδιού

Διερωτώμενος κανείς τι είδους θεσμοί/ιδρύματα μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση και διατήρηση του πολιτισμού, θα σκεφτεί καταρχάς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα μουσεία, ενδεχομένως (σε δεύτερο επίπεδο) τα θέατρα, τους κινηματογράφους και του χώρους άθλησης. Η πραγμάτωση των πολιτιστικών δικαιωμάτων προϋποθέτει τη διαθεσιμότητα των πολιτιστικών αγαθών, στα οποία έχουν πρόσβαση όλοι και τα οποία μπορούν να απολαύσουν και να επωφεληθούν όλοι. Τα αγαθά αυτά είναι οι βιβλιοθήκες, τα μουσεία, τα θέατρα, οι κινηματογράφοι, τα στάδια, οι χώροι πολιτιστικής διάδρασης (πάρκα, πλατείες, δρόμοι κλπ), η φύση (χλωρίδα πανίδα), η βιοποικιλότητα, τα άυλα πολιτιστικά αγαθά όπως γλώσσες, έθιμα παραδόσεις, πεποιθήσεις, γνώσεις, ιστορία, αξίες, που διαμορφώνουν την ταυτότητα και συμβάλλουν στην πολιτιστική πολυμορφία.

Το Καταστατικό του ICOM (International Council of Museums) συγκλίνει προς την άποψη ότι τα Μουσεία μπορούν να παίξουν ενεργό ρόλο στα πολιτιστικά δικαιώματα, την πολιτιστική κληρονομιά και πολυμορφία. Σύμφωνα με το ορισμό του Καταστατικού, όπως αυτό αναθεωρήθηκε από την 22η Γενική Συνέλευση της Βιέννης, στις 24 Αυγούστου, 2007 «Το Μουσείο είναι ένας μη κερδοσκοπικός μόνιμος θεσμός/οργανισμός (institution) στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοιχτός στο κοινό, ο οποίος αποκτά, συντηρεί, ερευνά, προβάλλει και εκθέτει την υλική και άυλη κληρονομιά της ανθρωπότητας και του περιβάλλοντός της, με στόχο την εκπαίδευση, μελέτη και ψυχαγωγία».

Το μουσείο, ίσως περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο ίδρυμα, είναι κατεξοχήν αρμόδιο για την πολιτιστική διάδραση και την ενίσχυση των πολιτιστικών δικαιωμάτων. Με ποιο τρόπο, όμως, θα μπορούσε το μουσείο να συμβάλει στην πραγμάτωση και ενίσχυση των πολιτιστικών δικαιωμάτων του παιδιού; Λαμβάνοντας υπόψη αφενός το γεγονός ότι, κατά παραδοχή της διεθνούς κοινότητας, τα παιδιά είναι οι φορείς και διαβιβαστές πολιτιστικών αξιών από γενιά σε γενιά, καθώς και αφετέρου τον ρόλο των Μουσείων, σύμφωνα με το καταστατικό ICOM, τα τελευταία μπορούν να αναλάβουν δράση, μέσω εκθέσεων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και δημοσιεύσεων όπου ωφελούμενα θα είναι τα παιδιά, προκειμένου να διδαχθούν τα παιδιά τον πολιτισμό στον οποίο ανήκουν, συμπεριλαμβανομένων και τον πολιτισμό των προσφύγων που διαμένουν στη χώρα, ή και άλλων πολιτισμών που υπάρχουν ανά τον κόσμο.

Πέραν όμως του εκπαιδευτικού αυτού ρόλου, το μουσείο έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και μάλιστα, να συμπεριλάβει τα παιδιά ενεργά σε αυτό. Από τις μουσικές παραδόσεις έως τις παραδοσιακές τέχνες και τεχνικές, το μουσείο μπορεί ακόμη και να αποτελέσει τον κεντρικό μηχανισμό για την εγγραφή στο μητρώο της UNESCO των πολιτιστικών παραδόσεων και μάλιστα, με τη συμμετοχή των παιδιών.

Ως σήμερα, το κέντρο βάρους της διατήρησης της πολιτιστικής κληρονομιάς πέφτει στα αρχαία ευρήματα ή τα μνημεία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, αφήνοντας την εύθραυστη άυλη πολιτιστική κληρονομιά σε δεύτερο επίπεδο. Η ανάγκη να εστιάσουμε σήμερα στην άυλη πολιτιστική κληρονομιά καθίσταται ακόμη εντονότερη, δεδομένης της παγκοσμιοποίησης η οποία ενέχει τον κίνδυνο να προκαλέσει την ισοπέδωση και λήθη των πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων της κάθε χώρας. Τα παιδιά βρίσκονται στην πρώτη γραμμή κινδύνου, διότι μεγαλώνουν σε έναν κόσμο όπου ο σημερινός τρόπος ζωής δεν επιτρέπει τη φυσική δραστηριότητα σε εξωτερικούς χώρους. Αντιθέτως, η τεχνολογία οδηγεί στην απασχόληση των παιδιών με ομοιόμορφο τρόπο, αποξενώνοντας τα παιδιά από τον πολιτισμό και τις παραδόσεις της χώρας τους.

Ασφαλώς και τα μουσεία θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία προκειμένου να

κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και να τα ευαισθητοποιήσουν ως προς την πολιτιστική κληρονομιά με την ανάπτυξη εφαρμογών παιχνιδιών που αναφέρονται ή βασίζονται σε παραδοσιακές ιστορίες, μύθους, τραγούδια, εκφράσεις παροιμίες, ήχους και εικόνες εμπίπτει στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του μουσείου. Ωστόσο, η επιτυχία των εφαρμογών αυτών είναι αμφίβολη, δεδομένου ότι προωθούνται από τα ηλεκτρονικά καταστήματα πώλησης εφαρμογών κινητής τηλεφωνίας εφαρμογές που παρουσιάζουν επιτυχία σε παγκόσμιο επίπεδο.

Κυρίως τα μουσεία πρέπει να αποτελέσουν φορείς καταγραφής άυλων πολιτιστικών αγαθών δρομολογώντας την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή και ανάμιξη των παιδιών στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, το μουσείο να μεριμνήσει για την καταγραφή των παραδοσιακών παιχνιδιών τα οποία αποτελούν μια πολύτιμη άυλη πολιτιστική κληρονομιά αδιαχώριστη από την κοινωνική ζωή. Τα παραδοσιακά παιδικά παιχνίδια διαμορφώνονται από τον τοπικό πολιτισμό και το τοπικό περιβάλλον, ενσωματώνουν συχνά πολιτισμικές γνώσεις, αξίες και δεξιότητες που έχουν προκύψει με την πάροδο του χρόνου δεδομένης της συγκεκριμένης κοινωνίας και του συγκεκριμένου περιβάλλοντος. Πολλά παραδοσιακά παιδικά παιχνίδια κινδυνεύουν να εξαφανιστούν. Η παγκοσμιοποίηση και η αστικοποίηση αποτελούν απειλή για τη διαιώνιση αυτών των παιχνιδιών. Οι σύγχρονες μορφές ψυχαγωγίας, όπως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, αλλάζουν τον τρόπο αλληλεπίδρασης των παιδιών και διακυβεύουν την ίδια την ύπαρξη παραδοσιακής μορφής παιχνιδιών που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της πολιτιστικής τους κληρονομιάς.

Περαιτέρω, τα μουσεία μπορούν να συμβάλλουν στην καταγραφή μουσικών παραδόσεων. Τα παιδιά θα μπορούσαν να μάθουν παραδοσιακά όργανα και να συμβάλλουν όχι μόνο στη διατήρηση της μουσικής πολιτιστικής κληρονομιάς, αλλά και να την εξελίξουν. Ασφαλώς, τα παραδείγματα είναι ενδεικτικά και δεν εξαντλούνται εδώ. Η άυλη πολιτιστική κληρονομιά είναι ανεξάντλητη.

4.3.3.5. Εν κατακλείδι

Τα πολιτιστικά δικαιώματα των παιδιών ρυθμίζονται από διεθνείς συνθήκες, ωστόσο, ποτέ δεν αναλύθηκαν επαρκώς, ούτε τους δόθηκε η δέουσα προσοχή. Σήμερα, τα πολιτιστικά δικαιώματα των παιδιών πρέπει να τύχουν ειδικότερης ανάλυσης και προσέγγισης, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, του φονταμενταλισμού, των μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων. Η πολιτιστική πολυμορφία και η πολιτιστική κληρονομιά, αφενός στοχεύουν να προστατεύσουν τον πολιτισμό στο πλαίσιο των νέων συνθηκών και φαινομένων. Ωστόσο, τα νομοθετικά κείμενα δεν κάνουν ειδική αναφορά στα παιδιά. Για να ορίσουμε τα πολιτιστικά δικαιώματα των παιδιών πρέπει να ανατρέχουμε στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των παιδιών. Σε αυτό το πλαίσιο, τα μουσεία μπορούν να παίξουν ενεργό ρόλο, ώστε να συνδέσουν τα παιδιά με τον πολιτισμό (πολυμορφία και κληρονομιά). Τα μουσεία αποτελούν τον βασικό και κατεξοχήν χώρο πολιτισμού. Πέραν όμως των εκπαιδευτικού ρόλου τους (σε σχέση με τον εγχώριο πολιτισμό, τον παγκόσμιο ή τον πολιτισμό των μειονοτήτων ή των προσφύγων), τα μουσεία μπορούν να καταστούν ο βασικός φορέας καταγραφής του άυλου πολιτισμού, αναλαμβάνοντας δράση για την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς (εθνικής, μειονοτήτων και προσφύγων) και με αυτόν τον τρόπο να συμβάλουν και στη διατήρηση της πολιτιστικής πολυμορφίας.

Μαρία Παπαγιάννη

4.3.4. Πληροφορία, σχολείο και μουσείο. Μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου

4.3.4.1.Εισαγωγή

Η σταδιακά επιταχυνόμενη αύξηση της παραγωγής και χρήσης των πληροφοριών σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας, μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και η συνακόλουθη συνειδητοποίηση της σημασίας της πληροφορίας ως κορυφαίου κοινωνικού και οικονομικού αγαθού, καθιστούν επιτακτική τόσο τη διασφάλιση του δικαιώματος όλων στην πρόσβαση της πληροφορίας[1], όσο και την καλλιέργεια δεξιοτήτων πληροφοριακής παιδείας[2].

Καταλυτικός αναδεικνύεται ο ρόλος του σχολείου, κατεξοχήν φορέα της εκπαίδευσης, που οφείλει, ανταποκρινόμενο στις προκλήσεις των καιρών, να μετατοπίσει το ενδιαφέρον του από τη διδακτέα ύλη στη μαθησιακή διαδικασία, ενσωματώνοντας στην καθημερινή του λειτουργία πολλαπλές πηγές πληροφόρησης, εντός και εκτός των φυσικών του συνόρων και εξοπλίζοντας τους μαθητές με μηχανισμούς αποκωδικοποίησης, οργάνωσης, ερμηνείας και διαχείρισης των πληροφοριών. Με τον τρόπο αυτό, τους καθιστά ικανούς να αξιολογούν και να αξιοποιούν τις παρεχόμενες πληροφορίες και να γίνονται οι ίδιοι, με τη σειρά τους, παραγωγοί πληροφοριών, οπότε και ισχυροί συμμετέχοντες στην κοινωνία[3].

Πολύτιμος αρωγός στον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει το σχολείο στην «Κοινωνία της Πληροφορίας» προβάλλει το μουσείο. Το μουσείο είναι ένας θεσμός μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς στο μουσειοπαιδαγωγικό σχεδιασμό, τα τελευταία χρόνια, είναι εμφανής η απομάκρυνση από την προβολή, προς συσσώρευση και αναπαραγωγή, απόλυτων, «αντικειμενικών» ακαδημαϊκών γνώσεων. Οι γνώσεις αυτές υποτίθεται ότι αντιστοιχούν στη μία και μοναδική αλήθεια, την οποία το μουσείο ως αυθεντία μονοπωλεί[4] και στόχευση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για ερμηνεία, κατανόηση και αξιοποίηση της πληροφορίας, στην άρθρωση κριτικού λόγου και πρωτότυπου δημιουργικού έργου, στην ενδυνάμωση κινήτρων για δράση και εξέλιξη[5].

Στο παραπάνω πλαίσιο της σύμπλευσης σχολείου-μουσείου, στις αίθουσες του 5ου Γενικού Ενιαίου Λυκείου Κέρκυρας και στους χώρους του Παραρτήματος της Εθνικής Πινακοθήκης της Κάτω Κορακιάνας, υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Εικονο-γραφήματα», μια εναλλακτική διδακτι-

1 Μπώκος, Γ., *Τεχνολογία και πληροφόρηση. Από τη διαχείριση του βιβλίου στη διαχείριση της γνώσης.* εκδ. Παπασωτηρίου, Αθήνα 2002, σ. 10.

2 «Με τον όρο πληροφοριακή παιδεία εννοούμε τις δεξιότητες αναζήτησης, εύρεσης, αξιολόγησης και χρήσης της χρησιμότερης και πλέον έγκυρης πληροφορίας με τρόπο αποτελεσματικό», βλ. Αναστασιάδου Α., Δημοπούλου Ι., Στούμπη Α., Η πληροφορική παιδεία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Σύντομη επισκόπηση και προτάσεις, 4ο Συνέδριο e-Δίκτυο-ΤΠΕ, Σύρος 2007.

3 Αρακά Η., Κούτρας Ν., Μακρίδου Ε., Η Πρόσβαση στην πληροφορία: εξέλιξη και ψηφιακό χάσμα, Κανελλοπούλου-Μπότη Μ. (επιμ.), *Ιστορία της πληροφορίας. Από τον πάπυρο στο ηλεκτρονικό έγγραφο,* εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2014, σ. 409.

4 Prior N., Μετανεωτερικές αναδιαρθρώσεις, Macdonald S., *Μουσείο και μουσειακές σπουδές: ένας πλήρης οδηγός,* μτφρ. Δ. Παπαβασιλείου, εκδ. Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, Αθήνα 2012, σ. 710.

5 Νάκου Ει., Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης μουσείου, εκπαίδευσης και ιστορίας, Κόκκινος Γ.- Αλεξάκη Ε. (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή,* εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σσ. 121- 126.

κή προσέγγιση της ενότητας «Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση», που διδάσκεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, στην Α΄ Λυκείου. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται οι στόχοι και η δομή του προγράμματος, επιχειρείται η αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς του και παρατίθεται δείγμα πρωτότυπων έργων των μαθητών, που προέκυψαν κατά την υλοποίησή του.

4.3.4.2. Εικονο-γραφήματα: Μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα στο παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στην Κάτω Κορακιάνα Κέρκυρας

4.3.4.2.1. Σκεπτικό μουσειοπαιδαγωγικού σχεδιασμού

Τα παρόν πρόγραμμα σχεδιάστηκε σε συνάρτηση με το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας[6], εξασφαλίζοντας την απρόσκοπτη συμμετοχή των μαθητών. Στην ισχύουσα νομοθεσία για τις επισκέψεις σχολικών ομάδων σε μουσειακούς χώρους ορίζεται ρητά πως θα πρέπει να αναφέρονται σε συγκεκριμένη ενότητα των διδακτικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος[7]. Παρέχει πολλαπλές δυνατότητες διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης, με αναφορές στα γνωστικά αντικείμενα της Λογοτεχνίας, Γλώσσας, Ιστορίας, Λαογραφίας, Εικαστικών, Μουσικής, Πληροφορικής, επιχειρώντας την άρση του κατακερματισμού των γνωστικών αντικειμένων, που εξακολουθούν να διδάσκονται στο σχολείο ως αυτοτελή, επιστημονικά αντικείμενα.

Βασικοί στόχοι που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό του αφορούν στην απόκτηση γνώσεων-δεξιοτήτων, αλλά και στην καλλιέργεια στάσεων-αντιλήψεων των μαθητών. Συγκεκριμένα:

Γνωστικοί στόχοι - δεξιότητες

- Η κωδικοποίηση των χαρακτηριστικών της παραδοσιακής και μοντέρνας τέχνης και η συνειδητοποίηση της ρήξης με την παράδοση που φέρνει ο μοντερνισμός.
- Η αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών των κινημάτων του ρομαντισμού, του παρνασσισμού, του συμβολισμού και του υπερρεαλισμού και ο συσχετισμός με το γενικότερο πολιτικοκοινωνικό και ιδεολογικό υπόβαθρο της εποχής τους.
- Η γνωριμία με έργα και κύριους εκπροσώπους της νεοελληνικής ποίησης και ζωγραφικής.
- Η κατανόηση της αλληλεπίδρασης της λογοτεχνίας με τη ζωγραφική και τη μουσική.
- Η κατανόηση του ρόλου της τέχνης στη σύγχρονη κοινωνία και η ανάπτυξη προβληματισμού για τη σχέση της τέχνης με τη ζωή.

Κοινωνικές δεξιότητες

- Η άσκηση στην παρατήρηση, την έρευνα και την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων αυτής.
- Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και έκφρασης προσωπικών ερμηνειών.
- Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.
- Η καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης.
- Η αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της ομάδας κι η ενίσχυση της συνεργατικότητας.

---

6 ΦΕΚ 1562/ τ. Β΄/27-06-2011.

7 Υ. Α. 129287/Γ2/10-11-2011 (ΦΕΚ 2769/Β/2-12-2011).

Στάσεις-αντιλήψεις

- Η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στην Πινακοθήκη και στους μουσειακούς χώρους γενικότερα.
- Η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στην απόκτηση νέας γνώσης, στη δια βίου μάθηση.

Η προσέγγιση του θέματος πραγματοποιείται σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής που αντιμετωπίζει τη μάθηση ως διανοητική, ψυχική και πρακτική διαδικασία, με έντονο κοινωνικό χαρακτήρα. Ως εκ τούτου, επιλέχθηκαν μέθοδοι ενεργητικής μάθησης, όπως η ανακαλυπτική μέθοδος-εξερεύνηση και βιωματικές μέθοδοι, όπως υλικές-αισθητικές δραστηριότητες, δραστηριότητες παραστατικών τεχνών και δραστηριότητες γραμματισμού.

Χώρο υλοποίησης του προγράμματος αποτελούν το σχολείο (αίθουσα διδασκαλίας, εργαστήριο πληροφορικής) και το Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στην Κάτω Κορακιάνα Κέρκυρας. Θα πρέπει να σημειωθεί ωστόσο πως, με τις κατάλληλες τροποποιήσεις, το πρόγραμμα δύναται να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε πινακοθήκη φιλοξενεί έργα Ελλήνων καλλιτεχνών της αντίστοιχης χρονικής περιόδου.

4.3.4.2.2. Ομάδα εφαρμογής

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2015-2016, στο 5ο Γενικό Λύκειο Κέρκυρας. Συμμετείχαν οι μαθητές δύο τμημάτων της Α΄ τάξης, του Α1 και του Α4. Συνολικά 29 μαθητές, 13 αγόρια και 16 κορίτσια.

4.3.4.2.3. Περιγραφή της διδακτικής πρότασης

Η θεματική ενότητα «Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση» διδάσκεται στο δεύτερο τετράμηνο του διδακτικού έτους, στη Λογοτεχνία της Α΄ Λυκείου και είναι σχεδιασμένη ως project, που αποτελείται από τρεις φάσεις, πριν, κατά και μετά την ανάγνωση. Οι δράσεις που υλοποιήθηκαν στις φάσεις αυτές παρουσιάζονται συνοπτικά ακολούθως:

Φάση: Πριν από την ανάγνωση

Σκοπός της φάσης αυτής είναι, μέσα από διάφορες δραστηριότητες, ατομικές ή ομαδικές, συνήθως ερευνητικής φύσεως, να δώσει κίνητρα για την ανάγνωση που θα ακολουθήσει και να πλουτίσει τον γνωστικό και πολιτισμικό ορίζοντα των μαθητών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο προβληματισμού που θα διευκολύνει την εξαγωγή του νοήματος[8].

Στην κατεύθυνση αυτή έλαβαν χώρα οι παρακάτω δραστηριότητες:

- Οι μαθητές μελέτησαν σε ομάδες «ποιήματα ποιητικής»[9], ποιήματα δηλαδή που έχουν, κατά τρόπο άμεσο ή έμμεσο, ως θέμα τους την ίδια την ποίηση και εξέφρασαν τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι ποιητές την τέχνη τους, τον ρόλο της ποίησης, τη θέση της στον κόσμο και τη ζωή.
- Μελέτησαν, πάλι σε ομάδες, ποιήματα της τελευταίας συλλογής του Κερκυραίου ποιητή, Σπύρου Κωσταγιόλα, «Σε τροχιά φωτός» (2014), αναζητώντας τις θεματικές που τον απα-

8 ΦΕΚ 1562/2011 - Αριθμ.70001/Γ2.

9 Τα ποιήματα που μελετήθηκαν από πέντε ομάδες των τριών ατόμων σε κάθε τάξη ήταν τα ακόλουθα: Αναστάσης Βιστωνίτης «Ars poetica», Γιώργος Σαραντάρης «Δεν είμαστε ποιητές σημαίνει…», Γιώργος Μαρκόπουλος «Τα ποιήματα, ένα ποτάμι, ο ποιητής», Μιχάλης Γκανάς «Το ποίημα έρχεται από μακριά…», Ντίνος Χριστιανόπουλος «Εγκαταλείπω την ποίηση».

σχολούν, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ποιητικής του γραφής. Ακολούθησε η επίσκεψη του ποιητή στην τάξη, εμπειρία πρωτόγνωρη για τα παιδιά, καθώς είχαν την ευκαιρία να συναντήσουν έναν ποιητή και να συνομιλήσουν μαζί του για το έργο του, τον ρόλο της ποίησης στη σημερινή εποχή και ειδικότερα στη δική τους ζωή. Η επίσκεψη ολοκληρώθηκε με ένα παιχνίδι δημιουργικής γραφής, που οδήγησε στη σύνθεση ποιημάτων από τους μαθητές.

- Πραγματοποιήθηκε στο σχολείο η επίσκεψη της επιμελήτριας του Παραρτήματος της Εθνικής Πινακοθήκης στην Κέρκυρα, Μαρίνας Παπασωτηρίου. Το πολύνεκρο, εργατικό ατύχημα στα ορυχεία της βελγικής πόλης, Μαρσινέλ, το 1956 και η αποτύπωσή του στο ποίημα του Εγγονόπουλου, «Μαρσινέλ» και στον πίνακα του Βλάση Κανιάρη, «Η καταστροφή της Μαρσινέλ» αποτέλεσε αφορμή για τον προβληματισμό των μαθητών αναφορικά με την επίδραση της ιστορικής πραγματικότητας στην ποίηση και τη ζωγραφική, αλλά και τη σχέση των δύο τεχνών.
- Παρουσιάστηκαν στους μαθητές εικαστικά έργα εμπνευσμένα από έργα ποιητών κι αντίστροφα, ποιήματα εμπνευσμένα από το έργο εικαστικών. Συγκεκριμένα, ο πίνακας του Θεόφιλου, «Ερωτόκριτος και Αρετούσα», εμπνευσμένος από τον «Ερωτόκριτο» του Β. Κορνάρου, έργο του Τσαρούχη για το ποίημα του Καβάφη, «Ωραία λουλούδια και άσπρα ως ταίριαζαν πολύ», έργο του Τσόκλη για το ποίημα του Καβάφη, «Κεριά», σχέδιο του Χατζηκυριάκου Γκίκα για την «Αμοργό» του Γκάτσου κι επίσης το ποίημα της Κικής Δημουλά, «Σημείο αναγνωρίσεως», εμπνευσμένο από το γλυπτό του Κωνσταντίνου Σεφερλή, «Η Βόρειος Ήπειρος» και το ποίημα του Παύλου Παρασκευαΐδη, «Πρωτομαγιά, χαρακτικό Γ. Φαρσακίδη», εμπνευσμένο από το έργο του σπουδαίου Έλληνα χαράκτη. Οι μαθητές μελέτησαν παράλληλα τα ποιήματα και τα εικαστικά έργα και σχολίασαν τις επιλογές των δημιουργών, κάνοντας μάλιστα δικές τους προτάσεις για το «πάντρεμα» των δύο τεχνών.

Οι δράσεις αυτές συνέδεσαν την ποίηση με τη ζωγραφική, διέγειραν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους προετοίμασαν για την επόμενη φάση, τη φάση κατά την ανάγνωση.

Φάση: Κατά την ανάγνωση

Αποτελεί τη σημαντικότερη φάση, κατά την οποία οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, καλούνται να διατρέξουν την ιστορία της νεοελληνικής ποίησης μέσα από τα κυριότερα ρεύματα, μελετώντας ποιήματα των ανθολόγιων του Λυκείου, αλλά και παράλληλα κείμενα σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή[10]. Η εργασία στην τάξη πλαισιώθηκε με δύο επισκέψεις στην Πινακοθήκη της Κάτω Κορακιάνας, με στόχο την εμπέδωση κι επέκταση της αποκτηθείσας γνώσης.

Συγκεκριμένα, η οργάνωση της φάσης αυτής πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια:

1ο Στάδιο: Από την παράδοση στον μοντερνισμό

Στο στάδιο αυτό επιδιώκεται οι μαθητές να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και μοντέρνας ποίησης κι αφού τα συσχετίσουν με τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και μοντέρνας ζωγραφικής, να κατανοήσουν την έννοια του μοντερνισμού στην τέχνη και να συνειδητοποιήσουν τη ρήξη με την παράδοση που έφερε ο μοντερνισμός. Στην κατεύθυνση αυτή:

- Οι μαθητές μελέτησαν στην τάξη ποιήματα παραδοσιακής και μοντέρνας τέχνης και με κατευθυνόμενες ερωτήσεις, που αποσκοπούσαν στην ανάκληση πληροφοριών προηγούμε-

10 ΦΕΚ 1562/2011 - Αριθμ.70001/Γ2.

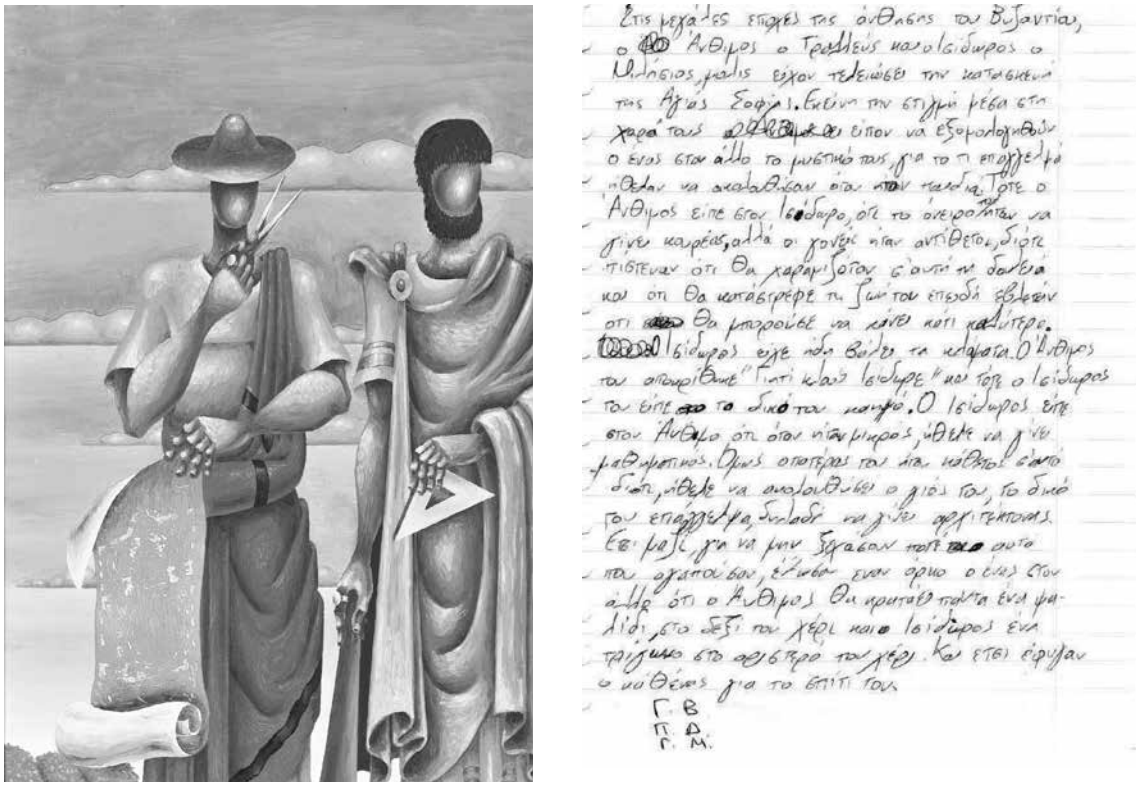
νων σχολικών ετών, αλλά και την παροχή πρόσθετου βοηθητικού υλικού, προσπάθησαν να τα κατατάξουν από το πιο παραδοσιακό στο πιο μοντέρνο και να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και μοντέρνας ποίησης, που κωδικοποιήθηκαν στη συνέχεια από την ολομέλεια.

- Πραγματοποιήθηκε η πρώτη επίσκεψη στην Πινακοθήκη, κατά την οποία οι ομάδες των μαθητών κλήθηκαν να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και μοντέρνας ζωγραφικής. Ως προς τη μέθοδο, επιλέχθηκε η εξερεύνηση με τη χρήση φύλλων εργασίας, που παρέπεμπαν την κάθε ομάδα σε πίνακες παραδοσιακής και μοντέρνας ζωγραφικής, διαφορετικής θεματικής (α΄ ομάδα: Προσωπογραφία, β΄ ομάδα: Τοπιογραφία, γ΄ ομάδα: Νεκρή φύση, δ΄ ομάδα: Ιστορικά θέματα, ε΄ ομάδα: Θρησκευτικά θέματα). Τα φύλλα εργασίας περιείχαν κλειστές ερωτήσεις, που στόχευαν στην απόκτηση συγκεκριμένων πληροφοριών μέσα από την προσεκτική παρατήρηση των εκθεμάτων και τη μελέτη του συνοδευτικού ερμηνευτικού υλικού και ανοιχτές ερωτήσεις, που στόχευαν στην καταγραφή συναισθημάτων, στην ανάπτυξη αφηγήσεων, στην έκφραση προσωπικών απόψεων και ερμηνειών. Κατά τη διάρκεια της εργασίας των ομάδων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν εμψυχωτικός, καθοδηγητικός, συντονιστικός.

Εικόνα 1: Οι μαθητές παρατηρούν τους πίνακες και επεξεργάζονται τα φύλλα εργασίας τους

- Ακολούθησε η παρουσίαση της εργασίας κάθε ομάδας στην ολομέλεια και αναζητήθηκαν οι αναλογίες της παράδοσης και του μοντερνισμού στην ποίηση και στη ζωγραφική. Ενώ με αφετηρία τις ερωτήσεις των φύλλων εργασίας, αλλά και αυθόρμητες ερωτήσεις των παιδιών, η συζήτηση επεκτάθηκε σε ευρύτερα θέματα που αφορούν στην τέχνη, όπως η ελευθερία του καλλιτέχνη, οι σχέσεις του με την εκάστοτε εξουσία, η κοινωνικο-πολιτική του ευθύνη, η αποτίμηση της καλλιτεχνικής ή/και οικονομικής αξίας ενός έργου.
- Η πρώτη επίσκεψη ολοκληρώθηκε στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δυάδες κι επισκέφτηκαν τον δικτυακό τόπο της Πινακοθήκης. Τους δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν ένα πορτρέτο και να αφηγηθούν την «ιστορία» του προσώπου που απεικονίζεται ή ακόμη να δημιουργή-

σουν ένα φανταστικό σενάριο, συνδέοντας μεταξύ τους δύο πορτρέτα. Εναλλακτικά μπορούσαν να διαλέξουν έναν πίνακα με ιστορικό περιεχόμενο, να υποδυθούν ένα από τα εικονιζόμενα πρόσωπα και να γράψουν τη δική τους εκδοχή. Τα κείμενα που προέκυψαν παρουσιάσθηκαν στην ολομέλεια κι ακολούθησε ανταλλαγή ιδεών, που οδήγησε στην ενδυνάμωση και επέκτασή τους. Η συγκεκριμένη δράση θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για εικονογράφηση των ιστοριών ή ακόμη και δραματοποίησή τους από τους μαθητές, κάτι στο οποίο εμείς δεν προχωρήσαμε, εξαιτίας της πίεσης του χρόνου.



Εικόνα 2: Ιστορία που εμπνεύστηκαν μαθητές από τον πίνακα του Εγγονόπουλου «Άνθιμος ο Τραλλεύς και Ισίδωρος ο Μιλήσιος»

2ο Στάδιο: Ρομαντισμός-Παρνασσισμός-Συμβολισμός-Υπερρεαλισμός

Στο στάδιο αυτό επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά των ρευμάτων του ρομαντισμού, του παρνασσισμού, του συμβολισμού και του υπερρεαλισμού, μέσα από τη μελέτη αντιπροσωπευτικών ποιημάτων. Στο πλαίσιο αυτό:

- Κάθε ομάδα ανέλαβε τη μελέτη ενός λογοτεχνικού ρεύματος, χρησιμοποιώντας ως πηγές τις εισαγωγές των σχολικών βιβλίων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου, το Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων και χαρακτηριστικά ποιήματα που εντάσσονται στα παραπάνω ρεύματα. Ακολούθησε η παρουσίαση των ρευμάτων στην ολομέλεια, μέσα από τα ποιήματα που κάθε ομάδα επέλεξε να παρουσιάσει ως αντιπροσωπευτικά του ρεύματος που μελέτησε.
- Πραγματοποιήθηκε η δεύτερη επίσκεψη στην Πινακοθήκη με στόχο την ανίχνευση των παραπάνω ρευμάτων στην τέχνη της ζωγραφικής. Οι μαθητές εργάστηκαν με φύλλα δραστηριοτήτων, κοινά για όλες τις ομάδες αυτή τη φορά, στα οποία αποτυπωνόταν συνοπτικά η ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας, μέσα από χαρακτηριστικά ποιήματα, που παρέπεμπαν σε συγκεκριμένα εκθέματα της Πινακοθήκης. Οι μαθητές έπρεπε να εντοπίσουν τα εκθέματα αυτά, να τα παρατηρήσουν προσεκτικά και να μελετήσουν το συνοδευτικό ερμη-

νευτικό υλικό, ώστε να οδηγηθούν στη λύση ενός σταυρόλεξου, που βρισκόταν στην τελευταία σελίδα του φύλλου δραστηριοτήτων[11].

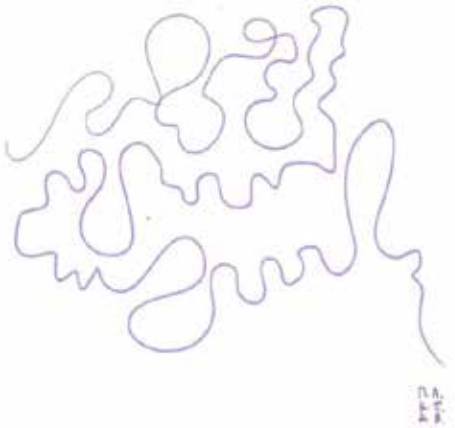
- Ακολούθησαν στον αύλειο χώρο της Πινακοθήκης υλικές-αισθητικές δραστηριότητες, με αφετηρία τα έργα τέχνης που μελετήθηκαν. Η κάθε ομάδα επέλεξε, με τυχαίο τρόπο, έναν από τους πίνακες και κλήθηκε, «συνομιλώντας» με τον καλλιτέχνη που τον φιλοτέχνησε, να δημιουργήσει τον δικό της πίνακα, χρησιμοποιώντας χαρτί και χρώματα, ή εναλλακτικά ένα έργο ασαμπλάζ, χρησιμοποιώντας προσωπικά αντικείμενα.

Εικόνα 3: Ασαμπλάζ των μαθητών, «Καθημερινότητα

Εικόνα 4: Έργο μαθητών με αφορμή τον πίνακα του Κοντόπουλου «Η νύχτα έρχεται»

- Η επίσκεψη ολοκληρώθηκε με μια μουσική δραστηριότητα που αποσκοπούσε στον προβληματισμό των μαθητών ως προς την απήχηση των παραπάνω ρευμάτων στην τέχνη της μουσικής. Μαθήτρια εκτέλεσε με κλαρινέτο τέσσερα μουσικά κομμάτια, χαρακτηριστικά των τεσσάρων ρευμάτων, χωρίς να δοθούν επιπλέον πληροφορίες για τον συνθέτη ή τον τίτλο τους. Οι μαθητές, αφού αποτύπωσαν με μαρκαδόρους, σε μεγάλα κομμάτια χαρτιού, τον ρυθμό της μουσικής και εξέφρασαν με χρώματα, σχήματα ή λόγο τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το κάθε άκουσμα, προσπάθησαν να αντιστοιχίσουν τα ρεύματα με τα μουσικά κομμάτια, ενώ αποκαλύφτηκε ο συνθέτης κι ο τίτλος τους.

Εικόνα 5: Οι μαθητές δημιουργούν



Εικόνα 6: Οπτικοποίηση του Bolero, Ραβέλ

[11] Για τον σχεδιασμό του σταυρόλεξου χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό hot potatoes, ώστε να είναι διαθέσιμο και σε ψηφιακή μορφή, εμείς όμως, για λόγους πρακτικούς, το εκτυπώσαμε και το ενσωματώσαμε στο φύλλο δραστηριοτήτων.

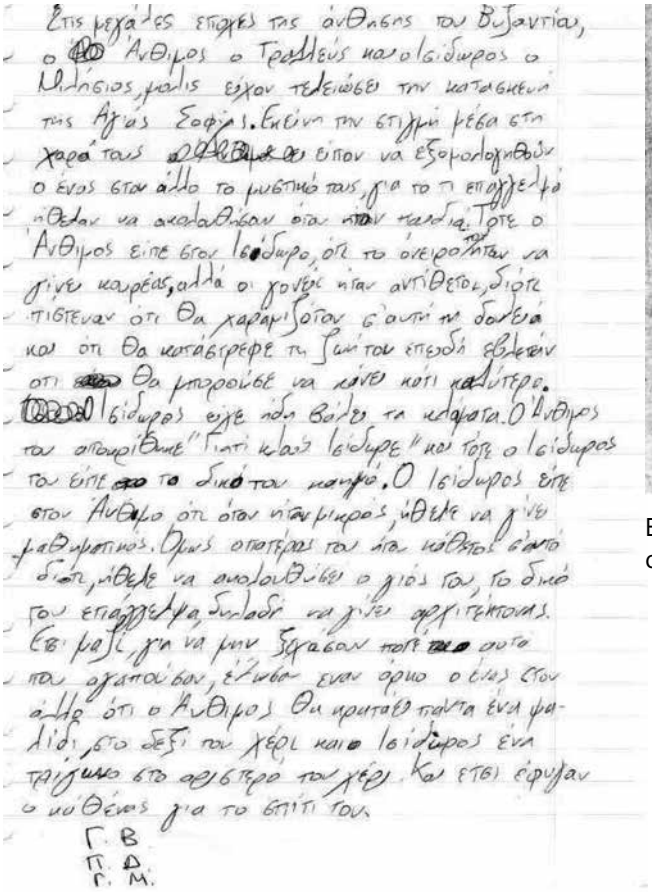
Φάση: Μετά την ανάγνωση

Στη φάση αυτή, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν γνώσεις, αντιλήψεις, στάσεις και συναισθήματα που ανέπτυξαν κατά τη συγκεκριμένη ενότητα, μέσω γλωσσικών και μη γλωσσικών δραστηριοτήτων. Στην κατεύθυνση αυτή:

- Οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν με ελεύθερο θέμα και όποια τεχνική επιθυμούν ποιήματα ή εναλλακτικά να συνθέσουν, κατά ομάδες, υπερρεαλιστικά ποιήματα, με την τεχνική της αυτόματης γραφής.
- Στη συνέχεια, αντάλλαξαν τα έργα που δημιούργησαν και παίρνοντας τον ρόλο του ζωγράφου, προσπάθησαν να οπτικοποιήσουν τα ποιήματα των συμμαθητών τους. Η εικόνα συνταιριάστηκε με το λόγο και τα «εικονο-γραφήματα» ήταν πλέον έτοιμα.

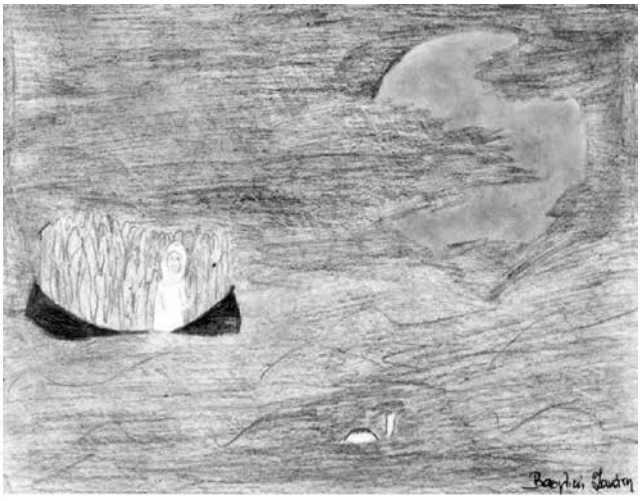
Εικόνα 6: Ποίημα της Κλαούντια και οπτικοποίησή του από τον Φαμπιάν

- Τα «εικονο-γραφήματα», ποιήματα κι εικαστικά έργα των μαθητών, εκτέθηκαν στον χώρο του σχολείου, ενώ η ψηφιακή έκθεσή τους συγκαταλέγεται στις μελλοντικές μας προθέσεις.



Στις μεγάλες εποχές της άνθησης του Βυζαντίου,
ο Άνθιμος ο Γραλλεύς και ο Ισίδωρος ο
Μιλήσιος, μόλις είχαν τελειώσει την κατασκευή
της Αγιάς Σοφίας. Εκείνη την στιγμή μέσα στη
χαρά τους ~~[illegible]~~ είπαν να εξομολογηθούν
ο ένας στον άλλο το μυστικό τους, για το τι επαγγελμά
ήθελαν να ακολουθήσουν όταν ήταν παιδιά. Τότε ο
Άνθιμος είπε στον Ισίδωρο, ότι το όνειρο του ήταν να
γίνει κουρέας, αλλά οι γονείς ήταν αντίθετοι, διότι
πίστευαν ότι θα χαραμίζοταν σ' αυτή τη δουλειά
και ότι θα κατάστρεφε τη ζωή του επειδή εβλετέν
ότι ~~[illegible]~~ θα μπορούσε να κάνει κάτι καλύτερο.
~~[illegible]~~ Ισίδωρος είχε ήδη βάλει τα κλάματα. Ο Άνθιμος
του αποκρίθηκε "Γιατί κλαίς Ισίδωρε" και τότε ο Ισίδωρος
του είπε ~~[illegible]~~ το δικό του καημό. Ο Ισίδωρος είπε
στον Άνθιμο ότι όταν ήταν μικρός, ήθελε να γίνει
μαθηματικός. Όμως ο πατέρας του ήταν κάθετος σ' αυτό
διότι, ήθελε να ακολουθήσει ο γιός του, το δικό
του επιάγγελμα, δηλαδή να γίνει αρχιτέκτονας.
Έτσι μαζί, για να μην ξεχάσουν ποτέ ~~[illegible]~~ αυτά
που αγαπούσαν, έλωσαν εναν όρκο ο ένας στον
άλλο ότι ο Άνθιμος θα κρατάει πάντα ένα ψα-
λίδι, στο δεξί του χέρι και Ισίδωρος ένα
τρίγωνο στο αριστερό του χέρι. Και έτσι έφυγαν
ο κάθένας για το σπίτι του.

Γ. Β
Π. Δ
Γ. Μ.



Εικόνα 7: Ποίημα της Ελένης κι οπτικοποίησή του από τη Βασιλική

4.3.4.2.4. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης

Η αξιολόγηση αποτελεί απαραίτητο στάδιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος καθώς, μέσω αυτής, επιτυγχάνεται ο έλεγχος της ποιότητάς του, δηλαδή η υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό του, η αποτίμηση της πρόσληψης των επιμέρους δραστηριοτήτων από τους μαθητές και της εμπειρίας που αποκόμισαν, κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση εφαρμόστηκε η ολική/διορθωτική αξιολόγηση με πρόθεση να εντοπισθούν προβλήματα και αδυναμίες του προγράμματος, αλλά και να κατανοηθούν καλύτερα οι ανάγκες των συμμετεχόντων, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις. Ως προσφορότερη μέθοδος επιλέχθηκε η χρησιμοποίηση ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, σε συνδυασμό με τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού.

Όπως προκύπτει από την επεξεργασία των απαντήσεων, η συμμετοχή στο πρόγραμμα αποτέλεσε εμπειρία που ικανοποίησε τους μαθητές στο σύνολό τους. Χαρακτήρισαν το πρόγραμμα «*πολύ καλό*», «*ωραίο*», «*δημιουργικό*», «*ενδιαφέρον*», «*εντυπωσιακό*», «*ξεχωριστό*», «*διασκεδαστικό*», «*ευχάριστο*», «*φαντασμαγορικό*», ενώ μόνο ένας μαθητής το χαρακτήρισε «*δύσκολο*» κι ένας άλλος «*ωραίο, αλλά και κουραστικό*». Στην αιτιολόγηση των απαντήσεών τους οι περισσότεροι έδωσαν έμφαση στην απόκτηση γνώσεων με τρόπο διασκεδαστικό, στην ομαδική εργασία, αλλά και στην απομάκρυνση από τη ρουτίνα της τάξης.

«Το πρόγραμμα ήταν πολύ ενδιαφέρον και μέσα από αυτό έμαθα περισσότερες πληροφορίες για την τέχνη».

«Πιστεύω ότι άξιζε διότι μέσα από αυτό εφαρμόσαμε την ομαδικότητα και επίσης μάθαμε κάποια πράγματα».

«Το πρόγραμμα ήταν πολύ ενδιαφέρον και διασκεδαστικό. Μου άρεσε πολύ η ομαδική δουλειά και το ότι βρεθήκαμε πιο κοντά στην τέχνη».

«Ήταν μια διασκεδαστική κι ενδιαφέρουσα εμπειρία διότι ξέφευγε από τη ρουτίνα της παράδοσης».

«Ήταν κάτι ξεχωριστό που δεν είχαμε ξανακάνει».

Οι γνωστικοί-μαθησιακοί στόχοι που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος, επιτεύχθηκαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, από το σύνολο των μαθητών, ανεξάρτητα από τις σχολικές τους επιδόσεις. Θα πρέπει μάλιστα να τονίσουμε πως «κακοί» μαθητές ή αμέτοχοι στη σχολική αίθουσα, συμμετείχαν ενεργά, αναλαμβάνοντας κάποτε και πρωταγωνιστικό ρόλο στην ομάδα που ανήκαν. Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών αυτών, σε αρκετές περιπτώσεις, είχε περισσότερο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, καθώς σημειώθηκε μεγαλύτερη συμμετοχή τους στο μάθημα της Λογοτεχνίας και βελτίωση της επίδοσής τους.

Ως προς την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη πνεύματος ομαδικότητας, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για επίτευξη του στόχου αυτού σε σημαντικό βαθμό. Υπήρξε άριστη συνεργασία στο εσωτερικό των ομάδων, ενώ προβλήματα (χαμηλή αλληλεπίδραση) παρουσιάστηκαν μονάχα σε μία και μόνο κατά την πρώτη επίσκεψη στην Πινακοθήκη. Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές ήρθαν πιο κοντά, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ τους ενισχύθηκε κι αυτό πιστεύουμε πως συνέβαλε στη διαμόρφωση θετικότερου κλίματος στις σχολικές αίθουσες.

Εντύπωση προκάλεσε σε μας η σημασία που απέδωσαν οι ίδιοι οι μαθητές στη δυνατότητα που τους παρείχε το πρόγραμμα να εργαστούν ομαδικά. Σε μεγάλο ποσοστό συνέδεσαν την επι-

τυχία του προγράμματος με τη δυνατότητα αυτή, ενώ ένας μαθητής, μάλιστα, έφτασε να αναγάγει την καλλιέργεια της συνεργατικότητας ως τον κύριο σκοπό του προγράμματος: *«Το πρόγραμμα αυτό μου φαίνεται πολύ ενδιαφέρον και με σκοπό τη συνεργασία των μαθητών και την ένωσή τους»*. Τα δεδομένα αυτά προβάλλουν την ανάγκη των μαθητών για επικοινωνία κι αλληλεπίδραση, η οποία παραβλέπεται στο σημερινό σχολείο, όπου δίνεται έμφαση στην κατάκτηση γνωστικών στόχων, με την εφαρμογή παραδοσιακών μεθόδων.

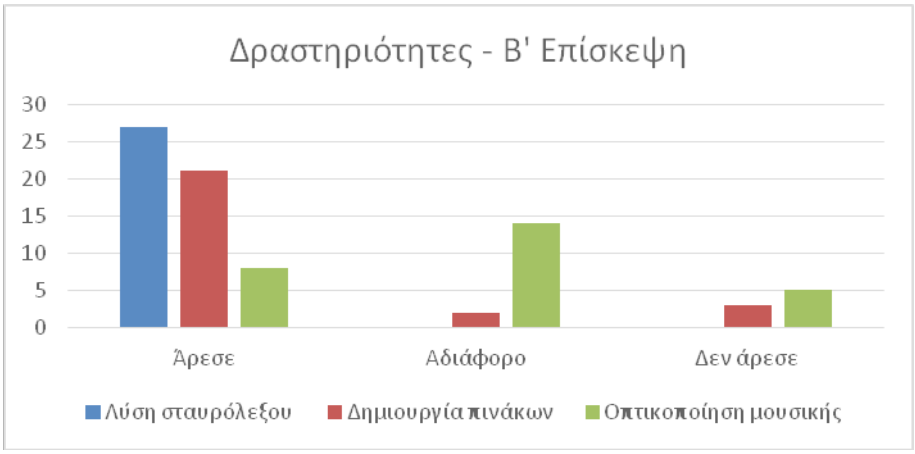
Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης οι προτιμήσεις των μαθητών, όπως αποτυπώθηκαν στα δύο ερωτηματολόγια που σχεδιάσθηκαν, όπου έπρεπε να χαρακτηρίσουν ως αρεστές, αδιάφορες ή μη αρεστές τις επιμέρους δράσεις και να επιλέξουν αυτή που τους άρεσε περισσότερο και λιγότερο. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές χαρακτήρισαν ως περισσότερο αρεστή σ᾽ αυτούς δραστηριότητα την επεξεργασία των φύλλων εργασίας στην Πινακοθήκη και τη λύση του σταυρόλεξου, αναφερόμενοι στη δυνατότητα που τους παρείχαν οι δραστηριότητες αυτές να εξερευνήσουν τον χώρο, να τον ανακαλύψουν μόνοι τους, να εργαστούν ομαδικά και να μάθουν διασκεδάζοντας. Ιδιαίτερα η δεύτερη δραστηριότητα ήταν η μόνη δραστηριότητα που άρεσε ανεξαιρέτως, σε όλους τους συμμετέχοντες, εξαιτίας του παιγνιώδους χαρακτήρα της. Δεύτερη επιλογή των μαθητών και στα δύο ερωτηματολόγια αποτέλεσε η παραγωγή έργων από τους ίδιους, με αφορμή εκθέματα της Πινακοθήκης, δραστηριότητα που επίσης τους επέτρεψε να εκφραστούν ελεύθερα και να διασκεδάσουν με τους συμμαθητές τους.

Οι απαντήσεις αυτές, φανερώνοντας την προτίμηση των μαθητών σε δημιουργικές-βιωματικές δραστηριότητες, που τους δίνουν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα, να αυτενεργήσουν, να αλληλεπιδράσουν, να διασκεδάσουν, μας αποκαλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών μας και αποτελούν πολύτιμο οδηγό κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων, εντός κι εκτός της σχολικής αίθουσας. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τα πορίσματα σχετικών ερευνών, όπου διαπιστώνεται πως η αύξηση του βαθμού βιωματικής εμπλοκής των παιδιών στα επιμέρους στάδια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνεπάγεται ανάλογη αύξηση του ενδιαφέροντος και περισσότερο θετική στάση στο σύνολό τους[12].

Τα παραπάνω συμπεράσματα ενισχύονται επίσης από την παρατήρηση των δραστηριοτήτων που δεν άρεσαν ή άφησαν αδιάφορους τους μαθητές. Δραστηριότητες που παρουσιάζουν ομοιότητες με τη σχολική πράξη και τη μετωπική διδασκαλία, όπου ο ρόλος των μαθητών είναι περισσότερο παθητικός, όπως η συνομιλία με την επιμελήτρια της Πινακοθήκης και η, μεγάλης διάρκειας, παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στην ολομέλεια άρεσαν λιγότερο στους μαθητές. Έκπληξη προκάλεσε σε μας το γεγονός πως η μουσική δραστηριότητα κατά τη δεύτερη επίσκεψη στην Πινακοθήκη συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αδιαφορίας από την πλευρά των μαθητών, σε σύγκριση με όλες τις υπόλοιπες δράσεις του προγράμματος και μάλιστα με σημαντική διαφορά, ενώ μεγάλος ήταν κι ο αριθμός εκείνων που τη χαρακτήρισαν ως τη λιγότερο αρεστή σ᾽ αυτούς δραστηριότητα. Οι μαθητές δικαιολόγησαν την επιλογή τους επικαλούμενοι τη δυσκολία της δραστηριότητας, αλλά και την απουσία εξοικείωσης και ενδιαφέροντος για το συγκεκριμένο είδος μουσικής, λέγοντας μας, με τον δικό τους τρόπο, ό,τι κι η σχετική βιβλιογραφία: «Ακόμα κι αν υποθέσουμε πως τα μουσεία μπορούν να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον και κλίμα για την υλοποίηση μαθησιακών στόχων, απαιτείται από τους επισκέπτες το απαραίτητο επίπεδο ενδιαφέροντος και νοοτροπίας και το κατάλληλο επίπεδο γνώσης ή εμπειρίας, στις οποίες

[12] Καλογιάννη Α., Αξιοποιώντας παιδαγωγικά τις επισκέψεις σε μουσεία. Η περίπτωση του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου, Museumedu 1/Μάιος 2015, http://museumedulab.ece.uth.gr/main/sites/default/files/5.%20%20AMB%202.pdf και Βεροπουλίδου Ρ., «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου Βυζαντινού Πολιτισμού», στο: Μπούνια Α. (κ.ά.) (επιμ.), *Η τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Διαχείριση, Εκπαίδευση, Επικοινωνία,* εκδ. Καλειδοσκόπιο, Αθήνα 2008, σ. 329.

να μπορούν να προσθέσουν, ώστε να κατασκευάσουν καινούρια νοήματα»[13]. Τα δεδομένα αυτά δεν είχαν εκτιμηθεί επαρκώς κατά τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης δραστηριότητας, η οποία θα πρέπει να επανεξετασθεί και τροποποιηθεί σε μελλοντική εφαρμογή του προγράμματος.



Γράφημα 1

Ως προς τη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στους χώρους πολιτιστικής αναφοράς, το συγκεκριμένο πρόγραμμα πιστεύουμε πως λειτούργησε επίσης αποτελεσματικά, κάμπτοντας την, αρχικά, αρνητική ή έστω επιφυλακτική στάση ορισμένων μαθητών αναφορικά με επισκέψεις σε μουσειακούς χώρους. Συγκεκριμένα, στην αρχή του τετραμήνου, σε συζήτηση με στόχο τη βολιδοσκόπηση της διάθεσης των μαθητών, 3 από τους 29 μαθητές δήλωσαν πως δεν επιθυμούσαν να επισκεφτούν την Πινακοθήκη και να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα κι άλλοι 3 φάνηκαν επιφυλακτικοί, εκφράζοντας τον φόβο μήπως η επίσκεψη αποβεί τελικά βαρετή. Ωστόσο, μετά την υλοποίηση του προγράμματος, κανείς από τους συμμετέχοντες δεν χαρακτήρισε το πρόγραμμα στο σύνολό του βαρετό, αν και υπήρξαν δραστηριότητες που κάποιους άφησαν αδιάφορους, τους κούρασαν ή δεν τους άρεσαν ακόμη. Μάλιστα σε ερώτηση που αφορούσε την πρόθεση συμμετοχής τους σε ανάλογα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα στο μέλλον, όλοι απάντησαν ανεπιφύλακτα θετικά. Από τους μαθητές που αιτιολόγησαν την απάντηση τους, όλοι αναφέρθηκαν στην απόκτηση γνώσεων μέσω των προγραμμάτων αυτών και οι μισοί επιπλέον στην ψυχαγωγική τους διάσταση.

«Θα ήθελα πολύ να συμμετάσχω σε άλλα παρόμοια προγράμματα, διότι μ' αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα».

«Θέλω να πάρω μέρος σε τέτοια προγράμματα στο μέλλον, γιατί μαθαίνεις μ' αυτά και περνάς και πολύ ωραία».

«Ναι, γιατί δεν μας προσφέρουν μόνο ψυχαγωγία, αλλά και γνώση».

Τα παραπάνω δεδομένα φανερώνουν πως οι μαθητές αναγνωρίζουν τον εκπαιδευτικό ρόλο του μουσείου κι επιθυμούν να μάθουν μέσα από τις επισκέψεις τους, ζητούν όμως αυτό να επιτευχθεί με τρόπο ευχάριστο και βιωματικό. Η άμεση μεταφορά παραδοσιακών σχολικών εκπαιδευτικών μεθόδων και στόχων στο μουσειακό περιβάλλον απογοητεύει κι αποθαρρύνει τους μαθητές. Απεναντίας, η υιοθέτηση εναλλακτικών και διαθεματικών μεθόδων, που δεν αποσκοπούν

13 Black G., *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*, μτφρ. Κωτίδου Σ., εκδ. Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, Αθήνα 2014, σ. 179.

στη συσσώρευση και αναπαραγωγή «αντικειμενικών» γνώσεων, αλλά στην, από κοινού, δόμηση κριτικής σκέψης και γνώσης, η ελευθερία της επιλογής κι έκφρασης, ο σεβασμός στις ομαδικές διεργασίες, μέσα σε πλαίσιο ουσιαστικής ψυχαγωγίας και αισθητικής απόλαυσης, μπορεί να καταστήσει το μουσείο χώρο ελκυστικό για τους μαθητές, συνειδητό προορισμό στον ελεύθερο χρόνο τους, ως δια βίου επισκέπτες.

4.3.4.2.2. Συμπεράσματα

Το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι νέοι σήμερα δεν είναι πρόβλημα πληροφόρησης. Οι πηγές μετάδοσης γνώσεων έχουν πολλαπλασιαστεί σε τέτοιο βαθμό κι εκπέμπουν με τέτοιους ξέφρενους ρυθμούς, ώστε τα παιδιά να κινδυνεύουν από τον βομβαρδισμό των πληροφοριών, παρά από την έλλειψή τους.

Στη νέα αυτή πραγματικότητα ο ρόλος που έχει να διαδραματίσει το σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Ως κατεξοχήν θεσμός εκπαίδευσης αλλά και βασικός θεσμός κοινωνικοποίησης, οφείλει να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την αναζήτηση κι αποτελεσματική διαχείριση των πληροφοριών, καθώς και τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν ομαλά στη σύγχρονη Κοινωνία της Πληροφορίας, λειτουργώντας ως ενεργοί κι υπεύθυνοι πολίτες.

Η παρούσα πρόταση αποτελεί ένα μονάχα παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή. Σχολικά εγχειρίδια, παράλληλα κείμενα σε έντυπη και ψηφιακή μορφή, εικαστικά έργα και συνοδευτικό ερμηνευτικό υλικό, προφορικές μαρτυρίες και μελωδίες συνέθεσαν μια πλούσια δεξαμενή πληροφοριών, τις οποίες οι μαθητές αποκωδικοποίησαν, ερμήνευσαν, αξιολόγησαν κι αξιοποίησαν για τη δημιουργία δικών τους πρωτότυπων έργων, φορέων νέας πληροφορίας. Σε όλη την πορεία της εργασίας τους, έμφαση δόθηκε στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και καινοτομίας, της συνεργατικότητας κι επικοινωνίας, δεξιότητες πολύτιμες τόσο στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, όσο και στην εξέλιξή τους σε ανεξάρτητα σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες του 21ου αιώνα, ικανούς να αξιολογούν, να διαχειρίζονται και να δημιουργούν τη γνώση.

5. ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ

Αλέξανδρος Αργυριάδης, Μαρία Αθανασέκου

5.1. Πρώτη επαφή με την αναπηρία: Πώς η πρώτη πληροφορία επιδρά στο παιδί και καθορίζει στάσεις ζωής

5.1.1. Εισαγωγή

Η κατασκευή της πραγματικότητας και της γνώσης, αποτελούν σημαντικό μέρος επιστημονικού προβληματισμού στις κοινωνικές επιστήμες ενώ κυριαρχεί συγχρόνως η θέση ότι τόσο η ίδια η έννοια της αλήθειας όσο και το σύνολο του κοινωνικού κόσμου δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια ανθρώπινη κατασκευή. Αυτή η θεώρηση στηρίζεται κυρίως στα θεωρητικά μοντέλα του λόγου (discourse theory) και της αναζήτησης της αλήθειας (trace of truth) καθώς και στην θεωρία του κονστρουκτιβισμού[1].

Η θεωρία του λόγου (discourse theory) φαίνεται ότι επηρεάζει, τους τρόπους λήψης αποφάσεων κατά την άσκηση κοινωνικής πολιτικής δημιουργώντας «αρνητικές» κοινωνικές ταυτότητες και παθητικοποιώντας τους λήπτες προνοιακών παροχών από υποκείμενα κοινωνικών δικαιωμάτων σε αντικείμενα επιβαλλόμενου κοινωνικού ελέγχου[2]. Πρόκειται δηλαδή για την θεωρία ότι υπάρχει ξεκάθαρα μια λογική στην αντίληψη των πραγμάτων και όποιος δεν συμφωνεί με αυτή τη λογική εντάσσεται στην σφαίρα του παράλογου.

Έτσι, επικρατούσες αντιλήψεις[3] στο κοινωνικοπολιτισμικό πεδίο πραγματεύονται νοήματα όπως «εντός» και «εκτός», «εμείς» και οι «άλλοι» (ρατσιστικός λόγος), κ.λπ. ως στοιχείο της ετερότητας. Με αυτό τον τρόπο κατασκευάζεται η εικόνα του διαφορετικού Άλλου.

Η άσκηση της κοινωνικής πολιτικής συνδέεται άρρηκτα με την θεωρία του λόγου καθώς η εκφορά του, σύμφωνα και με την Φουκωική αντίληψη, που ενέχει στοιχεία δύναμης και εξουσίας, μπορεί να κατασκευάζει συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες ως μειονεκτικές, να δημιουργεί «αρνητικές» κοινωνικές ταυτότητες και να περιορίζει σε πρακτικό επίπεδο τα κοινωνικά δικαιώματα των ομάδων αυτών[4].

Οι Laclau και Mouffe[5], οι δύο θεμελιωτές της θεωρίας του λόγου, διατείνονται ότι όλες οι πρακτικές είναι ρηματικές[6] κι έτσι αναλύουν τα κοινωνικά φαινόμενα με την χρήση των εργαλείων

1 Argyriadis, A. (2015). The cultural construction of diversity. Athens: Pedio books.

2 Berger, P. & Luckmann, T. (2003). Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας.(μτφρ. Αθανασίου). Αθήνα: Νήσος.

3 Howarth, D. (2008), Η Έννοια του Λόγου. Αθήνα: Πολύτροπον.

4 Foucault M. History of Madness. Khalfa J, editor, translator & Murphy J, translator. New York: Routledge; 2006

5 Laclau, E, Mouffe, C. (1985), Hegemony and Socialist Strategy, Towards a Radical Democratic Politics, London: Verso.

6 Howarth, D. (2008), Η Έννοια του Λόγου. Αθήνα: Πολύτροπον.

του λόγου (προφορικού και γραπτού)[7]. Οι υποστηρικτές της παραπάνω άποψης αντιλαμβάνονται τον λόγο ως μία «δομημένη ολότητα» που προσδίδει νόημα σε επικρατούσες αντιλήψεις περί κανονικότητας και αλήθειας[8].

Η γλώσσα και ο τρόπος εννοιολόγησης των φαινομένων επιδρά στα μικρά παιδιά τα οποία γνωρίζουν τον κόσμο από την οπτική που θα τους προτάξει η οικογένεια, το σχολείο και το υπόλοιπο κοινωνικό πλαίσιο. Από μικρή ηλικία τα παιδιά βιώνουν εμπειρίες οι οποίες καθορίζουν την οπτική τους για τα διάφορα και διαφορετικά κοινωνικά φαινόμενα, στο μέλλον.

Κατά τον Vygotsky[9], η βασική λειτουργία της γλώσσας είναι κοινωνική και εξυπηρετεί στην επικοινωνία, ενώ η διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης στο σχολείο είναι μια διαμεσολαβημένη πράξη. Ο δάσκαλος, δηλαδή, αποδίδοντας το νόημα, διαμεσολαβεί μεταξύ του αναγνώστη και της γνώσης, προσφέρει υποστήριξη στο μαθητευόμενο και «χτίζει», σε συνεργασία με αυτόν, μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης[10].

Στις κοινωνικές επιστήμες συναντά συχνά, κανείς την έννοια της κοινωνικής κατασκευής ή της πολιτισμικής κατασκευής ενός φαινομένου[11]. Οι έννοιες αυτές προκύπτουν από το ρεύμα του «κονστρουκτιβισμού» το οποίο επρόκειτο αρχικά, για ένα καλλιτεχνικό ρεύμα που βρήκε εφαρμογές στη λογοτεχνία, την αρχιτεκτονική και τις εικαστικές τέχνες στη Σοβιετική Ένωση, τη δεκαετία του 1920, κατά τα πρώτα μεταεπαναστατικά χρόνια[12]. Ο στόχος της θεωρίας των κονστρουκτιβιστών, μπορεί να εστιαστεί στην υπέρβαση τόσο του ορθολογισμού (της καθαρής νόησης, η οποία λειτουργεί άσχετα με τα δεδομένα του εμπειρικού κόσμου) όσο και του εμπειρισμού (μοναδική πηγή γνώσης είναι οι αισθήσεις), παραπέμποντάς μας, στο στόχο τόσο της πλατωνικής Πολιτείας όσο και της Ουτοπίας του Th. More[13]. Στοιχεία της θεωρίας αυτής εντοπίζονται στην Δύση, στη νοησιαρχική φιλοσοφία του Διαφωτισμού (Kant), αλλά και ενωρίτερα, στη σκέψη του μεγάλου μοναχικού στοχαστή, του Ιταλού Giov. Battista Vico, ο οποίος, 200 σχεδόν χρόνια πριν από το κείμενο του Gan, θα στραφεί κατά της «μαθηματικής» σκέψης του Descartes και των φυσιογνωστικών, υποστηρίζοντας πως ο άνθρωπος γνωρίζει μονάχα ότι ο ίδιος δημιουργεί, δηλαδή την ιστορία του[14].

Η κονστρουκτιβιστική, λοιπόν, προσέγγιση αντιτίθεται στην περιγραφική αντιμετώπιση της πραγματικότητας[15] που ο καθένας αναλύει τα κοινωνικά φαινόμενα με συγκεκριμένες σταθερές αντιλήψεις. Αντιθέτως, θεωρεί πως όλα είναι αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο η πραγματικότητα καθίσταται αντικείμενο της σκέψης[16] και η τέχνη η αντικειμενικότερη παράστασή

7 Phillips, L. και Jorgensen, M. (2009). Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος, Αθήνα: Παπαζήση.

8 Halkier, H. (2003). "Discourse, Institutionalism and Public Policy: Theory, Methods and a Scottish Case Study", Discussion Paper 23, Aalborg University, School for Postgraduate Interdisciplinary Research on Interculturalism and Transnationality.

9 Βυγκότσκι, Λ., Λεόντιεφ, Α. & Ελκόνιν, Ντ. (2003). Η σοβιετική ψυχολογία για την ανάπτυξη του παιδιού. (μτφρ.Βαγενάς). Αθήνα: εκδ. Σύγχρονη Εποχή.

10 Griffin, P., & Cole, M. (1984). Current activity for the future: The zo-ped. Στο B. Rogoff & J. V. Wertsch (επ.), Children's learning in the zone of proximal development (σσ.45-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass.House, E. R. (1979). Technology versus Craft: A ten-year perspective on innovation. Journal of Curriculum Studies, 11(1), 1-15.

11 Argyriadis, A. (2015). The cultural construction of diversity. Athens: Pedio books.

12 Gray, C. (1987). Η Ρωσική Πρωτοπορία, Προεπαναστατική και επαναστατική τέχνη στη Ρωσία, 1836-1922. (μτφρ. Ρηγοπούλου). Αθήνα: εκδ. Υποδομή.

13 Margolin, V. (1997). The struggle for Utopia: Rodchenko, Lissitzky, Moholy-Nagy: 1917-1946. Chicago: The University of Chicago Press.

14 Vico, G. (1999). New science: principles of the new science concerning the common nature of nations, μτφρ. D. Marsh, London: Penguin.

15 Tatlin (1988). Tatlin, L. Alekseevna Zhadova (ed.), London: Thames and Hudson.
Gray, C. (1987). Η Ρωσική Πρωτοπορία, Προεπαναστατική και επαναστατική τέχνη στη Ρωσία, 1836-1922. (μτφρ. Ρηγοπούλου). Αθήνα: εκδ. Υποδομή. Feenberg, A. (1991). Critical Theory of Technology. New York: Oxford University Press.

16 Knorr-Cetina, K. D. (1981). The Manufacture of Knowledge: An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science. Oxford: Pergamon Press. Brousseau, G. (1997). Theory of didactical situations in mathematics. Dordrecht: Kluwer Academic

[gestalt]—της[17]. Πρόκειται ουσιαστικά για έναν τρόπο σκέψης που αντιμετωπίζει την ετερότητα σαν κάτι το οποίο δεν υπάρχει από μόνο του αλλά κατσκευάζεται από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται μια κοινωνία την πραγματικότητα σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο. Μάλιστα, ο τρόπος αυτός είναι κατευθυνόμενος από τις εκάστοτε κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές που η πολιτεία χαράσσει.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτός ο λόγος που, η θεωρία του κονστρουκτιβισμού επηρέασε βαθύτατα τόσο τον αμερικάνικο πραγματισμό (Dewey) όσο και τη σχολή της Φρανκφούρτης (Horkheimer - Adorno), επιστημολόγους (Kuhn - Wittgenstein) και παιδαγωγούς (Piaget - Bruner), οι οποίοι τόνισαν τη σπουδαιότητα της ενεργητικής και άμεσης επαφής στη γνωστική ανάπτυξη και την αναγκαιότητα της αποκατάστασης της συνέχειας ανάμεσα στην τέχνη και τα καθημερινά συμβάντα, τον άνθρωπο και το περιβάλλον του[18].

Κάθε κοινωνικό φαινόμενο λοιπόν, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως ενέχει την έννοια της κοινωνικής κατασκευής, ξεκινώντας με μια ιδέα ή τάση και καλλιεργώντας συμπεριφορές για μεγάλα διαστήματα. Έτσι, το συμπεριφοριστικό αυτό μοντέλο, όριζε τη μάθηση ως αλλαγή στην εμφανή συμπεριφορά των ανακλαστικών λειτουργιών, αγνοώντας την κατασκευή παιδαγωγικών προτύπων.

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω φιλοσοφικό πλαίσιο, δημιουργείται ο προβληματισμός για το πώς οι πρώτες πληροφορίες που λαμβάνει ένα παιδί από την οικογένεια, το σχολείο και το υπόλοιπο κοινωνικό πλαίσιο, διαμορφώνουν την μελλοντική του αντίληψη για την αναπηρία. Είναι γνωστό ότι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και ενήλικες με αναπηρίες βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνίας και δεν απολαμβάνουν βασικά δικαιώματα και παροχές. Ειδικότερα, γίνονται αντικείμενο στιγματισμού και κοινωνικής απόρριψης από ομάδες ανθρώπων που δεν είναι ενήμεροι σχετικά με ζητήματα αναπηρίας ή δεν έχουν προβληματιστεί ή ενημερωθεί για ζητήματα ετερότητας.

5.1.2. Μέθοδος

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας στηρίχτηκε σε ποιοτική προσέγγιση, διότι η ποιοτική μεθοδολογία συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας πιο σύνθετης και λεπτομερούς περιγραφής και κατανόησης του υπό διερεύνηση ζητήματος μέσα από την άμεση επαφή με τα πρόσωπα της έρευνας[19].

Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης προέκυψε από την ανάγκη να διερευνηθεί σε βάθος η εμπειρία των εκπαιδευτικών, δηλαδή να ανακαλύψουμε τις απόψεις εστιάζοντας στην οπτική γωνία υπό την οποία βιώνουν και αισθάνονται οι ομιλητές τα γεγονότα.

Η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια συστηματική εμπειρική αναζήτηση του νοήματος, δηλαδή είναι σχεδιασμένη σύμφωνα με κανόνες, αναφέρεται στον εμπειρικό κόσμο και προσπαθεί μέσω του ερευνητή να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους τα υποκείμενα της έρευνας.

Σχετικά με τον ρόλο του ερευνητή στην ποιοτική έρευνα η Κυριαζή[20] αναφέρει ότι «εμβυθίζε-

---

Publishers.

17 Σκλόβσκι, Β. & Άιχενμπλουμ, Μ. (1985). Για τον Φορμαλισμό. Μτφρ. Β. Λαμπρόπουλου, Ν. Καλτάμπανου, Αθήνα: εκδ. Έρασμος.

18 Dewey, J. (1980). Art as Experience. New York: Perigee Books.

19 Πουρκός, Μ. & Δαφέρνος, Μ. (2010). Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Αθήνα: Τόπος.

20 Κυριαζή, Ν. (1999). Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 53.

ται στον κοινωνικό χώρο που μελετά και προσπαθεί να δει τα πράγματα από τη σκοπιά των ερευνόμενων, ούτως ώστε να έχει τη δυνατότητα να κατασκευάσει την πραγματικότητα όπως οι ίδιοι την κατασκευάζουν».

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός επίδρασης των πρώτων πληροφοριών που έλαβαν εκπαιδευτικοί κατά την πρώτη επαφή τους με άτομο με αναπηρία, στον τρόπο με τον οποίο την αντιμετώπισαν στο μέλλον.

Ειδικότερα, μελετήθηκε η βιωμένη εμπειρία των υποκειμένων της έρευνας που προέκυψε από τον τρόπο με τον οποίο περιέγραψαν την πρώτη τους επαφή με άτομο με αναπηρία. Αναζητήθηκε η περιγραφή και ερμηνεία που έδωσε το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο και το υπόλοιπο κοινωνικό πλαίσιο για το φαινόμενο αυτό. Τέλος, διερευνήθηκαν συναισθήματα και αντιλήψεις που διαμορφώθηκαν τότε και ακολούθησαν τους ερωτηθέντες στην μετέπειτα αντίληψή τους για τα άτομα αυτά.

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε ως μέθοδος δειγματοληψίας η σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling) κατά την οποία ο ερευνητής χρησιμοποιεί χαρακτηριστικές περιπτώσεις του πληθυσμού που θέλει να μελετήσει με σκοπό την απεικόνιση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών[21].

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα καθορίστηκε από την παροχή των ποιοτικών πληροφοριών που επέτρεψε να επιτευχθεί η έννοια του κορεσμού σε σχέση με το ερευνητικό αντικείμενο, δηλαδή η επανάληψη πληροφοριών[22].

Επομένως, η δειγματοληψία της έρευνας στηρίχτηκε στους δύο βασικούς κανόνες της ποιοτικής δειγματοληψίας όπως επισημαίνει και η Κυριαζή, δηλαδή, την καταλληλότητα και την επάρκεια. Το δείγμα ήταν κατάλληλο για το υπό διερεύνηση θέμα αλλά και επαρκές.

Το δείγμα στη συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσαν 200 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ζουν και εργάζονται σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια, με κριτήριο να έχουν εργαστεί με παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, εξασφαλίστηκε η επαφή τους με άτομο με αναπηρία σήμερα και τους ζητήθηκε να ανακαλέσουν στην μνήμη τους την πρώτη τους εμπειρία ώστε να μπορέσουν να συγκρίνουν και οι ίδιοι τις πληροφορίες που έλαβαν με αυτές που έχουν σήμερα. Το δείγμα ήταν αρκετά μεγάλο για μια ποιοτικού τύπου έρευνα ωστόσο έδωσε την δυνατότητα συγκριτικής μελέτης ανάλογα με τον τόπο διαμονής (αστικό και αγροτικό περιβάλλον), ανάλογα με κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες αλλά και ανάλογα με το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων.

Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία δίνει τη δυνατότητα να παρουσιάζονται «τα αυθόρμητα λόγια των δρώντων προσώπων που αποκαλύπτουν αισθήματα, κρίσεις, αντιλήψεις, αναφορές για πράγματα και πρόσωπα και αποτελούν γνήσια ποιοτικά δεδομένα»[23]. Τα παραπάνω στοιχεία αποτέλεσαν ουσιαστική επιδίωξη κατά τη διάρκεια της παρούσας μελέτης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όπου ο συνεντευκτής μπορεί σε κάποιο βαθμό να καθοδηγείται από τις απαντήσεις του ερωτώμενου ενώ επίσης το περιεχόμενο, η σειρά και η διατύπωση των ερωτήσεων εξαρτώνται εξ ολοκλήρου από τον ερευνητή[24]. Η συνέντευξη είναι μια συζήτηση που έχει δομή και σκοπό. Η ημιδομημένη συνέντευξη επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα θέματα και μπορεί να υπάρχουν προτεινόμενες ερωτήσεις[25].

---

21 Brikci, N. & Green, J. (2007). A Guide to Using Qualitative Research Methodology.MSF OCA and Senior Lecturer in Sociology, Health Services Research Unit, London School of Hygiene and Tropical Medicine.

22 Polit, F.D. & Hungrer, P. B. (1999). Nursing research: Principles and methods. Philadelphia: Lippincott.

23 Πηγιάκη, Π. (1994). Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα. Αθήνα: Γρηγόρη.

24 Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education, 6th ed. London; New York: Routledge.

25 Klave, S. (1996). Interviews: an introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks. California: Sage.

Ο Klave[26] έχει παρομοιάσει την ποιοτική συνέντευξη με «την περιπλάνηση μαζί με τον δίδοντα τη συνέντευξη». Σύμφωνα με τον Javeau[27], οι συνεντεύξεις θεωρούνται ως η κατάλληλη τεχνική για να απαντηθούν ερωτήματα και να δοθούν πληροφορίες που σχετίζονται με την καταγραφή αντιλήψεων, εμπειριών, ανάλυση συμπεριφορών, εξέταση του πώς λαμβάνονται αποφάσεις.

Ένας άλλος βασικός λόγος αυτής της επιλογής είναι το πλεονέκτημα της προσαρμοστικότητας και της ευελιξίας που διαθέτει αυτή η μορφή συνέντευξης, παρέχοντας τη δυνατότητα να αναπτύσσονται οι ιδέες του ερωτώμενου, ενώ μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου προωθούνται και οι ερευνητικοί άξονες της μελέτης[28]. Η συνέντευξη δεν είναι ούτε υποκειμενική, ούτε αντικειμενική μέθοδος και το απόσταγμά της είναι η διυποκειμενική διάδραση[29].

Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (open–ended questions) θεωρούνται καταλληλότερες γιατί επιτρέπουν στον συνεντευξιαζόμενο να εκφράσει τις σκέψεις του και τις απόψεις του, ενώ παράλληλα επιτρέπουν στον συνεντευξιαστή να ζητήσει επιπρόσθετες πληροφορίες και συμπληρωματικά στοιχεία όπου θεωρείται απαραίτητο[30]. Ενθαρρύνουν τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Οι ανοιχτές ερωτήσεις αποτελούν όμως και παράγοντα υπόθαλψης της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, γεγονός που αποφεύγεται μέσω της προσεκτικής διεξαγωγής της έρευνας, της ανάλυσης και επεξεργασίας των αποτελεσμάτων[31].

Η ημιδομημένη συνέντευξη που χρησιμοποιείται στη συγκεκριμένη έρευνα έχει τον χαρακτήρα αφηγηματικής συνέντευξης[32] χωρίς αποστασιοποιημένες περιγραφικού τύπου δηλώσεις.

Τέλος, η συγκεκριμένη επιλογή άφησε περιθώριο ερμηνείας στην ερευνητική ομάδα και των μη λεκτικών συμπεριφορών (π.χ. δισταγμούς, παύσεις, αποφυγή οπτικής επαφής, νευρικές χειρονομίες, αυξημένη κινητικότητα κ.ά.). Με αυτό τον τρόπο τα μη λεκτικά μηνύματα έδρασαν συνοδευτικά ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις ήρθαν σε αντίθεση με το λεκτικό περιεχόμενο της συνέντευξης και λειτούργησαν συμπληρωματικά.

Κατασκευάστηκε οδηγός συνέντευξης 12 ερωτήσεων ανοιχτού τύπου για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας οι οποίες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η μία ομάδα 4 ερωτήσεων αφορούσε στις εμπειρίες των ερωτώμενων σχετικά με τις πρώτες πληροφορίες που έλαβαν από την οικογένειά τους, μόλις αντίκρυσαν για πρώτη φορά άτομο με ειδικές ανάγκες. Η δεύτερη ομάδα 4 ερωτήσεων αφορούσε στις πρώτες πληροφορίες από το σχολικό περιβάλλον ενώ η τρίτη και τελευταία ομάδα ήταν σχετικά με πληροφορίες που αντλήθηκαν από το γενικό κοινωνικό περιβάλλον.

Αρχικά, έγινε πιλοτική δοκιμή του οδηγού συνέντευξης σε 20 άτομα ενώ στην συνέχεια ο οδηγός διορθώθηκε ανάλογα με τις ανάγκες που προέκυψαν από την παραπάνω δοκιμή. Στη συνέχεια χορηγήθηκε σε 170 ακόμα συμμετέχοντες.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Ιούνιο 2015 έως τον Ιούνιο του 2016. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με προσωπική συνέντευξη κατά τη διάρκεια της οποίας τα δεδομένα συλλέχτηκαν με μαγνητοφώνηση ενώ παράλληλα κρατήθηκαν και χειρόγραφες σημειώσεις ημερολογιακού χαρακτήρα. Προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία ώστε να οριστεί η ακριβής ημερομηνία των συνεντεύξεων. Η διαδικασία για την κάθε συνέντευξη διήρκησε περίπου 60 λεπτά. Ακο-

---

26 Klave, S. (1996). Interviews: an introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks. California: Sage, σ.4.

27 Javeau, C. (1996). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

28 Bell, J. (2001). Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.

29 Klave, S. (1996). Interviews: an introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks. California: Sage.

30 Murray, R.T., (1998). Conducting Educational Research: a comparative view. London: Bergin & Carvey.

31 Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education, 6th ed. London; New York: Routledge.

32 Wengraf, T. (2001). Qualitative research interviewing: biographical, narrative and semi – structured methods. London: Sage.

λούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η καταγραφή τους. Η διαδικασία της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε στο σχολικό χώρο σε ώρες που διευκόλυναν τους συμμετέχοντες.

Η χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας αποδείχτηκε κατάλληλη. Οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά αποφορτισμένοι από το άγχος των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων και κατά συνέπεια μπόρεσαν να ανταποκριθούν στην διαδικασία με μεγαλύτερη ευκολία.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα α) στην ακρίβεια της συλλογής των δεδομένων μέσα από ένα λεπτομερή σχεδιασμό που στηρίχτηκε τόσο στην επιλογή της ερευνητικής τεχνικής όσο και στη σαφή διατύπωση των ερωτήσεων της συνέντευξης, β) στην προσπάθεια αποφυγής οποιασδήποτε μορφής καθοδήγησης προς τους ερωτώμενους και γ) στη σύνδεση των δεδομένων και της ερμηνείας τους με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας. Ειδικότερα, η τεχνική της συνέντευξης με αφηγηματικό χαρακτήρα και η θεματική ανάλυση που βασίστηκε στα αποσπάσματα των ομιλητών τα οποία και παρατέθηκαν, συνέβαλλε στην παρουσίαση της πραγματικής εικόνας του φαινομένου, που αποτελεί σημαντικό κριτήριο της αξιοπιστίας μιας έρευνας σύμφωνα με τον Shenton[33]. Μέσω των αρχικών πιλοτικών συνεντεύξεων που προηγήθηκαν, περιορίστηκαν στην τελική μελέτη οι πεποιθήσεις και οι παραδοχές της ερευνητικής ομάδας. Στην ποιοτική έρευνα όπως αναφέρουν οι Berg & Mansvelt στο Ιωσηφίδης[34], η έννοια της εγκυρότητας αναφέρεται στον βαθμό που οι ερευνητικοί σκοποί, οι υποθέσεις και τα ερωτήματα αντιστοιχούν στα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας. Η αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο α) είναι ακριβής η αναπαράσταση των δεδομένων που δίνονται από τους ερωτώμενους, β) τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν, γ) τα αποτελέσματα έχουν ευρύτερη αξία και σημασία στην ερμηνεία φαινομένων και δ) τα ίδια ποιοτικά δεδομένα μπορούν να οδηγήσουν άλλους ερευνητές σε παρόμοια συμπεράσματα. Η ερευνητική ομάδα στηρίχτηκε στα παραπάνω με σκοπό να επιτύχει μια αξιόπιστη έρευνα.

Σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου-Κόλλια[35] οι συνεντεύξεις οφείλουν να υπακούουν στην επιστημονική δεοντολογία όπως αυτή ορίζεται από ένα σύνολο κανόνων που καθορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι συνεντεύξεις, διατυπώνονται οι ερωτήσεις και τελείται γενικότερα η επικοινωνία ερευνητή – υποκειμένου.

Ως προς αυτό, έγινε προσωπική προσέγγιση του δείγματος κατά την οποία δόθηκαν πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και την επιλογή τους να συμμετέχουν σε αυτή. Εφόσον εξασφαλίστηκε η συγκατάθεσή τους μέσω της συμπλήρωσης της σχετικής φόρμας συγκατάθεσης, διευκρινίστηκε το ζήτημα της ανωνυμίας καθώς και ότι το υλικό της συνέντευξης είναι προσβάσιμο μόνο στην ερευνήτρια και θα χρησιμοποιηθεί μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Επίσης τονίστηκε εξ αρχής ότι η συνέντευξη μπορεί να διακοπεί ανά πάσα στιγμή εφόσον δεν αισθάνεται άνετα ο ερωτώμενος.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης το κλίμα που αναπτύχθηκε ήταν ιδιαίτερα φιλικό και ευχάριστο και δόθηκε προσοχή ώστε να μην υπάρξει αντίδραση ή σχολιασμός στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Όταν παρατηρούνταν δυσκολία του ερωτηθέντα να απαντήσει σε κάποια ερώτηση, επαναδιατυπωνόταν με πιο σαφή ή απλό τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί απαντούσαν άνετα και χωρίς φόβο σε όλες τις περιπτώσεις, αφού υπήρξε κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα σε ερευνητική ομάδα και υποκείμενα.

---

33 Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness projects. Education for Information, 22, σσ. 63-75.

34 Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

35 Παρασκευοπούλου – Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 4(1).

5.1.3. Περιορισμοί

Η ανάπτυξη της ποιοτικής έρευνας προσέφερε πολλά θετικά στην κοινωνική επιστήμη λόγω του πλούσιου πρωτογενούς υλικού. «Η ποιοτική έρευνα εδράζεται σε αρχές και ηθικές οι οποίες δεν είναι ούτε εύλογο ούτε γόνιμο να υποστηριχτεί πως αποτελούν προσωπική υπόθεση του ερευνητή. Για να έχουν επιστημονικό νόημα στους άλλους, η μέθοδος και το προϊόν της ποιοτικής έρευνας, πρέπει να σχετίζονται με το κοινό για όλους τους κοινωνικούς επιστήμονες απόθεμα μεθοδολογιών και γνώσεων που έχει παραδοθεί στις επόμενες γενιές καθώς και με το έργο των σύγχρονων ερευνητών»[36]. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη έγινε μια προσπάθεια να μειωθούν οι πιθανοί περιορισμοί που τίθενται όταν επιλέγεται η συνέντευξη ως μεθοδολογικό εργαλείο, η οποία προσφέρεται για μελέτη μικρών και χωροχρονικά περιορισμένων ομάδων. Η έρευνα όμως, κατά τον Λάζο[37] είναι μια πράξη οργανωμένη – με παρελθόν – και σκόπιμη, δηλαδή με μέλλον. Αυτό το ζήτημα αξιοπιστίας αποφεύχθηκε μέσω της συστηματικής επαλήθευσης των δεδομένων[38].

5.1.4. Αποτελέσματα – Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτελούνται από 200 συνεντεύξεις – αφηγήσεις των υποκειμένων της έρευνας και έξτρα σημειώσεις για τα εξωλεκτικά στοιχεία τα οποία συλλέχθηκαν κατά την διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Εξαιτίας του πλήθους των αποτελεσμάτων παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες από τις αφηγήσεις οι οποίες παρουσιάζουν την επικρατούσα τάση. Χωρίζονται δε, σε τρείς ομάδες: α) στις απαντήσεις που σχετίζονται με την οικογένεια, β) με το σχολικό περιβάλλον και γ) με το κοινωνικό πλαίσιο.

5.1.4.1. Οικογένεια

Ο Ε1 συμμετέχων στην έρευνα αναφέρει: *Την πρώτη φορά που είδα ένα άτομο με αναπηρία ήταν όταν ήμουν σε ηλικία 6 ετών. Είδα ένα παιδί σε αναπηρικό καρότσι και αναρωτήθηκα γιατί κάθεται ενώ είναι έξω στο δρόμο. Τότε η μητέρα μου, μου εξήγησε ότι δεν μπορεί να περπατήσει και αυτό τον βοηθάει να κινείται. Το κοίταζα επίμονα γιατί μου προξένησε μεγάλη εντύπωση και προσπαθούσα να δω αν όντως δεν θα σηκωθεί μέχρι να φύγει από τα μάτια μου. Σε όλη την διαδρομή μετά άρχισα να ρωτάω για το παιδί αυτό, πως βάζει τα ρούχα του πως πηγαίνει τουαλέτα, πώς νιώθει που κάθεται συνέχεια, πώς εξυπηρετείται.*

Η απάντηση που έδωσε η μητέρα που αναφέρεται στην παραπάνω αφήγηση, ήταν πολύ απλή και σύντομη χωρίς να δίνει περαιτέρω πληροφορίες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, δεν δόθηκαν επιπλέον πληροφορίες για το γεγονός ότι υπάρχουν υποστηρικτικά μέσα ή ελπίδα αποθεραπείας. Η παραπάνω πρώτη επαφή αναδεικνύει ελλιπή πληροφόρηση που πιθανός είχε και ο ίδιος ο γονέας, εκείνη την χρονική περίοδο.

Σε άλλη ερώτηση ο εκπαιδευτικός Ε2 αναφέρει: *Η πρώτη φορά που συνάντησα άτομο με αναπηρία ήταν όταν ήμουν περίπου πέντε χρονών. Είχαμε πάει επίσκεψη σε ένα συγγενικό σπίτι και εκεί συνάντησα μια κοπέλα πολύ μεγαλύτερή μου με κινητικά προβλήματα και βαριά νοητική υστέρηση. Δεν μιλούσε καθόλου και καθόταν ακίνητη. Πάνω της καθόντουσαν μύγες και δεν αντιδρού-*

[36] Λάζος, Γ. (1998). Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 43.

[37] Λάζος, Γ. (1998). Ό.π., σ. 209.

[38] Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

σε. Κοιτώντας την ένιωθα απορία πως δεν ενοχλούνταν από τις μύγες. Καταλάβαινα ότι κάτι περίεργο της συμβαίνει. Θυμάμαι να έχω μια αμηχανία απέναντι της γιατί δεν μπορούσα να κάνω τίποτα μαζί της, ούτε να μιλήσω ούτε να παίξω. Ρώτησα τους γονείς μου να μου εξηγήσουν τι έχει το παιδάκι και πήρα την απάντηση ότι είναι άρρωστο και να μην το ενοχλήσω. Καταλαβαίνω, ότι σήμερα η ιατρική έχει προχωρήσει και με την κατάλληλη βοήθεια το παιδάκι του καροτσιού θα είναι σήμερα καλύτερα.

Μέσα από τα παραπάνω λόγια γίνεται κατανοητή η επικράτηση του ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας[39] η οποία εμποτίστηκε στον αφηγητή ο οποίος αναφέρει ότι η ιατρική επιστήμη σήμερα θα έχει προχωρήσει. Παρουσιάζεται δηλαδή η εναπόθεση της ελπίδας σε ιατρικά μέσα τα οποία αν δεν ευοδωθούν δεν θα υπάρξει ένταξη του ανάπηρου ατόμου στην ευρύτερη κοινωνία[40].

Ο τρίτος συμμετέχων, Ε3 λέει χαρακτηριστικά: *Ήμουν περίπου τεσσάρων ετών, όταν ξαφνικά είδα τον πατέρα μου να ανεβαίνει στο τραπέζι της κουζίνας, να φορά στο κεφάλι του ένα αυτοσχέδιο καπέλο φτιαγμένο από χαρτί και να παριστάνει έναν γνωστό στρατηγό. Πέρασαν χρόνια μέχρι να μάθω γιατί κάτι τόσο αστείο έκανε την μητέρα μου, που παρακολουθούσε καθώς μαγείρευε, να κλάψει.*

Τραυματικά γεγονότα στα μάτια ενός μικρού παιδιού όπως αυτό που αναφέρεται στην αμέσως προηγούμενη απάντηση, δεν απαιτούν ιδιαίτερη ερμηνεία. Ένας πατέρας που ασθενεί από ψυχική διαταραχή αποκτά αναπηρία και μια δυστυχισμένη μητέρα προσπαθεί να διαχειριστεί μια σύνθετη κατάσταση. Το παιδί που ανατρέφεται μέσα σε αυτές τις συνθήκες επηρεάζεται ουσιαστικά[41] και αποκτά μια συμπονετική συμπεριφορά για τα άτομα με αναπηρία. Γίνεται περισσότερο ανεκτική και ενταξιακή, επίσης.

Ο τέταρτος εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: *Η πρώτη φορά που συνάντησα άτομο με αναπηρία, ήταν όταν ήμουν περίπου 12 χρονών. Το συγκεκριμένο άτομο είναι χωριανάκι μου και μου είχαν πει οι γονείς μου ότι είχε αυτισμό και να το αποφεύγω, όσο γίνεται, γιατί είχε τύχει να πετάξει ένα βάζο στο κεφάλι κάποιου παιδιού. Επειδή, η έννοια του αυτισμού, ήταν άγνωστη για μένα τους ρώτησα να μου πουν τι ακριβώς έχει, πως συμπεριφέρεται και αν είναι εμφανές αυτό που έχει. Οι γονείς μου, δεν ήταν γνώστες του αντικειμένου και έτσι μου είπαν ότι ήταν αυτό που αποκαλούμε "καθυστερημένο". Εκείνη τη στιγμή δεν αντιλήφθηκα πολλά πράγματα μέχρι τη στιγμή που έτυχε να πάω στο μαγαζί που έχει ο πατέρας του και να το αντικρύσω για πρώτη φορά με τα ίδια μου τα μάτια. Αυτό που αντίκρισα, ήταν ένα "φυσιολογικό" παιδί, από άποψη ανάπτυξης. Εκείνη τη στιγμή, όμως, έτυχε να έρθει πολύς κόσμος στο μαγαζί και μιλούσαν όλοι μαζί ταυτόχρονα με αποτέλεσμα το παιδί να αντιδράσει με πολύ περίεργο τρόπο, δηλαδή σηκώθηκε από την καρέκλα που καθόταν και στριφογύριζε γύρω από τον εαυτό του ουρλιάζοντας. Ο πατέρας του για να το ηρεμήσει του είπε χαρακτηριστικά ότι δεν είναι τίποτα και ότι όλα είναι καλά και έτσι, το παιδί ηρέμησε, μόλις ο κόσμος σταμάτησε να κάνει φασαρία και να αποχωρεί σιγά σιγά. Εγώ εκείνη τη στιγμή από τη μια ήθελα να φύγω, γιατί φοβήθηκα να μη με χτυπήσει, γνωρίζοντας ότι είχε πετάξει ένα βάζο σε κάποιο παιδί και από την άλλη ήθελα να το βοηθήσω να ηρεμήσει, αλλά δεν ήξερα τον τρόπο. Έτσι έφυγα τρομαγμένη από το μαγαζί και ευχαριστούσα το Θεό που βγήκα από εκεί μέσα ζωντανή, καθώς δεν είχα αντιμετωπίσει κάτι παρόμοιο, μέχρι τότε.*

Η εικόνα είναι συχνά αυτή που καθορίζει εμπειρίες και συναισθήματα όπως και στην παραπά-

---

39 Για τα μοντέλα της αναπηρίας βλ. και Κανελλοπούλου-Μπότη Μ., (2006) Η πρόσβαση στην πληροφορία για τα άτομα με αναπηρία, Ιόνιος Επιθεώρηση του Δικαίου, 6, σσ. 34-48, στη σ. 34.

40 Κυριαζή, Ν. (1999). Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

41 Βυγκότσκι, Λ., Λεόντιεφ, Α. & Ελκόνιν, Ντ. (2003). Η σοβιετική ψυχολογία για την ανάπτυξη του παιδιού (μτφρ. Βαγενάς). Αθήνα: εκδ. Σύγχρονη Εποχή.

νω αφήγηση. Η συμμετέχουσα της έρευνας πληροφορήθηκε να προσέχει και ότι το παιδί με τον αυτισμό είναι ένα καθυστερημένο παιδί. Έλαβε δηλαδή λανθασμένη πληροφόρηση και ενέτεινε συναισθήματα φόβου και απόρριψης, κατασκευάζοντας ένα μοτίβο συμπεριφοράς που θα ακολουθούσε η αφηγήτρια σε όλα τα παιδιά με αυτισμό. Οι περισσότερες απαντήσεις που ελήφθησαν έδειξαν μια ξεκάθαρη τάση προς ελλιπή παροχή πληροφόρησης των γονέων προς τα παιδιά τους. 277 απαντήσεις από τις 300 περιλάμβαναν μειωμένη γνώση των γονέων και μειωμένη διάθεση για συζήτηση με τα παιδιά τους σε ανάλογα ζητήματα. Επιπλέον, φάνηκε η τάση για αποκλεισμό ατόμων με αναπηρία και η παρότρυνση των μικρών παιδιών από το παιχνίδι και την συναναστροφή με άλλα παιδιά με ειδικές ανάγκες, για λόγους ασφάλειας.

5.1.4.2. Σχολείο

Είναι πολύ εύκολο να θυμηθώ την πρώτη φορά που συνάντησα άτομο με αναπηρία, καθώς την πρώτη φόρα το συνάντησα στην τρίτη δημοτικού και έκτοτε η κοπέλα αυτή είναι μία εκ των δύο κολλητών μου από το σχολείο, μέχρι και σήμερα. Η φίλη μου λοιπόν, έχει θέμα με το περπάτημα αλλά και με την κίνησή της γενικότερα, σε καμία όμως περίπτωση η αναπηρία αυτή δεν της έχει σταθεί εμπόδιο στην κοινωνική της ζωή και αυτό το θαυμάζω. Αυτό που θυμάμαι λοιπόν, από τότε που ήρθε για πρώτη φορά στο σχολείο μας, είναι οι γονείς μου, που την ίδια μέρα μου είπαν, ότι το κοριτσάκι αυτό έχει ένα "θέμα" με το περπάτημά του, είναι όμως σαν και σένα δεν έχει τίποτα το διαφορετικό. Έτσι και έγινε, δεν έδωσα καν σημασία σε αυτήν αναπηρία, σαν να μην υπήρχε, τη βοηθούσα όπου το είχε ανάγκη και αυτό ήταν όλο. Πλέον μετράμε 17 χρόνια φιλίας.

Η ενταξιακή οπτική των γονέων καλλιέργησε τέτοια συναισθήματα ώστε να δημιουργηθεί μια ισχυρή φιλία στον χρόνο. Η σύγχρονη βιβλιογραφία στηρίζει τη σημαντική επίδραση του γονεϊκού ρόλου στην εξέλιξη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών[42]. Μάλιστα, όταν πρόκειται για ζητήματα που αφορούν την κοινωνική συναναστροφή με άτομο που ανήκει στην σφαίρα της ετερότητας, τότε η σημασία αυτής της επίδρασης είναι ακόμα μεγαλύτερη.

Άλλες ενδεικτικές απαντήσεις ήταν:

Η πρώτη φορά που συνάντησα άτομο με αναπηρία ήταν μια συμμαθήτρια μου (κόρη της δασκάλας) στο νηπιαγωγείο της επαρχίας. Η Άννα είχε νοητικές και μαθησιακές δυσκολίες. Θυμάμαι μου είχε ιδιαίτερη αδυναμία. Ήθελε πάντα να παίζουμε μαζί οποιαδήποτε στιγμή μέσα στη μέρα το ζητούσε. Δεν της χαλούσα χατίρι, τη συμπαθούσα κι εγώ. Η αθώα ηλικία της προσχολικής δεν δημιουργούσε προβλήματα στη τάξη. Ήμασταν όλοι μια αγαπημένη και ενωμένη ομάδα. Τα χρόνια πέρασαν, κάποια στιγμή συνάντησα την Άννα σε μια εκδήλωση μαζί με τους γονείς της. Τους χαιρέτησα με μεγάλη χαρά και νοσταλγία και εκείνη τη στιγμή συνειδητοποίησα την διαφορετικότητα της Άννας. Η καρδιά μου άρχισε να χτυπά πιο δυνατά καθώς έφευγα, αφού μου ήρθαν στο μυαλό όλες εκείνες οι ωραίες στιγμές του νηπιαγωγείου στο χωριό. Τότε έμαθα/κατάλαβα ότι η Άννα ήταν διαφορετική. Το μόνο που θα ήθελα είναι να τη συναντήσω ξανά και να συνεχίσουμε τη φιλία μας από εκεί που σταμάτησε!

Η πρώτη φορά που συνάντησα άτομο με αναπηρία ήταν ο συμμαθητής μου στο νηπιαγωγείο, δημοτικό και γυμνάσιο ο Παναγιώτης. Ο Παναγιώτης είχε κινητικά προβλήματα, πόδια και χέρια, που στην αρχή μας φαινόταν σαν μια δυσκολία να περπατήσει και να γράψει γρήγορα αλλά στη συνέχεια, στα χρόνια του δημοτικού προχώρησαν και τον καθήλωσαν σε αναπηρικό καροτσάκι. Εμείς τα "κανονικά" παιδιά θυμάμαι να αντιμετωπίζουμε τον Παναγιώτη ως τον συμμαθητή που αδυνα-

42 Halkier, H. (2003). "Discourse, Institutionalism and Public Policy: Theory, Methods and a Scottish Case Study", Discussion Paper 23, Aalborg University, School for Postgraduate Interdisciplinary Research on Interculturalism and Transnationality.

τεί να συμμετέχει στα παιχνίδια μας στην αυλή του σχολείου, να μην μπορεί να βγει στο διάλειμμα να παίξει, να τρέξει κ.λπ. Αυτό βέβαια από ότι θυμάμαι δεν μας έκανε επικριτικούς απέναντί του, το είχαμε δεχτεί φυσιολογικά για την εποχή εκείνη (πριν 44 χρόνια) νομίζω και είχαμε τη συνεργασία που μας έδινε και ο δάσκαλος μέσα στην τάξη. Να τονίσω στο σημείο αυτό ότι κτιριακά ούτε το νηπιαγωγείο, ούτε το δημοτικό αλλά ούτε και το γυμνάσιο βοηθούσαν τον Παναγιώτη. Υπήρχαν σκάλες παντού, για να βγεις στην αυλή, για να πας στην καντίνα να αγοράσεις οτιδήποτε, δεν υπήρχαν ράμπες κ.α. Και το χειρότερο όλων - από όσο θυμάμαι - ήταν η αλλαγή τάξης στο δημοτικό όταν πια έπρεπε να παρακολουθήσουμε την Δ΄τάξη και το σύστημα του σχολείου ήταν (επειδή είχε δυο ορόφους με εσωτερική σκάλα) οι μεγάλες τάξεις να μετακινούνται προς τα πάνω και τα μικρότερα παιδιά να κάνουν μάθημα στο ισόγειο για ασφάλεια φαντάζομαι. Από την Δ΄τάξη και μέχρι την ΣΤ΄ο Παναγιώτης έπρεπε να παραμένει στον επάνω όροφο όλες τις ώρες του σχολείου, από το πρωί που τον ανέβαζε στα χέρια του ο πατέρας του (ένας πατέρας πραγματικά αγωνιστής την εποχή εκείνη) και μέχρι τη λήξη του ωραρίου που πάλι ερχόταν ο πατέρας και τον κατέβαζε στο αυτοκίνητό τους για να πάει σπίτι. Όταν ο Παναγιώτης είχε προσωπικές ανάγκες το σχολείο ειδοποιούσε τον πατέρα για να τρέξει να βοηθήσει το παιδί του. Συνθήκες εξαιρετικά δύσκολες για ένα παιδί με κινητικά προβλήματα που όμως είχε δίπλα του την οικογένειά του που πάντα έτρεχε να τον βοηθήσει. Τουλάχιστον ο Παναγιώτης δεν βίωσε από συμμαθητές και δασκάλους την απόρριψη και την απαξίωση, πράγμα που του έδωσε τις γνώσεις, τα εκπαιδευτικά εφόδια να γίνει αργότερα ένας επιτυχημένος δικηγόρος στην σχετικά μικρή πόλη που πηγαίναμε εκείνα τα χρόνια σχολείο. Εγώ προσωπικά θυμάμαι τον Παναγιώτη με συμπάθεια, όχι γιατί ήταν ένα ανάπηρο παιδί, αλλά γιατί ήταν ένα παιδί που προσπαθούσε καθημερινά να ακολουθεί εκπαιδευτικά τα υπόλοιπα παιδιά και φυσικά δεν ξεχνώ την εικόνα του πατέρα του, με τον Παναγιώτη αγκαλιά να τον μεταφέρει σε όλες τις τάξεις που ήμασταν μαζί.

5.1.4.3. Κοινωνία

Στην Τρίτη θεματική, σχετικά με την επίδραση του κοινωνικού περίγυρου στην αντίληψη της ετερότητας ένας από τους αφηγητές, ενδεικτικά αναφέρει: *Η πρώτη φορά που θυμάμαι να συνάντησα άτομο με αναπηρία ήταν περίπου στην ηλικία των 8 ή 9 χρόνων. Πιθανότατα, θα είχα συναντήσει και σε μικρότερη ηλικία, αλλά αυτή που θυμάμαι είναι η συνάντηση μου με μία τυφλή γυναίκα. Τη συνάντησα μέσα σε ένα κατάστημα. Στο κατάστημα αυτό εργαζόταν ένα συγγενικό μου πρόσωπο και ήμουν μαζί του. Σε κάποια στιγμή μπαίνει μια κυρία με δυο αγόρια. Είχαν έρθει να αγοράσουν σχολική τσάντα για το μικρότερο αγόρι. Η κυρία είχε απώλεια όρασης. Προχώρησε μέσα στάθηκε μπροστά στον πάγκο και έπιανε τις τσάντες μια μία, ώστε να καταλάβει το ύφασμα, το μέγεθος, τις θήκες κ.λπ.. Το αγόρι της έδωσε να πιάσει, την τσάντα που του άρεσε. Της περιέγραψε τα χρώματα και τα σχέδια που είχε πάνω. Δε γνωρίζω αν η απώλεια όρασης ήταν εγγενής ή επίκτητη. Δεν ξέρω τι καταλάβαινε από τις περιγραφές του γιού της. Αυτό όμως που θυμάμαι χαρακτηριστικά είναι το πόσο είχα εντυπωσιαστεί από την ικανότητα της να κινείται στο χώρο, αλλά και με πόση ακρίβεια επεξεργαζόταν και καταλάβαινε τα σχέδια από τις τσάντες (το μέγεθος, τις θήκες, τα φερμουάρ κ.λπ.).*

Το μικρό τότε παιδί και σήμερα ενήλικας αφηγητής παρατήρησε εκτενώς τις κινήσεις του σώματος του άλλου παιδιού. Η διαφορετική του συμπεριφορά που όμως αναφέρει ο Αργυριάδης[43], η άτακτη κίνηση του σώματος του Άλλου, κέντρισε το ενδιαφέρον του και τον κατέταξε σε μια ομάδα. Ωστόσο, δεν τον στιγμάτισε και δεν τον χαρακτήρισε αρνητικά.

[43] Argyriadis, A. (2015). The cultural construction of diversity. Athens: Pedio books.

Ένας άλλος αφηγητής, απαντά: *Σε μικρή ηλικία, είχα βρεθεί σε ένα βενζινάδικο με την οικογένεια μου. Έχοντας ως συνήθεια ο πατέρας μου να βγαίνει από το αυτοκίνητο για να πληρώσει το αντίτιμο της βενζίνης, θεωρούσα ότι έτσι πρέπει να γίνεται. Έρχεται δίπλα μας ένα αυτοκίνητο του οποίου ο οδηγός δεν έβγαινε από μέσα για να πληρώσει αμέσως μου κίνησε την περιέργεια και παρακολουθούσα τη σκηνή. Ο ίδιος οδηγός ζήτησε από τον υπάλληλο του πρατηρίου να κοιτάξει τον αέρα στα λάστιχα και ο υπάλληλος του απάντησε: "γιατί ανάπηρος είσαι;" και ο οδηγός απαντάει: "ναι". Η πρώτη μου αντίδραση ήταν να μείνω με το στόμα ανοιχτό και πραγματικά κατακλύστηκα από ανάμεικτα συναισθήματα. Εκνευρισμό από την αγένεια του υπαλλήλου αλλά και συμπόνιας ίσως και λύπης για τον οδηγό του αυτοκινήτου που είχε βρεθεί σε αυτή την θέση.*

Είναι αυτό που υποστηρίζει η θεωρία του λόγου (discourse theory), σχετικά με την σχέση που έχει η γλώσσα με την εννοιολογική της σημασία. Το σημαίνον ήταν η λέξη «ανάπηρος» και το σημαινόμενο ήταν η ανεπάρκεια. Κι όμως, καθόλου ανεπαρκής δεν ήταν ο άνθρωπος με τις κινητικές δυσκολίες που παρουσιάζεται στην παραπάνω αφήγηση. Αντιθέτως, ήταν άκρως λειτουργικός και οδηγούσε για να καλύψει τις ανάγκες του.

5.1.5. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που απορρέουν από την παραπάνω έρευνα, αναδεικνύουν την καθημερινή πραγματικότητα στην συναναστροφή με άτομα με ειδικές ανάγκες. Πολύ συχνά οι άνθρωποι αναφέρουν ότι αποδέχονται τα άτομα αυτά αλλά σπάνια κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται στην πράξη. Δύσκολα θα συμπεριλάβει κανείς άτομο με αναπηρία στην φιλία, στον έρωτα ή την οικογένεια, εκτός αν πρόκειται για μέλος της οικογένειας. Από την έρευνα γίνεται εμφανής η καλή πρόθεση για ένταξη και αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά η πράξη αποδεικνύεται αρκετά δύσκολη αφού η κοινωνία δεν έχει συνηθίζει την καθημερινή επαφή με άτομα που ανήκουν στην σφαίρα της ετερότητας. Έτσι, ακόμα κι αν θέλουν να συναναστραφούν, συχνά δυσκολεύονται και το αποφεύγουν. Γίνεται εμφανής επίσης, η ελλιπής γνώση και ενημέρωση των ατόμων που παρέχουν πληροφόρηση σε άλλες ομάδες όπως τα μικρά παιδιά. Γονείς, εκπαιδευτικοί και κοινωνικό σύνολο φαίνεται να καθορίζουν στάσεις και επικρατούσες αντιλήψεις όπως άλλωστε αναφέρεται συχνά και στην βιβλιογραφία και η ελλιπής πληροφόρηση που πολλές φορές άθελά τους παρέχουν, καθορίζει στρεβλές στάσεις και αντιλήψεις. Οικογένεια και σχολεία κατασκευάζουν τις μελλοντικές κοινωνίες και δεν είναι τυχαίο ότι μελέτες αναφέρονται στην έκρηξη φαινομένων βίας, εθνικισμού και απορριπτικής τάσεις στα άτομα που ανήκουν στην σφαίρα του διαφορετικού Άλλου.

Αγγελική Τοτόλου

5.2. Το δικαίωμα του παιδιού με αναπηρία στην πρόσβαση στην πληροφορία και εκπαιδευτική πολιτική

5.2.1. Εισαγωγή

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, γεγονός που επηρεάζει τη μορφή της κοινωνίας αλλά και τον τρόπο πρόσβασης στην πληροφορία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, *«για να επιβιώσει κανείς στη μεταβιομηχανική κοινωνία ή στην κοινωνία της πληροφορίας, είναι απαραίτητο να έχει πρόσβαση στην πληροφορία και τη γνώση»*[1].

Η «πληροφοριοποίηση» της κοινωνίας οδηγεί κατά ένα τρόπο τα παιδιά στην αναζήτηση της πληροφορίας προκειμένου να επιτύχουν την ενσωμάτωση στη σημερινή κοινωνία. Η ενσωμάτωση αυτή μπορεί να σημαίνει-μεταξύ άλλων-μεγαλύτερη συμμετοχή στα κοινά (με την έννοια του ενεργού πολίτη) ή ακόμα και πιο ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι γενικά. Από την άλλη, υπάρχει κίνδυνος ενίσχυσης της διαφοράς μεταξύ αυτών που έχουν πρόσβαση στην πληροφορία και αυτών που δεν έχουν. Το ψηφιακό χάσμα τείνει να μεγαλώνει. Ωστόσο, η εκπαίδευση μπορεί να αναπτύξει δράση για την επίλυση του προβλήματος αναλαμβάνοντας αντισταθμιστικό ρόλο μέσω της εφαρμογής ανάλογων πολιτικών.

Το ζήτημα της πρόσβασης στην πληροφορία, ως δικαίωμα κάθε ανθρώπου, τίθεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών. Ειδικότερα, στην Ατζέντα του Οργανισμού αναφέρεται (1ος στόχος) ότι μέχρι το 2030 όλοι οι άνθρωποι και ιδιαίτερα οι ευάλωτες ομάδες πληθυσμού θα έχουν στη διάθεσή τους κατάλληλη νέα τεχνολογία. Επιπροσθέτως, εντάσσεται στη στοχοθεσία του Οργανισμού (4ος στόχος) η διασφάλιση συμπεριληπτικής και ισότιμης ποιοτικής εκπαίδευσης καθώς και η προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους μέχρι το 2030[2]. Αναδεικνύεται έτσι η σημασία της προσβασιμότητας και της ψηφιακής ενσωμάτωσης ως ένα θέμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Στο σημερινό συγκείμενο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει περίπλοκες καταστάσεις λόγω των ραγδαίων εξελίξεων σε επίπεδο κοινωνικοοικονομικό και τεχνολογίας. Η κοινωνίας μας έχει χαρακτηριστεί «κοινωνία της γνώσης», «κοινωνία της πληροφορίας». Όμως, παρά την τεχνολογική πρόοδο, δεν θεωρείται δεδομένη η πρόσβαση στην πληροφορία. Από την άλλη μεριά, η απαίτηση για σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία και οι αξίες της συμπερίληψης στην εκπαίδευση οδηγούν στην αναζήτηση εκπαιδευτικών πολιτικών για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για τα παιδιά αυτά.

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην προσέγγιση του θέματος της αναπηρίας με όρους ανθρωπίνων δικαιωμάτων, θέτοντας στο επίκεντρο το δικαίωμα του παιδιού με αναπηρία στην πρόσβα-

---

1 Αρακά, Η., Κούτρας, Ν., & Μακρίδου, Ε., Η πρόσβαση στην πληροφορία: εξέλιξη και ψηφιακό χάσμα, Στο: Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη (επιμ.), *Ιστορία της Πληροφορίας. Από τον πάπυρο στο ηλεκτρονικό έγγραφο*, Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη, 2014, σσ. 397-415.

2 UNITED NATIONS, *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015* http://sustainabledevelopment.un.org.

ση στην πληροφορία, αλλά και το ρόλο των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην επίτευξη των ανωτέρω. Στόχος είναι η καταπολέμηση των διακρίσεων και η εξάλειψη του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού.

5.2.2. Η κοινωνία της πληροφορίας

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης χαρακτηρίζει το τέλος του 20ου αιώνα και την απαρχή της νέας χιλιετίας. Λέγεται ότι ο κόσμος μοιάζει σήμερα με ένα παγκόσμιο χωριό[3]. Χάρη στην ψηφιακή τεχνολογία οι αποστάσεις εκμηδενίστηκαν και σε κάθε γωνιά του πλανήτη μας δύναται να φτάσει η πληροφορία. Η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και η διακίνηση της ψηφιακής πληροφορίας δίνουν νέες διαστάσεις όχι μόνο στη διαχείριση της πληροφορίας, αλλά και στην επικοινωνία.

Ειδικότερα, το διαδίκτυο δίνει τη δυνατότητα για τη δημιουργία νέων πεδίων σχηματισμού γνώμης και θέλησης, καθώς και για νέα θέαση της δημόσιας σφαίρας. Ακόμα γίνεται λόγος για ύπαρξη ψηφιακών κοινοτήτων στο διαδίκτυο όπως και για αναβίωση μορφών άμεσης δημοκρατίας στο βαθμό που εξασφαλίζεται γενικευμένη πρόσβαση και ευχρηστία στις νέες τεχνολογίες. Ο νέος κόσμος της κοινωνίας της πληροφορίας οδηγεί στη διάκριση μεταξύ τόπου (place) και χώρου (space), με τον χώρο να αποδεσμεύεται πλέον από την ύλη, αλλά και τους εδαφικούς περιορισμούς, και να ανάγεται σε νόημα και πληροφορία[4].

Η κοινωνία του 21ου αιώνα είναι μια μανθάνουσα κοινωνία. Έχουν αυξηθεί τα ποσοστά συμμετοχής σε όλες τις βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτη είναι και η συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης κάνοντας πράξη τη δια βίου εκπαίδευση. Συνεπώς, η γνώση αναδεικνύεται ως ο πλέον καθοριστικός παράγοντας εξέλιξης της κοινωνίας και της οικονομίας. Ως αποτέλεσμα, η πιο σημαντική δεξιότητα δεν είναι πια η φυσική δύναμη, αλλά η πνευματική. Το σχολείο, ως ανοικτό σύστημα, επηρεάζεται από τις διεθνείς εξελίξεις. Ειδικότερα, το ζήτημα του ψηφιακού αλφαβητισμού αποτελεί προτεραιότητα. Σε κάθε περίπτωση, το διαδίκτυο πρέπει να περιλαμβάνεται στο σχολικό πρόγραμμα, διότι έτσι θα διασφαλίζεται στα παιδιά η δυνατότητα πρόσβασης στην κοινωνία της πληροφορίας[5].

5.2.3. Η πρόσβαση στην πληροφορία: Δικαίωμα του παιδιού με αναπηρία

Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα[6] εμπεριέχει την κρατούσα άποψη για τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα. Ειδικότερα, στο άρθρο 1 αναφέρεται ότι «όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα», ενώ στο άρθρο 7 επισημαίνεται ότι «όλοι έχουν δικαίωμα σε ίση προστασία από κάθε διάκριση που θα παραβίαζε την παρούσα Διακήρυξη και από κάθε πρόκληση για μια τέτοια δυσμενή διάκριση».

Στην Ελλάδα τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι κατοχυρωμένα από το Σύνταγμα[7] (Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα, άρθρα 4 έως 25). Αναφέρεται δε ότι η αναγνώριση και προστασία των θε-

---

3 Delors, J., *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της,* (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, μετ.) Αθήνα, Gutenberg, 1996.

4 Δεμερτζής, Ν., *Πολιτική Επικοινωνία. Διακινδύνευση, Δημοσιότητα, Διαδίκτυο,* Αθήνα, Παπαζήση, 2002.

5 Θεοφιλίδης, Χ., *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση,* Αθήνα, Ιρηγόρη, 2012.

6 United Nations, Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, 1948. http: www.ohchr.org.

7 Βουλή των Ελλήνων, Σύνταγμα της Ελλάδας. Αθήνα, Διεύθυνση Εκδόσεων και Εκτυπώσεων της Βουλής των Ελλήνων, 2010. ISBN: 978-960-560-097-6

μελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου από την Πολιτεία αποβλέπει στην πραγμάτωση της κοινωνικής προόδου (άρθρο 25). Ειδικότερα, ο καθένας έχει δικαίωμα στην πληροφόρηση, καθώς και στη συμμετοχή στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Επίσης, αποτελεί υποχρέωση του Κράτους η διευκόλυνση της πρόσβασης στις πληροφορίες που διακινούνται ηλεκτρονικά (άρθρο 5Α).

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες του ΟΗΕ, την οποία η Ελλάδα κύρωσε με τον Νόμο 4074/2012[8] καθώς και ο Νόμος 3699/2008[9] όπως τροποποιήθηκε βάσει του άρθρου 39 παράγραφος 4 του Νόμου 4115/2013[10] πρεσβεύουν την αλλαγή πολιτικής προς τα άτομα με αναπηρία. Πρόκειται για μετατόπιση από το ιατρικό πρότυπο προσέγγισης της αναπηρίας σε ένα πρότυπο με όρους ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Προωθείται εδώ η πολιτική εκπαίδευσης που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές στο κοινό σχολείο και διαφυλάσσεται το δικαίωμα κάθε παιδιού στην ποιοτική εκπαίδευση. Η σημασία της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση, στην πληροφορία και την επικοινωνία αναγνωρίζεται αναμφίβολα.

Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα[11] της Παγκόσμιας Διάσκεψης για την Ειδική Αγωγή (1994), υπάρχει ανάγκη για μια παιδοκεντρική προσέγγιση, η οποία θα εξασφαλίζει την επιτυχή εκπαίδευση όλων των παιδιών. Για τον λόγο αυτόν χρειάζεται να υιοθετηθούν περισσότερο ευέλικτα και ευπροσάρμοστα συστήματα, τα οποία θα λαμβάνουν υπ᾽ όψη τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών και θα προωθούν την ένταξη. Η ανάπτυξη του σχολείου για όλους (inclusive school) απαιτεί αλλαγές σε τομείς της εκπαίδευσης όπως αναλυτικά προγράμματα, οργάνωση των σχολείων, παιδαγωγική, προσωπικό, αξιολόγηση. Ακόμα, θα πρέπει να γίνεται αξιοποίηση της τεχνολογίας προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του σχολικού προγράμματος.

Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκονται κρίσιμα ερωτήματα σχετικά με τη διασφάλιση πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία στο πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η συμμετοχή και η πρόοδος των παιδιών αυτών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί πολύ περισσότερα από τη φυσική συμπερίληψη στις σχολικές τάξεις. Πολλοί μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τον κίνδυνο σχολικής αποτυχίας, επειδή η σχολική τάξη κυριαρχείται από μη προσβάσιμα έντυπα και βιβλία[12]. Αυτό έχει δυσμενείς επιπτώσεις και στη μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου, αφού η σχολική αποτυχία-προϊόν κυρίως του εκπαιδευτικού συστήματος- οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία. Συνεπώς, απαιτείται βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να προσφέρει μόρφωση σε όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις[13].

Ωστόσο, παρά την επικράτηση στις μέρες μας του κοινωνικού μοντέλου έναντι του ιατρικού για την αναπηρία[14], δεν έχουν ξεπεραστεί στην πράξη τα εμπόδια για την πραγμάτωση της συνεκπαίδευσης παιδιών με ή χωρίς αναπηρία. Στη χώρα μας, αν και υπάρχει εξέλιξη ως προς το θέμα αυτό, εξακολουθεί το σχολείο της γειτονιάς να αδυνατεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στις εξατο-

---

8 Ν. 4074/2012 «Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες» (ΦΕΚ 88/τ.Α΄/11-4-2012).

9 Ν. 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ΦΕΚ 199/τ.Α΄/2-10-2008).

10 Ν. 4115/2013 «Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 24/τ.Α΄/30-1-2013).

11 Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή, *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή* (Μ. Φλωράτου, μετ.), έκδοση της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO, 1994.

12 Rose, D., Meyer, A. & Hitchcock, C., *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies,* Cambridge, Harvard Education Press, 2005.

13 Νικόδημος, Σ., Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες (α.μ.ε.α.). Στο: Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (επιμ.), *Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, σσ. 467-475.

14 Για τα μοντέλα αναπηρίας βλ. και Κανελλοπούλου-Μπότη Μ., Η πρόσβαση στην πληροφορία για τα άτομα με αναπηρία, Ιόνιος Επιθεώρηση του Δικαίου, 2006, τ. 2, σ. 34επ.

μικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού. Φαίνεται ότι το σχολείο συνεχίζει να αναπαράγει πρακτικές περιθωριοποίησης των μαθητών με αναπηρία[15].

5.2.4. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία

Μέσα σε αυτό το παγκόσμιο σκηνικό το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που δημιουργούνται για την εκπαίδευση και να υπηρετήσει τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας και κυρίως των παιδιών. Στην κοινωνία της γνώσης το σχολείο οφείλει να διαμορφώσει ένα περιβάλλον κατανόησης ιδεών, αρχών και γενικεύσεων. Σε μια μανθάνουσα κοινωνία, όπως είναι η σύγχρονη κοινωνία, το σχολείο πρέπει να γίνει οργανισμός και κοινότητα μάθησης. Για τον σκοπό αυτό, χρειάζεται να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του, να επανεκτιμήσει σκοπούς και στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και μεθόδων διδασκαλίας.

Η πολιτική ίσων ευκαιριών πρέπει να περιλαμβάνει δηλώσεις για προσβασιμότητα, στερεότυπα, προκαταλήψεις και επιτεύγματα. Συγχρόνως, ο σκοπός της πολιτικής για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να αντικατοπτρίζει πτυχές του γενικού σκοπού του σχολείου, αλλά και της πολιτικής ίσων ευκαιριών. Με αυτόν τον τρόπο, τα σχολεία θα έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που θα διασφαλίζει τη μάθηση για όλους τους μαθητές[16]. Άλλωστε, όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην ποιοτική εκπαίδευση. Όπως επισημαίνει ο Barton[17], *«η ένταξη καλείται να αντιμετωπίσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας, ανθρώπινων δικαιωμάτων, κατάργησης των διακρίσεων»*.

Γενικά, παρατηρείται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα μια αυξανόμενη τάση ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Η παιδαγωγική έρευνα έχει δείξει ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ παρέχει σημαντικές ευκαιρίες με θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες[18]. Οι υπολογιστές, είτε χρησιμοποιούνται για δημιουργία είτε για πρόσβαση στην πληροφορία, είναι σημαντικό εργαλείο για τα άτομα με αναπηρία. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι για τα παιδιά με περιορισμένη κινητικότητα, η ηλεκτρονική αλληλογραφία τους δίνει τη δυνατότητα να ξεπεράσουν φυσικά ή άλλα εμπόδια και να επικεντρωθούν στο περιεχόμενο της επικοινωνίας. Έτσι, μπορούν να αλληλεπιδρούν ως «ίσοι» με τους άλλους χωρίς τα εμπόδια που συχνά οδηγούν στην απομόνωση, όπως αναπηρικό αμαξίδιο, μπαστούνι ή φυσική εμφάνιση. Έχει διαπιστωθεί ότι η προσαρμοσμένη τεχνολογία (μηχανισμοί παραγωγής φωνής, μεγάλες οθόνες κ.ά.) μπορούν να διασφαλίσουν την ανεξαρτησία σπουδαστών με αναπηρία. Η τεχνολογία, ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο επιτρέπει πρόσβαση σε πηγές, μπορεί να επιφέρει πολλαπλά οφέλη σε άτομα με αναπηρία. Το πιο σημαντικό είναι ότι μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και της συμπεριφοράς, αλλά και στη διαμόρφωση θετικής αυτο-αντίληψης. Επιπλέον, παρατηρείται αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο η ομάδα συνομηλίκων αντιμετωπίζει τους σπουδαστές με αναπηρία ιδιαίτερα όταν αυτοί επιτυγχάνουν περισσότερα πράγματα μόνοι τους. Σε αυτή την περίπτωση γίνονται αντιληπτοί ως περισσότερο

---

15 Σούλης, Σ., Ένα σχολείο για όλους: Άσκηση πολιτικής για την αναπηρία, Στο: Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαράνης & Α. Χαριοπολίτου (επιμ.), *Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους,* Θεσσαλονίκη, Γράφημα, 2013. (σσ. 41-54).

16 Kenward, H., *Integrating Pupils with Disabilities in Mainstream Schools: Making it Happen,* New York, Routledge, 2012.

17 Barton, L., Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο: Α.Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις, Θεωρία,* Αθήνα, Πεδίο, 2011, σ. 54.

18 Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α., *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας,* τομ. Α΄, Αθήνα, Συγγραφέας, 2004.

ικανοί[19]. Στο σημείο αυτό έγκειται και η αντισταθμιστική λειτουργία των ΤΠΕ για τους μαθητές αυτούς, καθώς περιορίζει τις δυσμενείς συνέπειες που προκύπτουν από την έλλειψη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και διδακτικής καινοτομίας. Αποτελεί σημαντικό θέμα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς και σε εθνικό επίπεδο. Το ενδιαφέρον για χρήση ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή καλύπτει τους ακόλουθους βασικούς τομείς ενδιαφέροντος: υποδομή, υποστήριξη πρακτικών, κατάρτιση, συνεργασία/έρευνα, αξιολόγηση[20]. Η χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων (εξωτερικών και εσωτερικών). Στους εξωτερικούς παράγοντες περιλαμβάνονται: τεχνολογική υποδομή, διαθέσιμος χρόνος, τεχνική και διοικητική υποστήριξη, σχολικό πρόγραμμα, κουλτούρα σχολείου. Σημαντικός είναι και ο ρόλος εσωτερικών παραγόντων, οι οποίοι αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς. Τέτοιοι παράγοντες είναι: στάσεις απέναντι στη χρήση ΤΠΕ, γνώσεις και δεξιότητες χρήσης ΤΠΕ, ετοιμότητα, αυτοπεποίθηση[21].

Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης με σημαντικά πλεονεκτήματα συγκριτικά με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας δίνοντας νέες δυνατότητες για την αντιμετώπιση εμποδίων στη μάθηση. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την αντισταθμιστική επίδραση της χρήσης ΤΠΕ σε μαθητές με αναπηρία, οι οποίοι συχνά βρίσκονται αντιμέτωποι με τον κίνδυνο του σχολικού αποκλεισμού. Με την αξιοποίηση των ΤΠΕ οι μαθητές αυτοί διασφαλίζουν τη ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Σούλη[22], προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της κοινωνικής μάθησης για τους μαθητές αυτούς, θα πρέπει η διδακτική να υπερβεί τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας.

5.2.5. Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής

Η επίδραση των υπερεθνικών οργανισμών στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών είναι πλέον εμφανής. Η ανασυγκρότηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στις αρχές του 21ου αιώνα δεν μπορεί παρά να λάβει υπόψη προτεραιότητες που περιλαμβάνονται στις εκπαιδευτικές ατζέντες των οργανισμών αυτών, αλλά και την πληροφοριακή ηγεμονία του διαδικτύου. Οι προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι διαμορφώνονται στο πλαίσιο ενός διεθνούς λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας επηρεάζεται από την καταλυτική επίδραση των υπερεθνικών οργανισμών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικές ατζέντες των οργανισμών αυτών καθώς και οι προβαλλόμενες ως νομοτελειακού χαρακτήρα «τάσεις» δεν σημαίνει απαραίτητα ότι θα οδηγήσουν σε γραμμική σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά ούτε και σε άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων του παρελθόντος[23].

Ο τρόπος που δομείται ένα κράτος επηρεάζει τη λειτουργία των θεσμών και συνακόλουθα διαμορφώνει τα επιμέρους συστήματα. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας έχει τα χαρακτηριστικά των δημόσιων οργανισμών της χώρας και συγχρόνως καλείται να εναρμονιστεί με προτάγμα-

---

19 Murray, J., An Inclusive School Library for the 21st Century: Posturing Independence. International Federation of Library Associations and Institutions, *Annual Conference 65th IFLA Council and General Conference, 1999,* http: //www.iflaorg.

20 Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη, 2003,* http://www.european-agency.org.

21 Fu, J.S., ICT in Education: A Critical Literature Review and Its Implications. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (9), 2013,* σσ.112-125. Βλ. http: web.edscohost.com.

22 Σούλης, Σ., *Παιδαγωγική της Ένταξης,* Αθήνα, Τυπωθήτω, 2002.

23 Ζμας, Α., *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική,* Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007.

τα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) που προωθούνται μέσω πολιτικών σύγκλισης. Η Ε.Ε. διαμορφώνει ενιαίους στόχους εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών, επιδιώκοντας τη διασφάλιση ποιότητας υψηλού επιπέδου. Η διερεύνηση των εντάσεων μεταξύ του «παγκόσμιου» και του «τοπικού» σχετίζεται και με τη δημιουργία νέων αναγκών εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης σε όλους τους τομείς. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος. Πιο ειδικά, η συμβολική δράση του αναλυτικού προγράμματος περιλαμβάνει τη διαμόρφωση αντιλήψεων και στάσεων, καθώς και εξελίξεις που επέρχονται λόγω της διαπίστωσης ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ εθνικών, κοινωνικών και πολιτικών συγκειμένων. Βέβαια, η διαδικασία ανάπτυξης αναλυτικού προγράμματος ως διαδικασία επιλογής και ελέγχου του περιεχομένου της ύλης, λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, η διαδικασία αυτή δύναται να προωθήσει την αναπαραγωγή ή την αλλαγή της υπάρχουσας κοινωνικής κατάστασης. Για παράδειγμα, η ραγδαία εξέλιξη των ΤΠΕ, η διείσδυσή τους σε κάθε πτυχή της κοινωνικής δραστηριότητας οδήγησε το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας στην ένταξη των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ωστόσο, παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων λόγω ισχυρών εγχώριων παραδόσεων. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές και ιστορικές συνθήκες. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας παρουσιάζει έντονα χαρακτηριστικά συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού συστήματος. Συνεπώς, η υπάρχουσα κατάσταση επιτρέπει ελάχιστα περιθώρια διοίκησης και αυτονομίας στα δημόσια σχολεία[24]. Σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα, τόσο η λήψη των σημαντικών αποφάσεων για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και η υλοποίησή τους, γίνεται από κεντρικά όργανα.

Η θέσπιση και εφαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος σε μία χώρα εξαρτάται από την αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων και τη σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με άλλα συστήματα που συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν μέσα ή έξω και παράλληλα με το εκπαιδευτικό σύστημα στον χώρο και τον χρόνο. Άλλωστε, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν διαμορφώνεται σε κοινωνικό κενό αποκομμένο από τα άλλα μέρη του συστήματος.

Οι μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα που προωθούνται από ισχυρούς υπερ-εθνικούς οργανισμούς (όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, ο ΟΟΣΑ, η ΕΕ) επιδρούν προκαλώντας αλλαγές. Έτσι, προωθείται η τεχνοκρατική προσέγγιση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προκειμένου ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί ως εφαρμοστής αρχών της διδασκαλίας για να επιτύχει τα προβλεπόμενα αποτελέσματα. Επιδιώκεται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους στο σχολείο μέσα από τη λογική της αποδοτικότητας. Στις προτάσεις για την πολιτική σε θέματα εκπαίδευσης στην ΕΕ περιλαμβάνεται μια ευρύτερη συστημική μεταρρύθμιση προκειμένου να διασφαλιστεί η ανάπτυξη ενταξιακών σχολείων και να υποστηριχθεί η εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης. Στόχος είναι να υποστηριχθεί η ενταξιακή εκπαίδευση για μια πιο ενταξιακή κοινωνία[25].

Στο Σύνταγμα[26] της Ελλάδας, άρθρο 16, παράγραφος 2 γίνεται αναφορά στην παιδεία ως «βασική αποστολή του Κράτους», η οποία έχει σκοπό «την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του Ν.1566/1985[27] «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτε-

---

24 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά,* Αθήνα, Έλλην, 2008.

25 Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη-Προκλήσεις και Ευκαιρίες,* Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011.

26 Βουλή των Ελλήνων, ό.π.

27 Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 167/τ.Α΄/30-9-1985).

ροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», «σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».

Εκείνο που προέχει είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στους εκπαιδευτικούς στόχους της UNESCO περιλαμβάνεται η δημιουργία αποτελεσματικών εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως και η βελτίωση της ποιότητας αυτών. Στο Κίνημα «Εκπαίδευση για Όλους», του οποίου ηγείται η UNESCO, ως προτεραιότητα τέθηκε η προαγωγή ποιοτικής βασικής εκπαίδευσης για όλους[28]. Η εναρμόνιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τις εξελίξεις σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο όσον αφορά στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία συνδέεται με το ζήτημα της προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη χώρα μας[29].

5.2.6. Συμπεράσματα

Ο προβληματισμός επικεντρώνεται στις διαδικασίες μεταφοράς και προσαρμογής του δανειζόμενου λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής στις προϋπάρχουσες εθνικές παραδόσεις. Ωστόσο, δεν πρόκειται για άκριτη μεταφορά και παθητική εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών στο εθνικό τοπικό συγκείμενο. Τα νέα δεδομένα φιλτράρονται με ξεχωριστό τρόπο από τις προϋπάρχουσες δομές κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμα και αν υπάρχουν πιέσεις και προκλήσεις για κοινή αντιμετώπιση των προβλημάτων, οι λύσεις που προκρίνονται εξακολουθούν να είναι ξεχωριστές σε κάθε εθνικό κράτος.

Η προώθηση της ένταξης των παιδιών με αναπηρία με στόχο την ενιαία εκπαίδευση για όλους (inclusive education) διασφαλίζει την αρχή της ισονομίας, έτσι όπως θεμελιώνεται στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα. Σε κάθε περίπτωση, η καλλιέργεια κουλτούρας αλλαγής και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της καινοτομίας δίνουν περιεχόμενο στο όραμα του σχολείου στον 21ο αιώνα. Βασική επιδίωξη είναι η βελτίωση ποιότητας της εκπαίδευσης για όλους, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχουν οι ΤΠΕ. Το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα ως πρόκληση για περαιτέρω ανάπτυξη και βελτίωση. Εκείνο που προέχει είναι να επαναφέρουμε τη δημοκρατία που περιλαμβάνει τον καθένα και τη γνώση εκείνη που είναι σημαντική για την κατανόηση της ανθρώπινης φύσης[30].

Για τον λόγο αυτό, προτείνεται συστηματική διερεύνηση θεμάτων που σχετίζονται με τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα αναφορικά με τα δικαιώματα του παιδιού με αναπηρία. Ειδικότερα, πρέπει να διασφαλιστεί το δικαίωμα πρόσβασης στην πληροφορία και να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ ώστε να λειτουργήσει «ένα σχολείο για όλους». Το όραμα για ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα έχει διαχρονική αξία. Άλλωστε το ζήτημα της ενιαίας εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά δεν είναι μόνο εκπαιδευτικό ζήτημα. Είναι και πολιτικό. Σε τελική ανάλυση, η κοινωνία για όλους θεμελιώνεται πάνω σε ένα σχολείο για όλους.

---

28 UNESCO, Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and Learning: Achieving quality for all, 2014, http: //www.unesdoc/unesco.org.

29 Ευσταθίου, Μ., *Η Διάγνωση, η Αξιολόγηση, η Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα και ο Αγώνας για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση,* Θεσσαλονίκη, Συγγραφέας, 2015.

30 Apple, M.W., Competition, Knowledge, and the loss of educational vision. *Philosophy of Music Education Review,* 11 (1), 2003, σσ. 3-22.

5.3. Πληροφορία, γονεϊκή ερμηνεία και δεοντολογία στην αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

5.3.1. Από τα ΚΔΑΥ στα ΚΕΔΔΥ

Τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) ιδρύθηκαν στις έδρες των νομών με τον νόμο 2817/2000[1], ως αποκεντρωμένες υπηρεσίες και υπάγονταν απευθείας στο Υπουργείο Παιδείας. Το 2008 με τον νόμο 3699[2] της Ειδικής Αγωγής, τα κέντρα αυτά μετονομάστηκαν σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και υπάγονται πλέον στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.

Διαφοροδιάγνωση είναι η διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα, ώστε οι αρμόδιοι εμπλεκόμενοι να καταλήξουν στην επικρατέστερη διάγνωση[3]. Η διαφορική διάγνωση αποτελεί μέρος της διεπιστημονικής αξιολόγησης και σκοπό έχει τη συγκέντρωση των αναγκαίων δεδομένων, ώστε κάθε φορά να δρομολογείται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να παρέχονται οι κατάλληλες υποστηρικτικές δομές και υπηρεσίες.

Μια από τις βασικές αρμοδιότητες του ΚΕΔΔΥ είναι η αξιολόγηση των μαθητών/τριών και η εισήγηση κατάταξης, εγγραφής και φοίτησης αυτών, σε κατάλληλη σχολική μονάδα. Προϋπόθεση για την αξιολόγηση αποτελεί η διεξαγωγή ετήσιας ανίχνευσης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού, αρμοδιότητα επίσης του ΚΕΔΔΥ. Ο ίδιος φορέας αναλαμβάνει, μέσω εξειδικευμένου προσωπικού την κατάρτιση του ΕΠΕ (Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης) των μαθητών/τριών ψυχοπαιδαγωγικής και/ή διδακτικής υποστήριξης. Αναλαμβάνει την εισήγηση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης και βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία – συνεργασία με τις σχολικές μονάδες και με αρμόδιους φορείς παιδείας, πρόνοιας, υγείας. Το ΚΕΔΔΥ διοργανώνει προγράμματα ενημέρωσης και κατάρτισης για γονείς, με τη μορφή ενημερωτικών ημερίδων. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς το προσωπικό του ΚΕΔΔΥ παρακολουθεί και αξιολογεί την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών/τριών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τον σύμβουλο ειδικής αγωγής, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και των τμημάτων ένταξης, και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στις μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, παρέχοντας συμβουλευτική υποστήριξη και ενημέρωση, τόσο στο εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και όλους όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέρος των καθηκόντων του ΚΕΔΔΥ είναι ο καθορισμός του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων τα οποία διευκολύνουν την πρόσβαση στον χώρο και στη μαθη-

1 Ν. 2817 (ΦΕΚ Α', 78/14-03-2000) *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.*

2 Ν. 3699 (ΦΕΚ Α΄, 199/ 02-10-2008) *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

3 Σημ. επιμ., βλ. ενδεικτικά Richardson S, Wilson M., Guyatt G. et al., Users' guide to the Medical Literature XV, How to Use an Article about Disease Probability for Differential Diagnosis, (1999) JAMA 281(131): 1214-1219.

σιακή διαδικασία που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι και για τα οποία δεν απαιτείται ιατρική γνωμάτευση και συνταγή, η υποβολή προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή των μαθητών στους χώρους της εκπαίδευσης, η σύνταξη εκθέσεων–προτάσεων για τις ενδεχόμενες κτιριακές ή και υλικοτεχνικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στις ΣΜΕΑΕ (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) και στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης της περιοχής αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ και τέλος η εισήγηση για ίδρυση – κατάργηση Τμημάτων Ένταξης και ΣΜΕΑΕ.

Στις αρμοδιότητες του ΚΕΔΔΥ ανήκουν και οι εισηγήσεις για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία κ.λπ.) με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης ανήκουν οι εισηγήσεις εναλλακτικών τρόπων εξέτασης των κωφών/βαρήκοων, τυφλών/αμβλυώπων ή με χαμηλή όραση μαθητών, καθώς και η εισήγηση του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών που εμπίπτουν στο ευρύ φάσμα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών και οι εισηγήσεις για έγκριση και παροχή Παράλληλης Στήριξης, στήριξης από Ε.Β.Π. και κατ᾽ οίκον εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

5.3.2. Διαδικασία παραπομπής στο ΚΕΔΔΥ

Κατά τη διαδικασία ανίχνευσης μαθητών/τριών με πιθανές μαθησιακές δυσκολίες, ακολουθείται η τυπική διαδικασία παραπομπής στο ΚΕΔΔΥ, όπως προβλέπεται από τον νόμο 3699/2008[4]. Η διεύθυνση κάθε σχολείου, προσχολικής, πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καλεί τους διδάσκοντες να αναφέρουν, κατά τις πρώτες παιδαγωγικές συνεδριάσεις, τις περιπτώσεις των μαθητών εκείνων, για τους οποίους, κατά την εκτίμησή τους, προκύπτουν ενδείξεις ότι εμπίπτουν στις κατηγορίες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αντιμετωπίζουν κάποιες ειδικές δυσκολίες μάθησης. Η αναφορά των διδασκόντων καταγράφεται στα πρακτικά του σχολείου και ακολουθεί η ενημέρωση των γονέων. Στη συνέχεια, καλείται ο σχολικός σύμβουλος της περιοχής και σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου καταρτίζεται ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης βραχύχρονης διάρκειας. Εφόσον, και παρά το βραχύχρονο πρόγραμμα, οι δυσκολίες παραμένουν, τότε, οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους γονείς παραπέμπουν τους μαθητές/τριες στο ΚΕΔΔΥ για αξιολόγηση.

Τα οφέλη της τυπικής διαδικασίας αξιολόγησης συνοψίζονται στην έγκαιρη, άμεση και πλειστάκις εποικοδομητική συνεργασία σχολείου – σχολικού συμβούλου – ΚΕΔΔΥ, ενώ στις περισσότερες των περιπτώσεων, το πρόγραμμα βραχύχρονης διάρκειας που έχει ήδη καταρτιστεί από τους δυο πρώτους φορείς λειτουργεί ως βάση για την κατάρτιση του οριστικού ΕΠΕ από το ΚΕΔΔΥ.

Εκτός της τυπικής διαδικασίας παραπομπής, συχνά παρατηρείται και η φερόμενη ως άτυπη διαδικασία, κατά την οποία, οι γονείς, ενίοτε επικαλούμενοι απροσδιόριστα και υποκειμενικά κριτήρια, εκτιμούν ότι το παιδί τους εμπίπτει στην κατηγορία μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και ζητούν, κάποιες φορές με τη μορφή απαίτησης από το σχολείο, να κινηθεί η διαδικασία παραπομπής στο οικείο ΚΕΔΔΥ. Ορισμένες φορές, οι γονείς απευθύνονται προσωπικά στο ΚΕΔΔΥ, παρακάμπτοντας εντελώς τη συνήθη – τυπική διαδικασία. Στην περίπτωση αυτή, το ΚΕΔΔΥ ζητά από το σχολείο φοίτησης του μαθητή/τριας να συμπληρωθεί από τους εκπαιδευτικούς μια *άτυπη παιδαγωγική εκτίμηση* των εκπαιδευτικών αναγκών, προκειμένου να διασφαλιστεί η συ-

[4] ΝΟΜΟΣ 3699, ό.π.

νεργασία σχολείου – ΚΕΔΔΥ, προς όφελος των μαθητών/τριών, και στις οποίες θα αναφέρονται εκτός της αμιγώς μαθησιακής εικόνας και στοιχεία της συμπεριφοράς και της κοινωνικής του/της αλληλεπίδρασης.

5.3.3. Διαδικασία αξιολόγησης από το ΚΕΔΔΥ

Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης από το ΚΕΔΔΥ πραγματοποιείται παιδαγωγική αξιολόγηση του μαθητή/τριας από παιδαγωγό ειδικής αγωγής αντίστοιχης βαθμίδας εκπαίδευσης, προσχολικής, πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας. Ακολουθεί η ψυχολογική αξιολόγηση και, κυρίως κατά τις αξιολογήσεις νηπίων, πραγματοποιείται κατά περίπτωση εργοθεραπευτική ή/και λοθεραπευτική αξιολόγηση. Παράλληλα, ο/η κοινωνικός/ή λειτουργός συμπληρώνει, σε ξεχωριστή συνεδρία με τους γονείς, το κοινωνικό ιστορικό του/της μαθητή/τριας, κάνοντας χρήση συγκεκριμένης φόρμας κοινωνικού ιστορικού, εστιασμένης στις πληροφορίες εκείνες που θα σκιαγραφήσουν, όσο το δυνατό πληρέστερα το ψυχοκοινωνικό και μαθησιακό προφίλ του μαθητή, καθώς και τις συνθήκες, ιστορικό, εικόνα και στόχους της οικογένειας.

5.3.4. Συμπλήρωση κοινωνικού ιστορικού

Κατά τη συμπλήρωση του κοινωνικού ιστορικού των μαθητών και των μαθητριών, οι κοινωνικοί λειτουργοί τηρούν τον κώδικα δεοντολογίας των κοινωνικών λειτουργών, ο οποίος συνδέεται με τρεις κύριες πηγές:

- Από θεμελιώδεις αρχές και συγκεκριμένα, από τον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, από την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, από τη Σύμβαση της Ρώμης για την προάσπιση των δικαιωμάτων των ανθρώπων και των θεμελιωδών ελευθεριών, από το Πρωτόκολλο των Παρισίων, από την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την προάσπιση των δικαιωμάτων των ανθρώπων και των θεμελιωδών ελευθεριών, από τη Διεθνή Σύμβαση Οικονομικών, Κοινωνικών και Πολιτιστικών Δικαιωμάτων, από τον Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη, και από την ισχύουσα νομοθεσία κάθε χώρας.
- Από τις αρχές που έχουν αναδείξει οι διεθνείς εφαρμογές των καθιερωμένων μεθόδων και των σύγχρονων γενικών μοντέλων της κοινωνικής εργασίας, όπως η Διεθνής Ομοσπονδία Κοινωνικών Λειτουργών (IFSW) και η Διεθνής Ένωση Σχολών Κοινωνικής Εργασίας (IASSW) και τέλος,
- Από τη φιλοσοφία και την ιδεολογία της επιστήμης της κοινωνικής εργασίας [5].

Οι βασικές αρχές που απορρέουν από τις τρεις κύριες πηγές συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Σεβασμός της αξιοπρέπειας και της προσωπικότητας κάθε ατόμου.
- Σεβασμός της μοναδικής και ανεπανάληπτης βιολογικής, ψυχοσυναισθηματικής και κοινωνικής ολότητας του κάθε ατόμου.
- Πίστη στην ικανότητα του ατόμου να θέτει στόχους και να αναζητά βελτίωση.
- Παροχή ευκαιριών στα άτομα προκειμένου να αναπτύξουν τις ικανότητές τους.
- Αναγνώριση δικαιωμάτων και ευθυνών κάθε ατόμου.
- Προστασία ευάλωτων ατόμων.

[5] Καλλινικάκη Θ., (1998). *Κοινωνική Εργασία. Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Εξασφάλιση συγκατάθεσης και συναίνεσης του ατόμου σε οποιαδήποτε παρέμβαση.
- Αυτογνωσία, απαραίτητη προϋπόθεση για να γνωρίσεις τον άλλον, είναι να γνωρίζεις πρώτα τον ίδιο σου τον εαυτό.
- Κατανόηση του ίδιου του ατόμου και όχι απλά των λεγομένων του.
- Συνεχής αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών [6].

Η τήρηση του κώδικα δεοντολογίας των κοινωνικών λειτουργών – ψυχολόγων και των βασικών αρχών της κοινωνικής εργασίας-ψυχολογίας εξασφαλίζει την αξιοπιστία και ακεραιότητα του επαγγελματία κοινωνικού λειτουργού του ψυχολόγου, συγκρατώντας την ενεργοποίηση προσωπικών ιδεολογικών πρακτικών των ιδίων[7]. Πρωταρχικό στόχο αποτελεί η αποτελεσματική επικοινωνία των επαγγελματιών του ΚΕΔΔΥ με τον γονέα, η αποτελεσματική δηλαδή ανταλλαγή πληροφοριών που θα ολοκληρωθεί με την εδραίωση αμοιβαίας κατανόησης ανάμεσά τους[8]. Ο/η κοινωνικός/ή λειτουργός, κατά τη διάρκεια της συνεδρίας με τον εξυπηρετούμενο γονέα οφείλει ανά πάσα στιγμή να θεωρεί ότι ο δεύτερος διατηρεί ένα προσωπικό ύφος επικοινωνίας, το οποίο επηρεάζεται σημαντικά και από το ρόλο του τη δεδομένη στιγμή, ήτοι το ρόλο του εξυπηρετούμενου [9]. Οι καθοριστικοί στόχοι του/της κοινωνικού/ής λειτουργού είναι η δημιουργία φιλικού και άνετου κλίματος που θα συμβάλλει στην άμεση και ειλικρινή ανταπόκριση των ερωτώμενων [10], και η αποκρυστάλλωση του αιτήματος και των προσδοκιών των γονιών. Τα μέσα που χρησιμοποιεί ο/η κοινωνικός/ή λειτουργός αφορούν σε δεξιότητες επικοινωνίας που δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να εκφραστεί[11]. Οι κοινωνικοί λειτουργοί εφαρμόζουν ενεργητική ακρόαση σε λεκτικό επίπεδο αξιοποιώντας ανοιχτές ερωτήσεις, ενθαρρυντικές προτροπές, επανάληψη, παράφραση, αντανάκλαση συναισθήματος, σύνοψη περιεχομένου, συζήτησης και σε μη λεκτικό επίπεδο μέσω οπτικής επαφής, τήρησης απόστασης, στάσης σώματος, χειρονομιών, κινήσεων σώματος.

5.3.5. Άρρητες θεωρίες απόδοσης ευθυνών

Οι άρρητες θεωρίες της προσωπικότητας συνιστούν μήτρες συσχετίσεων, οι οποίες υποτίθεται ότι περιγράφουν τη προσωπικότητα ενός ατόμου του οποίου παρατηρούμε τη συμπεριφορά.

Οι λειτουργίες των άρρητων θεωριών προσωπικότητας συνοψίζονται στα ακόλουθα:
- Σχετίζουν ψευδώς την προσωπικότητα με τη συμπεριφορά, με κανονιστική, ορθολογικοποιημένη ισχύ.
- Έχουν ρυθμιστική λειτουργία και αντιστέκονται στην αλλαγή, καθώς βασίζονται σε κοινωνικές κοινοτυπίες.
- Παρέχουν μια αξιόλογη υποστήριξη στις διαστρεβλώσεις της απόδοσης που εισάγονται με το θεμελιώδες σφάλμα.
- Η ύπαρξη των άρρητων θεωριών διασφαλίζεται από στρατηγικές διατήρησης.[12]

---

6 Καλλινικάκη Θ., (1998), ό.π.

7 Παπαστάμου Σ. (2001) *Κοινωνική Ψυχολογία και Ιδεολογία* στο Παπαστάμου Σ., *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία. Επιστημολογικοί Προβληματισμοί και Μεθοδολογικές Κατευθύνσεις,* τόμος Α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 209-224.

8 Δημητρίου Σ., (1980) *Λεξικό Όρων Επικοινωνίας και Σημειωτικής Ανάλυσης.* Αθήνα: Καστανιώτης.

9 Κανδυλάκη Α., (2001) *Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία.* Αθήνα: Σύγχρονες Ακαδημαϊκές και Επιστημονικές Εκδόσεις.

10 Κυριαζή Ν., (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

11 Παπαδάτου Δ., Αναγνωστόπουλος Φ., (1999). *Η Ψυχολογία στον χώρο της υγείας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

12 Παπαστάμου Σ., (1989). *Ψυχολογιοποίηση. Επιπτώσεις των κοινωνικών ερμηνειών στα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής.* Αθήνα: Οδυσσέας.

5.3.6. Διαδικασία απόδοσης ευθυνών και θεμελιώδες σφάλμα

Σύμφωνα με τους Jones, Davis & Gergen[13] και Steiner & Field,[14] «οι άνθρωποι έχουν την τάση να καταφεύγουν συχνότερα σε εσωτερικές αποδόσεις ευθυνών παρά σε εξωτερικές, ενώ αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στους προδιαθεσικούς παράγοντες σε βάρος των περιβαλλοντικών παραμέτρων». Αυτή η προδιαθεσική διαστρέβλωση χαρακτηρίστηκε στη συνέχεια ως "θεμελιώδες σφάλμα" [15].

Ο Heiden[16] προτείνει την ιδέα του ορθολογικού ανθρώπου, ο οποίος επεξεργάζεται τις πληροφορίες που έχει στη διάθεση του, έτσι ώστε να φτάσει σε ένα λογικό συμπέρασμα [17]. Μέρα με τη μέρα ερχόμαστε αντιμέτωποι με συμπεριφορές και γεγονότα. Η πρόβλεψη, αλλά και ο έλεγχος του περιβάλλοντος μας κάνουν να θέλουμε να εξηγήσουμε τις συμπεριφορές και τα γεγονότα αυτά ξεχωρίζοντας το τυχαίο από το σταθερό. Πρόκειται για μια μετάβαση από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων στην εξήγηση της και στην ερμηνεία της.

Υπάρχουν δυο βασικές διαστάσεις του θεμελιώδους σφάλματος, η εσωτερική έναντι της εξωτερικής απόδοσης και το αίσθημα του προσωπικού ελέγχου (κανόνας εσωτερικότητας). Το θεμελιώδες σφάλμα απόδοσης δεν προκύπτει τυχαία, αλλά συνιστά παράδειγμα ψυχολογιοποιητικής πρόσληψης της καθημερινότητας[18]. Οι άνθρωποι δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις προηγούμενες συμπεριφορές του ατόμου και αντλούν πληροφορίες από αυτή τη στάση που πρόκειται να εξηγήσουν και όχι στον τρόπο που θα αντιδρούσαν άλλα άτομα απέναντι στο ίδιο αντικείμενο απόδοσης. Αυτό συνεπάγεται ότι θεωρούμε: α) πως κάθε άτομο είναι διαφορετικό από το άλλο, β) κάθε άτομο έχει εντελώς δικό του τρόπο να συμπεριφέρεται.

Η ψυχολογιοποίηση εγκαθιστά μια αιτιολογική σχέση ανάμεσα σε συμπεριφορά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά ανάγοντας τη συμπεριφορά αυτή στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, θεωρώντας πως ότι συμβαίνει συνιστά μια αντανάκλαση της αμετάβλητης προσωπικότητας του ατόμου. Συνεπώς, εδώ ελλοχεύει μια άρρητη υπόθεση, ότι υπάρχουν προσωπικές σταθερές που πρέπει να ανακαλύψουμε και μετά να αποδώσουμε σε αυτές τα αίτια των συμπεριφορών των ατόμων.

Στη πρώτη διάσταση του θεμελιώδους λάθους, οι Jones & Davis [19] προτείνουν το μοντέλο απόδοσης κατά το οποίο γίνεται προσέγγιση των αποδόσεων των αιτιών μέσα από διαδοχικούς αποκλεισμούς.

- Στην 1η φάση, εξετάζει κανείς το ενδεχόμενο η συμπεριφορά να είναι συμπτωματική. Αν είναι συμπτωματική, τότε η ερμηνεία δεν είναι επιθυμητή, δυνατή ή αναγκαία.
- Στη 2η φάση (εάν η συμπεριφορά δεν είναι συμπτωματική), για να αποδώσουμε μία αιτία πρέπει να υποθέσουμε πρωταρχικά ότι ο αυτουργός έχει επίγνωση των αποτελεσμάτων της ενέργειάς του, ότι έχει τις απαραίτητες ικανότητες να εκτελέσει την ενέργεια αυτή και ότι έχει την ελευθερία να διαλέξει την ενέργεια που θα εκτελέσει.
- Στην 3η φάση, εμείς ως παρατηρητές επισημαίνουμε τα αποτελέσματα αυτής της ενέργειας,

---

13 Jones E.E. & Davis K.E., «Role playing variations and their informational value for person perceptions», *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 1961, *63,* 302-310.

14 Steiner I.D. & Field W.I., «Role assignment and interpersonal influence», *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 1960, *61,* 239-245.

15 Ross E.E., «The Intuitive psychologist and his shortcomings», στο L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 2), New York, Academic Press, 1977.

16 Heiden F., *The psychology of interpersonal relations.* New York, John Wiley & Sons, 1958.

17 Παπαστάμου Σ., (1989), ό.π.

18 Παπαστάμου Σ., (1989), ό.π.

19 Jones E.E. & Davis K.E., «From acts to dispositions: the attribution process in person perception», στο L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 2), New York, Academic Press, 1965.

τα συγκρίνουμε με τα αποτελέσματα όλων των ενεργειών, ξεχωρίζουμε τα κοινά από τα ειδικά αποτελέσματα και τελικά αποδίδουμε τις αιτίες στην παρατηρούμενη συμπεριφορά.

Βασιζόμενος στα ειδικά αποτελέσματα της ενέργειας που επιλέχτηκε από τον αυτουργό, ο παρατηρητής εισάγει μια αντιστοιχία ανάμεσα στην ενέργεια, σε μια πρόθεση και σε μια προδιάθεση.

Στη δεύτερη διάσταση του θεμελιώδους σφάλματος συναντάται το αίσθημα του προσωπικού ελέγχου. Το θεμελιώδες σφάλμα εμπεριέχει το αίσθημα του προσωπικού ελέγχου, την τάση δηλαδή που έχει το άτομο να θεωρεί ότι ελέγχει πλήρως τις πράξεις του (ή θα έπρεπε να τις ελέγχει) και ότι βρίσκεται πάντα στο επίκεντρο των γεγονότων που αντιμετωπίζει [20]. Μια πορεία αντίστοιχη αποτυπώνεται στη μελέτη των Καζή και Μακρή[21], για την εικόνα των μη ειδικών για τη νοημοσύνη των παιδιών και των ενηλίκων.

5.3.7. Η έρευνα

Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς επαναδιαχειρίζονται την πληροφορία που λαμβάνουν από τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΔΥ για πιθανή ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους. Οι γονείς, ερχόμενοι στην υπηρεσία, έχουν ήδη λάβει την πληροφορία από το σχολείο και έχουν ήδη μπει σε μια διαδικασία επεξεργασίας αυτής της πληροφορίας και διαχείρισης την πιθανής νέας μαθησιακής συνθήκης. Η υπόθεση που εξετάστηκε ήταν ότι η γονεϊκή ερμηνεία της πληροφορίας για πιθανή ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών περνά από διάφορα στάδια επεξεργασίας, υποκαθοριζόμενη από άρρητες θεωρίες απόδοσης ευθυνών.

5.3.8. Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκαν τα κοινωνικά ιστορικά από ενενήντα έξι (96) γονείς μαθητών/τριών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση μαθητών/τριών από ψυχολόγο και εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής αντίστοιχης βαθμίδας και λήψη κοινωνικού ιστορικού από γονείς και την κοινωνική λειτουργό του ΚΕΔΔΥ.

Διαδικασία

Συλλογή πληροφοριών με τη χρήση δομημένου Κοινωνικού Ιστορικού. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ταξινόμηση των πληροφοριών που έδωσαν οι γονείς με τη χρήση συγκεκριμένου πρωτόκολλου κοινωνικού ιστορικού στην ίδια κοινωνική λειτουργό, μέσω ημιδομημένης συνέντευξης, σε όλες τις περιπτώσεις, ειδικά εστιασμένης στα σημεία που χρήζουν διερεύνησης.

Μεθοδολογία ανάλυσης περιεχομένου

Μελετήθηκαν με ανάλυση περιεχομένου πενήντα κοινωνικά ιστορικά που συμπληρώθηκαν μέσω ημιδομημένης συνέντευξης από την ίδια κοινωνική λειτουργό, στο πλαίσιο της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθητών/τριών. Οι θεματικοί άξονες που αναλύθηκαν αφορούσαν στη σύνθεση της οικογένειας, στο μορφωτικό επίπεδο των γονιών, στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών, στην κληρονομικότητα και στους στόχους των γονιών.

---

[20] Παπαστάμου Σ., (1989), ό.π.

[21] Καζή, Σ., Μακρής, Ν. (1992). *Η εικόνα των μη ειδικών για την νοημοσύνη των παιδιών και των ενηλίκων*. Ψυχολογία (2) 52-70.

Στατιστική ανάλυση

Έγινε περιγραφική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και υπολογίστηκε στο SPSS 26 η συχνότητα της σχέσης οικογένειας και διαχείρισης πληροφορίας, της σχέσης μορφωτικού επιπέδου γονέων και διαχείρισης πληροφορίας, της σχέσης σειράς γέννησης και διαχείρισης πληροφορίας, της σχέσης προβλημάτων υγείας/ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και διαχείρισης πληροφορίας, της σχέσης κληρονομικότητας/περιγεννητικών επιπλοκών και διαχείρισης πληροφορίας και της σχέσης των στόχων – στάσεων των γονέων και της διαχείρισης πληροφορίας.

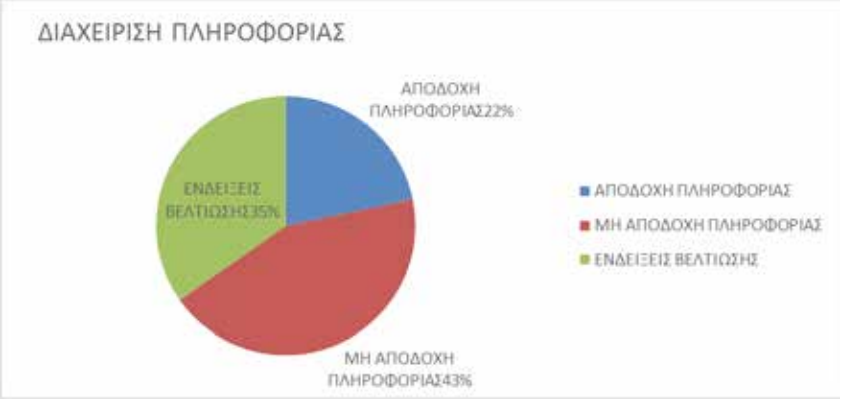
Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψαν από την ανάλυση των κοινωνικών ιστορικών που έλαβε η ίδια Κοινωνική Λειτουργός ως προς τους άξονες: (α) της σχέσης οικογένειας και διαχείρισης πληροφορίας, (β) σχέση του είδους της οικογένειας και της διαχείρισης της πληροφορίας (γ) της σχέσης μορφωτικού επιπέδου γονέων και διαχείρισης πληροφορίας, (δ) της σχέσης σειράς γέννησης και διαχείρισης πληροφορίας, (ε) της σχέσης προβλημάτων υγείας /ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και διαχείρισης πληροφορίας, (στ) της σχέσης κληρονομικότητας /περιγεννητικών επιπλοκών και διαχείρισης πληροφορίας και (ζ) της σχέσης των στόχων – στάσεων των γονέων και της διαχείρισης πληροφορίας.

1. Σχέση Οικογένειας και Διαχείρισης Πληροφορίας

Η ανάλυση του περιεχομένου ανέδειξε τρεις γονεϊκές στάσεις ως προς *τη Διαχείριση της Πληροφορίας:* (α) αποδοχή (β) μη αποδοχή (γ) ενδείξεις βελτίωσης και άρσης της προκατάληψης.

Σε ποσοστό 43%, αποτυπώνεται η *μη αποδοχή της πληροφορίας*, ενώ σε ποσοστό 22% *η αποδοχή της πληροφορίας* από τους γονείς. Σε ποσοστό 35% αποτυπώνονται οι *ενδείξεις βελτίωσης* και *άρσης* της προκατάληψης, οι οποίες προκύπτουν ύστερα από τη διαχείριση της διεπιστημονικής ομάδας του ΚΕΔΔΥ μετά από ενημέρωση από την Κοινωνική Λειτουργό αναφορικά με το ληφθέν κοινωνικό ιστορικό. Οι *ενδείξεις βελτίωσης* και άρσης της προκατάληψης αποτελούν προσωπικές εκτιμήσεις της διεπιστημονικής ομάδας του ΚΕΔΔΥ και απορρέουν από την εμπειρία της ομάδας. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι μακροπρόθεσμα μπορεί να αυξηθεί το ποσοστό τόσο της *αποδοχής της πληροφορίας*, όσο και το ποσοστό της *μη αποδοχής*. Όπως φαίνεται το μεγαλύτερο ποσοστό καλύπτεται από τη *μη αποδοχή της πληροφορίας*, σε πρώτο και δεύτερο επίπεδο, δηλαδή πριν και μετά την αξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ και την προσπάθεια άρσης της προκατάληψης.

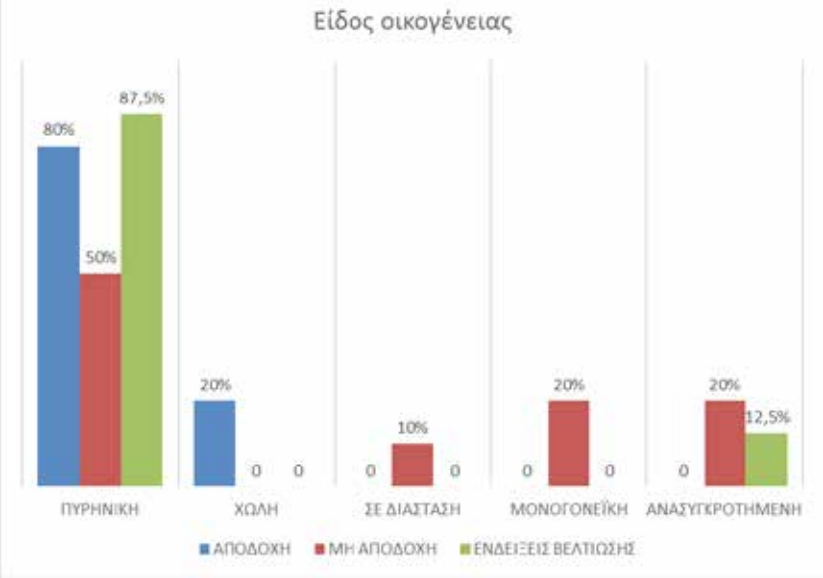


Διάγραμμα 1. Σχέση Οικογένειας και Διαχείρισης Πληροφορίας

2. Σχέση του είδους της οικογένειας και της διαχείρισης της πληροφορίας

Στη συνεχεία διερευνήθηκε η αποδοχή της πληροφορίας σε συνάρτηση με το είδος της οικογένειας. Το μεγαλύτερο ποσοστό και από τις τρεις κατηγορίες διαχείρισης της πληροφορίας φαίνεται να συγκεντρώνει η πυρηνική οικογένεια με 80% *αποδοχή της πληροφορίας*, 51% *μη αποδοχή της πληροφορίας* και 87,5% *ενδείξεις βελτίωσης*. Στις περιπτώσεις χωλής οικογένειας (συζυγικές οικογένειες που έχουν διασπαστεί σε δύο τμήματα, όχι γιατί οι σύζυγοι δεν επιθυμούν να ζουν μαζί, αλλά για μη οικογενειακούς λόγους) το 20% συγκεντρώνει η *αποδοχή της πληροφορίας*, ενώ η *μη αποδοχή* και οι *ενδείξεις βελτίωσης* συγκεντρώνουν μηδενικά ποσοστά. Στις μονογονεϊκές οικογένειες το 20% συγκεντρώνει η *μη αποδοχή της πληροφορίας* και η *αποδοχή της πληροφορίας* και οι *ενδείξεις βελτίωσης* συγκεντρώνουν μηδενικά ποσοστά. Στις ανασυγκροτημένες οικογένειες το 20% συγκεντρώνει η *μη αποδοχή της πληροφορίας*, το 12,5% οι *ενδείξεις βελτίωσης* και η *αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνει μηδενικό ποσοστό.

Εντούτοις, είναι σημαντικό να μη θεωρείται δεδομένη η κυριαρχία της πυρηνικής οικογενειακής μορφής, καθώς έτσι υποκρύπτεται η παρουσία εναλλακτικών οικιακών μορφωμάτων[22], που δεν μπορούν να αποτυπωθούν στο παρόν διάγραμμα.

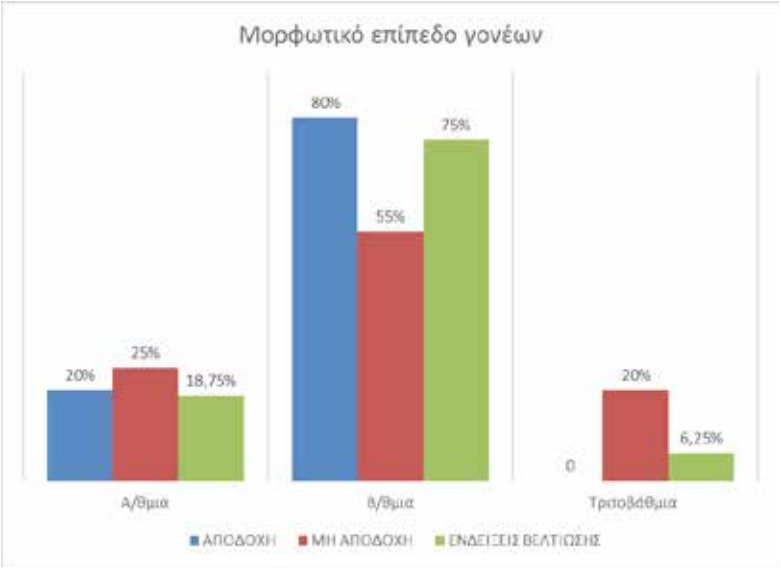


Διάγραμμα 2. Σχέση του είδους της οικογένειας και της διαχείρισης της πληροφορίας

3. Σχέση μορφωτικού επιπέδου γονέων και διαχείρισης πληροφορίας

Για τη διερεύνηση της σχέσης μορφωτικού επιπέδου και διαχείρισης της πληροφορίας πραγματοποιήθηκε ενδοοικογενειακή ανάλυση, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις συναντήθηκε διαφορά στο μορφωτικό επίπεδο των δυο γονέων. Τα μεγαλύτερα ποσοστά και από της τρεις κατηγορίες διαχείρισης της πληροφορίας φαίνεται να συγκεντρώνουν οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την *αποδοχή της πληροφορίας* να συγκεντρώνει το 80%, η *μη αποδοχή της πληροφορίας* το 55% και οι *ενδείξεις βελτίωσης* το 75%. Στους αποφοίτους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η *αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνει το 20%, η *μη αποδοχή* το 25% και οι *ενδείξεις βελτίωσης* το 18,75%. Στους αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η *μη αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνει το 20%, οι *ενδείξεις βελτίωσης* το 6,25% και η *αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνει μηδενικό ποσοστό.

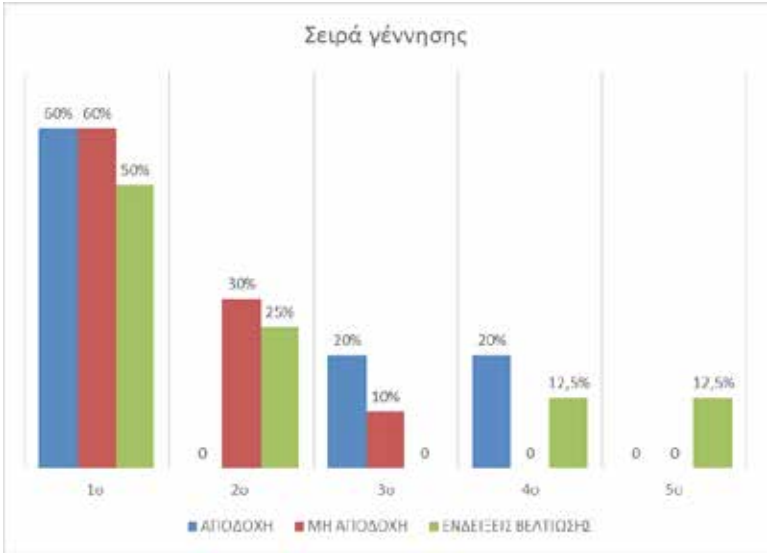
[22] Muncie J. κ.ά., A., Cochrane (επιμ.) (2009) *Οικογένεια. Η μελέτη και κατανόηση της οικογενειακής ζωής*, μτφρ. Ε. Αυγήτα, Α. Τσονίδης, (επιμ.) Θ. Δραγώνα. Αθήνα: Μεταίχμιο.



Διάγραμμα 3. Σχέση μορφωτικού επιπέδου γονέων και διαχείρισης πληροφορίας

4. Σχέση σειράς γέννησης παιδιού και διαχείρισης πληροφορίας

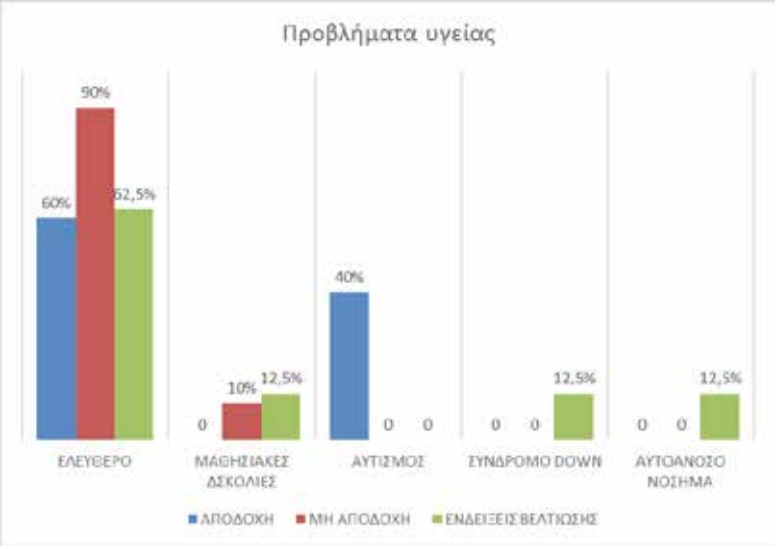
Ακολουθεί η διαχείριση της πληροφορίας από τους γονείς, σε συνάρτηση με τη σειρά γέννησης των μαθητών/τριών που προσέρχονται στο ΚΕΔΔΥ για αξιολόγηση. Στο πρώτο παιδί, η *αποδοχή* και η *μη αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνουν αμφότερα το 60%, ενώ οι *ενδείξεις βελτίωσης* το 50% των περιπτώσεων. Στο δεύτερο παιδί, το 30% των περιπτώσεων προέρχεται από τη *μη αποδοχή της πληροφορίας* και το 25% από τις *ενδείξεις βελτίωσης*. Στο δεύτερο παιδί, η *αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνει μηδενικό ποσοστό. Στο τρίτο παιδί, η *αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνει το 20%, *μη αποδοχή* 10% και οι *ενδείξεις βελτίωσης* μηδενικό ποσοστό. Στο τέταρτο παιδί, η *αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνει το 20%, οι *ενδείξεις βελτίωσης* 12,5% και η *μη αποδοχή της πληροφορίας* μηδενικό ποσοστό. Στο πέμπτο παιδί, οι *ενδείξεις βελτίωσης* συγκεντρώνουν το 12,5% και η *αποδοχή* και *μη αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνουν μηδενικά ποσοστά.



Διάγραμμα 4. Σχέση σειράς γέννησης παιδιού και διαχείρισης πληροφορίας

5. Σχέση προβλημάτων υγείας /ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και διαχείρισης πληροφορίας

Ακολουθούν τα τυχόν προβλήματα υγείας των παιδιών που προσέρχονται για αξιολόγηση αναλύθηκαν στατιστικά. Οι μαθησιακές δυσκολίες που αναφέρονται προκύπτουν από προηγούμενες αξιολογήσεις των μαθητών/τριών από φορείς δημόσιου φορέα, όπως Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα Γενικών Νοσοκομείων. Στο ελεύθερο ιστορικό των παιδιών, η *αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνει το 60%, η *μη αποδοχή* το 90% και οι *ενδείξεις βελτίωσης* 65%. Στις μαθησιακές δυσκολίες, η *μη αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνει το 10%, οι *ενδείξεις βελτίωσης* το 12,5% και η *αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνει μηδενικό ποσοστό. Στις περιπτώσεις αυτιστικών παιδιών, η *αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνει το 40%, ενώ η *μη αποδοχή* και οι *ενδείξεις βελτίωσης* συγκεντρώνουν μηδενικά ποσοστά. Στις περιπτώσεις παιδιών με σύνδρομο Down, οι *ενδείξεις βελτίωσης* συγκεντρώνουν το 12,5%, ενώ η *αποδοχή* και η *μη αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνουν μηδενικά ποσοστά. Στις περιπτώσεις ύπαρξης αυτοάνοσου νοσήματος στο παιδί, οι *ενδείξεις βελτίωσης* συγκεντρώνουν το 12,5%, ενώ η *αποδοχή* και η *μη αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνουν μηδενικά ποσοστά.



Διάγραμμα 5. Σχέση προβλημάτων υγείας /ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και διαχείρισης πληροφορίας

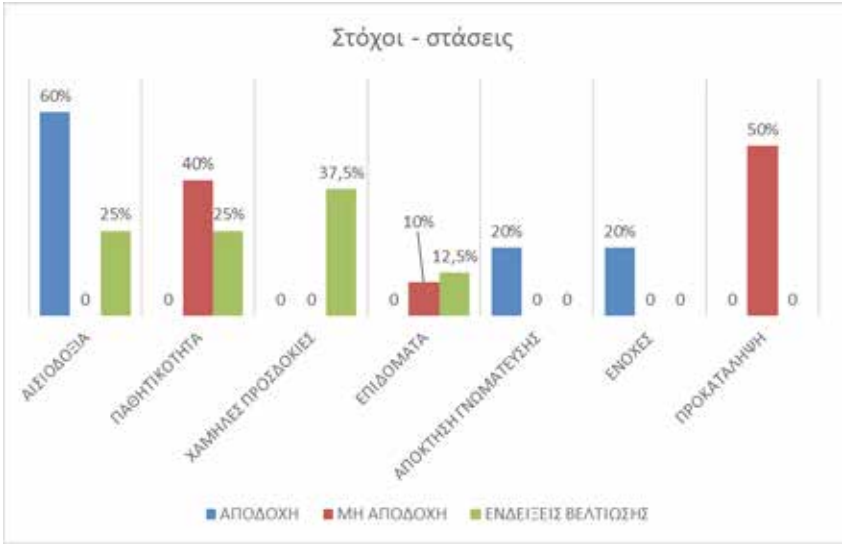
6. Σχέση κληρονομικότητας /περιγεννητικών επιπλοκών και διαχείρισης πληροφορίας

Η κληρονομικότητα και οι συνθήκες της περιγεννητικής περιόδου αναλύθηκαν σε σχέση με τη διαχείριση της πληροφορίας. Στο ελεύθερο ιστορικό των παιδιών, η *αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνει το 60%, η *μη αποδοχή* το 90% και οι *ενδείξεις βελτίωσης* το 100%. Στις περιπτώσεις καρκίνου της μητέρας, η *αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνει το 20%, ενώ η *μη αποδοχή* και οι *ενδείξεις βελτίωσης* συγκεντρώνουν μηδενικά ποσοστά. Στις περιπτώσεις ύπαρξης ψυχιατρικής νόσου στο στενό οικογενειακό περιβάλλον, η *μη αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνει το 10%, ενώ η *αποδοχή της πληροφορίας* και οι *ενδείξεις βελτίωσης* συγκεντρώνουν μηδενικά ποσοστά. Στις περιπτώσεις περιγεννητικής, επιπλοκής, η *αποδοχή της πληροφορίας* συγκεντρώνει το 20%, ενώ η *μη αποδοχή της πληροφορίας* και οι *ενδείξεις βελτίωσης* συγκεντρώνουν μηδενικά ποσοστά.

Διάγραμμα 6. Σχέση κληρονομικότητας/περιγεννητικών επιπλοκών και διαχείρισης πληροφορίας

7. Σχέση των στόχων – στάσεων των γονέων και της διαχείρισης πληροφορίας.

Η περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι στην *αποδοχή της πληροφορίας,* το 60% διακατέχεται από αισιοδοξία, το 20% από ενοχές, και ένα επίσης 20% έχει στόχο την απόκτηση γνωμάτευσης. Στη *μη αποδοχή της πληροφορίας,* το 50% διακατέχεται από προκατάληψη, το 40% από παθητικότητα, ενώ ένα 10% προσέρχεται στο ΚΕΔΔΥ για τη διεκδίκηση προνοιακού επιδόματος μέσω της γνωμάτευσης. Στις *ενδείξεις βελτίωσης,* το 25% διακατέχεται από αισιοδοξία, το 25% από παθητικότητα, το 37,5% από χαμηλές προσδοκίες και το 10% για τη διεκδίκηση προνοιακού επιδόματος.



Διάγραμμα 7. Σχέση των στόχων – στάσεων των γονέων και της διαχείρισης πληροφορίας

5.3.9. Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς προσλαμβάνουν, επεξεργάζονται και διαχειρίζονται την πληροφορία που παίρνουν από τους/τις εκπαιδευτικούς, όταν καλούνται να συναποφασίσουν το ενδεχόμενο αξιολόγησης μαθητών/τριών από το ΚΕΔΔΥ. Η υπόθεση που διερευνήθηκε ήταν ότι η γονεϊκή ερμηνεία φαίνεται να περνά από διάφορα στάδια γνωστικής επεξεργασίας και απόδοσης ευθυνών βασισμένων σε άρρητες θεωρίες. Η ανάλυση των κοινωνικών ιστορικών έγινε βάσει των ακόλουθων αξόνων: σύνθεση οικογένειας, μορφωτικό επίπεδο γονέων, σειρά γέννησης μαθητή/τριας, προβλημάτων υγείας /ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών, κληρονομικότητας/περιγεννητικών επιπλοκών, στόχοι – στάσεις γονέων.

5.3.10. Ερμηνεία της πληροφορίας από τους γονείς

Οι γονείς ερχόμενοι στο ΚΕΔΔΥ έχουν ήδη λάβει την πληροφορία, από το σχολείο, για πιθανή ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Προχωρούν τότε σε μια πολυδιάστατη ερμηνεία αυτής της πληροφορίας, υπηρετώντας προσωπικές προκαταλήψεις και άρρητες θεωρίες απόδοσης ευθυνών, υποκαθοριζόμενες, σε ένα βαθμό, από τη θεώρηση των Hughes και Kroehler [23] ότι η εκπαίδευση λειτουργεί ως φορέας κατοχύρωσης και επίδειξης της ταξικής ταυτότητας. Την πληροφορία αυτή καλούνται να αποκωδικοποιήσουν οι κοινωνικοί λειτουργοί, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με τους γονείς, προκειμένου στην πορεία, να δοθούν οι κατάλληλες οδηγίες και κατευθύνσεις προς όφελος του παιδιού.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί διακρίνουν τρεις άξονες στην ερμηνεία της πληροφορίας, που αποδίδουν οι γονείς, τον χρονικό: «δε μου το είπαν εγκαίρως», τον αιτιακό: «δεν το εντόπισαν εγκαίρως» και τον κοινωνικό: «στοχοποιούν το παιδί μου». Οι τρεις άξονες, οι οποίοι από την αρχή έχουν αρνητικό πρόσημο, φαίνεται να ακολουθούνται από τρία αυθόρμητα συμπεράσματα των γονιών: χάσιμο χρόνου εξαιτίας του σχολείου, ανικανότητα του σχολείου να αντιμετωπίζει προβλήματα και ανάπτυξη κοινωνικών ανισοτήτων μέσα στο σχολείο. Από τα συμπεράσματα διαπιστώνεται ότι οι γονείς τείνουν να ενισχύουν την παγίωση συγκεκριμένων θεωρήσεων για τη λειτουργία του σχολείου, ενδυναμώνοντας ουσιαστικά προϋπάρχουσες προκαταλήψεις εναντίον του.

Στη συνέχεια εξετάζεται η διαχείριση της πληροφορίας για πιθανή ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών από τους γονείς, η διαδραστική επικοινωνία κοινωνικού λειτουργού – γονέων, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης των μαθητών/τριών στο ΚΕΔΔΥ και η πορεία της επεξεργασία αυτής της πληροφορίας τόσο από τους γονείς που αποδέχονται την πληροφορία, όσο και από τους γονείς που δεν αποδέχονται την πληροφορία.

Στην έρευνα τους οι Κουϊμτζή και Στογιαννίδου[24] επιχειρούν να διερευνήσουν αν ο τρόπος με τον οποίο οι μητέρες αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους απέναντι στην επιτυχία του παιδιού τους στο σχολείο και στη μελλοντική του ζωή συνδέεται με την απόφασή τους να αναζητήσουν βοήθεια, όταν το παιδί παρουσιάζει χαμηλή σχολική επίδοση και δυσκολίες μάθησης. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους διερευνάται μέσα από τις περιγραφές α) της εμπειρίας τους όσον αφορά την ενασχόληση με τα σχολικά καθήκοντα του παιδιού, και β) των σχεδίων

---

[23] Hughes M., Kroehler C.J., (2007) *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες* (επιμ.) Θ. Ιωσιφίδης. Αθήνα: Κριτική.

[24] Κουϊμτζή, Ε. Μ. και Στογιαννίδου Α. (2009). "Μητέρες παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση: η αντίληψή τους για τον ρόλο τους στη σχολική επιτυχία των παιδιών τους και η προθυμία αναζήτησης ψυχοπαιδαγωγικής στήριξης". *Ψυχολογία,* 2009, 16(3), 280-301.

τους για το μέλλον του παιδιού τους. Το ερευνητικό ερώτημα που εξετάστηκε είναι αν υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους λόγω σχολικών δυσκολιών περιγράφουν και εξηγούν την ενασχόλησή τους με τα σχολικά καθήκοντα και σχεδιάζουν το μέλλον του παιδιού τους. Εντοπίστηκαν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, οι οποίες δείχνουν ότι οι μητέρες που παραπέμπουν, αντιλαμβάνονται ως κομμάτι του ρόλου τους την ενίσχυση και ενεργοποίηση του παιδιού τόσο στην εκτέλεση των σχολικών καθηκόντων όσο και στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές του. Οι μητέρες που δεν παραπέμπουν δίνουν έμφαση στην ανεπάρκεια του παιδιού ως εγγενές χαρακτηριστικό και στην ευθύνη του παιδιού να επηρεάσει το μέλλον του, θεωρώντας ότι ο δικός τους ρόλος είναι λιγότερο παρεμβατικός.

5.3.11. Επίρριψη ευθυνών

Οι γονείς προσερχόμενοι στο ΚΕΔΔΥ και φέροντας άρρητες θεωρίες απόδοσης ευθυνών προχωρούν άμεσα στην επίρριψη ευθυνών προς εκείνους, που κατά την κρίση τους, θεωρούνται υπεύθυνοι για τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους, στο πλαίσιο της προσπάθειάς τους να διαχειριστούν την πληροφορία που μόλις έχουν λάβει από το σχολείο [25]. Σε πρώτο επίπεδο, οι ευθύνες φαίνεται να βαρύνουν το σχολείο φοίτησης, που αποτελεί τον αρχικό πομπό της πληροφορίας, και το οποίο στην προσπάθειά του να εισάγει μια συνεταιριστική σχέση με τους γονείς τους επιτρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων [26], προς όφελος των μαθητών/τριών. Σε δεύτερο επίπεδο, υπεύθυνος/η για τις μαθησιακές του/της δυσκολίες είναι, σύμφωνα με τους γονείς, ο ίδιος/α μαθητής/τρια. Μέσα από αυτή την αιτιολόγηση, οι γονείς ανακουφίζονται πρόσκαιρα από τις ενοχές τους σκεπτόμενοι ότι στην πραγματικότητα το πρόβλημα ήταν του παιδιού [27]. Σε τρίτο επίπεδο, οι ενοχές φαίνεται να υπερνικούν τη σκέψη των γονιών και θεωρούν υπεύθυνους τους εαυτούς τους, και ακολουθεί η επίρριψη ευθυνών στην κληρονομικότητα, συχνότερα του άλλου γονέα.

5.3.12. Διαχείριση

Στο πλαίσιο της διαχείρισης της νέας μαθησιακής συνθήκης, οι γονείς αναζητούν πως αυτή η συνθήκη μπορεί να μεταβληθεί, απευθυνόμενοι στο βασικό, κατά την κρίση τους, υπαίτιο, δηλαδή το σχολείο φοίτησης του παιδιού, από το οποίο απαιτούν την «εξάλειψη» των μαθησιακών δυσκολιών. Ακολουθεί η απόδοση ευθυνών στο παιδί με την επιβολή περιορισμών και την απαίτηση περισσότερης μελέτης, με την προσδοκία ότι με αυτόν τον τρόπο θα μεταβληθεί η συνθήκη των μαθησιακών δυσκολιών. Όταν οι γονείς καταλαβαίνουν ότι τόσο το σχολείο, όσο και το ίδιο το παιδί τους αδυνατεί να μεταβάλλει τη νέα μαθησιακή, δεν προχωρούν στην αποδοχή αυτής και στην προσπάθεια συνεργασίας και κατάρτισης του καλύτερου δυνατού εκπαιδευτικού προγράμματος, με τα υπάρχοντα μέσα, αλλά απευθύνονται στους "ειδικούς", ήτοι στο ΚΕΔΔΥ ή στα ΙΠΔ, ως «η τελευταία σανίδα σωτηρίας», που θα τους επαναφέρει ιδανικά στην πρότερη κατάσταση. Παράλληλα, και δεδομένου ενός ισχυρού αισθήματος προσωπικού ελέγχου μπορεί να προχωρήσουν σε έντονη παρεμβατικότητα, τόσο στη μελέτη του παιδιού, όσο και στην ίδια την εκπαιδευ-

[25] Παπαστάμου Σ., (1989), ό. π.

[26] Fontana D., (1996) *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

[27] Muncie J. κ.ά. A. Cochrane (επιμ.) (2009), ό.π.

τική διαδικασία, λειτουργώντας οι ίδιοι ως δομικά μέρη του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου ειδικότερα.

5.3.13. Διαδραστική επικοινωνία κοινωνικού λειτουργού – γονέων

Οι γονείς προσερχόμενοι στο ΚΕΔΔΥ, και κατά τη διάρκεια της συνεδρίας με τον κοινωνικό λειτουργό, εκδηλώνουν την ανάγκη τους να βρουν άμεση λύση στη δυσκολία του παιδιού τους. Προσδιοριζόμενοι από την ανάγκη τους αυτή, τείνουν να προσομοιάζουν το ΚΕΔΔΥ ως σύνολο, με τους "ειδικούς", οι οποίοι χρησιμοποιώντας "μαγικό ραβδί", θα λύσουν αντιπαραθέσεις μεταξύ σχολείου – οικογένειας και θα εξεύρουν την ιδανική για αυτούς λύση και τον/την κοινωνικό/η λειτουργό, ειδικότερα, με "σωτήρα", από τον/την οποίο/α προσδοκούν την απελευθέρωσή τους από το βάρος της πληροφορίας που μόλις έχουν λάβει. Παράλληλα, η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ λειτουργεί ως "συγχωροχάρτι", που προσφέρει ακλόνητο άλλοθι του μαθητή απέναντι στο σχολείο–"ιερά εξέταση". Η χρήση του όρου "συγχωροχάρτι", αναφερόμενου στη γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ, χρησιμοποιείται εξίσου από γονείς και σχολεία.

Στόχος του ΚΕΔΔΥ είναι η αύξηση του ποσοστού των γονιών που αποδέχονται την πληροφορία και προσλαμβάνουν σε ικανοποιητικό βαθμό οδηγίες και κατευθύνσεις απαλλαγμένες από το θεμελιώδες σφάλμα.

Στην αντίθετη περίπτωση, οι γονείς που δεν αποδέχονται την πληροφορία για πιθανή ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους, ακολουθούν μια κυκλική πορεία ερμηνείας και διαχείρισης αυτής της πληροφορίας, υποκαθοριζόμενοι από το θυμικό τους και από άρρητες θεωρίες απόδοσης ευθυνών, κατά την οποία βρίσκονται παγιδευμένοι ανάμεσα στην επίρριψη ευθυνών και στην αναζήτηση λύσης, ήτοι επιστροφής στην πρότερη μαθησιακή συνθήκη, από εξωγενείς παράγοντες– "ειδικούς", στο πλαίσιο ακριβώς της μη αποδοχής.

Η ενδεδειγμένη πορεία προϋποθέτει την αποδοχή της πληροφορίας και της νέας συνθήκης των μαθητών από τους γονείς τους, την ύπαρξη κατάλληλου υλικού στο σχολείο και την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και καλής συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί η πορεία επεξεργασίας της πληροφορίας, από τους γονείς για πιθανή ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους. Η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι η γονεϊκή ερμηνεία της πληροφορίας για πιθανή ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών περνά από διάφορα στάδια επεξεργασίας, υποκαθοριζόμενη από άρρητες θεωρίες απόδοσης ευθυνών. Τα ευρήματα της έρευνας συνηγορούν υπέρ μιας ερμηνείας στο πλαίσιο των άρρητων θεωριών. Επίσης, στηρίζουν ότι στο μέλλον μια διεξοδική μελέτη θα μπορέσει να διαφωτίσει περισσότερο και την πορεία τη επεξεργασίας της πληροφορίας, αλλά και την εξήγηση και ερμηνεία αυτής της πορείας.

Πολυξένη Καϊμάρα, Μαρία Σδρόλια, Ελένη Κοκκινομηλιώτη,
Ιωάννης Δεληγιάννης, Κωνσταντίνος Αγγελάκος και Ανδρέας Οικονόμου

5.4. Αναπτύσσοντας ένα διαδραστικό πολυαισθητηριακό σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας και παιχνιδικό σενάριο για την παρουσίαση ιστορικού περιεχομένου σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

5.4.1. Εισαγωγή

Ένας συστηματικός τομέας μελέτης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ). Τα παιδιά που έχουν ΜΔ, ενώ δεν παρουσιάζουν εμφανείς νοητικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικά προβλήματα ή άλλα αναπτυξιακά προβλήματα, δεν μπορούν να επωφεληθούν της τυπικής εκπαίδευσης λόγω των δυσκολιών που έχουν, με αποτέλεσμα να έχουν σχολική υποεπίδοση ή και αποτυχία[1],[2].

Οι ΜΔ είναι μία ανομοιογενής ομάδα διαταραχών, και, ως εκ τούτου, εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο. Η κατηγοριοποίησή τους είναι μία δύσκολη διαδικασία λόγω της ποικιλομορφίας που εμφανίζουν οι μαθητές[3] και η συχνότητά τους συσχετίζεται με τον ορισμό, τον τρόπο προσέγγισης και τα δείγματα των ερευνών[4]. Σύμφωνα με τον Meier[5], το 20-25% του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να αντιμετωπίζει δυσκολίες σε έναν τομέα μάθησης. Τα τελευταία χρόνια επικρατεί η τάση της διάκρισης των ΜΔ σε γενικές και ειδικές[6]. Η γενική κατηγορία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα διαταραχών οι οποίες δεν δυσχεραίνουν μόνο τη σχολική μάθηση, αλλά επηρεάζουν πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής. Επίσης οι διαταραχές μπορούν να αποδοθούν σε έναν ενδογενή ή και εξωτερικό παράγοντα και μπορεί να οφείλονται σε περιορισμένο νοητικό δυναμικό ή και αισθητηριακά προβλήματα. Στην κατηγορία «ειδική μαθησιακή δυσκολία» περιλαμβάνεται και η δυσλεξία[7]. Η πολυπλοκότητα της δυσλεξίας και η ανομοιομορφία που παρουσιάζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές επιβάλλουν διδακτικές προσεγγίσεις που να επιτρέπουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας[8],[9].

---

1 Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, σ. 139.

2 *Μαρκοβίτης* Μ. *& Τζουριάδου* Μ, (*1991*). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, σ. 16.

3 Cummings, R., Maddux, C. D., & Casey, J. (2000). Individualized transition planning for students with learning disabilities. *The Career Development Quarterly*, 49(1), 60-72.

4 *Μαρκοβίτης* Μ. *& Τζουριάδου* Μ., (*1991*). σ. 17.

5 Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο* (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά). Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 332.

6 Παντελιάδου, Σ. (2015) *Η αλφαβήτα που μπερδεύει* · Κοντά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα: Πεδίο, σ. 11.

7 IDEA, 2004-Public Law 108-446), http://www.parentcenterhub.org/wp-content/uploads/repo_items/PL108-446.pdf.

8 Κωνσταντίνου, Κ. & Αγγελή, Χ. (2006) *Ο Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός Μαθησιακών Περιβαλλόντων Βασισμένων στον Υπολογιστή για Μαθητές με Δυσλεξία*. Θεσσαλονίκη: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση - ΕΤΠΕ http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1070.pdf, σσ. 18-23.

9 Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R.B., Brimijoin, K., Conover, L. A. & Reynolds, T. (2003).

Μία τέτοια διδακτική προσέγγιση είναι η πολυαισθητηριακή. Η χρήση δομημένης πολυαισθητηριακής διδασκαλίας χρονολογείται από τα τέλη της δεκαετίας του 1930. Η νευρολογική έρευνα του Orton[10],[11] προτείνει μια συστηματική, πολυαισθητηριακή προσέγγιση για να διδαχτούν οι μαθητές ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή. Τα πολυαισθητηριακά εκπαιδευτικά προγράμματα και οι τεχνικές τους ικανοποιούν και τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού (Universal Design Learning-UDL). Ο Καθολικός Σχεδιασμός είναι μια προσέγγιση στον σχεδιασμό της διδακτέας ύλης, του υλικού και του περιεχομένου κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να επωφελούνται άτομα με διαφορετικά μαθησιακά στιλ, χωρίς προσαρμογές και εκ των υστέρων τροποποιήσεις. Στοιχεία του σχεδιασμού αυτού είναι η παρουσίαση της πληροφορίας με πολλαπλές μορφές, με εναλλακτικές διαδρομές προς τη συμμετοχή και την απόκτηση γνώσης, αλλά και η αλλαγή στόχων και σκοπών, η εξατομίκευση της διδασκαλίας και η μετρήσιμη αποτελεσματικότητα του όλου σχεδιασμού[12].

Η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση εξυπηρετεί πολλούς από τους στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της πολυαισθητηριακής προσέγγισης. Τα ψηφιακά πολυμέσα σε ένα περιβάλλον διαδραστικής μάθησης ενσωματώνουν λέξεις, εικόνες, κινούμενα σχέδια και άλλα καινοτόμα ψηφιακά βοηθήματα διδασκαλίας στη μάθηση και διδασκαλία. Τα ψηφιακά διαδραστικά πολυμέσα υποστηρίζουν και ενισχύουν την παραδοσιακή διδασκαλία προσφέροντας αμεσότητα[13]. Η Επαυξημένη Πραγματικότητα (Augmented Reality - AR), ως αναδυόμενη διαδραστική τεχνολογία, επιτρέπει τη συγχώνευση εικονικών και πραγματικών αντικειμένων και δίνει την ευκαιρία να εφαρμοστούν κινητές τεχνολογίες στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης[14]. Ο κλασικός τρόπος διδασκαλίας δεν βοηθά τους μαθητές με δυσλεξία/ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχουν πολλά προγράμματα πολυαισθητηριακής διδασκαλίας για μαθητές με δυσλεξία[15]. Η σύγχρονη προσέγγιση της δυσλεξίας στρέφεται στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), καθώς θεωρείται ωφέλιμη για τα άτομα με δυσλεξία και υποστηρικτική στις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς[16].

Τα μηνύματα των ερευνητών είναι ελπιδοφόρα. Σύμφωνα με τον Gabrieli[17], τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η συνεργασία της παιδαγωγικής επιστήμης και της γνωστικής νευροεπιστήμης, ο συνδυασμός συμπεριφορικών και εγκεφαλικών μετρήσεων, μαζί με τη γενετική και το οικογενειακό ιστορικό, μπορούν να οδηγήσουν στην πρόβλεψη της δυσλεξίας σε ένα παιδί. Έτσι, η πρώιμη και έγκαιρη προληπτική παρέμβαση μπορεί να ενισχύσει την αναγνωστική ικανότητα.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, αναπτύξαμε ένα διαδραστικό πολυαισθητηριακό σύστημα επαυ-

---

Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal of the Education of the Gifted*, 27: 119-145.

10 Ritchey, K. D., & Goeke, J. L. (2006). Orton-Gillingham and Orton-Gillingham—based reading instruction a review of the literature. *The Journal of Special Education*, *40*(3), 171-183.

11 Falzon, R., Calleja, C., & Muscat, C. (2011). Structured multisensory techniques in reading and learning patterns-some considerations. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l' Educació*, 1(2), 51-71.

12 Αραμπατζή, Κ. (2008). *Design for all - Ο καθολικός σχεδιασμός και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm.

13 Lin, C. Y., Yu, W. J., Chen, W. J., Huang, C. W., & Lin, C. C. (2016, July). The Effect of Literacy Learning via Mobile Augmented Reality for the Students with ADHD and Reading Disabilities. In *International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction* (σ. 103-111). Springer International Publishing.

14 Ke, Fengfeng, & Hsu, Yu-Chang. (2015). Mobile Augmented-Reality Artifact Creation as a Component of Mobile Computer-Supported Collaborative Learning. *The Internet and Higher Education, 26*, 33-41. http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.003.

15 Obradović, S., Bjekić, D., & Zlatić, L. (2015). Creative teaching with ICT support for students with specific learning disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *203*, 291-296.

16 Kalyvioti, K., & Mikropoulos, T. A. (2014). Virtual environments and dyslexia: A literature review. *Procedia Computer Science*, *27*, 138-147.

17 Gabrieli, J. D. (2009). Dyslexia: a new synergy between education and cognitive neuroscience. *Science*, *325*(5938), 280-283.

ξημένης πραγματικότητας με παιχνιδικό σενάριο για την παρουσίαση ιστορικού περιεχομένου σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαιτέρως στους μαθητές με δυσλεξία. Τα διαδραστικά συστήματα διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας τοποθετούν τον μαθητή σε θέση «ιστορικού ερευνητή» και δίνουν έμφαση στην έρευνα ιστορικών ερωτημάτων και όχι στην απλή απομνημόνευση ιστορικών γεγονότων που στην περίπτωση των μαθητών με δυσλεξία είναι ιδιαίτερα δύσκολο έργο. Ενισχύοντας τις μεθόδους διδασκαλίας μέσω της ανακάλυψης που προσφέρουν τα διαδραστικά πολυμέσα και της ευχαρίστησης που προσφέρουν οι παιχνιδικού τύπου διδακτικές προσεγγίσεις, δίνουμε ένα, επιπλέον, κίνητρο για μάθηση, ο ρόλος του οποίου συσχετίζεται με τη μαθησιακή συμπεριφορά των παιδιών.

5.4.2. Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι ΜΔ συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, το 50% των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής έχουν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών[18]. Οι ΜΔ διακρίνονται σε *γενικές* και *ειδικές*[19]. Οι «γενικές μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρονται στις δυσκολίες που εμφανίζει ένα παιδί στην πρόσκτηση και χρήση σχολικών δεξιοτήτων που σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με την αποκωδικοποίηση και κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και περιγράφει γενικά τις δυσκολίες του παιδιού στη σχολική μαθησιακή διαδικασία, αλλά επηρεάζουν και πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής. Είναι ευρύτερος του όρου «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» που χρησιμοποιείται πολλές φορές καταχρηστικά και αυθαίρετα ταυτίζεται με τον όρο «Δυσλεξία».

Η Δυσλεξία αναφέρεται σε μια μόνο συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αυτήν της δυσκολίας στην εκμάθηση της αναγνωστικής διαδικασίας και της ορθογραφημένης γραφής. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται η δυσγραφία, η δυσορθογραφία και η δυσαριθμησία, διαταραχές που εμπλέκονται στην κατανόηση ή στη χρήση της προφορικής ή γραπτής γλώσσας από τους μαθητές και μπορεί να εκδηλωθούν ως μία ατελής δυνατότητα να ακούν, να μιλούν, να διαβάζουν, να γράφουν, να συλλαβίζουν ή να κάνουν μαθηματικούς υπολογισμούς[20]. Όπως αναφέρει ο Αλεξόπουλος[21], το κριτήριο διαφοροποίησης των δύο μεγάλων κατηγοριών είναι αφενός η έκταση του προβλήματος κατά την μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου η τυπολογία της αιτιολογίας. Στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν περιλαμβάνονται μαθησιακά προβλήματα που οφείλονται κατά κύριο λόγο σε οπτική, ακουστική ή κινητική αναπηρία, νοητική υστέρηση, ή συναισθηματικές διαταραχές[22]. Στους μαθητές που έχει τεθεί η διάγνωση «Μαθησιακές Δυσκολίες», το 80% έχει δυσκολίες στην ανάγνωση[23]. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η ειδική μαθησιακή δυσκολία προκύπτει από τη μειωμένη φωνολογική επίγνωση και ακουστική ανάλυση του προφορικού λόγου που αφορά ήχους της γλώσσας και δυσκολία στη γραφή είναι, συχνά, απροσδόκητη σε σχέση

---

18 Παντελιάδου Σ, & Μπότσας Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές Έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα, σ. 6.

19 Αλεξόπουλος, Χ. (2005). *Μαθησιακές δυσκολίες και ειδικοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). http://hdl. handle.net/10795/1065, σ. 14.

20 Kidder-Ashley, P., Deni, J. R., & Anderton, J. B. (2000). Learning disabilities eligibility in the 1990s: An analysis of state practices. *Education*, 121(1), σ. 65-72.

21 Αλεξόπουλος, Χ. (2005), σ. 15.

22 Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2001). *Learning disabilities: Historical perspectives.* Paper written for the Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education, and presented at the OSEP's LD Summit conference. Washington, DC.

23 Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, σ. 451-475.

με τις άλλες γνωστικές ικανότητες και τη νοημοσύνη του μαθητή[24],[25]. Τα τελευταία 40 χρόνια, η επιστημονική κατανόηση της δυσλεξίας και άλλων ΜΔ παρουσίασε ταχεία πρόοδο σε τομείς που περιλαμβάνουν τον ορισμό, την ταξινόμηση, τις νευροψυχολογικές συσχετίσεις, τους νευροβιολογικούς παράγοντες και την παρέμβαση[26]. Επιπρόσθετα, έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα με δυσλεξία έχουν προβλήματα στη βραχύχρονη μνήμη, τον οπτικοκινητικό σχεδιασμό, τις οφθαλμικές κινήσεις και την προσοχή[27]. Ως συνέπεια των προβλημάτων που σχετίζονται με την κατανόηση του γραπτού λόγου και τη μειωμένη εμπειρία ανάγνωσης είναι το φτωχό λεξιλόγιο και η κατάκτηση της γνώσης.

Το ποσοστό των δυσλεκτικών ατόμων κυμαίνεται μεταξύ 4-10% του γενικού πληθυσμού[28]. Σύμφωνα με τους Gabrieli (2009) και Fletcher (2009), το ποσοστό των παιδιών που έχουν αναπτυξιακή δυσλεξία, μια εμμένουσα δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης που δεν εξηγείται από αισθητηριακές βλάβες ή γνωστικά προβλήματα, έλλειψη κινήτρων ή την έλλειψη κατάλληλης διδασκαλίας κυμαίνεται ανάμεσα στο 5-17%. Όλες οι έρευνες συγκλίνουν στο ότι η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία με νευροβιολογική βάση[29],[30] και δεν είναι ασθένεια. Είναι δυσλειτουργία που δεν είναι πρόσκαιρη, αλλά υπάρχει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου[31].

Η ανάγνωση είναι απαραίτητη στις σύγχρονες κοινωνίες και οι δυσκολίες που έχουν οι μαθητές με δυσλεξία τους καθιστούν ευάλωτους στη σχολική αποτυχία. Έτσι, η αντιμετώπιση μαθητών με τέτοιου είδους προβλήματα μάθησης αποτελεί άμεση προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων[32].

5.4.3. Η πλαστικότητα του εγκεφάλου και οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Ο εγκέφαλος είναι ικανός να μαθαίνει λόγω της ευελιξίας του να αποκρίνεται στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Αυτή η ιδιότητα του εγκεφάλου που είναι εγγενής και παρούσα σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου ονομάζεται *πλαστικότητα* και είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μάθηση[33, 34, 35]**.** Ο μηχανισμός της πλαστικότητας λειτουργεί στο επίπεδο των συναπτικών συνδέ-

24 Fletcher, J. M. (2009). Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *Journal of the International Neuropsychological Society : JINS*, *15*(4), 501–508. http://doi.org/10.1017/S1355617709090900, σ. 1.

25 Gabrieli, J. D. (2009). Dyslexia: a new synergy between education and cognitive neuroscience. *Science*, *325*(5938), 280-283.

26 Fletcher, J. M. (2009), σ. 1.

27 Perrachione, T.K, Del, Tufo, S.N., Winter, R., Murtagh J, Cyr, A., Chang, P., Halverson, K., Ghosh, S.S., Christodoulou, J.A., & Gabrieli J.D. (2016). *Dysfunction of Rapid Neural Adaptation in Dyslexia Neuron* 92(6), 1383-1397.

28 Gresham, F. M. (2002). Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. *Identification of learning disabilities: Research to practice*, 467-519.

29 Perrachione, T.K, Del, Tufo, S.N., Winter, R., Murtagh J, Cyr, A., Chang, P., Halverson, K., Ghosh, S.S., Christodoulou, J.A., & Gabrieli J.D. (2016). *Dysfunction of Rapid Neural Adaptation in Dyslexia Neuron* 92(6), 1383-1397.

30 Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53(1), 1-14.

31 Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5(4), 192.

32 Τζουριάδου, Μ. (2011). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*: Θεωρητικό πλαίσιο. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: http://repository.edulll.gr/957, σ. 19.

33 Καϊμάρα, Π., Δεληγιάννης, Ι., Οικονόμου, Α. & Αγγελάκος, Κ. (2017). *Διαδραστικά πολυμέσα και ψηφιακά παιχνίδια στο πλευρό της συνεκπαίδευσης*, δημοσίευση στον παρόντα τόμο.

34 Blumenfeld-Katzir, T., Pasternak, O., Dagan, M., & Assaf, Y. (2011). Diffusion MRI of structural brain plasticity induced by a learning and memory task. *PloS one*, *6*(6), e20678.m http://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0020678&type=printable.

35 OECD (2007). Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science, OECD, Paris. https://www.oecd.org/edu/ceri/38813448.

σεων των νευρώνων. Το 1894, ο Santiago Ramon y Cajal[36] εξέφρασε την άποψη ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα των συνάψεων. Η διαφοροποίηση της συναπτικής συνδετικότητας είναι ο κρίσιμος μηχανισμός μάθησης που ενσωματώθηκε σε πιο εκλεπτυσμένα μοντέλα από τον νευροψυχολόγο Hebb, τη δεκαετία του 1940 και του 1950. Ο Hebb, στο βιβλίο του «The organization of behavior», διατύπωσε τον κανόνα της μάθησης. Σύμφωνα με αυτόν τον κανόνα, όταν δύο νευρώνες ενεργοποιούνται ταυτόχρονα, τότε η ισχύς της σύνδεσης αυξάνεται, ενώ αντίθετα, όταν έχουν ασύγχρονη ενεργοποίηση, η σύνδεσή τους εξασθενεί ή και εξαφανίζεται. Η σύναψη με αυτά τα χαρακτηριστικά, προς τιμή του Hebb, ονομάζεται «hebbian synapse»[37].

Καινούργιες συνάψεις μπορεί να γεννηθούν και άλλες να καταστραφούν (κλάδεμα), ενώ η αποτελεσματικότητά τους μπορεί να διαμορφωθεί, με βάση τις πληροφορίες που επεξεργάζεται και ενσωματώνει ο εγκέφαλος[38]. Ο βαθμός τροποποίησης των συνάψεων εξαρτάται από τον τύπο μάθησης που πραγματοποιείται, με τη μακρόχρονη μάθηση να οδηγεί σε πιο βαθιά τροποποίηση. Εξαρτάται, επίσης, από την περίοδο της μάθησης, με τα βρέφη να βιώνουν ραγδαία ανάπτυξη νέων συνάψεων. Έχει αποδειχθεί ότι υπάρχουν συγκεκριμένες περίοδοι, οι οποίες ονομάζονται κρίσιμες περίοδοι στη μάθηση κατά τις οποίες συγκεκριμένοι τύποι μάθησης είναι πιο αποτελεσματικοί[39]. Για τα αισθητηριακά ερεθίσματα, όπως οι ήχοι της ομιλίας και για ορισμένες συναισθηματικές και γνωστικές εμπειρίες, όπως η γλωσσική ανάπτυξη, υπάρχουν σχετικά στενές και πρώιμες ευαίσθητες περίοδοι.

Άλλες δεξιότητες, όπως η απόκτηση λεξιλογίου, δεν περνούν από έντονες ευαίσθητες περιόδους και μπορούν να μαθευτούν εξίσου καλά ανά πάσα στιγμή κατά τη διάρκεια της ζωής[40]. Έτσι, καθώς η έννοια της πλαστικότητας και οι επιπτώσεις της είναι ζωτικής σημασίας για τα χαρακτηριστικά του εγκεφάλου και με δεδομένα τα τελευταία ευρήματα περί κρίσιμων περιόδων μάθησης, η έρευνα που προσανατολίζεται στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ενεργοποιούν τη νευρογένεση είναι πρόκληση για την επιστημονική κοινότητα.

Οι νευροαπεικονιστικές μέθοδοι σε παιδιά με δυσλεξία έχουν αποκαλύψει μειωμένη δραστηριότητα του αριστερού κροταφικού φλοιού για φωνολογική επεξεργασία κατά την ανάγνωση, μειωμένη πλαστικότητα του εγκεφάλου και ελλείμματα στην εργαζόμενη μνήμη[41],[42]. Εκτός από τη μειωμένη αναγνωστική ικανότητα, τα άτομα με δυσλεξία συχνά εμφανίζουν διαταραχές στην αντιληπτική προσαρμογή. Ο Perrachione και συνεργάτες του (2016) μελέτησαν τη νευροφυσιολογική προσαρμογή κατά την επανάληψη ερεθισμού σε ενήλικες και παιδιά με δυσλεξία, βρίσκοντας τη μειωμένη σε μια ποικιλία διαφορετικών ερεθισμάτων, όπως ομιλούμενων λέξεων, γραπτών λέξεων, οπτικών αντικειμένων και προσώπων. Καλύτερες δεξιότητες ανάγνωσης σε ενήλικες και παιδιά με δυσλεξία συσχετίστηκαν με καλύτερη νευρική προσαρμογή του εγκεφάλου κατά την επανάληψη των ερεθισμάτων. Θεωρείται, έτσι, ότι οι δυσλειτουργίες στην ανάγνωση

---

pdf.

36 Mayford, M., Siegelbaum, S. A., & Kandel, E. R. (2012). Synapses and memory storage. *Cold Spring Harbor perspectives in biology*, *4*(6), a005751.

37 Hebb, D. O. (2005). *The organization of behavior: A neuropsychological theory*. Psychology Press, σ. 65.

38 Jensen, E. (2005) *Teaching with the Brain in Mind*, Revised 2nd Edition by the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), σ. 11.

39 OECD (2008). Understanding the Brain: the Birth of a Learning Science, *New insights on learning through cognitive and brain science* OECD/CERI International Conference, "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy", http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554190.pdf.

40 Ό.π.

41 Ghani, K. A., & Gathercole, S. E. (2013). Working memory and study skills: a comparison between dyslexic and non-dyslexic adult learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 97, 271-277.

42 Jeffries, S., & Everatt, J. (2004). Working memory: its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia*, 10(3), 196-214.

μπορούν να προκύψουν από τη γενική δυσλειτουργία στις διαδικασίες που υποστηρίζονται από την ταχεία νευρική προσαρμογή.

Καθώς όσο πιο πρώιμη είναι η παρέμβαση σε όλες τις διαταραχές, τόσο καλύτερα είναι και τα αποτελέσματά της, έτσι και ο εντοπισμός της δυσλεξίας, όταν γίνεται εγκαίρως, οδηγεί, λόγω της πλαστικότητας του εγκεφάλου, σε πιο εύκολη και μόνιμη αποκατάσταση. Τα τελευταία χρόνια, έχουν προταθεί, ως εργαλείο αποκατάστασης, τα Γνωστικά Προκλητά Δυναμικά. Τα Γνωστικά Προκλητά Δυναμικά είναι μια μη επεμβατική τεχνική που μας παρέχει πληροφορίες για τη δραστηριότητα του εγκεφάλου κατά την ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών[43]. Η χρήση των Γνωστικών Προκλητών Δυναμικών μπορεί να οδηγήσει στον εντοπισμό των αναγνωστικών ελλειμμάτων και στον σχεδιασμό και εφαρμογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητές τους μέσω ενός προγράμματος αποκατάστασης, το οποίο στοχεύει στην ενίσχυση των οπτικοακουστικών και φωνολογικών διαδικασιών τους και της εργαζόμενης μνήμης[44]. Μία τέτοια εκπαιδευτική προσέγγιση είναι και η πολυαισθητηριακή.

5.4.4. Πολυαισθητηριακή προσέγγιση και Τεχνολογία στην Εκπαίδευση

Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση, είναι γνωστή ως μέθοδος Orton-Gillingham[45], στηρίζεται στα επιστημονικά ευρήματα που έχουν αποδείξει ότι κατά τη διαδικασία της μάθησης ο εγκέφαλος προσλαμβάνει πληροφορίες μέσω του συνόλου των αισθητηρίων οργάνων και την ταυτόχρονη ενεργοποίηση πολλαπλών αισθήσεων -ιδιαίτερα της οπτικής, της ακουστικής, της απτικής και της κιναισθητικής. Τα Προγράμματα Εκπαίδευσης για μαθητές με Δυσλεξία, τα οποία στηρίζονται στη μέθοδο Orton-Gillingham, ενσωματώνουν τρεις ιδιότητες που θεωρούνται ότι διευκολύνουν την ανάπτυξη της ανάγνωσης. Πρώτη ιδιότητα είναι η παροχή ενός εξαιρετικά δομημένου εκπαιδευτικού προγράμματος φωνητικής διδασκαλίας με μεγάλη έμφαση στο αλφαβητικό σύστημα, δεύτερη η άσκηση και η επανάληψη για να αντισταθμιστούν τα ελλείμματα της βραχύχρονης λεκτικής μνήμης και τρίτη ιδιότητα οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι για την προώθηση των μη λεκτικών νοητικών αναπαραστάσεων[46]. Αυτή η προσέγγιση είναι επωφελής για όλα τα παιδιά και, κυρίως, για όσα έχουν αναπτυξιακή δυσλεξία καθώς βελτιώνει τη γραφή τους[47].

Τα πολυαισθητηριακά προγράμματα και οι τεχνικές που εφαρμόζονται έχουν δύο κοινά κριτήρια: τον Καθολικό Σχεδιασμό[48],[49] και το κοινωνικό μοντέλο[50]. Η προσέγγιση του κοινωνικού μο-

---

43 Καραπέτσας, Α.Β. & Ζυγούρης, Ν.Χ. (2011). *Η Χρήση των Γνωστικών Προκλητών Δυναμικών στην πρόγνωση, διάγνωση και αποκατάσταση παιδιών με δυσλεξία*. ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ 48, 118-127.

44 Zygouris, N.C., Avramidis, E., Karapetsas, A.V. & Stamoulis, G.I. (2017). Differences in dyslexic students before and after a remediation program: A clinical neuropsychological and event related potential study, *Applied Neuropsychology*: Child, DOI:10.1080/21622965.2017.1297710.

45 Rose, T. E. & Zirkel, P. (2007). Orton-Gillingham methodology for students with reading disabilities: 30 years of case law. *The Journal of Special Education*, 41(3), 171-185.

46 Oakland, T., Black, J. L., Stanford, G., Nussbaum, N. L., & Balise, R. R. (1998). An evaluation of the dyslexia training program: A multisensory method for promoting reading in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities,* 31, 140-147.

47 Kast, M., Meyer, M., Vögeli, C., Gross, M., & Jäncke, L. (2007). Computer-based multisensory learning in children with developmental dyslexia. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 25(3-4), 355-369.

48 Καϊμάρα κ.ά., 2017, βλ. υποσ. ανωτέρω.

49 Center for Universal Design (1997). The principles of universal design. https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm.

50 Για τα μοντέλα ειδικά για την αναπηρία βλ. Κανελλοπούλου-Μπότη Μ., Η πρόσβαση στην πληροφορία για τα άτομα με αναπηρία, Ιόνιος Επιθεώρηση του Δικαίου, 2006, τ. 6, σ. 34επ.

ντέλου, όπως ορίστηκε από τον Oliver[51] τονίζει το ζήτημα της προσβασιμότητας και επικεντρώνεται στις ικανότητες και τις δεξιότητες, παρά στην επισήμανση και τη διάγνωση της μαθησιακής δυσκολίας. Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της ανάγνωσης σέβεται αυτή τη φιλοσοφία. Ο Καθολικός Σχεδιασμός αγκαλιάζει την έννοια της πρόσβασης στην πληροφορία, βοηθώντας όλους τους μαθητές να μαθαίνουν, να γίνονται ανεξάρτητοι, να έχουν αυτοπεποίθηση, να στηρίζονται στις δυνάμεις τους και απομακρύνει τα εμπόδια στη μάθηση[52], εμπόδια που τις περισσότερες φορές απορρέουν από το περιβάλλον, τις στάσεις και τις αντιλήψεις, τόσο της ευρύτερης κοινωνίας, όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών, των γονέων αλλά και των ίδιων των παιδιών.

Τα πολυαισθητηριακά προγράμματα μπορούν να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Το κλειδί για την επιτυχία τους είναι οι τεχνικές πολλαπλών αισθήσεων και η εξαιρετικά δομημένη μορφή τους[53]. Οι τρεις βασικές αρχές που υποστηρίζουν μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση της διδασκαλίας της ανάγνωσης είναι η χρήση όσο το δυνατόν περισσότερων αισθήσεων, η γνώση της γλώσσας και η δομή. Μια δομημένη πολυαισθητηριακή προσέγγιση βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν γνώση χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους ταυτόχρονα -ακούν, βλέπουν, μιλούν, αισθάνονται και γράφουν. Σύμφωνα με την Μπαστέα[54], η χρήση καρτελών ταχείας προβολής, οι ασκήσεις κιναισθησίας[55] και τα ακουστικά ερεθίσματα ενεργοποιούν τις πολυαισθητηριακές συνδέσεις της όρασης, της ακοής και της αφής και συμβάλλουν στην ορθή και ταχεία αναγνώριση των γραμμάτων και της διασύνδεσής τους με τα φωνήματα, ενδυναμώνοντας τη βραχύχρονη μνήμη, μέσω της αυστηρά δομημένης επανάληψης.

Αναδύονται, έτσι, ερωτήματα σχετικά με τους τρόπους που μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες χρησιμοποιώντας λεκτικές και οπτικές πληροφορίες, ώστε να μεγιστοποιήσουν την κατανόηση και κατ᾽ επέκταση τη μάθησή τους. Ένα πλαίσιο ερμηνείας της διαδικασίας μάθησης μάς παρέχει η θεωρία της πολυμεσικής μάθησης του Mayer[56, 57]. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι εκφωνούμενες λέξεις εισέρχονται στο γνωστικό σύστημα του ανθρώπου μέσω της ακουστικής οδού και οι γραπτές λέξεις και οι εικόνες μέσω της οπτικής οδού. Όταν το άτομο δώσει προσοχή, ορισμένες από τις λέξεις και τις εικόνες θα εισέλθουν στην εργαζόμενη μνήμη και θα οργανωθούν σε συνεκτικές αναπαραστάσεις, που, με τη σειρά τους, θα αφομοιωθούν η μια από την άλλη ή από την προϋπάρχουσα γνώση στη μακρόχρονη μνήμη. Η πολυμεσική μάθηση απαιτεί την εμπλοκή του μαθητευόμενου σε πέντε βασικές γνωστικές διαδικασίες: την επιλογή των σχετικών λέξεων, την επιλογή των σχετικών εικόνων, την οργάνωση των λέξεων, την οργάνωση των εικόνων και την ενοποίησή τους.

---

51 Falzon, R., Calleja, C., & Muscat, C. (2011). Structured multisensory techniques in reading and learning patterns-some considerations. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, *1*(2), 51-71.

52 Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children*, 69(1), 97-107.

53 Όπ.π.

54 Μπαστέα, Α. (2014). *Αξιολόγηση της Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα,* για δυσλεκτικούς μαθητές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 468-493.

55 Κιναισθητική μάθηση: βιωματική μάθηση, δηλαδή, συνολική φυσική συμμετοχή σε μια μαθησιακή κατάσταση, συμμετοχή ολόκληρου του σώματος, όπως η μάθηση μέσω περιήγησης, δραματοποίησης, συνέντευξης ή παντομίμας (Dunn, et al., 2002. Reid, 1987).

56 Park, B., Plass, J. L., & Brünken, R. (2014). Cognitive and affective processes in multimedia learning. *Learning and Instruction*, 29, 125-127.

57 Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ (2012). *Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος: Εγκέφαλος, νους, εμπειρία και μάθηση στο σχολείο*, συλλογικό έργο, επιμέλεια John D. Bransford, Ann L. Brown, Rodney R. Cocking, M. Suzanne Donovan, James W. Pellegrino, εισαγωγή Έφης Παπαδημητρίου, μετάφραση Ελένης Κρομμύδα, επιστημονική επιμέλεια σειράς, Κώστας Αγγελάκος. Αθήνα: Κέδρος.

5.4.5. Ανάπτυξη διαδραστικών συστημάτων για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες

Παρόλο που η χρήση των ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης είναι διαδεδομένη στον χώρο της γενικής εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1970, σχετικά πρόσφατα αναγνωρίστηκε η συνεισφορά τους στην αποτελεσματική μάθηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι κι η δυσλεξία. Τα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης αποτελούν περιβάλλοντα ασφαλή και ελεγχόμενα[58]. Παρακινούν τον χρήστη σε διαδραστική επαφή, παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση και βελτιώνουν τις οπτικές και μνημονικές δεξιότητες. Επιπλέον, είναι ευέλικτα, καθώς μπορούν να διαφοροποιηθούν, να εξατομικευτούν και να προσαρμοστούν στις ανάγκες του χρήστη και για τους λόγους αυτούς, είναι χρήσιμα στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Χάρη σε αυτές τις ιδιότητές τους, τα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης είναι ιδανικά για μια διαφοροποιημένη τάξη, σύμφωνα με τη θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας[59].

Η τεχνολογία μπορεί να υποστηρίξει όχι μόνο τα άτομα με δυσλεξία, αλλά και τις οικογένειες και τους δασκάλους τους, αυξάνοντας τις γνώσεις και την κατανόηση των πολυάριθμων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα άτομα στην καθημερινή ζωή τους. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που εμποδίζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες. Ο Wehmeyer και οι συνεργάτες του[60] αναφέρουν ως κυριότερους παράγοντες: α) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και β) την απουσία των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού (Universal Design) που σχετίζονται με θέματα γνωστικής προσβασιμότητας (cognitive accessibility). Ειδικότερα, τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολία στην αποκωδικοποίηση και τη φωνολογική επεξεργασία των λέξεων, καθώς και αδυναμία σε γνωστικές δεξιότητες, όπως περιορισμένη βραχυχρόνια μνήμη, δυσκολία στην επεξεργασία του ήχου και της εικόνας, δυσκολία στον συντονισμό και την κινητικότητα, δυσκολία σκέψης και πράξης σε ακολουθία, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν προβλήματα στη γραφή και την ανάγνωση, στην οργάνωση, τον προγραμματισμό, τον σχεδιασμό και τη διαχείριση του χρόνου και των χρονικών ορίων, στην ανάκληση της μνήμης και τη συγκέντρωση, στη μάθηση και την κατανόηση[61,62,63,64]. Η φτωχή ακουστική επεξεργασία καθιστά την ακρόαση των προφορικών οδηγιών δύσκολη, κουραστική και συγχυτική. Η προσβασιμότητα των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στο εκπαιδευτικό υλικό είναι ένα ζήτημα το οποίο επικαλύπτεται από εξίσου πολύπλοκα ζητήματα, όπως αυτά της ευχρηστίας, της σχεδίασης διεπαφής ανθρώπου-υπολογιστή και της ψυχολογίας της αντίληψης[65]. Τα σημαντικότερα προβλήματα προσβασιμότητας[66] που αντιμετωπίζουν τα άτομα με δυσλεξία κατά την πλοήγησή τους σε ιστοσελίδες είναι:

---

58 Kalyvioti, K., & Mikropoulos, T. A. (2014). Virtual environments and dyslexia: A literature review. *Procedia Computer Science*, *27*, 138-147.

59 Καϊμάρα κ.ά., 2017.

60 Wehmeyer, M. L., Smith, S. J., Palmer, S. B., & Davies, D. K. (2004). Technology use by students with intellectual disabilities: An overview. *Journal of Special Education Technology*, 19(4), σ.8

61 Beacham, N. (2002). Dyslexia-friendly computer-based learning materials. *Access All Areas: disability, technology and learning*, 73.

62 Seeman, L. & Cooper, M. (2017). *Cognitive Accessibility Roadmap and Gap Analysis*. https://w3c.github.io/coga/gap-analysis/.

63 Everatt, J., Weeks, S., & Brooks, P. (2008). Profiles of strengths and weaknesses in dyslexia and other learning difficulties. *Dyslexia*, 14(1), 16-41.

64 Jeffries, S., & Everatt, J. (2004). Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia*, *10*(3), 196-214.

65 Bohman, P. R., & Anderson, S. (2005). A conceptual framework for accessibility tools to benefit users with cognitive disabilities. Στο *Proceedings of the 2005 International Cross-Disciplinary Workshop on Web Accessibility (W4A)* (σσ. 85-89). ACM.

66 Williams, P., & Nicholas, D. (2006). Testing the usability of information technology applications with learners with special educational

- σύγχυση λόγω ασαφούς διάταξης της ιστοσελίδας,
- αίσθηση αποπροσανατολισμού κατά τη χρήση των λογισμικών πλοήγησης,
- ακατάλληλη χρήση χρωμάτων και χαμηλή αντίθεση μεταξύ περιεχομένου και φόντου,
- μικρού μεγέθους γραφικά και κείμενο με μικρού μεγέθους γραμματοσειρά,
- χρήση ακατάληπτου ή πολύ εξειδικευμένου λεξιλογίου.

Καθώς η έννοια της προσβασιμότητας αναφέρεται στην ιδιότητα ενός διαδραστικού συστήματος να χρησιμοποιείται από όλους, συμπεριλαμβανομένων και των χρηστών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η «Σχεδίαση για Όλους» (Design for All) αφορά τη γενικότερη διαδικασία ενσωμάτωσης των αναγκών των χρηστών και ο Καθολικός Σχεδιασμός (Universal Design) παρέχει αρχές και οδηγίες σχεδίασης με στόχο την προσβασιμότητα[67]. Ο Καθολικός Σχεδιασμός αποτελεί τη διαδικασία σχεδίασης προϊόντων, η οποία λαμβάνει υπόψη την ποικιλομορφία των χρηστών (λόγω διαφορετικής ηλικίας, κουλτούρας ή αναπηρίας σε φυσικό ή γνωστικό επίπεδο) και αποσκοπεί στο να καταστεί δυνατό τα προϊόντα αυτά να χρησιμοποιηθούν από όσο το δυνατόν περισσότερους χρήστες, σε οποιαδήποτε τεχνολογική πλατφόρμα[68]. Οι αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού που αφορούν στον σχεδιασμό τεχνολογικών προϊόντων ορίζουν ότι το τελικό προϊόν θα πρέπει να πληροί συγκεκριμένες προδιαγραφές, ώστε να εξασφαλίζει: α) δίκαιη χρήση β) ευελιξία στη χρήση γ) απλή και εύληπτη χρήση δ) αντιληπτή πληροφορία ε) ανοχή στο σφάλμα στ) απαίτηση μικρής σωματικής προσπάθειας και ζ) μέγεθος και χώρο που μπορεί να προσεγγιστεί και να χρησιμοποιηθεί κατάλληλα.

Οι επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών στη χρήση διαδραστικών συστημάτων δεν είναι γενικά γνωστές στους σχεδιαστές[69]. Ένα πρόσφατο κείμενο του 2017 που συνοψίζει, για την περίπτωση των ανθρώπων με γνωστικές και μαθησιακές δυσκολίες, τα εμπόδια χρήσης διαδραστικών τεχνολογιών και την αντιμετώπιση αυτών για τον παγκόσμιο ιστό, είναι το κείμενο εργασίας για την προσβασιμότητα από χρήστες με γνωστικές αναπηρίες, της κοινοπραξίας του Παγκόσμιου Ιστού (World Wide Web Consortium - W3C)[70]. Η W3C έχει ως στόχο να οδηγήσει τον Παγκόσμιο Ιστό στο μέγιστο των δυνατοτήτων του, αναπτύσσοντας πρότυπα τεχνολογιών (standards/ recommendations). Το Web Accessibility Initiative (WAI) επιδιώκει την ανεύρεση λύσεων για την προσβασιμότητα από άτομα με οπτικές, ακουστικές, σωματικές, γνωστικές και νευρολογικές αναπηρίες, όπως είναι η Αφασία, η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), ο Αυτισμός, η Νοητική Αναπηρία, η Δυσαριθμησία και η Δυσλεξία[71]. Ο σχεδιασμός ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης προσβάσιμων από άτομα με δυσλεξία οφείλει να περιέχει πληροφορία, η οποία αναπαρίσταται σε διαφορετικά, κατάλληλα αισθητηριακά κανάλια με τη χρήση ενός συνδυασμού μέσων. Άλλωστε, η πολυτροπική διάδραση (multimodal interaction), εκμεταλλευόμενη παράλληλα όλα τα διαθέσιμα κανάλια επικοινωνίας ανθρώπου-υπολογιστή προκειμένου να εξασφαλίσει προσβασιμότητα σε χρήστες με διαφορετικές ικανότητες, αποτελεί την πιο ανθρωποκεντρική προσπάθεια διάδρασης[72].

---

needs (SEN). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(1), 31-41.

67 Κουτσαμπάσης, Π. (2011). *Αλληλεπίδραση Ανθρώπου - Υπολογιστή. Αρχές, Μέθοδοι και Παραδείγματα*. Αθήνα: Κλειδάριθμος, σ. 95.

68 Dix A., Finlay, J., Abowd, G., Beale, R. (2004). *Επικοινωνία Ανθρώπου - Υπολογιστή*. Αθήνα: Γκιούρδας.

69 Κουτσαμπάσης, Π. (2015). *Αξιολόγηση Διαδραστικών Συστημάτων με Επίκεντρο τον χρήστη*, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, https://repository.kallipos.gr/handle/11419/2765?locale=en, σ. 128.

70 http://www.w3c.gr/sxetika-w3c.html.

71 Seeman, L. & Cooper, M. (2017). *Cognitive Accessibility Roadmap and Gap Analysis*. https://w3c.github.io/coga/gap-analysis/.

72 Χωριανόπουλος, Κ. (2016). *Ο Προγραμματισμός της Διάδρασης. Από τον επιτραπέζιο στον κινητό και διάχυτο υπολογισμό*. www.pibook.gr., σ. 99.

Η ανθρωποκεντρική αυτή προσέγγιση συνδυάζει παραδοσιακές τεχνικές ανάπτυξης βασισμένες στις ενέργειες των χρηστών, τον αριθμό όσων εμπλέκονται, το επίπεδο υποστήριξης που αυτοί απαιτούν και τον τύπο της λύσης, της απάντησης και της ανάδρασης που πρέπει να παρέχει το σύστημα[73]. Η τήρηση των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Universal Design Learning) δίνει ελπίδες στα άτομα με δυσλεξία να οδηγηθούν σε αποτελεσματική μάθηση παρέχοντας:

- ευέλικτους τρόπους αναπαράστασης της πληροφορίας (π.χ. κείμενο, εικόνα, ήχος, βίντεο, εικονική πραγματικότητα),
- ευέλικτα μέσα δράσης και έκφρασης [π.χ. εικονικοί πράκτορες (virtual agents), ανατροφοδότηση],
- ευέλικτους τρόπους παρακίνησης για μάθηση (π.χ. μέσω προσαρμογής και εξατομίκευσης των ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης)[74].

Σύμφωνα με τη Feder Kittay[75], όταν σχεδιάζουμε διαδραστικά συστήματα για χρήστες με μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι αυτό που δυσκολεύει τα άτομα είναι το περιβάλλον και όχι η δική τους δυσκολία. Επομένως, αν σχεδιαστούν προσβάσιμα περιβάλλοντα μάθησης, αυτομάτως παύουν να υφίστανται και οι περιορισμοί.

5.4.6. Η Επαυξημένη Πραγματικότητα στην εκπαίδευση παιδιών με δυσλεξία

Η τεχνολογία μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς υποστηρίζει την πολυαισθητηριακή προσέγγιση και την πολυμεσική μάθηση. Μία από τις πιο πρόσφατες εφαρμογές της τεχνολογίας είναι η Επαυξημένη Πραγματικότητα[76]. Η Επαυξημένη Πραγματικότητα (ο αγγλικός όρος είναι Augmented Reality - AR) είναι διαδραστική τεχνολογία που επιτρέπει την αναπαραγωγή πληροφοριών απεικόνισης που παράγονται από υπολογιστή και ενσωματώνει λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με τοποθεσίες, γεγονότα ή δραστηριότητες από τον πραγματικό κόσμο, συνδυάζοντας ήχο, εικόνα και κινούμενη εικόνα[77]. Με άλλα λόγια, η AR γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ πραγματικού και εικονικού κόσμου με έναν απρόσκοπτο τρόπο[78]. Στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, οι δραστηριότητες της γνώσης και της μάθησης οργανώνονται και μεταφέρονται από τον δάσκαλο. Το μαθησιακό υλικό, όπως χαρτιά, βιβλία, τετράδια ή χάρτες, είναι στατικό και δε δίνει την πληροφορία με δυναμικό τρόπο, όπως κίνηση ή συνεχής μετακίνηση[79].

Η πολυμεσική μάθηση μπορεί να δράσει συμπληρωματικά της παραδοσιακής και όχι να την αντικαταστήσει. Λόγω της δημοτικότητας των κινητών συσκευών σε παγκόσμιο επίπεδο, η διαδεδομένη χρήση των AR σε φορητές συσκευές, όπως smartphones και tablets, συνεχώς, αυξάνε-

---

73 Δεληγιάννης, Ι. (2007). *Διαδραστικά Πολυμέσα και Ψηφιακή Τεχνολογία στις Τέχνες*. Fagotto Books, σσ. 164-165.

74 Rose, D. H. (2005). Cognition and learning: meeting the challenge of individual differences. *ACM SIGACCESS Accessibility and Computing*, (83), 30-36.

75 Williams, P., & Nicholas, D. (2006), σ. 31.

76 Καϊμάρα κ.ά., 2017.

77 Kidd, S. H., & Crompton, H. (2016). Augmented Learning with Augmented Reality. In *Mobile Learning Design* (σσ. 97-108). Singapore: Springer.

78 Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13-21.

79 Nincarean, D., Alia, M. B., Halim, N. D. A., & Rahman, M. H. A. (2013). Mobile augmented reality: The potential for education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 657-664.

ται. Τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τη χρήση των κινητών συσκευών. Η χρήση τους μέσα στο σχολείο απαγορεύεται. Παρόλα αυτά, όλο και περισσότεροι μαθητές κατέχουν τέτοιες συσκευές. Η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία θα προκαλέσει το ενδιαφέρον και θα προσδώσει κίνητρο και από απαγορευμένες συσκευές θα μετεξελιχθούν σε βασικό εργαλείο μάθησης. Τα χαρακτηριστικά των κινητών συσκευών, όπως η φορητότητα, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συνδεσιμότητα, μπορούν να δώσουν περισσότερο νόημα στη μαθησιακή εμπειρία, υπό την προϋπόθεση ότι το περιεχόμενο είναι καλά οργανωμένο και βασίζεται σε παιδαγωγικούς στόχους.

Οι κινητές συσκευές AR (Mobile Augmented Reality - MAR) και οι εφαρμογές τους επικεντρώνονται περισσότερο στα παιχνίδια ή στην προσομοίωση[80]. Ο Seymour Papert[81] τόνισε τη σημασία της συμμετοχής των μαθητών στη δημιουργία των δικών τους προϊόντων, των δικών τους παιχνιδιών. Το θετικότερο στοιχείο της αξιοποίησης των υπολογιστών και των κινητών συσκευών στην εκπαίδευση είναι η δυνατότητα που δίνουν στα παιδιά να κατασκευάζουν εφαρμογές με παιχνιδικό τρόπο[82]. Έτσι, η εμπλοκή του ίδιου του παιδιού στη δημιουργία του δικού του περιεχομένου δίνει ευχαρίστηση, παρέχει κίνητρο και εξάπτει το ενδιαφέρον και, σε συνδυασμό με την Ανακαλυπτική Θεωρία του Bruner[83], το παιδί αποκτά γνώσεις με δική του πρωτοβουλία και δικές του ενέργειες.

Οι Simon Sai-hau Ho, Ken Wai-kin Lee και Justine Ho-lam Chui[84], μελετώντας την επίδραση της AR στην εκπαίδευση παιδιών με δυσλεξία, συμπεραίνουν ότι μέσω της AR μπορεί να ενισχυθεί η μαθησιακή εμπειρία και οι μαθητές που έχουν δυσλεξία να μαθαίνουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Επιπρόσθετα, φάνηκε ότι η αποτελεσματικότητα της AR είναι ισχυρότερη στους μαθητές με δυσλεξία από ό,τι στους άλλους μαθητές. Αν και τονίζουν ότι το δείγμα τους είναι μικρό, ωστόσο θεωρούν ότι τα ευρήματα είναι ελπιδοφόρα, βασιζόμενοι στην ταυτόχρονη είσοδο δεδομένων από πολλαπλές αισθητηριακές οδούς. Η χρήση των υπολογιστών στη διδασκαλία παιδιών με δυσλεξία, λόγω της πολυμεσικής προσέγγισής τους, ενισχύει τη μνήμη, τη γραφή και την ανταπόκριση στα φωνήματα. Όμως, τα παιδιά αυτά εξακολουθούν να μη φθάνουν στο ίδιο επίπεδο με τα παιδιά χωρίς δυσλεξία[85].

Όλο και περισσότεροι ερευνητές στρέφονται στη χρήση της τεχνολογίας για την εκπαίδευση μαθητών με δυσλεξία, αξιοποιώντας τεχνολογίες, όπως είναι η εικονική και η επαυξημένη πραγματικότητα, προσδοκώντας τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητάς τους[86,87,88]. Λαμβάνοντας υπόψη τους προβληματισμούς για τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, και ιδιαιτέρως των παιδιών με δυσλεξία, τα ευρήματα άλλων ερευνητών και μελετώντας τη γνωστική προσβα-

---

80 Όπ.π.

81 Mackrell, K., & Pratt, D. (2017). Constructionism and the space of reasons. *Mathematics Education Research Journal*, 1-17.

82 Καϊμάρα κ.ά., 2017.

83 Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ. & Μπαλκίζας, Ν. (2008). *Η Συμβολή των Παιδαγωγικών Προσεγγίσεων στην Κατανόηση του Φαινομένου της Μάθησης.* Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία: Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης Αθήνας. http://users.sch.gr/elenelli/files/LearningTheories.pdf, σσ. 31-37.

84 Sai-hau Ho, S., Wai-kin Lee, K & Ho-lam Chui, J. (2011). *Enhancing learning experience of students with specific learning difficulties with augmented reality: a pilot study.* The Third Asian Conference on Education 2011 Official Proceedings, https://iafor.org/proceedings/conference-proceedings-the-third-asian-conference-on-education-2011/.

85 Kast, M., Baschera, G. M., Gross, M., Jäncke, L., & Meyer, M. (2011). Computer-based learning of spelling skills in children with and without dyslexia. *Annals of dyslexia*, 61(2), 177-200.

86 Pedroli, E., Padula, P., Guala, A., Meardi, M. T., Riva, G., & Albani, G. (2017). A Psychometric Tool for a Virtual Reality Rehabilitation Approach for Dyslexia. *Computational and mathematical methods in medicine*, 2017.

87 Kidder-Ashley, P., Deni, J. R., & Anderton, J. B. (2000). Learning disabilities eligibility in the 1990s: An analysis of state practices. *Education*, 121(1), 65-72.

88 Tang, K. Y., Li, M. C., Hsin, C. T., & Tsai, C. C. (2016). A Co-Citation Network of Young Children's Learning with Technology. *Educational Technology & Society*, 19(3), 294-305.

σιμότητα και την ευχρηστία των μέσων[89,90,91] προβήκαμε στον πιλοτικό σχεδιασμό μιας εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας που με παιχνιδικό σενάριο προσεγγίζει ιστορικό περιεχόμενο.

Η εφαρμογή μας βασίστηκε στην τήρηση των βασικών αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού, τη θεωρία του Bruner και τη θεωρία του Papert και ταυτόχρονα χαρακτηρίζεται από τη χαρά της ανακάλυψης και της έκπληξης μέσω της παιχνιδικής εμπειρίας.

5.4.7. Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Ιστορικού Περιεχομένου[92]

Σε μια εποχή που κατακλύζεται από πολυαισθητηριακά εργαλεία, τεχνολογία που τρέχει και επαυξημένη πραγματικότητα που ζωντανεύει δεινοσαύρους, μνημεία ή διασημότητες, ανακύπτει το ερώτημα αν οι νέοι έφηβοι έχουν το ενδιαφέρον να επενδύουν τον χρόνο τους διδασκόμενοι για το παρελθόν. Πολλές φορές, μάλιστα, το παρελθόν είναι αδιευκρίνιστα μακριά, σε έναν απροσδιόριστο χρόνο. Συγχέονται οι εποχές, τα πρόσωπα που έζησαν, οι τόποι, τα γεγονότα. Σε σχετικές έρευνες των Ashby και Lee[93] διαπιστώθηκε ότι για τους μαθητές, το παρελθόν θεωρείται δεδομένο, ενώ η αναπαράσταση του αναφέρεται σε κάτι απόμακρο που βρίσκεται πέρα από το νοητικό ορίζοντα και τα βιώματα του υποκειμένου που το αναπλάθει. Κατά τον Dennis Shemilt[94], η ικανότητα ιστορικής ενσυναίσθησης στους εφήβους εκδιπλώνεται, εξελικτικά, σε πέντε στάδια. Στο πρώτο από αυτά, οι μαθητές *«δεν επιδιώκουν την κατανόηση εξηγήσεων ή κινήτρων για τα γεγονότα και τα πρόσωπα του παρελθόντος, ενώ θεωρούν τα πρόσωπα του παρελθόντος ως πνευματικά και ηθικά κατώτερους»*. Απουσιάζει πλήρως η ικανότητα ενσυναίσθησης και το ενδιαφέρον για το παρελθόν. Η συνείδηση είναι εγκλωβισμένη στο παρόν. Σε έρευνα που έγινε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από τα Πανεπιστήμια Ιωαννίνων και Ρόδου, αναφέρεται ότι η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών *«διάκειται ευμενώς απέναντι στη μελέτη του "παρελθόντος", επειδή θεωρεί τη γνώση της Ιστορίας ωφέλιμη για το παρόν και σημαντική για το μέλλον»*[95]. Στην ίδια έρευνα απαντήθηκαν ως σημαντικότεροι λόγοι για τη θετική στάση των μαθητών στη μελέτη του παρελθόντος: α) «Το παρελθόν έχει σημασία για το μέλλον μας», β) «Το παρελθόν μας βοηθά ιδιαίτερα στη ζωή μας» και γ) «Το παρελθόν πρέπει να το μαθαίνουμε».

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αξιώνουν ιδιαίτερη προσοχή. Εκτιμούμε ότι θα άξιζε να διερευνηθεί αν και κατά πόσο θα μπορούσε να τους ενισχύσει τη μνήμη και το κίνητρο για μάθηση μια παιχνιδική εμπειρία πολυαισθητηριακής προσέγγισης, ιδίως όταν αυτή έχει στόχο

---

89 Seeman, L. & Cooper, M. (2017). *Cognitive Accessibility Roadmap and Gap Analysis*. https://w3c.github.io/coga/gap-analysis/[πρόσβαση στις 23-04-17].

90 Choo, K. T. W., Balan, R. K., Wee, T. K., Chauhan, J., Misra, A., & Lee, Y. (2017, February). Empath-D: Empathetic Design for Accessibility. *Proceedings of the 18th International Workshop on Mobile Computing Systems and Applications* (σσ. 55-60). ACM.

91 Κουτσαμπάσης, Π. (2015). *Αξιολόγηση Διαδραστικών Συστημάτων με Επίκεντρο τον χρήστη*, Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, https://repository.kallipos.gr/handle/11419/2765?locale=en.

92 Στο Σχεδιασμό και ανάπτυξη της εφαρμογής, που παρουσιάστηκε ως Ειδική Συνεδρία του Διεπιστημονικού Συνεδρίου Παιδί και Πληροφορία, με θέμα: «*Υλοποιώντας ένα διαδραστικό πολυαισθητηριακό σύστημα εκπαίδευσης-ψυχαγωγίας με χρήση επαυξημένης πραγματικότητας και παιχνιδικό σενάριο για την παρουσίαση ιστορικών στιγμών της ζωής του Καποδίστρια σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*» συνεργάστηκαν οι Πολυξένη Καϊμάρα Υπ. Δρ. ΤΤΗΕ, Ελένη Κοκκινομηλιώτη Υπ. Δρ. ΤΜΣ, Μαρία Σδρόλια Υπ. Δρ. ΤΤΗΕ, Γιώργος Νικόπουλος Υπ. Δρ. ΤΤΗΕ, Ιωάννης Κυριακούλης Υπ. Δρ. ΤΜΣ και ο Επίκουρος Καθηγητής ΤΤΗΕ Ιωάννης Δεληγιάννης.

93 Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π., Τραντάς, Π. & Στέφος, Ε. (2005). *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*. Αθήνα: Νοόγραμμα, σ. 39.

94 Ό.π., σ. 36. Για τα πέντε στάδια του Dennis Shemilt, βλέπε «Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom», Alaric Dickinson, Peter Lee και Paul Rogers, (επιμ.), Learning History, Heinemann, Λονδίνο 1984, σσ. 39-84.

95 Ό.π., σσ. 173-174.

ενότητα ιστορικού περιεχομένου[96]. Το παιχνίδι αυτό αποτελεί ένα πρότυπο παράδειγμα, το οποίο θα μπορέσει, εφόσον εφαρμοστεί δειγματικά, να μας ανατροφοδοτήσει προκειμένου να διαμορφωθεί στην πορεία σε μια βέλτιστη εκδοχή του. Αν κι έχουμε διανύσει αρκετά χρόνια από την εποχή του Καποδίστρια και την αλληλοδιδακτική μέθοδο διδασκαλίας, συνεχίζουμε να ερευνούμε νέες μεθόδους παιδαγωγικών προσεγγίσεων, πάντα με μοναδικό και κύριο στόχο την ενίσχυση των κινήτρων και κυρίως την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών [97,98]. Το ιστορικό περιεχόμενο που επιλέχθηκε, στην προκείμενη περίπτωση, είναι η ζωή και η ανθρώπινη διάσταση του Κυβερνήτη Ιωάννη Καποδίστρια κατά τη διάρκεια της διακυβέρνησής του την περίοδο 1828-31[99]. Η ύλη αυτή διδάσκεται στο βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου, στο Δ΄ Κεφάλαιο, στην 17η Ενότητα[100]. Η ανάπτυξη όλου του παιχνιδικού σεναρίου στηρίχτηκε, τόσο στην παραδοσιακή μέθοδο, όσο και στην ψηφιακή - επαυξημένη πραγματικότητα, αξιοποιώντας βασικές αρχές της διδακτικής της Ιστορίας, όπως η κατανόηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου, η πολυπρισματικότητα, η κριτική ερμηνεία των πηγών, η ενσυναίσθηση, η έκθεση των ιστορικών γνώσεων μέσω της ιστορικής αφήγησης, κ.λπ.[101,102,103,104]. Έτσι, τα χαρακτηριστικά του ιστορικού περιεχομένου προσεγγίζονται με:

1. *Παραδοσιακή Μέθοδο* (κάρτες)
   - σύντομες παραγράφους, σύντομες προτάσεις,
   - περίληψη,
   - καλά δομημένο κείμενο με επικεφαλίδες,
   - χρήση βασικών όρων με έντονη γραφή (bold).
2. *Επαυξημένη πραγματικότητα*
   - εικόνες για την οπτική ενίσχυση της δομής,
   - βίντεο,
   - ήχος/αφηγήσεις κειμένων,
   - χάρτης,
   - σαφείς οδηγίες πλοήγησης (κανόνες).

Το παιχνίδι είναι ταυτόχρονα κλασικό και ψηφιακό (μέσω AR):

1. χειραπτικό μέρος:
   - *γράμματα* από το παιχνίδι Scrabble,
   - *χρωματιστές κάρτες* που αναφέρονται σε ιστορικό περιεχόμενο,
   - «*χάρτης*» με προκαθορισμένες θέσεις.

---

96 Burke, P. (2003). *Αυτοψία*. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών (μτφ. Ανδρέου, Α.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

97 Wineburg, S. (2000), «Making Historical Sense», στο Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (eds), Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives. New York: New York University Press.

98 Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty- First Century*. University of Toronto Press.

99 Κοκκινομηλιώτη, Λ. (2013). *Η πολιτική και η ανθρώπινη διάσταση του κυβερνήτη Ιωάννη Καποδίστρια. Οι αντίπαλοι της πολιτικής του. Σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι–προσεγγίσεις.* Εργασία στο πλαίσιο του ΠΜΣ "Ιστορική Έρευνα, Διδακτική και Νέες Τεχνολογίες", Τμήμα Ιστορίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα.

100 Λούβη Ε. & Ξιφαράς Δ., Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, Γ΄ Γυμνασίου, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, Αθήνα. http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C105/65/515,2182/.

101 Κάββουρα, Θ. (2013). «Η πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία της ιστορίας», στο *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα.

102 Κουργιαντάκης, Χ. (2012). *Το παρόν και το μέλλον του παρελθόντος. Ζητήματα ιστορικού γραμματισμού στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Κέδρος.

103 Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα* (μτφ. Λυκούργος, Α.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

104 Κόκκινος, Γ. (2004). «Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών», στο Αγγελάκος Κ., Κόκκινος, Γ. (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

2. ψηφιακό μέρος:
   - *εφαρμογή Aurasma* με χρήση κινητών τηλεφώνων (smartphones ή tablets).

Μέσα από το παιχνίδι, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν οπτικά, ακουστικά και απτικά ερεθίσματα προκειμένου να έλθουν πιο κοντά στο αντικείμενο της μελέτης τους. Το υλικό περιέχει βίντεο, κείμενα αφήγησης με τη μορφή διαλόγου ή μονολόγου, εικόνες, επιστολές, μνημεία και μια πληθώρα από πληροφορίες που ο διδάσκων, ή ακόμη ο ίδιος ο μαθητής, μπορεί να επιλέξει να δει και να ξαναδεί, να ακούσει και να ξανακούσει.

5.4.8. Επίλογος

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στη σχολική τάξη συνεπάγεται αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του τρόπου εκπαίδευσής του ως προς την αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία για την προώθηση της μάθησης. Οι δυνατότητες των ΤΠΕ, όπως είναι η οπτικοποίηση και κατ᾽ επέκταση, η χρήση περισσότερων αισθητηριακών καναλιών, οδηγούν στην ανάδυση νέων μορφών γραμματισμού, όπως του οπτικού γραμματισμού και της πολυμεσικής μάθησης. Για τη χρήση της τεχνολογίας μέσα στη σχολική τάξη εγείρονται πολλά ερωτήματα που σχετίζονται με τους κινδύνους που πιθανά ελλοχεύουν[105].

Με την προσεκτική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, οι μαθητές θα είναι σε θέση να εφαρμόζουν το σύνολο των δεξιοτήτων τους, ώστε να μπορούν να αποκωδικοποιούν, να ερμηνεύουν και να κατανοούν το περιεχόμενο και τη λειτουργία οπτικών και πολυμεσικών μηνυμάτων, καθώς και πολυτροπικών κειμένων. Το ζητούμενο, λοιπόν, είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν τέτοιου είδους δεξιότητες. Επιπροσθέτως, οι ΤΠΕ και οι εφαρμογές τους βοηθούν τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να προσεγγίσουν το γνωστικό αντικείμενο πολυαισθητηριακά και να καταστούν ικανοί να χρησιμοποιούν λεκτικές και οπτικές πληροφορίες ταυτόχρονα, προκειμένου να μεγιστοποιήσουν την κατανόηση και, κατ᾽ επέκταση, τη μάθηση.

[105] Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology, Research and Development*, 47(4), 47–61.

6. ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ-ΕΙΔΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Μιχάλης Πολίτης

6.1. Παιδί και γεωγραφική πληροφορία

6.1.1. Εισαγωγή

Αν επιχειρήσουμε να δώσουμε έναν πολύ γενικό ορισμό της έννοιας της γεωγραφικής πληροφορίας, λαμβάνοντας υπόψη την παράμετρο «παιδί», θα μπορούσαμε με υποστηρίξουμε ότι πρόκειται για τις πάσης φύσεως αναπαραστάσεις ενός αντικειμένου ή ενός φαινομένου που εντοπίζονται στον χώρο μια δεδομένη στιγμή. Αυτές οι πληροφορίες, οι οποίες μπορεί να είναι ειδικοί όροι, τοπωνύμια ή ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, παρουσιάζονται στο νήπιο/παιδί: κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω ερεθισμάτων προερχομένων από το κοινωνικό του περιβάλλον ή ανακαλύπτονται από αυτό μέσω προσωπικής αναζήτησης σε πηγές που του είναι πρόσφορες.

Ειδικοί στο τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας, όπου διδάσκω, δεν είχαμε ποτέ αφιερώσει χρόνο για να μελετήσουμε τις αιτίες της κακής, ενίοτε, σχέσης των νέων με τη γεωγραφική πληροφορία, καθώς διαπιστώναμε ότι οι φοιτητές προς τους οποίους απευθυνόμασταν, κάλυπταν αρκετά γρήγορα τα όποια κενά τους. Έτσι, μπορούσαν να ανταποκριθούν χωρίς ιδιαίτερο πρόβλημα στα μαθήματα που προσφέρουμε, τα οποία προϋποθέτουν βασικές γεωγραφικές γνώσεις και δεξιότητες. Τα προς μετάφραση κείμενα επικαιρότητας, διεθνών σχέσεων και άλλων πεδίων, όπως τα λογοτεχνικά, βρίθουν γεωγραφικών αναφορών (π.χ. La Manche (FR)/English Channel (EN), Damas (FR)/amascus (EN), Danube (FR & EN), Marseille (FR & EN) κ.ά.) ή αναφορών που βασίζονται σε γεωγραφικές πληροφορίες (π.χ. Châteaux de la Loire/Châteaux of the Loire Valley, pays subsahariens/Sub-Saharan Countries κ.ά.). Ως εκπαιδευόμενοι μεταφραστές, οι φοιτητές οφείλουν να κατανοούν πλήρως –και γρήγορα– αυτά τα κείμενα πριν τα μεταφράσουν.

Αφορμή για την πραγματοποίηση της σχετικής έρευνας υπήρξε η αύξηση τα τελευταία χρόνια των φαινόμενων άστοχης μετάφρασης τοπωνυμίων ή η αδυναμία πρωτοετών φοιτητών να μας δείξουν στον χάρτη πολύ βασικές και σημαντικές γεωγραφικές πληροφορίες στην Ευρώπη, τη Μεσόγειο και τη Μέση Ανατολή, οι οποίες εντοπίζονται σε κείμενα της τρέχουσας επικαιρότητας, ενώ είχαν χρόνο και μέσα για να προετοιμαστούν. Δεν είναι δυνατόν απόφοιτος ελληνικού λυκείου να μεταφράζει την πρωτεύουσα της Κύπρου –«Nicosie» στα Γαλλικά– «Νικοσία» ή να μη μπορεί να δείξει στον χάρτη πού βρίσκονται η Συρία και το Ιράκ. Η άγνοια αυτή από μόνη της δεν θα αποτελούσε κίνητρο για την παρούσα έρευνα, αν δεν συνοδευόταν κι από αρνητικά σχόλια για τη Γεωγραφία και τους χάρτες ειδικότερα, κάτι το οποίο προξενεί εντύπωση, ιδίως όταν διατυπώνονται από εκπαιδευόμενους μεταφραστές. Το ανησυχητικό είναι ότι σε ορισμένες –ευτυχώς λίγες– περιπτώσεις, ενώ τους υποδεικνύουμε να παρακολουθούν την επικαιρότητα έχοντας δίπλα

τους έναν χάρτη, δεν το πράττουν, είτε επειδή δεν βρίσκουν αυτή τη δραστηριότητα ενδιαφέρουσα, είτε επειδή αυτή η δραστηριότητα τους φαίνεται πέραν από τις γνωστικές τους δυνατότητες.

Έχοντας υπόψη αυτά τα σχόλια, αποφασίσαμε να αναζητήσουμε τα αίτια αυτού του φαινομένου ξετυλίγοντας το νήμα της σχέσης των παιδιών με τη γεωγραφική πληροφορία από τη γέννησή της μέχρι την είσοδό της στην εφηβεία, καθώς υποθέσαμε ότι κάτι πρέπει να συμβαίνει στο στάδιο της πρώτης επαφής της με έννοιες της Γεωγραφίας. Με βάση αυτή την υπόθεση εργασίας επιχειρήσαμε να δώσουμε απάντηση σε αυτό το φαινόμενο πραγματοποιώντας ειδική έρευνα, για την υλοποίηση της οποίας βασιστήκαμε σε ειδική βιβλιογραφία, σε ερωτηματολόγια που μοιράσαμε σε φοιτητές, και στα σχολικά εγχειρίδια Γεωγραφίας, Μελέτης Περιβάλλοντος και Ιστορίας του Δημοτικού.

Από τη μελέτη του υλικού που συγκεντρώσαμε προκύπτει ότι η υφιστάμενη σχετική βιβλιογραφία είναι μάλλον φτωχή, καθώς οι συντάκτες της εστιάζουν είτε στο πώς τα βρέφη ανακαλύπτουν και ελέγχουν τον χώρο που τα περιβάλλει, δηλαδή αναπτύσσουν τη χωρική της νοημοσύνη[1], είτε σε ζητήματα διδακτικής της Γεωγραφίας, χωρίς να μελετούν το αποτέλεσμα της επαφής των μαθητών με τη γεωγραφική πληροφορία, δηλαδή τι μαθαίνουν τελικά κι αν μπορούν να χρησιμοποιήσουν σωστά ένα χάρτη.

Έχοντας υπόψη τα ανωτέρω, οργανώσαμε την εισήγηση γύρω από τους ακόλουθους άξονες, με σκοπό να αναδείξουμε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά έρχονται σταδιακά σε επαφή με τη γεωγραφική πληροφορία και να επισημάνουμε ορισμένες από της αδυναμίες της διαδικασίας, οι οποίες τα προδιαθέτουν αρνητικά στη σχετική γνώση:

1. Πώς δομούν τα παιδιά σταδιακά τον χώρο που τα περιβάλλει, διαδικασία που αποτελεί θεμέλιο για την πρόσληψη της γεωγραφικής πληροφορίας
2. Πώς αντιλαμβάνονται να νήπια τον «γεωγραφικό χώρο» κατά την προσχολική ηλικία
3. Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τον «γεωγραφικό χώρο» κατά τη σχολική ηλικία (6-11)

6.1.2. Η δόμηση του χώρου, θεμέλιο για την πρόσληψη της γεωγραφικής πληροφορίας

Όπως μας διδάσκει η Παιδοψυχολογία[2,3], όταν τα βρέφη έρχονται στον κόσμο, δεν έχουν αντίληψη του χώρου που τα περιβάλλει και ζουν με βάση τα αντανακλαστικά τους και όσα τους προσφέρει το άμεσο περιβάλλον τους. Πράγματι η έννοια του χώρου δεν είναι κάτι εξαρχής δεδομένη στη συνείδηση του βρέφους. Η αντίληψη και η αναπαράσταση του χώρου στο παιδί είναι απότοκοι μακράς διαδικασίας δόμησης του χώρου, που συνάδει με την ηλικία και τη διανοητική του ανάπτυξη. Κατά τη διάρκεια του πρώτου μήνα της ζωής τους, τα βρέφη εξασκούν και τροποποιούν τα αντανακλαστικά τους, για να προσαρμόζονται καλύτερα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους. Από τον δεύτερο έως τον τέταρτο μήνα, αρχίζουν να συνειδητοποιούν το σώμα τους, ότι τα χέρια τους και τα πόδια τους είναι «δικά τους». Επίσης οι αντιδράσεις τους είναι εστιασμένες στα ίδια και όχι στα αντικείμενα του εξωτερικού τους περιβάλλοντος, δηλαδή δεν έχουν ακόμη αντίληψη του χώρου που τα περιβάλλει.

Τα βρέφη αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τα αντικείμενα στον κοντινό σε αυτά χώρο και σε σχέση μ᾽ αυτά από τον τέταρτο μήνα. Από την ηλικία των δύο ετών και μέχρι την ηλικία των 5-6 ετών

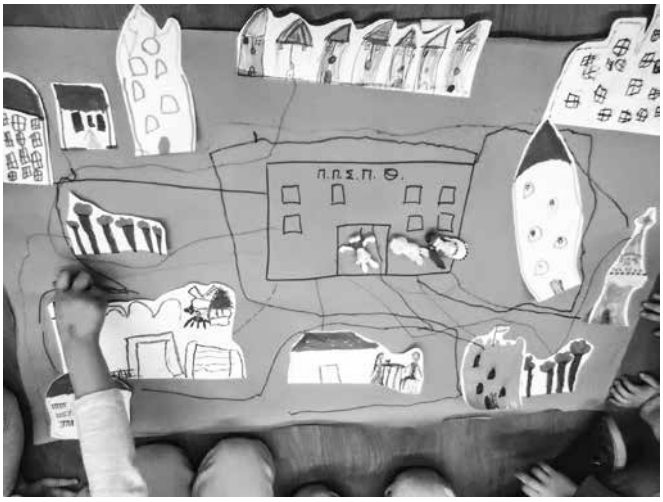
---

1 Gardner Howard (2006), *Multiple Intelligences – New Horizons,* New York, Basic Books.

2 Paul A. Osterrieth (2004), *Introduction à la psychologie de l᾽ enfant* (17ème édition), Bruxelles, Éditions De Boeck.

3 Bruno De Lièvre & Lucie Staes (2006), *La psychomotricité au service de l' enfant*, Bruxelles, Éditions De Boeck.

τα νήπια αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον χώρο που τα περιβάλλει, αποστασιοποιούμενα σταδιακά από τη δική τους οπτική γωνία του χώρου. Απομνημονεύουν πληροφορίες που έχουν σχέση με τον χώρο, αντιλαμβάνονται μεταβολές που συντελούνται σε αυτόν και παράλληλα, αρχίζουν να αποκτούν την αίσθηση του προσανατολισμού. Σε αυτή την περίοδο αρχίζουν να αναπαριστούν τον χώρο που τα περιβάλλει χρησιμοποιώντας πολύ απλά σύμβολα, τα οποία μπορεί να είναι αναπαραστάσεις οικοδομών, δρόμων, βουνών, λόφων ή άλλων αντικειμένων. Σε αυτές τις αναπαραστάσεις επιχειρούν σταδιακά τη χρήση της προοπτικής, χωρίς όμως να είναι πάντοτε εφικτή η απόδοση των τριών διαστάσεων των αντικειμένων ή του χώρου, όπως τις αντιλαμβάνεται η όραση.



Εικόνα 1: Η γειτονιά μου[4]

Από την ηλικία των έξι ετών, τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται έννοιες όπως το εμβαδόν, ο όγκος, οι χαρτογραφικοί συμβολισμοί και αναπαριστούν τον χώρο με πιο σύνθετα σύμβολα και με μεγαλύτερη ακρίβεια. Ανάλογα με την ηλικία τους και την ωριμότητά τους, χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη ακρίβεια την τεχνική της προοπτικής. Παράλληλα, αρχίζουν να «διαβάζουν» χάρτες και αεροφωτογραφίες, να αντιλαμβάνονται την έννοια της κλίμακας, να μαθαίνουν να κινούνται στον χώρο κάνοντας χρήση χαρτών.

Από τα ανωτέρω διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά, ανάλογα την ηλικία τους και τον βαθμό ωριμότητάς τους, αντιλαμβάνονται και κατανοούν την έννοια του χώρου, τον αναπαριστούν, κατανοούν και αξιοποιούν το προϊόν της αναπαράστασής του, τους χάρτες. Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαιτέρως σύνθετη και δεν εξαρτάται μόνο από την ηλικία τους, αλλά και από άλλους παράγοντες, όπως τα προσωπικά τους βιώματα, το κοινωνικό τους περιβάλλον και τις γνωσιακές τους δεξιότητες, που συντελούν στην εξέλιξη αυτής της διαδικασίας.

6.1.3. Η αντίληψη και η πρόσληψη του «γεωγραφικού χώρου» κατά την προσχολική ηλικία

Τι μπορεί να σημαίνει «γεωγραφικός χώρος» για ένα νήπιο;

Η έννοια του γεωγραφικού χώρου, ως νοερή αναπαράσταση του χώρου και της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με αυτόν, αρχίζει να διαγράφεται στο μνημονικό σύστημα των νηπίων μέσω

[4] Αγνώστου, στο ιστολόγιο της Κλειδαρά Μαρίας «Οι Μικροί Επιστήμονες στο Νηπιαγωγείο» (http://sciencekidsinkindergarden.blogspot.gr/2015/03/blog-post_10.html).

δύο τουλάχιστον διεργασιών: της βιωματικής σχέσης που αναπτύσσουν με τον χώρο που τα περιβάλλει και των αναπαραστάσεων του χώρου που διαμορφώνουν στον νου τους ακούγοντας απλές αφηγήσεις και παραμύθια.

Στην πρώτη περίπτωση, ο γεωγραφικός χώρος θα αρχίσει να διαγράφεται στον νου τους από τη στιγμή που θα αρχίσουν να αναλύουν τις σχέσεις των αντικειμένων που τα περιβάλλουν, να προσανατολίζονται και να θέτουν σημάδια για να κινηθούν στον χώρο. Δηλαδή από τη στιγμή που τα νήπια θα αρχίσουν να μην τον «βιώνουν παθητικά», αλλά να τον αντιλαμβάνονται και να προσπαθούν να τον «ελέγξουν» και να τον «αξιοποιήσουν». Η «ανακάλυψη» του γεωγραφικού χώρου γίνεται σταδιακά, μέσω βιωματικών εμπειριών/δοκιμών, οι οποίες βοηθούν τα νήπια να αντιληφθούν έννοιες όπως αυτές του σημαδιού, των ορίων, του προσανατολισμού κ.ά.

Σε αυτές τις ενέργειες, σημαντικό ρόλο παίζουν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία από αυτά, οι οποίοι με τη στάση τους ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τα νήπια στην ανακάλυψη του χώρου που τα περιβάλλει. Θετική στάση του «μεγάλου» μπορεί να θεωρηθεί όταν το άτομο το οποίο έχει την επιμέλεια νηπίου τού δείχνει συστηματικά στον χώρο σημάδια και διαδρομές ή το αφήνει να κινηθεί ελεύθερα σ᾽ αυτόν, υποδεικνύοντάς του βεβαίως τι πρέπει να αποφεύγει. Αντιθέτως, αρνητική στάση από την πλευρά του «μεγάλου» μπορεί να θεωρηθεί όταν δεν επιχειρεί να το εξοικειώσει με τον χώρο, αποφεύγοντας να του δείχνει σημάδια και διαδρομές ή, στην προσπάθειά του να το προστατεύσει, περιορίζει την ελευθερία κινήσεών του στον χώρο. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο υπερπροστατευτισμός βλάπτει σοβαρά την εξοικείωση με τη γεωγραφική πληροφορία!

Η αντίληψη του γεωγραφικού χώρου στα νήπια θα αρχίσει από τη στιγμή που θα δοκιμάσουν να κινηθούν πέρα από τον συνήθη γι᾽ αυτά χώρο, από τη στιγμή που θα αρχίσουν να διευρύνουν τον ζωτικό τους χώρο. Τέτοιοι χώροι μπορεί να είναι η γειτονιά, το χωριό ή άλλοι οικείοι σε αυτά χώροι, στους οποίους τα νήπια μπορούν να κινηθούν με σχετική ελευθερία. Αποτυπώνουν στον εγκέφαλό τους χωρικά σημεία που τους είναι οικεία και διαμορφώνουν τους πρώτους νοερούς «γεωγραφικούς» χάρτες τους. Γνωρίζουν πού είναι το σπίτι τους, το σχολείο τους, το περίπτερο, η πλατεία κ.λπ., μαθαίνουν πώς να κινηθούν από το ένα σημείο στο άλλο χρησιμοποιώντας σημάδια και στη συνέχεια χαράσσουν στον νου τους διαδρομές προς και από αυτά τα σημεία. Ένδειξη αυξημένης ωριμότητας αποτελεί η ανάπτυξη της δεξιότητας να κινούνται στον χώρο υιοθετώντας εναλλακτικές διαδρομές.

Αν παρακολουθήσει κανείς τα νήπια σε αυτά τα εγχειρήματά τους, θα διαπιστώσει ότι συνήθως χαράσσουν «στρατηγικές» βάσει των οποίων:

- είτε δοκιμάζουν να ανακαλύψουν τον χώρο (είναι πολύ προσεκτικά, παρατηρούν και καταγράφουν σημεία του χώρου στο μνημονικό τους σύστημα)
- είτε κινούνται σ᾽ αυτόν αναζητώντας τα σημάδια που έχουν ήδη θέσει.

Αυτά τα νήπια θα μπορέσουν να μας περιγράψουν με αδρές γραμμές τι είδαν, μέχρι πού έφτασαν, κι αν τους ζητήσουμε να σχεδιάσουν τον χώρο στον οποίο κινήθηκαν, θα το πράξουν με βάση τις αναμενόμενες για την ηλικία τους σχεδιαστικές δεξιότητές τους.

Όταν δεν πράττουν σύμφωνα με τα ανωτέρω, αυτό αποτελεί ένδειξη ότι η ωριμότητά τους δεν έχει φτάσει σε τέτοιο επίπεδο, ώστε να μπορούν να αντιληφθούν το περιβάλλον τους ως γεωγραφικό χώρο. Εννοείται ότι μεταξύ των δύο αυτών ακραίων περιπτώσεων παρεμβάλλεται πλήθος ενδιάμεσων καταστάσεων που μεταβάλλονται με τον χρόνο και ανάλογα με τις εμπειρίες τους.

Σε όλα αυτά τα εγχειρήματα πολύ σημαντικό ρόλο παίζει επίσης η φαντασία, η οποία παρεμβαίνει και εμπλουτίζει ή αλλοιώνει την αναπαράσταση του χώρου που θυμούνται, που περιγράφουν ή ζωγραφίζουν. Έτσι, η έννοια του γεωγραφικού χώρου αρχίζει να διαγράφεται επίσης μέσα

από τις πάσης φύσεως αφηγήσεις που ακούν (παραμύθια, συμβάντα του ιστορικού ή του πρόσφατου παρελθόντος). Οι αφηγήσεις βοηθούν τα νήπια να προβούν σε νοερή αναπαράσταση τόπων που δεν τα περιβάλλουν - στην περίπτωση των απλών αφηγήσεων - και τόπων φανταστικών - στην περίπτωση των παραμυθιών. Νοερά μεταφέρονται σε άλλους τόπους, οι οποίοι στην περίπτωση του παραμυθιού μπορεί να είναι το δάσος, ένας πύργος, ένα ποτάμι, μια λίμνη, ο βυθός της θάλασσας. Η ιστορία του Κοντορεβυθούλη, πέραν από τα όποια άλλα διδάγματα, βοηθάει τα νήπια να συνειδητοποιήσουν την έννοια του σταθερού και μόνιμου σημαδιού ως μέσου για την ασφαλή κίνησή τους στον χώρο, οι ιστορίες με ταξίδια τα βοηθούν να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη τόπων μακριά από αυτά με διαφορετικούς πολιτισμούς, οι ιστορίες με χαμένους θησαυρούς βοηθούν να αντιληφθούν τη χρησιμότητα του χάρτη κ.λπ.

Τον ρόλο των αφηγήσεων έχουν πλέον υποκαταστήσει σε μεγάλο βαθμό η τηλεόραση και οι πολυμεσικές εφαρμογές, οι οποίες φέρνουν τα νήπια πιο άμεσα και πιο γρήγορα σε επαφή με τη γεωγραφική πληροφορία, αφαιρώντας τους όμως τη μαγεία της φαντασίας, της αναπαράστασης με βάση αυτά που ακούν. Η παρουσία εικόνας και ήχου κεντρίζει το ενδιαφέρον των νηπίων, τα οποία διαμορφώνουν έτσι ένα πληρέστερο γνωστικό υπόστρωμα για την υποδοχή της γεωγραφικής πληροφορίας, όταν θα είναι πλέον σε θέση να διαβάσουν και να κατανοήσουν το περιεχόμενο των χαρτών. Ανάλογο ρόλο, αλλά σε μικρότερο βαθμό, παίζουν οι πάσης φύσεως εικονογραφήσεις, οι οποίες πριν την εισαγωγή της τηλεόρασης στη ζωή των ανθρώπων, έπαιζαν πολύ σημαντικό ρόλο στη μύησή τους στη γεωγραφική πληροφορία.

Με βάση τα ανωτέρω, νήπια που είχαν πλούσιες βιωματικές σχέσεις με το περιβάλλον τους, που έμαθαν να κινούνται ελεύθερα, αλλά και με προσοχή στον χώρο, που άκουγαν αφηγήσεις που εμπεριείχαν γεωγραφικές πληροφορίες, έχουν κατά κανόνα διαμορφώσει το απαραίτητο γνωστικό υπόστρωμα για να μυηθούν στον κόσμο της Γεωγραφίας και να τον απολαύσουν.

6.1.4. Αντίληψη του γεωγραφικού χώρου κατά τη σχολική ηλικία (6-11)

Αν και η χαρτογραφική παιδεία δεν είναι συστηματικά ενταγμένη στα σχολικά προγράμματα και δεν έχουν καταγραφεί κατηγορηματικά και σαφή αποτελέσματα που να αφορούν στον τρόπο κατανόησης αυτών των βασικών χαρτογραφικών εννοιών από τα παιδιά, μπορούμε να διατυπώσουμε την άποψη ότι τα παιδιά από την ηλικία των 5-6 ετών μπορούν να αναπαραστήσουν τον χώρο, ανεξαρτήτως της παρουσίας τους σε αυτόν, και μπορούν σταδιακά να χρησιμοποιούν τέτοιου είδους αναπαραστάσεις για να κινηθούν σε αυτόν. Η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων εξαρτάται βεβαίως και από την καλλιέργεια των γλωσσικών και άλλων δεξιοτήτων, που τους προσφέρουν τη δυνατότητα να αποκωδικοποιούν πληροφορίες που βρίσκονται στα υπομνήματα ή δίπλα σε όποιες γεωγραφικές πληροφορίες.

Έτσι, σταδιακά, τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν:

- τα διαφορετικά είδη χαρτών (τον πολιτικό, τον γεωφυσικό, τον θεματικό, κ.ο.κ.,) και τις έννοιες/όρους που αναπαριστώνται σ᾽ αυτούς,
- την έννοια της κλίμακας στον χάρτη (παράλληλα με την αντίληψη των εννοιών του εμβαδού, του όγκου κτλ.) και στη συνέχεια
- όλο και πιο σύνθετα χαρτογραφικά σύμβολα. Συνήθως, αρχικώς εμπεδώνουν τα επιπεδομετρικά σύμβολα, δηλαδή αυτά που απεικονίζονται σε επίπεδο, όπως τις ακτές, τα ποτάμια, το οδικό δίκτυο, κ.ά., και στη συνέχεια, ορισμένα από τα υψογραφικά σύμβολα, όπως αυτά με τα οποία αναπαριστώνται οι υψομετρικές διαφορές με βάση τις χρωματικές διαφοροποιή-

σεις (τόνοι του καφέ, του πράσινου και του μπλε). Με τα πιο σύνθετα υψογραφικά σύμβολα, όπως τις ισοϋψείς γραμμές, οι οποίες μας επιτρέπουν να αναγνωρίζουμε τη μορφολογία του εδάφους και να υπολογίζουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τις υψομετρικές διαφορές, έρχονται σε επαφή σε μεγαλύτερη ηλικία, καθώς η κατανόησή τους προϋποθέτει εξοικείωση με τις τρισδιάστατες απεικονίσεις. Από την εφηβεία και μετά, τα παιδιά θα αρχίσουν να αντιλαμβάνονται ότι ο χάρτης μπορεί να χρησιμοποιηθεί επίσης για την αναπαράσταση πολύ πιο σύνθετων ποσοτικών και ποιοτικών πληροφοριών, χάρη στη χρήση διαφόρων χαρτογραφικών συμβόλων, όπως οι κύκλοι, τα τετράγωνα, οι ρόμβοι κ.λπ.[5]

Παράλληλα όμως με την καλλιέργεια της δεξιότητας να διαβάζουν χάρτες, τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες είναι σε θέση, ανάλογα με την ανάπτυξή τους και με την καλλιτεχνική τους φύση, να δημιουργούν τους δικούς τους χάρτες. Αυτοί οι χάρτες μπορεί να είναι:

- *Φανταστικοί*, δηλαδή χάρτες που δεν αναπαριστούν την πραγματικότητα, αλλά καλύπτουν πρόσκαιρες ανάγκες ψυχαγωγίας του παιδιού.
- *Έκτυπα υφισταμένων χαρτών*, χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους αντιγραφής και αναπαραγωγής χαρτών. Η παραγωγή εκτύπων χρησιμοποιείται ως μέθοδος για την εμπέδωση σχολικών γεωγραφικών γνώσεων, καθώς η παραγωγή τους προϋποθέτει συγκέντρωση και ενεργοποίηση πολλαπλών δεξιοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους προκαλούν πολλαπλή αποθήκευση σχετικών πληροφοριών στη μακρόχρονη μνήμη του παιδιού, καθιστώντας τες έτσι ευκολότερα προσπελάσιμες.
- *Ανάγλυφοι*. Χρησιμοποιώντας απλά δομικά υλικά, όπως γύψο, ξύλο και χρώματα, δημιουργούν μικρογραφίες φυσικών επιφανειών. Η δημιουργία ανάγλυφων χαρτών από παιδιά προϋποθέτει εκτός από την ύπαρξη γεωγραφικών δεξιοτήτων, δηλαδή να μπορούν τα παιδιά να κατανοούν υψογραφικά σύμβολα, την παρουσία κι άλλων δεξιοτήτων, όπως γεωμετρικών, καθώς πρέπει να αντιλαμβάνονται τις έννοιες του εμβαδού και του όγκου, και καλλιτεχνικών, καθώς απαιτείται επιδεξιότητα στη χρήση του ξύλου και του γύψου.

6.1.5. Το παιδί και ο χάρτης ως εκπαιδευτικό μέσο

Εάν τα ανωτέρω είναι λίγο-πολύ αποδεκτά από όλους, όταν τίθενται ερωτήματα που άπτονται της παιδαγωγικής προσέγγισης των γεωγραφικών πληροφοριών, διαπιστώνουμε σημαντικές αποκλίσεις. Όταν αναφερόμαστε σε γεωγραφικές πληροφορίες, στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν περιοριζόμαστε στο μάθημα της Γεωγραφίας, αλλά στο σύνολο των μαθημάτων που προετοιμάζουν τους μαθητές στην πρόσληψη των γεωγραφικών εννοιών και όσων βασίζονται στη γεωγραφική πληροφορία για να εμπεδωθούν από τους μαθητές, όπως ενδεικτικά το μάθημα της Ιστορίας. Πώς είναι δυνατό να διδάσκεται η Ιστορία χωρίς χάρτη ή με μη λειτουργικό χάρτη; Θεωρητικά, η Ιστορία και η Γεωγραφία θα έπρεπε να προσφέρονται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να μπορούν να τοποθετούνται χωρίς πρόβλημα στον χώρο και στον χρόνο.

Η βασική κριτική που έχει ασκηθεί στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της Γεωγραφίας είναι ότι απαιτεί από τον μαθητή να απομνημονεύει τοπωνύμια, υποτιμώντας τις όποιες άλλες σκοπιμότητες παρουσίας γεωγραφικών πληροφοριών στα προσφερόμενα μαθήματα.

Η στείρα αποστήθιση τοπωνυμίων, ως μέθοδος διδασκαλίας, απορρίπτεται πλέον από το σύνολο των παιδαγωγών, καθώς επιβαρύνει πρόσκαιρα τη μακρόχρονη μνήμη του μαθητή, ο οποίος, μη έχοντας άλλο κίνητρο για εμπέδωση αυτής της γνώσης, τη διαγράφει αρκετά σύντομα από

[5] Φιλιππακοπούλου Βασιλική & Νάκος Βύρων (επιμέλεια), «Παιδιά και χαρτογραφία» (http://users.ntua.gr/bnakos/Children_and_Mapping.html) στον δικτυακό τόπο του Βύρωνα Νάκου, Καθηγητή Ε.Μ.Π.

το μνημονικό του σύστημα. Είναι πλέον ευρέως αποδεκτό ότι μια πληροφορία, για να γίνει κτήμα του μαθητή, πρέπει να συνδεθεί με άλλες, ήδη αποθηκευμένες στο μνημονικό του σύστημα και παράλληλα, να συνδέεται με θετικά κίνητρα.

Έτσι διαπιστώνουμε μια ριζική αλλαγή στον σχεδιασμό της ύλης των μαθημάτων Γεωγραφίας που προσφέρονται στην Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού και παράλληλα στην εισαγωγή εννοιών που σχετίζονται με τη γεωγραφική πληροφορία σε αρκετά μαθήματα που προβλέπονται στα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης[6] της διδακτικής μεθοδολογίας για την κατάκτηση της γνώσης. Βασικός κορμός μαθημάτων που χρησιμεύουν στην εισαγωγή των μαθητών στις γεωγραφικές πληροφορίες είναι τα μαθήματα μελέτης περιβάλλοντος, τα οποία βοηθούν τα νήπια και τα παιδιά να κατανοήσουν τον χώρο που τα περιβάλλει.

Στο βιβλίο του δασκάλου για το μάθημα Γεωγραφίας Ε΄ Δημοτικού διαβάζουμε ότι: «Σκοπός του μαθήματος της Γεωγραφίας είναι να αποκτήσουν οι μαθητές τις βασικές γεωγραφικές γνώσεις, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στην κατανόηση του χώρου-τόπου και των αλληλεπιδράσεων – αλληλεξαρτήσεων, που αναπτύσσονται ανάμεσα στις ανθρώπινες δραστηριότητες και στους φυσικούς παράγοντες». Αμέσως όμως πιο κάτω διαβάζουμε ότι: «Επειδή οι αλληλεπιδράσεις αυτές έχουν μια δυναμική εξέλιξης, η γεωγραφική εκπαίδευση δεν επιτρέπεται να έχει γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα»[7].

Αν το πρώτο σκέλος της προσέγγισης μάς βρίσκει απολύτως σύμφωνους, καθώς η έννοια του γεωγραφικού χώρου δεν είναι κάτι το στατικό, δεδομένου ότι εμπεριέχει δυναμικές οφειλόμενες στις αλληλεπιδράσεις–αλληλεξαρτήσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στις ανθρώπινες δραστηριότητες και τους φυσικούς παράγοντες, η αναφορά στις «βασικές γεωγραφικές γνώσεις» αναιρείται σε μεγάλο βαθμό από το δεύτερο σκέλος με τη δήλωση ότι η γεωγραφική εκπαίδευση δεν (δική μας υπογράμμιση) επιτρέπεται να έχει γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα». Τι σημαίνει «δεν επιτρέπεται να έχει γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα»; Θέλουμε να υποθέτουμε ότι εννοεί ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να στοχεύει στη στείρα αποστήθιση τοπωνυμίων από τους μαθητές, κι όχι αυτό που θα μπορούσε να κατανοήσει ο απλός, Έλληνας αναγνώστης, δηλαδή ότι δεν επιτρέπεται να αποσκοπεί στην κατάκτηση της γνώσης από τον μαθητή. Το «ομιχλώδες» σημασιολογικό περιεχόμενο αυτής της έννοιας έχει προκαλέσει ευλόγως σύγχυση στο εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο, αναλόγως των προσωπικών του εμπειριών και παιδαγωγικών πεποιθήσεων, περιορίζει την επαφή του μαθητή με τα τοπωνύμια, χρησιμοποιώντας επιχειρήματα, όπως: «Αυτά μπορεί να τα βρει στη Google», «Δεν χρειάζεται να μάθει όλα αυτά στο Δημοτικό» και πολλά άλλα. Έτσι υπάρχουν παιδιά που φτάνουν σε πανεπιστημιακά τμήματα που προϋποθέτουν στέρεες γεωγραφικές γνώσεις και δεξιότητες (Διεθνείς Σχέσεις, Ιστορία, Μετάφραση κ.ά.) και δεν γνωρίζουν πού πέφτει στον χάρτη για παράδειγμα η Σαχάρα ή η Μάγχη, για να μην αναφερθούμε στα κωμικοτραγικά «γεωγραφικά» μαργαριτάρια.

Στο ίδιο βιβλίο διαβάζουμε: «Για τον λόγο αυτό, εκτός από τις βασικές γεωγραφικές γνώσεις, οι μαθητές πρέπει να προσεγγίζουν και να αξιοποιούν την προσφερόμενη πληροφορία με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν φαινόμενα ή διαδικασίες με γεωγραφικό περιεχόμενο και να προτείνουν λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα». Αμέσως πιο κάτω: «Επιδιώκεται, μέσα από το μάθημα της Γεωγραφίας, η απόκτηση μιας ολιστικής εικόνας του σύγχρονου κόσμου, καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων–ικανοτήτων, που θα επιτρέπουν την αξιοποίηση των γε-

---

6 Σύμφωνα με τη διαθεματική προσέγγιση, η γνώση αντιμετωπίζεται ως ολότητα και όχι τεμαχισμένη σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές.

7 Κουτσόπουλος Κωστής, Σωτηράκου Μαρία & Τατσόγλου Μαρία (2013), *Γεωγραφία Ε΄ Δημοτικού. Μαθαίνω την Ελλάδα.* Βιβλίο Δασκάλου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.

ωγραφικών πληροφοριών». Άτομο που έχει ασχοληθεί συστηματικά με τη Γεωγραφία ως επιστήμη και χρησιμοποιεί συστηματικά χάρτη και γεωγραφικές πληροφορίες για την ερμηνεία γεγονότων που συνταράσσουν την υφήλιο, μπορεί ευλόγως να αναρωτηθεί πώς μπορεί ένας μαθητής, μέσα από ένα ολιγόωρο μάθημα, να αποκτήσει «ολιστική εικόνα» του σύγχρονου κόσμου και να ερμηνεύει φαινόμενα ή διαδικασίες με γεωγραφικό περιεχόμενο, όταν αγνοεί βασικές συνιστώσες του χάρτη; Πώς θα κατανοήσει και θα ερμηνεύσει τη γεωπολιτική σημασία των θαλασσίων διόδων, κάτι το πολύ χρήσιμο για την κατανόηση της ύλης της Ιστορίας, όταν δεν μπορεί να εντοπίσει στον χάρτη τουλάχιστον τρεις σημαντικές θαλάσσιες διόδους της Μεσογείου; Πώς θα παρακολουθήσει την πορεία του Φιλέα Φογκ και του υπηρέτη του Πασπαρτού, όταν στοιχημάτισε ότι θα μπορούσε να κάνει τον γύρο του κόσμου σε 80 ημέρες ή τα ταξίδια του Τεν-Τεν σε διάφορα σημεία της υφηλίου; Πώς θα απολαύσει τόσα έργα της παγκόσμιας λογοτεχνίας που βρίθουν γεωγραφικών πληροφοριών; Είναι εσφαλμένη η αντίληψη ότι οι όποιες γεωγραφικές πληροφορίες αποτελούν απλώς ένα αφηρημένο πλαίσιο εντός του οποίου διαδραματίζονται κάποια πράγματα κι ότι αυτό που ενδιαφέρει είναι η ίδια η αφήγηση, οι υφολογικές επιλογές του συγγραφέα. Πόσα παιδιά δεν αναζήτησαν στον χάρτη το Σουέζ, τη Βομβάη ή την Καλκούτα διαβάζοντας το παραπάνω αριστούργημα του Ιουλίου Βερν; Τυχερά παιδιά όσα είχαν πρόσβαση σε έναν χάρτη κι άτυχα όσα δεν είχαν... Ό,τι ισχύει για τον γύρο του κόσμου σε 80 ημέρες, ισχύει για όλα τα έργα της παγκόσμιας λογοτεχνίας... Επομένως, η παγκόσμια λογοτεχνία, στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της διδακτικής μεθοδολογίας, θα μπορούσε να λειτουργήσει ενισχυτικά στις γνώσεις και στις δεξιότητες που προωθούνται μέσω του μαθήματος της Γεωγραφίας. Αρκεί ο μαθητής να έχει πρόσβαση σε χάρτη και σε γεωγραφικές πληροφορίες.

Αφήσαμε επίτηδες το μάθημα της Ιστορίας για το τέλος, καθώς, αν το μάθημα «Μελέτη περιβάλλοντος» αποτελεί, μεταξύ άλλων, προετοιμασία του μαθητή για να μυηθεί στον κόσμο των γεωγραφικών πληροφοριών, το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί την πρώτη ουσιαστική και θεμελιώδη αξιοποίηση των γεωγραφικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Μελετώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα βιβλία που διανέμει το Υπουργείο για την εφαρμογή του, μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι υπάρχει μια πάρα πολύ κρίσιμη περίοδος στη ζωή του μαθητή, η οποία, απ᾽ ό,τι φαίνεται, παίζει καθοριστικό ρόλο στη σχέση του με τη γεωγραφική πληροφορία. Η κρίσιμη αυτή περίοδος συμπίπτει χρονικά με την επαφή του με την ύλη της Ιστορίας της Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού. Αν μελετήσουμε το βιβλίο του μαθητή της Γ΄ Δημοτικού[8], θα διαπιστώσουμε ότι, ενώ γίνεται αναφορά σε πλήθος τοπωνυμίων που σχετίζονται με τους μύθους του Ηρακλή, του Θησέα κ.ά., χάρτες με πολύ βασικές πληροφορίες εμφανίζονται μάλλον αργά. Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι στην ηλικία των οκτώ ετών, το παιδί δεν είναι αρκετά ώριμο για να διαβάσει χάρτη κι ότι οι χάρτες κάνουν την εμφάνισή τους μετά το δεύτερο ήμισυ του βιβλίου, καθώς θεωρείται ότι πλέον το παιδί είναι σε θέση να τον διαβάσει. Μόνο που με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, οι πάρα πολύ βασικές χαρτογραφικές δεξιότητες προσφέρονται στο μάθημα Μελέτης Περιβάλλοντος και το μάθημα της Ιστορίας θα μπορούσε π.χ. με αφορμή τους μύθους του Ηρακλή, να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν σε ποιους τόπους έστειλε ο Ευρυσθέας τον γιο του Δία και της Αλκμήνης, δηλαδή να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται ότι ο χάρτης δεν χρησιμεύει μόνο για να αναπαριστούμε σημεία που μας περιβάλλουν και μας είναι οικεία («Μελέτη Περιβάλλοντος»), αλλά και άλλες πληροφορίες που σχετίζονται με τη Μυθολογία και αργότερα με την Ιστορία.

Δεν θα είχαμε δώσει τόσο μεγάλη σημασία στο ζήτημα αυτό αν δεν συνέβαιναν κάποια πράγ-

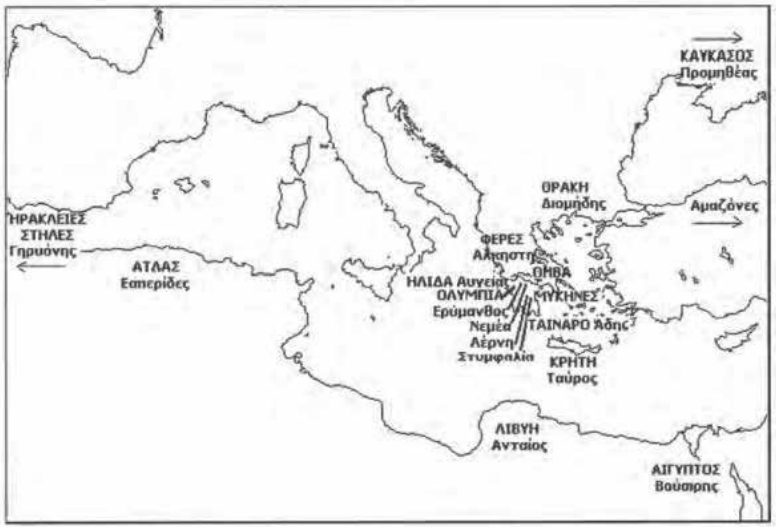
[8] Μαϊστρέλλης Στρατής, Καλύβη Ελένη & Μιχαήλ Μαρίνα (2013) *Ιστορία Γ΄ Δημοτικού. Από τη Μυθολογία στην Ιστορία. Βιβλίο Μαθητή*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

ματα, τα οποία σε αυτές τις ηλικίες παίζουν ενίοτε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των ενδιαφερόντων του παιδιού.

Στη σελίδα 20 του βιβλίου του μαθητή, στις «ερωτήσεις», διαβάζουμε: «3. Δείχνω στον χάρτη το βουνό που άραξε η κιβωτός του Δευκαλίωνα». Αναζητήσαμε τον χάρτη στον οποίο ο μαθητής θα δείξει αυτό το βουνό. Χάρτης δεν υπάρχει, ούτε στο βιβλίο του μαθητή ούτε στο βιβλίο εργασιών. Αν υπάρχει, θα υπάρχει στην τάξη, τον οποίο θα συμβουλευτούν ταυτόχρονα όλοι οι μαθητές. Αν υπάρχει χάρτης στο σπίτι του, θα μπορέσει να τον συμβουλευτεί αργότερα, όταν όμως θα έχει εκλείψει η ένταση του ερεθίσματος. Το παιδί επομένως δεν έχει, τη στιγμή που είναι έτοιμο να προσλάβει την πληροφορία, το κατάλληλο εποπτικό μέσο, που θα του επιτρέψει να κάνει τη γνώση κτήμα του.

Στη σελίδα 27, στις «ερωτήσεις», διαβάζουμε: «2. Δείχνω στον χάρτη την πορεία που ακολούθησε ο Ηρακλής από την πόλη που γεννήθηκε μέχρι την πόλη που βασίλευε ο Ευρυσθέας». Πάλι δεν υπάρχει χάρτης... Πάλι το παιδί δεν καταφέρνει να εκπληρώσει την επιθυμία του για γνώση.

Ο πρώτος χάρτης που θα συναντήσει ο μαθητής στο βιβλίο του βρίσκεται στη σελίδα 39, στον οποίο εμφανίζονται – επιτέλους – τα τοπωνύμια τα σχετικά με τις περιπλανήσεις του Ηρακλή. Είναι όμως τόσο μικρός σε μέγεθος, τόσο μεγάλης κλίμακας και τόσο κακή η μεταφορά των γεωγραφικών πληροφοριών, που δεν θα ήταν υπερβολή αν τον χαρακτηρίζαμε άχρηστο. Έτσι θα δυσκολευτεί να απαντήσει στην ερώτηση της σελίδας 40: «3. Παρατηρώ με προσοχή τον χάρτη με τις περιοχές απ᾽ όπου πέρασε ο Ηρακλής. Τι συμπεραίνω;». Με βάση τις μέχρι τότε γεωγραφικές γνώσεις του παιδιού, που του έχουν προσφερθεί στο σχολείο, το μόνο που μπορεί να πει είναι ότι ο Ηρακλής πέρασε κυρίως από περιοχές που βρίσκονται στο δεξιό τμήμα του χάρτη ή στην καλύτερη περίπτωση, εφόσον βασιστεί σε γνώσεις που απέκτησε εκτός σχολείου, ότι κινήθηκε στην Ελλάδα και σε ορισμένες περιπτώσεις από περιοχές εκτός Ελλάδας.

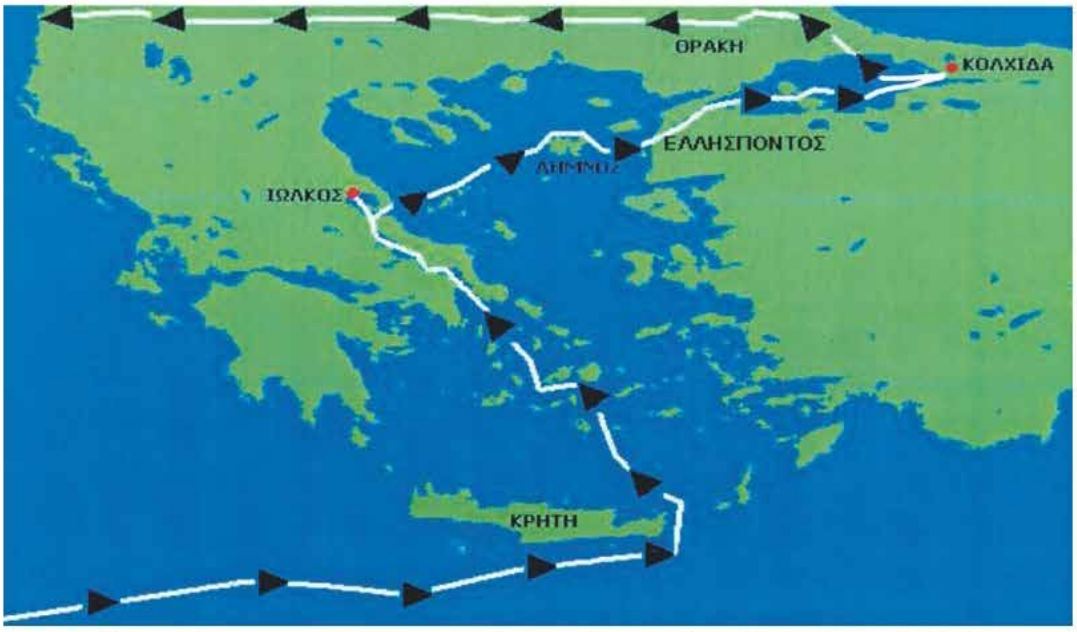


Εικόνα 2: Οι περιπλανήσεις του Ηρακλή (σελ. 39)

Στη σελίδα 44, στις «ερωτήσεις», διαβάζουμε: «1. Δείχνω στον χάρτη την πορεία του Θησέα από την Τροιζήνα στην Αθήνα», χωρίς να υπάρχει σχετικός χάρτης στο βιβλίο του μαθητή.

Όταν φτάσουμε στην Αργοναυτική Εκστρατεία θα διαπιστώσουμε ότι υπάρχει χάρτης στη σελίδα 55, στον οποίο το παιδί θα βρει τα βασικά τοπωνύμια (ελέγχεται κατά πόσο η Κολχίδα βρισκόταν στο σημείο που δείχνει ο χάρτης), αλλά ο οποίος δεν μεταφέρει πιστά τις πληροφορίες που παρατίθενται στην αφήγηση, καθώς η λευκή γραμμή, η οποία θεωρητικά συμβολίζει τη δια-

δρομή των Αργοναυτών, διέρχεται από σημεία που δεν αναφέρονται στην αφήγηση, ο δε συμβολισμός της κατεύθυνσης (βελάκια) των Αργοναυτών σε ορισμένα τμήματα της διαδρομής είναι αντίστροφος από αυτόν που συνηθίζεται στις χαρτογραφικές αναπαραστάσεις...



3. Η πορεία που ακολούθησαν οι Αργοναύτες από την Ιωλκό στην Κολχίδα και το πέρασμά τους από την Κρήτη κατά την επιστροφή.

55

Εικόνα 3: Η πορεία των Αργοναυτών (σελ. 55)

Εκεί που το παιδί επιδιώκει να σβήσει τη δίψα του για γνώση, όχι μόνο υφίσταται τις επιπτώσεις της έλλειψης ουσιαστικής διαθεματικής προσέγγισης, αλλά λόγω της ηλικίας του μπορεί να απογοητευτεί και ίσως να νιώσει αποστροφή για τον χάρτη και γενικότερα τη γεωγραφική πληροφορία.

Αυτή η κατάσταση μπορεί να αποτραπεί, αν ο δάσκαλος, που πιέζεται από τα Αναλυτικό Πρόγραμμα και τον όγκο των πληροφοριών που εμπεριέχονται στο βιβλίο της Μυθολογίας, αποφασίσει να συγκεντρώνει τα παιδιά γύρω από τον χάρτη για να τους μιλήσει για τον Ηρακλή, τον Θησέα και τους άλλους ήρωες της Ελληνικής Μυθολογίας, δείχνοντας τους τόπους που συνδέονται μ᾽ αυτούς τους ήρωες ή, αν οι γονείς λειτουργήσουν συμπληρωματικά στο σχολείο και δουλεύουν με τα παιδιά τους έχοντας δίπλα τους χάρτη... Επειδή η διασύνδεση Ιστορίας και Γεωγραφίας είναι κάτι το οποίο, δυστυχώς, δεν συνηθίζεται στην Ελλάδα, επειδή η διαθεσιμότητα και το επίπεδο γνώσεων των γονέων δεν πρέπει να θεωρούνται δεδομένα κι επειδή η χρήση χαρτών, δυστυχώς, υπόκειται σε κοινωνικά στερεότυπα, θεωρούμε ότι επιβάλλεται, αν θέλουμε να έχουμε πολίτες με ουσιαστικές γνώσεις Γεωγραφίας, ικανούς να κατανοούν τα τεκταινόμενα στην υφήλιο, να γίνει αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, αναβαθμίζοντας τη συμβολή της γεωγραφικής πληροφορίας στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της διδακτικής μεθοδολογίας.

6.1.6. Ο χάρτης ως υπόβαθρο στο πλαίσιο εξωσχολικών δραστηριοτήτων

Επειδή, όπως αναλύσαμε, ο τρόπος παρουσίασης των γεωγραφικών πληροφοριών στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζει διαχρονικά πολλές αδυναμίες, σε πολλές περιπτώσεις το βάρος πέφτει στην οικογένεια ή και στο παιδί.

Η παρουσία χάρτη στο δωμάτιο του παιδιού θεωρείται επιβεβλημένη, καθώς η εμπέδωση των γεωγραφικών πληροφοριών προϋποθέτει την οπτικοποίησή τους και την επαναλαμβανόμενη χρήση χάρτη. Όπως προκύπτει κι από την ανάλυση των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο στο οποίο απάντησαν φοιτητές του ΤΞΓΜΔ, υπάρχει σχέση όχι μόνο μεταξύ παρουσίας ή μη χάρτη στο δωμάτιο, αλλά και συνδρομής ενός «μεγάλου» στην επεξήγηση των σχετικών πληροφοριών, ο οποίος στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων ήταν ο πατέρας. Πόσα παιδιά μικρής ηλικίας δεν έχουν ακούσει φράσεις: «Περίμενε να έρθει ο πατέρας σου να σου δείξει» ή έχουν αντιληφθεί ότι την «έγκυρη απάντηση» στο ερώτημά τους θα δώσει ο πατέρας... Ό,τι χειρότερο για τη μύηση των κοριτσιών στον κόσμο της γεωγραφικής πληροφορίας, ιδίως όταν ο πατέρας είναι απών από το σπίτι τις απογευματινές ώρες και «δεν διαβάζει το παιδί»... Όταν στις κρίσιμες ηλικίες το παιδί έχει τη στήριξη ενήλικα, τότε αποκτά στέρεες γεωγραφικές γνώσεις, τις οποίες από πολύ νωρίς χρησιμοποιεί για να κατανοήσει όσα συμβαίνουν στον κόσμο.

Από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο προκύπτει επίσης ότι σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια γεωγραφικών δεξιοτήτων έπαιξε η ψυχαγωγία τους με πολλές και διαφορετικής φύσης δραστηριότητες, οι οποίες αποσκοπούν άμεσα ή έμμεσα στην καλλιέργεια γεωγραφικών δεξιοτήτων ή προϋποθέτουν εξοικείωση με τη γεωγραφική πληροφορία. Οι δραστηριότητες αυτές τους ωθούσαν να ψάξουν στον χάρτη ή στο διαδίκτυο τις πληροφορίες που αναζητούσαν. Η συντριπτική πλειονότητα αντλούσε γεωγραφικές πληροφορίες από αναγνώσματα της παγκόσμιας λογοτεχνίας, από ντοκιμαντέρ και πάσης φύσεως επιτραπέζια παιχνίδια ή παιχνίδια στο ύπαιθρο (όπως το κυνήγι του χαμένου θησαυρού).

Ενδιαφέρον προκαλεί η απάντηση που λάβαμε, ότι ουσιαστικά έμαθαν κι αγάπησαν τη Γεωγραφία όταν άρχισαν να ενημερώνονται για τις ομάδες και τα πρωταθλήματα της χώρας τους και άλλων κρατών. Το ενδιαφέρον τους δεν περιοριζόταν στο να μάθουν ποια ήταν η αντίπαλος της ομάδας που υποστήριζαν, αλλά φρόντιζαν με διαφόρους τρόπους να εντοπίζουν στον χάρτη πού βρισκόταν η έδρα της ομάδας και με την ευκαιρία, συγκέντρωναν πληροφορίες για την πόλη, τη χώρα κτλ. Κάποιοι νέοι μάλιστα δήλωσαν ότι, με αφορμή την πρώτη τους εμπειρία, επεδίωξαν και γνώρισαν κι άλλες ομάδες της ίδιας χώρας και μέσω αυτής της δραστηριότητας έμαθαν πολλά σχετικά με τη γεωγραφία αυτής της χώρας.

Επίσης, πολλοί νέοι απάντησαν θετικά στην ερώτηση αν εξοικειώθηκαν με τη χρήση χαρτών κατά τη διάρκεια των ταξιδιών. Απ᾽ ό,τι φαίνεται, πριν ή κατά τη διάρκεια των ταξιδιών αναψυχής είχαν πρόσβαση στον χάρτη (πλέον και στο GPS), ενημερωνόντουσαν για την πορεία τους, τα αξιοθέατα και άλλα στοιχεία του τοπικού πολιτισμού.

Τέλος, πολύ σημαντικό ρόλο στη θετική προδιάθεση έναντι της γεωγραφικής πληροφορίας παίζουν ομαδικές δραστηριότητες του οδηγισμού και του προσκοπισμού, οι οποίοι είναι δύο θεσμοί που καλλιεργούν συστηματικά την επαφή των νέων με τη φύση και μέσω αυτής, με τη γεωγραφική πληροφορία.

6.2. Μιλώντας στα παιδιά για τους πρόσφυγες μέσα από την τέχνη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης, πρόσφυγας είναι κάθε άνθρωπος που βρίσκεται έξω από το κράτος του οποίου είναι πολίτης εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου ότι εκεί θα υποστεί διωγμούς λόγω της φυλής, της θρησκείας ή της εθνικότητάς του, ή ακόμα εξαιτίας της ιδιότητας του μέλους μιας ιδιαίτερης κοινωνικής ομάδας ή των πολιτικών του απόψεων (πολιτικός πρόσφυγας), και επιπλέον του είναι αδύνατο να εξασφαλίσει προστασία από τη χώρα του, ή, εξαιτίας του φόβου αυτού, δεν επιθυμεί να τεθεί υπό αυτή την προστασία[1].

Το θέμα της προσφυγιάς, της εξαναγκασμένης μετακίνησης από τον γενέθλιο τόπο σε άλλο μέρος, έχει απασχολήσει την τέχνη από πολύ νωρίς, με συντριπτική υπεροχή, έναντι όλων των άλλων, του θέματος της «Φυγής στην Αίγυπτο».

Από την περιοχή της θρησκείας έρχεται και η πιο παλιά 'οδηγία' ή 'διάταξη' σχετικά με τους ξένους. Στο βιβλίο της Εξόδου διαβάζουμε: «Ξένον δεν πρέπει να τον καταπιέζετε, ούτε να τον εκμεταλλεύεστε, γιατί και εσείς ήσασταν κάποτε ξένοι στην Αίγυπτο[2]». Η ίδια η γιορτή του Πάσχα είναι μια γιορτή εν μέρει αφιερωμένη στο ταξίδι, στο πέρασμα, στη διέλευση και στην ιδέα της φιλοξενίας, καθώς τα δρώμενα και οι αλληγορικές νοητικές αναπαραστάσεις που γίνονται καλούν τους πιστούς στην αναβίωση του ταξιδιού διαμέσου της Αιγύπτου βιώνοντας τη συνθήκη του ξένου. Σε κάθε πολιτισμό ο ξένος θεωρούνταν σημαντικός και τύγχανε ιδιαίτερης μεταχείρισης με αποκορύφωμα στην αρχαία Ελλάδα η φιλοξενία να θεωρείται πράξη αρετής[3]. Σε απόσπασμα του Θουκυδίδη[4], ο Περικλής αναφέρει ότι η Αθήνα ήταν μια πόλη ανοικτή σε όλους, ότι οι Αθηναίοι δεν έδιωχναν τους ξένους και δεν τους εμπόδιζαν να γνωρίσουν τον πολιτισμό τους[5].

Δυστυχώς, η σύγχρονη προσφυγική κρίση έχει μετασχηματίσει πολλές ορθές κοινωνικές παραδοχές ή πρακτικές δημιουργώντας, συχνά, αμηχανία στους ενήλικες ως προς τον τρόπο που θα μπορούσαν να απευθυνθούν και να εξηγήσουν στα παιδιά τι ακριβώς συμβαίνει. Υπάρχει πληθώρα προγραμμάτων με βάση την τέχνη[6], τα οποία εφαρμόζονται από ειδικούς, κυρίως σε σχέση με το πώς θα μπορούσαν να ξεπεράσουν τα προσφυγόπουλα το τραύμα της μετανάστευσης και της βίας που έχουν υποστεί ή στην οποία έχουν εκτεθεί. Υπάρχουν, επίσης, λιγότερα προγράμματα και πρωτοβουλίες για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να δοθεί μια εξήγηση στα παιδιά που δέχονται στο σχολείο τους προσφυγόπουλα ή ρωτούν τους μεγάλους τι σημαίνει να είσαι πρόσφυγας

---

1 Convention and Protocol relating to the Status of Refugees, Geneva, Switzerland: Office of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), Communications and Public Information Service, 1967.

2 Έξοδος, 22.20, Η Αγία Γραφή, Μετάφραση από τα πρωτότυπα κείμενα, Ελληνική Βιβλική Εταιρεία, 1997.

3 Τους ξένους προστάτευαν ο Ξένιος Δίας και η Αθηνά η Ξενία, όπως και οι Διόσκουροι Κάστωρ και Πολυδεύκης. Υπήρχε θεία απαίτηση για την περιποίηση των ξένων και η κακή αντιμετώπισή τους ήταν μεγάλο αμάρτημα. Στην κουλτούρα της αρχαίας Ελλάδας, οι ξένοι, θεωρούνταν σταλμένοι από τους θεούς και επομένως ήταν πρόσωπα ιερά, ενώ υπήρχε, επίσης, η πίστη ότι οι ίδιοι οι θεοί μεταμορφώνονταν σε ανθρώπους για να ελέγξουν κατά πόσο οι άνθρωποι τηρούν τους κανόνες ή όχι.

4 Περικλέους: Επιτάφιος (Θουκιδίδου ΙΙ 34-46), Κείμενο, μετάφραση, σχόλια, Κακριδής Θ. Ιωάννης.

5 Με τον όρο «ξένοι», ο Περικλής εννοεί τους υπόλοιπους Έλληνες, πλην των Αθηναίων και όχι τους αλλοεθνείς. Οι μέτοικοι στην Αρχαία Αθήνα ήταν Έλληνες από άλλες πόλεις και όχι αλλοεθνείς (βάρβαροι, κατά την αρχαία ελληνική ορολογία).

6 Προγράμματα του ΟΗΕ, της Unesco, πολλών ΜΚΟ, της Unicef κ.ά.

και γιατί εγκαταλείπουν τις πατρίδες τους. Η εργασία αυτή αποπειράται μια προσέγγιση στο αρκετά ακανθώδες και δύσκολο αυτό θέμα, μέσω της επαφής των παιδιών με την τέχνη.

Από τη «σχεδία της Μέδουσας» του Ζερικό, τη σχεδία του Γύζη στο έργο του «Μετά την Καταστροφή των Ψαρών, το «Δουλεμπορικό» του Τέρνερ, μέχρι το καράβι του Βαρώτσου στο Οτράντο της Ιταλίας, το οποίο σηματοδοτεί την πρώτη εικαστική καταγραφή του θέματος της μετανάστευσης, ή τις «Δεήσεις», το καΐκι της Λαιμού[7] με τα τάματα και τη «σχεδία της Λαμπεντούζα» του σύγχρονου καλλιτέχνη Jason de Caires Taylor, η τέχνη έχει αγγίξει το θέμα και την δοκιμασία των προσφύγων. Το Museo Atlantico βρίσκεται στα Κανάρια Νησιά, 14 μέτρα κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας και μπορεί να το προσεγγίσει κανείς είτε κάνοντας κατάδυση, είτε με βάρκες με γυάλινο πάτο και αποτελεί την πρώτη υποβρύχια γλυπτοθήκη. Εκεί βρίσκεται η «σχεδία της Λαμπεντούζα», αφιερωμένη στους πρόσφυγες που έχασαν τη ζωή τους στη Μεσόγειο, την «πιο επικίνδυνη θάλασσα», όπως πλέον χαρακτηρίζεται. Το έργο του καλλιτέχνη σχολιάζει την απροθυμία των κυβερνήσεων να δώσουν αρκετή βοήθεια για τους πρόσφυγες, με αποτέλεσμα τους ιλιγγιώδεις ρυθμούς της μετακίνησής τους, αλλά και τον αριθμό των νεκρών που δεν τα κατάφεραν. Η σχεδία με τους πρόσφυγες έφτασε και άραξε πια, αλλά όχι στον αρχικό προορισμό της.

Η σύγχρονη προσφυγική κρίση είναι η χειρότερη που έχει γνωρίσει η ανθρωπότητα, βαρύτερη και από εκείνη του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, όταν μετακινήθηκαν 81,6 εκατομμύρια. 65 εκατομμύρια άνθρωποι αναγκάστηκαν να μετακινηθούν, στατιστικά διαβάζουμε ότι ένας στους 122 είναι πρόσφυγας, εσωτερικός μετανάστης ή ζητά άσυλο. Πρόσφυγες εγκαταλείπουν το Κόσοβο, τη Συρία, το Ιράκ, Αφγανιστάν, Σουδάν, Νιγηρία και δεκάδες ακόμη χώρες. Ειδικά η Συρία κατέχει ένα ρεκόρ υψηλών αριθμών προσφύγων με χιλιάδες να έχουν εγκαταλείψει τα σπίτια τους ψάχνοντας για ασφάλεια από το 2011 που ξέσπασε ο εμφύλιος πόλεμος. Σύμφωνα με τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών, 250.000 άνθρωποι έχουν σκοτωθεί, περισσότεροι από 6,5 εκατομμύρια Σύριοι έχουν μετακινηθεί λόγω πολέμου και 13,5 εκατομμύρια άνθρωποι χρειάζονται ανθρωπιστική βοήθεια στη Συρία. Εκατοντάδες χιλιάδες έχουν ταξιδέψει σε καρυδότσουφλα, νύχτα, διασχίζοντας τη Μεσόγειο σε ένα ταξίδι συχνά θανατηφόρο, από την Τουρκία στην Ελλάδα. Στις 2 Σεπτεμβρίου 2015, η κοινή γνώμη συγκλονίστηκε από τη φωτογραφία του άψυχου σώματος του τρίχρονου Άλαν ή Αϊλάν Κούρντι, που ξεβράστηκε σαν ψόφιο ψάρι στις ακτές της Τουρκίας. Οι συνθήκες του τραγικού του θανάτου είναι γνωστές. Έγιναν δηλώσεις, τελετές, τέχνη (αναφερόμαστε στην ατυχέστατη, κατά τη γνώμη μας, αναπαράσταση της φωτογραφίας του μικρού, που έκανε τον γύρο του κόσμου, από τον Κινέζο Άι Γουέι Γουέι), ο μικρός θάφτηκε και μαζί του το αρχικό σοκ και ο αποτροπιασμός που όλοι νιώσαμε. Η ζωή κυλάει κανονικά, οι θάνατοι συνεχίζονται, οι μετακινήσεις, οι μετανάστες βρίσκουν άσυλο προσωρινό σε χώρες όπως η Ελλάδα, διαβιώντας σε άθλιες, συχνά, συνθήκες, σε προσωρινούς σταθμούς στο συνεχιζόμενο ταξίδι τους. Αντί για συμπαράσταση και συμπόνια, συχνά οι πρόσφυγες έρχονται αντιμέτωποι με κλειστές πόρτες και μια ρητορεία μίσους. Παράλληλα με τις μετακινήσεις των πληθυσμών, γίνονται τρομοκρατικά χτυπήματα σε πολλές πόλεις της Ευρώπης και της Αφρικής, κυρίως από ισλαμιστές, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιείται η τρομοκρατική βία ως αφορμή ή πρόσχημα για την άρνηση ασύλου σε πρόσφυγες που προέρχονται από παραδοσιακά μουσουλμανικές χώρες[8].

Πώς να μιλήσεις στα παιδιά για δυσεξήγητα θέματα, όπως ο πόλεμος, ο θάνατος, η μετανάστευση, η προσφυγιά; Υπάρχει η μάλλον έμφυτη τάση του ανθρώπου να αποκλείει τα δυσάρεστα

7 http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=420089.

8 We were strangers too: Learning about refugees through art, https://www.adl.org/education/educator-resources/lesson-plans/we-were-strangers-too.

θέματα από τη συζήτηση, να εφαρμόζει μια πολιτική εμπάργκο στα συναισθήματα και τις πληροφορίες που δύσκολα μπορεί να διαχειριστεί, ειδικά όταν ο αποδέκτης τους είναι ένα παιδί[9].

Το να υπερπροστατεύεις, ωστόσο, τα παιδιά από τις γκρίζες περιοχές της ζωής, κρατώντας τα σε έναν ψηλό και φιλντισένιο πύργο, δεν είναι απαραίτητα ωφέλιμο για την ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης ή της επαφής τους με την πραγματικότητα, καθώς διαιωνίζεται η διαλεκτική του αυτονόητου το οποίο, τελικά, δεν υφίσταται[10]. Τα αυτονόητα στο μυαλό των παιδιών, όπως η ασφάλεια, η οικογένεια, τα ρούχα, το παιχνίδι, η ξεγνοιασιά, το φαγητό, το σπίτι, αποκαθηλώνονται καθημερινά και επαναπροσδιορίζονται μέσα από το τσουνάμι της προσφυγικής κρίσης. Συμπαρομαρτούντα όπως η ξενοφοβία, ο ρατσισμός, η δυσκολία στη διαχείριση της εικόνας και της ουσίας του «άλλου»[11], κυρίως όμως η καθεαυτή θεμελιώδης πληροφορία της έννοιας του φόβου, του λόγου που οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τις πατρίδες τους, είναι από μόνη της πολυδιάστατη και δύσκολη να επικοινωνηθεί στα παιδιά[12].

Μέσα από την τέχνη[13] επιτυγχάνεται πνευματική εγρήγορση, η κοινωνικότητα και η καλλιέργεια κάποιων δεξιοτήτων, η ανάγκη έκφρασης και επικοινωνίας, η ανάγκη που νιώθουν οι άνθρωποι να αισθάνονται χρήσιμοι συνεισφέροντας και η ανάγκη που νιώθουν για επιρροή, ότι δηλαδή μπορούν να γίνουν φορείς κοινωνικής προσφοράς και αλλαγής. Κυριότερο, ωστόσο, όφελος είναι η επικοινωνία, ο διάλογος και η επαφή μέσω της τέχνης με άλλους ανθρώπους.

Η τέχνη συντελεί στην καλλιέργεια της οπτικής ευαισθησίας, την παρατηρητικότητα, την ενσυναίσθηση, τη διαχείριση προβλημάτων, την επαφή με το συναίσθημα, τη φαντασία, την ανάπτυξη πολλαπλών ειδών νοημοσύνης, την εξοικείωση με τον αντισυμβατικό τρόπο σκέψης. Τα μεγάλα έργα τέχνης μιλούν για σημαντικές αλήθειες, έχουν ολιστική διάσταση, απαιτούν νοητική και συναισθηματική εγρήγορση για την κατανόηση τους, την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, την ιστορική γνώση, την αισθητική καλλιέργεια, την αφομοίωση και εκτίμηση της πολιτιστικής κληρονομιάς.[14]

Κυρίως, πέρα και πάνω από όλα αυτά, η τέχνη μπορεί να θέσει τις βάσεις για μια νέα θέαση του εαυτού και της ζωής. Η τέχνη λειτουργεί, επίσης, θεραπευτικά και δεν υφίσταται, τα χιλιάδες χρόνια που υπάρχει, για λόγους διακοσμητικούς. Αν ο θεραπευτικός και μεταμορφωτικός της ρόλος μεταδοθεί σωστά και γίνει αντιληπτός από τα παιδιά, μπορεί να επαναπροσδιορισθεί ο εσωτερι-

---

9 Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον κύριο Βασίλη Αντωνιάδη, Οικογενειακό Σύμβουλο, ΜΑ Παιδαγωγικής, Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας Πανεπιστημίου της Στουτγκάρδης, για την πολύτιμη συζήτηση μαζί του σχετικά με το παιδί και τι είδους θέματα/προσεγγίσεις της τέχνης μπορεί να μεταβολίσει σε κάθε αναπτυξιακή του φάση.

10 De Botton A., Armstrong, J. (2015). Η τέχνη ως θεραπεία. Αθήνα: Πατάκης.

11 Αργυριάδης, Α. (2015). Η πολιτισμική κατασκευή της διαφορετικότητας. Το παράδειγμα του ψυχοπαθή. Αθήνα: Πεδίο. Βλ. επίσης Γιακουμάκη, Β., Γκόβαρης, Χ. (2007). Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η Περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Βόλος: Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε, Γκότοβος, Α. Ε. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο και Καμπούρη, Ε. (2007). Φύλο και μετανάστευση. Η καθημερινή ζωή των μεταναστριών από την Αλβανία και την Ουκρανία. Αθήνα: Gutenberg/ΚΕΚ- ΜΟΚΟΠ.

12 Gatrell, P. (2016) Refugees–what's wrong with history? Journal of Refugee Studies, Huyssen, A. (2003). Present Pasts: Urban Palimpsests and the Politics of Memory, Stanford University Press, σ. 4. Maurizio, I., Zanou, K. (2011), Mediterranean Diasporas Politics and Ideas in the Long 19th Century, Bloomsbury 2015, D. Abulafia, The Great Sea: a Human History of the Mediterranean, London: Allen Lane.

13 Κόκκος, Α. (2011). Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες. Αθήνα: Μεταίχμιο. Βλ. επίσης Dewey, J. (1934 [1980]). Art as Experience. USA: The Penguin Group, Dirkx, J. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. Στο Merriam, S. (ed.) The New Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education, no 89. San Francisco: Jossey-Bass, Gardner, H. (1973). The arts and human development. New York: Wiley, Gardner, H. (1990). Art Education and Human Development. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts, Greene, M. (2000). Releasing the Imagination. San Francisco: Jossey-Bass και Hoxter, S. (1977), Play and Communication in Child Psychotherapy, στο M. Boston & D. Daws (eds) The Child Psychotherapist and Problems of Young People. London Wildwood House.

14 Αθανασέκου 2006, ό.π.

κός τους χώρος και από τη στενή πύλη του φανατισμού να ανοιχτούν στις λεωφόρους της αποδοχής και της συμβίωσης με τον «άλλου».

Η εργασία αυτή θα προτείνει ένα βασικό εικονικό αποθετήριο έργων τέχνης, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς και γονείς προκειμένου να συζητήσουν με τα παιδιά το θέμα της προσφυγιάς. Η προσέγγιση στα έργα θα προσαρμόζεται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Η ηλικιακή ομάδα με την οποία θα συνεργαστούμε είναι μεταξύ 8-12 ετών. Στις ερωτήσεις «τι είναι πρόσφυγας, γιατί φεύγουν από τα σπίτια τους;», αντί οι μεγάλοι να καταφύγουν μόνο στις λέξεις, μπορούν να δείξουν στα παιδιά εικόνες έργων τέχνης τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως αφόρμηση διαλόγου και συζήτησης.

Μερικά από τα έργα που θα μπορούσαν να ενταχθούν στην εικονική αυτή τράπεζα ή αποθετήριο με θέμα τη φυγή στην Αίγυπτο είναι τα έργα των Jean-Leon Gerome, Jean Franccois Millet, Rembrandt van Rijn, του Poussin. Πριν απευθύνετε ερωτήσεις στα παιδιά για να ξεκινήσει η συζήτηση, μπορείτε να τους πείτε λίγα λόγια για την ιστορία που απεικονίζεται. Μιλήστε τους για το θέμα της «φυγής στην Αίγυπτο», προσπαθώντας να μη δώσετε έμφαση στην θρησκευτική διάσταση της ιστορίας, γιατί δεν πρόκειται για αφορμή κατήχησης ή μάθημα θρησκευτικών. Προσπαθήστε να αποδελτιώσετε την ιστορία και να μιλήσετε στα παιδιά με αφορμή της ιδιότητες των ηρώων της στην ανθρώπινη διάστασή τους, ώστε το μήνυμα που θα αποκομίσουν να είναι σύγχρονο και να λειτουργήσει ως ένα σκαλοπάτι που θα σας οδηγήσει στο εδώ και τώρα, στο σήμερα και την προσφυγική κρίση. Αξιοποιήστε τους πρωταγωνιστές της ιστορίας αυτής ως «αρχετυπικές» μορφές ανθρώπων που αναγκάστηκαν να αφήσουν την πατρίδα τους για να είναι ασφαλείς. Πείτε στα παιδιά ότι πρόκειται για μια αφήγηση που βρίσκουμε στην Καινή Διαθήκη[15]. Είναι ένα επεισόδιο από την παιδική ηλικία του Ιησού που έγινε αντικείμενο μιας μακράς, εκτεταμένης και συνεχούς εικονογραφικής παράδοσης στη χριστιανική τέχνη με έμφαση στην τέχνη της Αναγέννησης μέχρι τις ημέρες μας. Μετά την επίσκεψη των Μάγων, όταν ο βασιλιάς Ηρώδης ο Μέγας σκόπευε να σκοτώσει τα παιδιά της περιοχής (Σφαγή των Νηπίων) από φόβο μην του πάρει τον θρόνο ο Ιησούς, ο Ιωσήφ μαζί με την Μαρία και τον Ιησού μωρό διέφυγαν στην Αίγυπτο.

Ζητήστε τους να περιγράψουν τις εικόνες και να σας πουν τι βλέπουν, τι μπορούν αναγνωρίσουν και πως άραγε, φαντάζονται ότι νιώθουν οι άνθρωποι που εικονίζονται. Εστιάστε στο ανθρώπινο δράμα, αποφύγετε τις λέξεις «άγιος», «θεός» κ.λπ. οι οποίες έχουν θρησκευτικό φορτίο και ίσως αποπροσανατολίσουν τα παιδιά από τον σκοπό της αφόρμησης που παραμένει να μιλήσετε για τους πρόσφυγες.

Αφού ακούσετε τις ιδέες τους, περιγράψτε τις εικόνες με λόγια απλά, εστιάζοντας στους ρόλους των εικονιζόμενων. Θα μπορούσατε να τις περιγράψετε ως εξής:

«Βλέπω ένα μικρό αγοράκι μαζί με τη μαμά και τον μπαμπά του. Φαίνεται να ταξιδεύουν ή να ξεκουράζονται κατά τη διάρκεια ενός ταξιδιού…».

Ζητήστε τους να περιγράψουν το τοπίο και την ψυχική κατάσταση των ηρώων, λαμβάνοντας υπόψη τους τα χρώματα, την έκφρασή τους κ.λπ. Ρωτήστε τα παιδιά γιατί η οικογένεια ταξιδεύει νύχτα; Γιατί δεν έχουν μαζί τους πολλά πράγματα; Έφυγαν βιαστικά; Γιατί βιάζονται να φτάσουν στον προορισμό τους; Μήπως γιατί κρύβονται και θέλουν να περάσουν απαρατήρητοι; Μήπως φοβούνται και νιώθουν απειλή; Μήπως κάποιος τους κυνηγάει; Μιλήστε τους για τον τυραννικό κυβερνήτη, την παράλογη απειλή θανάτου εναντίον του μικρού τους παιδιού που τους εξανάγκασε να εγκαταλείψουν το σπίτι τους για να σωθεί ο γιός τους. Πως άραγε νιώθουν; Πως θα ένιωθαν τα ίδια τα παιδιά αν βρίσκονταν σε παρόμοια θέση; Ποια είναι η προτεραιότητα των γονιών; Να διασφαλίσουν τη ζωή του παιδιού τους. Τι άραγε σκέφτονται; Σε κάθε βήμα τους εγκαταλεί-

15 Κατά Ματθαίον Ευαγγέλιον, 2. 13-33.

πουν το γνωστό και απλώνονται στο άγνωστο. Πότε θα φτάσουν; Πως θα είναι εκεί; Τι θα αντιμετωπίσουν στον νέο τόπο; Θα είναι ασφαλείς εκεί; Θα θεωρούνται ξένοι; Ρωτήστε τα παιδιά αν έχουν νιώσει ποτέ τέτοια αγωνία, αν έχουν νιώσει φόβο. Έχουν ποτέ αισθανθεί «ξένοι» ή έχουν ποτέ γνωρίσει έναν ξένο; Έχουν ποτέ βοηθήσει έναν ξένο; Έχουν ποτέ μετακομίσει από μια πόλη ή χώρα σε άλλο μέρος; Πως ένιωσαν ή πως πιστεύουν ότι θα ένιωθαν; Στη συνέχεια, μιλήστε τους για την έννοια του πρόσφυγα, του ανθρώπου που αναγκαστικά εγκαταλείπει την πατρίδα του για έναν άλλο, άγνωστο τόπο. Μιλήστε τους για τους λόγους που αναγκάζονται να φύγουν και για τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν μέχρι να φτάσουν στον προορισμό τους.

Στη συνέχεια, δείξτε τους την εικόνα του καραβιού με τα τάματα. Ζητήστε τους να σας το περιγράψουν. Τι είναι άραγε αυτές οι μεταλλικές ετικέτες που καλύπτουν όλη την επιφάνειά του; Τι τους θυμίζουν; Έχουν ξαναδεί παρόμοια; Δείξτε τους τάματα από την αρχαιότητα και μιλήστε τους για την τακτική του ανθρώπου να επικαλείται το θείο όταν χρειάζεται βοήθεια. Γιατί η καλλιτέχνης κάλυψε την επιφάνεια του καϊκιού με τάματα; Τι θέλει να μας πει; Αφήστε τα παιδιά να σας δώσουν τις απαντήσεις τους και μετά τον καταιγισμό ιδεών, διαβάστε τους το απόσπασμα από τη συνέντευξη της: «Οι δεήσεις έχουν να κάνουν με την ανάγκη του ανθρώπου να πιαστεί από μια ανώτερη δύναμη. Δέκα χιλιάδες τάματα που προέρχονται από κουτάκια αναψυκτικών που πετάμε στα σκουπίδια. Μία προσευχή, μία επίκληση στο θείο για μια καλύτερη ζωή. Κάθε τάμα αναγράφει το όνομα, την καταγωγή και την ηλικία ενός μετανάστη. Άνθρωποι από το Αφγανιστάν, την Παλαιστίνη, το Μπανγκλαντές. Άνθρωποι που μπαίνουν σε μια βάρκα και αναγκάζονται να ξενιτευτούν. Ταυτόχρονα όμως καλούνται οι άνθρωποι να ευαισθητοποιηθούν»[16].

Πείτε τους ότι πρόκειται για αυθεντικό καΐκι που μετέφερε πρόσφυγες και βρέθηκε σε κάποια ακτή της Μυτιλήνης, παρατημένο και ότι η καλλιτέχνης σε συνεργασία με τις αστυνομικές αρχές, βρήκε τα ονόματα των προσφύγων που ταξίδεψαν σε αυτό. Συζητήστε γιατί αποφάσισε να χαράξει τα ονόματά τους πάνω στα τάματα. Πείτε τους ότι το υλικό που χρησιμοποίησε για τα τάματα είναι ανακυκλωμένες συσκευασίες από κουτάκια αναψυκτικών. Ρωτήστε τα γιατί πιστεύουν ότι χρησιμοποίησε αυτό το υλικό. Καθοδηγήστε τα να κατανοήσουν τη σχέση του καταναλωτισμού, της οικονομίας και της μετανάστευσης. Διαβάστε τους το απόσπασμα της συνέντευξης της καλλιτέχνιδας: «Το πεταμένο αλουμίνιο από τα αναψυκτικά είναι ένα υλικό μιας χρήσης, που συνιστά ταυτόχρονα και ένα είδος κριτικής των δυτικών κοινωνιών για τον άκρατο καταναλωτισμό τους, για την ευθύνη που φέρουν που απομυζούν έναν πλανήτη και κυρίως τους λαούς που ωθούν με αυτό τον τρόπο σε μετανάστευση. Με την εγωιστική τους στάση, τον καταναλωτισμό και τους πολέμους, φτωχαίνουν λαοί και τους υποχρεώνουν στη δυστυχία[17]».

Βοηθήστε τα παιδιά με τις κατάλληλες ερωτήσεις να καταλάβουν ότι το πέρασμα από την μια χώρα στην άλλη, μέσα σε ένα τόσο μικρό καΐκι, είναι κάτι το πολύ δύσκολο και επικίνδυνο. Αναφέρετέ τους ότι συμβαίνουν πολλά ατυχήματα και δυστυχήματα και οι άνθρωποι καταλήγουν να χάσουν τις ζωές τους, αντί να τις σώσουν ή να τις καλυτερέψουν στο νέο τόπο που κατευθύνονται. Μη χρησιμοποιήσετε συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις, όπως «καημένοι», «δυστυχισμένοι» κ.λπ. Τα παιδιά μπορούν να μεταβολίσουν την πληροφορία του θανάτου, δίχως να απαιτείται περαιτέρω ανάλυση των συνθηκών του θανάτου, του πνιγμού τους, δεν πρέπει γίνει περιγραφή εικόνων φρίκης και απελπισίας γιατί σκοπός είναι να αποκτήσουν τα παιδιά εικόνα και αυτής της διάστασης του προσφυγικού, των χαμένων ανθρώπινων ζωών, δίχως να καταντήσει η αναφορά αυτή φτηνό μελό και εργαλείο εντυπωσιοθηρισμού. Στόχος των συζητήσεων αυτών με αφορμή την τέχνη είναι να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη στα παιδιά, να αναλυθεί η αι-

16 http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=420089.

17 Ό.π.

τία και το αποτέλεσμα, ακόμη και ο πόνος, η λύπη ως φυσιολογική συνέπεια όλων των σκληρών διαστάσεων του προσφυγικού, όχι όμως η επί τούτου συναισθηματική φόρτιση των παιδιών.

Δείξτε τους έργα από τη σειρά του Jacob Lawrence, με θέμα τη μετανάστευση, όπως και τα πρωτότυπα έργα φτιαγμένα από βότσαλα, του Σύρου καλλιτέχνη Νιζάρ Αλί Μπαντέρ που αφηγούνται το πρόβλημα της πατρίδας του μέσα από έργα που έχουν θέμα τον θάνατο, την προσφυγιά και την δυστυχία του πολέμου και συζητήστε με τα παιδιά στο ίδιο πλαίσιο αναζήτησης. Δείξτε τους το γκράφιτι του Banksy με το σύνθημα «η μετανάστευση δεν είναι έγκλημα». Ρωτήστε τα παιδιά πως αντιλαμβάνονται τα μηνύματα της εικόνας. Γιατί ο καλλιτέχνης επέλεξε το αρκουδάκι Πάντινγκτον; Τι συμβολίζει; Πείτε στα παιδιά ότι το αρκουδάκι είναι δημιούργημα ενός Άγγλου συγγραφέα που εμπνεύστηκε την αμφίεση και την βαλίτσα του με το καρτελάκι «Σας παρακαλώ προσέξτε το αρκουδάκι» από τις αναμνήσεις του όταν ήταν μικρός και βίωσε τους βομβαρδισμούς του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου στο Λονδίνο. Τότε, σύμφωνα με τις οδηγίες της βρετανικής κυβέρνησης, οι γονείς έστελναν τα παιδιά τους εκτός των μεγάλων κέντρων της χώρας για να είναι ασφαλή. Πολλά παιδιά περίμεναν σε σιδηροδρομικούς σταθμούς και σταθμούς λεωφορείων, με αντίστοιχα καρτελάκια περασμένα με κορδέλες στο λαιμό τους, ασυνόδευτα, προκειμένου να εγκαταλείψουν το Λονδίνο από τον φόβο βομβαρδισμών με προορισμό άλλες πόλεις οι οποίες θεωρούνταν ασφαλέστερες. Δείξτε τους σχετικές φωτογραφίες και συζητήστε πως πιστεύουν ότι νιώθουν τα παιδιά στις εικόνες και αν θα ένιωθαν «ξένα» στις νέες τους, έστω και προσωρινές, πατρίδες. Ποιο είναι το μήνυμα του γκράφιτι του σύγχρονου Άγγλου καλλιτέχνη;

Επιλέγοντας έργα τέχνης ως αφόρμηση για να μιλήσετε στα παιδιά για τη μετανάστευση και την προσφυγιά, μέσα από διάλογο και ελεύθερη έκφραση ιδεών και συναισθημάτων, τα παιδιά μπορούν να ενθαρρυνθούν να συμπάσχουν με όσους βρίσκονται μακριά από την πατρίδα τους και έτσι, να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση και η ευαισθησία, να κατανοήσουν την έννοια της διαφορετικότητας και του αποκλεισμού και να συνειδητοποιήσουν ότι οι βασικές και καθολικές ανάγκες των παιδιών είναι κοινές και ανεξάρτητες από χρώμα δέρματος, θρησκεία ή πατρίδα.

Επίσης, το ίδιο το καλειδοσκόπιο της τέχνης και των έργων της, των δημιουργών και των θεμάτων τους, των υλικών και των τεχνικών μπορεί να λειτουργήσει «διδακτικά» ή «παιδαγωγικά» πάνω στα παιδιά. Η πολυπολιτισμικότητα της τέχνης από μόνη της αποτελεί την καλύτερη θεραπεία για τον φανατισμό, τον ρατσισμό και την ανατροπή των στερεοτύπων. Στον πολιτισμό δεν υπάρχουν δημιουργίες και τέχνη Α΄ ή Β΄ διαλογής, δεν υπάρχει αξιολογικό σύστημα στο οποίο κάποια έργα είναι ανώτερα άλλων, δεν εξυπηρετούνται σχέσεις κυριαρχίας, ούτε επικρατεί η αποικιοκρατική αντίληψη της κατάταξης πάσας μη εγχώριας μορφής τέχνης ως βάρβαρης. Υπάρχει το στοιχείο της μοναδικότητας, της αυθεντικότητας.

«Όσο περισσότερο προσπαθούμε να επιβάλουμε διαχωριστικά όρια ανάμεσα στους πολιτισμούς και τα έθιμα, τόσο περισσότερο ταυτιζόμαστε με τα έθιμα που προσπαθούμε να αρνηθούμε. Όταν αποκλείουμε την ανθρωπότητα για όσους μας φαίνονται ότι είναι οι πιο "βάρβαροι", οι πιο "άγριοι" μέσα σ' αυτήν, το μόνο που κατορθώνουμε είναι να μιμούμαστε έναν χαρακτηριστικό τρόπο συμπεριφοράς αυτών των "αγρίων". Βάρβαρος είναι πριν απ' όλα αυτός που πιστεύει στη βαρβαρότητα»[18].

Οι εποχές της τέχνης, τα χαρακτηριστικά τους, τόσο «άλλα», τόσο διαφορετικά μέσα στον χρόνο, η ποικιλομορφία στην έκφραση, το περιεχόμενο και τη χειρονομία, στις πρώτες ύλες και τα ζητούμενα, η διανοητική απελευθέρωση, αποτελούν από μόνα τους το ισχυρότερο αντίδοτο στην εμμονική ομοιομορφία και την νόρμα της μισαλλοδοξίας και του φασισμού, στον παραλογισμό ότι μόνο ολίγοι εκλεκτοί κατέχουν την αναμφισβήτητη και εξ αποκαλύψεως «αλήθεια». Η

[18] Λεβί-Στρος, Κ., Φυλές και ιστορία, μτφρ. Β. Ψαριανός, εκδ. Μπάυρον, Αθήνα 1987, σ. 21.

επαφή των παιδιών με την τέχνη μπορεί να τα οδηγήσει να ανακαλύψουν, να νιώσουν, να αναρωτηθούν, να σκεφτούν και να συνυπάρξουν με τον «άλλο» αρμονικά, καταργώντας την απειλή, το φόβο και την απόσταση.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η τέχνη μπορούν να σηκώσουν το βάρος της δυσκολίας της λεκτικής επικοινωνίας, εμπλουτίζοντάς τη με εικόνες, χρώματα, αναπαραστατικές ή αφηρημένες απεικονίσεις συναισθημάτων, τη δημιουργία νοητικών τόπων όπου η πραγματικότητα απεκδύεται το λερό της ρούχο και ήπια, ομαλά, δίχως κραδασμούς, έρχεται η κατανόηση, η συμπόνια, η αλληλεγγύη και η κατάλυση του φόβου.

6.3. Πρόσληψη και διαχείριση της διαπολιτισμικής πληροφορίας από το παιδί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Επικοινωνία ή ισοπέδωση;

6.3.1. Εισαγωγή

Μετά τα χρόνια του Ψυχρού Πολέμου, το κοινωνικό τοπίο του κόσμου τείνει ολοένα και εντονότερα να αποκτήσει χαρακτηριστικά παγκοσμιοποίησης. Η Κοινωνία της Πληροφορίας και της γνώσης που έχει δυνατότητα άμεσης διάχυσης σε όλο τον κόσμο δημιουργούν νέες ανάγκες, αλλά και ζητήματα που επιζητούν διαχείριση. Η διευκόλυνση της επικοινωνίας, ο αυξανόμενος ανταγωνισμός και η διεθνοποίηση της οικονομίας, η εξάπλωση μίας μαζικής και χωρίς σύνορα κουλτούρας σε συνδυασμό με τις πολιτισμικές διαφορές που παραμένουν και εμμένουν στο προσκήνιο, δημιουργούν την ανάγκη ενός νέου τύπου πολίτη κι επομένως ενός νέου τύπου εκπαιδευτικού μοντέλου ειδικότερα κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής δημόσιας εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη ικανοτήτων συμμετοχής, αυτενέργειας και αυτοδιάθεσης από το ίδιο το παιδί που θα ισχυροποιήσουν τις δεξιότητές του στο μέλλον προϋποθέτουν την ικανότητα διαχείρισης της εκούσιας ή και ακούσιας πρόσληψης της πολυδαίδαλης πολιτισμικής πληροφορίας.

Πώς όμως το παιδί θα μπορέσει να διαχειριστεί τη διαπολιτισμική πληροφορία, τον φόβο του διαφορετικού; Πώς θα μπορέσει να διεκδικήσει την ταυτότητα και τη δική του ιδιαιτερότητα καθώς και την ομαλή συμμετοχή του σε ετερογενή περιβάλλοντα; Πώς η μαζική κουλτούρα επεμβαίνει στη διαμόρφωση της ατομικής κουλτούρας στην πρόσληψη και διαχείριση της πληροφορίας γενικά; Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της αγωγής στον πολιτισμό; Ποιοι είναι οι «άλλοι» μεταξύ των οποίων χρειάζεται διαμεσολάβηση; Πώς ο «άλλος» θα γίνει σταδιακά μέρος του «εαυτού» στο πλαίσιο της επικοινωνίας των πολιτισμών, χωρίς αυτή η διαδικασία να αποτελεί ισοπέδωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών; Μπορεί η σύγχρονη θεώρηση της τέχνης υπό το πρίσμα της κοινωνικής διαμεσολάβησης να βοηθήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; Πόσο σημαντικές είναι αυτές οι έννοιες ως πράξη στο παρόν για χάρη του μέλλοντος; Οι Perez και Magny ισχυρίστηκαν ότι «οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός είναι από τις πιο δυνατά παγιωμένες στάσεις, εγγεγραμμένες στην αιωνιότητα»[1]. Τότε πώς θα αλλάξουν οι εικόνες δηλαδή οι εντυπώσεις που τείνουν σε μία κακώς εννοούμενη ομαδοποίηση των ανθρώπων, όπως είναι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα; Τα ερωτήματα αυτά αποτελούν το ερευνητικό πλαίσιο της συμβολής αυτής.

Η μελέτη των πηγών και της βιβλιογραφίας σε συνδυασμό με την εφαρμογή και την παρακολούθηση μεθόδων διδασκαλίας στο πεδίο, είτε αυτή πραγματοποιείται στην παραδοσιακή αίθουσα, είτε σε εναλλακτικό περιβάλλον μάθησης, αποτελούν το πεδίο έρευνας. Προτάσεις και πα-

[1] Μπίκος, Κ. (2007). Οι σχέσεις συνομηλίκων και η κοινωνικοπαιδαγωγική αποστολή του σχολείου (σ. 6) στο Επιμορφωτικό σεμινάριο *Διαπολιτισμική αγωγή και κοινωνική αλληλεπίδραση στο σχολείο. Κοινωνικές σχέσεις συμμαθητών και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. 1, 8 και 12 Φεβρουαρίου 2007. Τ.Ε.Ε. Ν. Μουδανιών, http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/363/101.pdf.

ραδείγματα ήδη εφαρμοσμένων τεχνικών ενισχύουν την επιστημονική προσέγγιση του θέματος, όπως είναι η εκπαίδευση διαμέσου της τέχνης, των συλλογικοτήτων, μέσω πρακτικών που αξιοποιούν την τεχνική της προφορικής ιστορίας, τα παιχνίδια ρόλου και ενσυναίσθησης.

Η συμβολή δεν εστιάζει στην οπτική γωνία του αλλόγλωσσου μαθητή, καθώς θεωρεί ότι «άλλος» είναι ο οποιοσδήποτε συνυπάρχει σε ένα περιβάλλον με άτομα διαφορετικής κουλτούρας, τα οποία δεν είναι απαραίτητα ξενικής καταγωγής. Με αυτή την έννοια, η μελέτη αφορά σε όλους τους μαθητές, στους δικούς μας «ξένους» οι οποίοι θα εκπαιδευτούν ώστε να δημιουργούν και να εξελίσσονται ομαλά ο ένας πλάι σε πολλούς διαφορετικούς «άλλους», αναπτύσσοντας τον δυναμισμό που χρειάζεται ώστε να επιφέρουν βελτιωτικές αλλαγές στο κοινό περιβάλλον συμβίωσης.

6.3.2. Όροι και θεωρίες

6.3.2.1. Πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και διαπολιτισμική πληροφορία

Από τις απαρχές του πολιτισμού, διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες γειτνιάζουν ή συνυπάρχουν σε ένα ενιαίο κοινωνικό σύνολο. Σήμερα οι έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας συνδέθηκαν με την έννοια της παγκοσμιοποίησης μάλλον αρνητικά υπό το πρίσμα μίας οικονομικής φύσεως ενότητας με στόχο το όφελος των λίγων και ισχυρών[2]. Παρά την εισχώρηση της έννοιας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την αντιρατσιστική πολιτική, καθώς και την αυξανόμενη αξία της έννοιας του πολιτισμού σε επίσημους σχεδιασμούς ευρέος φάσματος, η παγκοσμιοποίηση και η διαπολιτισμικότητα ανάγονται σε μέγιστο κοινωνικό και πολιτικό διακύβευμα.

Επιπρόσθετα, παρά τον χαρακτηρισμό της εποχής μας ως εποχή της αξίας του συνόλου, οι πολιτισμικές διαφορές δημιουργούν έναν δρόμο αυξανόμενων εμποδίων. Άλλωστε, ο πολιτισμικός πυρήνας του κάθε ατόμου έχει το δικό του βραδύ ρυθμό αλλαγής και δεκτικότητας στο διαφορετικό[3]. Στην Ελλάδα, η από δεκαετίες δημιουργία της επίσημης δομής των διαπολιτισμικών σχολείων και προσφάτως, των δομών των προσφύγων, αποτελούν ενέργειες συνεισφοράς στο ζήτημα χωρίς να είναι πανάκεια καθώς πολυπολιτισμικά είναι τα περιβάλλοντα γενικά και στα συμβατικά σχολεία.

Τα άτομα που διανύουν την ευαίσθητη παιδική ηλικία έχουν ανάγκη τη διαμεσολάβηση του ενήλικα και όσον αφορά στη εκπαιδευτική διαδικασία, του επαγγελματία εκπαιδευτικού για να διαχειριστούν τις πληροφορίες. Γενικά, το σύγχρονο χαρακτηριστικό της υπερπροσφοράς πληροφορίας και γνώσης καθιστά σήμερα την ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης των επαγγελματιών σε όλους τους τομείς. Οι άνθρωποι με θεωρητικές γνώσεις είναι πολλοί, αλλά το πρόβλημα έγκειται στο ποιοι μπορούν πραγματικά να παράγουν νέα γνώση και πολύ περισσότερο, να αποκτούν τη δεξιότητα να την εφαρμόζουν. Στο επίμαχο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το αιτούμενο είναι η δημιουργία ενός διαρκώς αυξανόμενου σώματος εκπαιδευτικών που να μπορούν να

---

[2] Χριστοδούλου Ν. (2013). Οι Διαπολιτισμικές Δεξιότητες και η Αξιοποίηση της Προφορικής Ιστορίας στο Σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία τους, Πρακτικά συνεδρίου Σχολής Επιστημών της Αγωγής: *Πολυπολιτισμικές κοινωνίες και εκπαίδευση. Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση της ετερότητας* Λευκωσία, 20-21 Απριλίου 2013 (σσ. 89-100), Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick, http://www.frederick.ac.cy/fu_documents/praktika/praktika2.pdf.

[3] Braudel, F. (2009), *Ιραμματική των Πολιτισμών,* (μτφρ. Α. Αλεξάκη), Αθήνα: εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Τραπέζης, 6η ανατύπωση.

μεταδώσουν στάσεις αξίες, γνώσεις και δεξιότητες σε ένα «σχολείο για όλους» ανεξαρτήτως πολιτιστικού υπόβαθρου, θρησκείας, γλώσσας και κοινωνικής προέλευσης[4].

6.3.2.2 Πολιτισμική νοημοσύνη, διαπολιτισμικές δεξιότητες και ο ρόλος της αγωγής στον πολιτισμό

Η ιδέα της παγκοσμιοποίησης, ακόμη κι αν εξηγηθεί με στενά επαγγελματικούς όρους και όρους οικονομικής ή ερευνητικής δραστηριοποίησης ή απλώς μετακίνησης πληθυσμών, δε συρρικνώνει την ανάγκη ανάπτυξης διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, αλλά αντίθετα την επαυξάνει. Με τον όρο διαπολιτισμικές δεξιότητες γίνεται αναφορά σε ένα σύνολο από γνωστικά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά που επιτρέπουν στα άτομα να προσαρμοστούν αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα[5].

Η κατάκτηση της επονομαζόμενης πολιτισμικής νοημοσύνης από το άτομο (cultural intelligence ή cultural quotient)[6] αποτελεί το υπόβαθρο ανάπτυξης και ενίσχυσης των πολιτισμικών δεξιοτήτων (cross-cultural communication). Ένα σχετικό μοντέλο θεωρεί ότι «η πολιτιστική νοημοσύνη (CQ) είναι μια πολυδιάστατη ειδική νοημοσύνη που αναφέρεται σε ένα σύνολο ικανοτήτων ενός ατόμου που το διευκολύνουν στο να δρα αποτελεσματικά σε καταστάσεις διαπολιτισμικής διαχείρισης κι όταν έχει να αντιμετωπίσει σύνθετα πολιτισμικά περιβάλλοντα». Με αυτή την έννοια δε συνδέεται με οποιαδήποτε άλλη μεμονωμένη οπτική περί πολιτισμού και νοημοσύνης ή ικανότητας να δρα το άτομο μέσα σε έναν μόνο συγκεκριμένο πολιτισμό[7]. Η κλίμακα CQ σχετίζεται με τέσσερις διαστάσεις: τη γνωστική, τη συμπεριφορική, τα κίνητρα και τη στρατηγική (μεταγνωστική)[8]. Η έννοια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων αξιοποιεί επίσης την εννοιολόγηση όρων όπως ικανότητες στις διαπροσωπικές σχέσεις καθώς και στη διαπολιτισμική επικοινωνία[9], παράγοντες που συμβάλλουν στην προσωπική προσαρμογή και εργασιακή δραστηριοποίηση.

Υπάρχει διάκριση μεταξύ των όρων «πολιτισμός» και «κουλτούρα», που συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, για να καταστεί σαφές ότι η διαπολιτισμική αγωγή αφορά όλους, και όχι μόνο τους αλλοδαπούς. Ο πολιτισμός περιλαμβάνει το σύνολο των πεποιθήσεων και των αξιών με βάση τις οποίες ενεργούν και αντιλαμβάνονται τον κόσμο μία ευρύτερη ομάδα ανθρώπων. Η γλώσσα και η θρησκεία βρίσκονται στον πυρήνα της πολιτισμικής ταυτότητας κάθε ατόμου. Η κουλτούρα συνδέεται συχνά με τις αντιλήψεις μίας συγκεκριμένης κοινωνίας, συνδέεται με την καλλιέργεια του πνεύματος, την παιδεία και την παράδοση ενός κοινωνικού συνόλου. Διαφορετικές κουλτούρες μπορεί να υπάρχουν ακόμη και ανάμεσα στα μέλη μίας πιο κλειστής κοινότητας ή ομάδας όπως είναι το σχολείο ή ακόμη και η οικογένεια ή τα άτομα που εργάζονται στον ίδιο χώρο ή ανήκουν σε μία ομάδα με κοινά ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες. Οι διαφορές μπορεί να είναι ηθικές, εθνικές, γεωγραφικές, ιστορικές, πολιτικές ή θρησκευτικές[10]. Κάτω από αυτό το πρί-

---

4 Γαλαντόμος, Ι. (2016). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (κεφ 3, σσ. 1-2), *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία* του ΚΔΒΜ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (επιμέρους ενότητα του επιμορφωτικού προγράμματος *Διγλωσσία και διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*).

5 Χριστοδούλου, ό.π. Βλ. και Καπελλάκου στον παρόντα τόμο, σ. 428 επ.

6 Ο όρος διεθνώς είναι γνωστός με τη συντομογραφία CQ.

7 Ang. S., Van Dyne L. & Rocktuhl T. (2015), Cultural Intelligence. Origins, Conceptualization, Evolution and Methodological Diversity (chapter 6, σ. 274, 278) στο Gerald M., Chin C., Hong Y., *Handbook of Advances in Culture and Psychology* (volume 5), Oxford University Press: IACCP.ORG.

8 Abbe, A., Gulick, L.M.V., & Herman, J. 2007. *Cross-cultural competence in Army leaders: A conceptual and empirical foundation. (σ. 25)* Washington, DC: U.S. Army Research Institute.

9 Abbe, A., Gulick, L.M.V., & Herman, J. (2007), ό.π.

10 Χριστουδούλου, ό.π. Βλ. και Καπελλάκου στον παρόντα τόμο, σ. 428 επ.

σμα, οι διαπολιτισμικές δεξιότητες δοκιμάζονται από άτομα διαφορετικού πολιτιστικού υπόβαθρου, κουλτούρας ή και νοοτροπίας, έννοιες που καθορίζουν την ατομική ματιά στον κόσμο και την επικοινωνία γενικά με τους άλλους ανθρώπους.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στη συνεκπαίδευση ντόπιων και «ξένων». Εκεί, η συνάντηση των ετεροτήτων είναι αναπόφευκτη, αλλά και αναγκαία. Η αγωγή δια μέσου των πολιτισμών (διαπολιτισμική αγωγή) δεν ισοδυναμεί απλώς με διατήρηση και σεβασμό προς τους πολιτισμούς ως ξεχωριστά κεφάλαια. Διαχειρίζεται τους επιμέρους πολιτισμούς και τη διαπολιτισμική πληροφορία ως αναπόσπαστες ψηφίδες του ιδίου κεφαλαίου το οποίο αφορά το κοινωνικό σύνολο στην ολότητά του. Η σύγχρονη κοινωνία ζει μέσα σε ένα πολιτισμικό πλουραλισμό υποστηρίζει την ετερότητα, αλλά όχι την τόνωση των αντιθέσεων. Επιπλέον, ενισχύει τη διαπραγμάτευση και όχι την γκετοποίηση.

Μία άλλη έννοια, αυτή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γενικά και δη των δικαιωμάτων του παιδιού μετά την επίσημη και χωριστή Σύμβαση γι᾽ αυτά το 1989 (Convention on the Rights of the Child)[11] δείχνει να επιδρά ολοένα και περισσότερο στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό αποτελώντας συνεργό στην ενίσχυση της αγωγής δια μέσου των πολιτισμών. Το άρθρο 12 της Σύμβασης αποτελεί ένα πολύ σημαντικό βήμα προόδου και αφορά στη συμμετοχικότητα στις αποφάσεις: το παιδί έχει το δικαίωμα να εκφράζει τη γνώμη του για ό,τι το αφορά, η οποία πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπ᾽ όψη στη λήψη αποφάσεων και σε κάθε είδους σχεδιασμό από τους αρμόδιους. Το αίτημα για την οικοδόμηση πιο στέρεων δεσμών με την πρακτική εφαρμογή των θεωριών περί δικαιωμάτων στο σχολείο δρα ως αίτημα κοινωνικό, ανάγκη της βάσης που αποτελείται από παιδιά και δυσκολία των ενηλίκων- διαμεσολαβητών οι οποίοι δε γνωρίζουν συχνά το πώς να διαχειριστούν επιτυχώς τέτοιου είδους ζητήματα.

Πίνακας 1: Τρεις συνιστώσες των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων

Γνώση και γνωστική λειτουργία	Στάσεις και πρωτοβουλίες	Αυτορρύθμιση
Επίδραση και κίνητρο	Γνωστική πολυπλοκότητα	Διαπροσωπικές δεξιότητες
Ικανότητες	Ανάγκη για κλείσιμο	Διαπολιτισμικό σχήμα
Πολιτιστική συνείδηση	Ευκαμψία	Ενσυναίσθηση

Πηγή: Abbe, A., Gulick, L.M.V., & Herman, J. (2007). *Cross-cultural competence in Army leaders: A conceptual and empirical foundation.* (σ. 13), Washington, DC: U.S. Army Research Institute.

Όπως περιγράφεται στον πίνακα 1, οι διαπολιτισμικές δεξιότητες σχετίζονται με τη γνώση και τις εγκεφαλικές λειτουργίες που απαιτούνται, σε όλα τα στάδιά της (πρόσληψη, επεξεργασία, αφομοίωση/αξιοποίηση), τα οποία στάδια ακολουθεί η δράση του ατόμου (στάσεις και πρωτοβουλίες), αλλά και ανάπτυξη χαρακτηριστικών που σχετίζονται με εσωτερικές διαδικασίες (αυτορρύθμιση).

Σε μια προσπάθεια των μελετητών να προσδιορίσουν την έννοια των πολιτισμικών δεξιοτήτων αναφέρονται τα εξής χαρακτηριστικά ως δεξιότητες: η ανοχή της αμφισημίας, το να είμαστε ανοικτοί να γνωρίσουμε άλλους ανθρώπους, η ευελιξία στη συμπεριφορά, η συναισθηματική σταθερότητα, η παρακίνηση για να κάνουμε κάτι, η ενσυναίσθηση, η μετα-επικοινωνιακή ικανότητα και η πολυκεντρικότητα[12].

[11] Το 1989 ψηφίστηκε η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Convention on the Rights of the Child). Η Σύμβαση καθορίζει το εύρος των δικαιωμάτων τα οποία οφείλουν να απολαμβάνουν τα παιδιά οπουδήποτε. Θέτει τις βασικές προϋποθέσεις για την ευημερία των παιδιών στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους και είναι ο πρώτος παγκόσμιος, νομικά δεσμευτικός, κώδικας δικαιωμάτων των παιδιών στην ιστορία.

[12] Abbe, A., Gulick, L.M.V., & Herman, J. (2007).

6.3.2.3 Αναζητώντας χώρο στο «μεταξύ» των πολιτισμών (cross-cultural communication)

Όσον αφορά τον πολιτισμό, την κουλτούρα και τη νοοτροπία που αναπτύσσει κάθε ξεχωριστό υποκείμενο τα στοιχεία που το επηρεάζουν, αυτά θεωρητικά είναι ανεξάντλητα και δεν περιορίζονται στα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του πολιτισμού στον οποίο ανήκει, ούτε στην προσήλωση του σε συγκεκριμένη εθνότητα. Το άτομο μπορεί να επηρεάζεται από μία μικρότερη ομάδα με την οποία έχει κοινά χαρακτηριστικά και στην οποία ανήκει. Σίγουρα οι επιδράσεις από τα στενά ή ευρύτερα περιβάλλοντα δεν είναι όλες το ίδιο σημαντικές και ισχυρές. Καμία όμως δεν θεωρείται ασήμαντη, καθώς χτίζουν την προσωπικότητα και αποτελούν «γονίδια της ψυχής» τη στιγμή που δεν μπορούν να θεωρηθούν από βιολογικής φύσεως έμφυτα. Η πολιτισμική ταυτότητα του καθενός που περιλαμβάνει κι όλες τις διαπολιτισμικές του «συναντήσεις» οι οποίες είναι μία εκούσια αλλά και ακούσια διαδικασία, δεν είναι κάτι που προσδιορίζεται ακριβώς ή μετράται αλλά μάλλον πρόκειται για ένα σύνολο κοινωνικών σχέσεων, αλληλοεξαρτήσεων και αλληλοεπιδράσεων, ένα είδος απόδοσης και προσφοράς[13]. Το χτίσιμο της προσωπικής ταυτότητας δεν θεωρείται κάτι το αυτονόητο, αφού σμιλεύεται μέσα σε περίπλοκα συμφραζόμενα και αποτελεί το έργο μίας προσωπικής πάλης προς το ατομικό, αλλά και προς το συλλογικό με το χτίσιμο, επίσης, μίας πολιτικής ταυτότητας[14].

Η αναζήτηση χώρου ανάμεσα στους πολιτισμούς είναι βασικής σημασίας για την ανάπτυξη ομαλής επικοινωνίας και πρόσληψης της διαπολιτισμικής πληροφορίας. Αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι η αφομοίωση ή ακόμη και η συνύφανση, αλλά η ικανότητα συνέργειας και συνύπαρξης, η ικανότητα απορρόφησης των κραδασμών της διαπολιτισμικής συνάντησης με όσο το δυνατό μικρότερες ή καθόλου απώλειες. Έννοιες όπως απόκτηση και παραχώρηση, καθώς και διαπραγμάτευση ενισχύονται κάτω από αυτή την ιδέα. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός δεν είναι ζητούμενο, αλλά γεγονός που μπορεί μεν να διαφοροποιεί, αλλά και να προεκτείνει τα χαρακτηριστικά μίας κοινωνίας. Χωρίς μία ικανοποιητικού βαθμού κοινωνική συνοχή δεν μπορεί να υπάρξει πρόοδος και ομαλότητα σε όλες τις εκφάνσεις του ανθρώπινου βίου.

6.3.2.4. Μαζική κουλτούρα και διαφήμιση. Ο καθημερινός ρόλος της τέχνης και η διαπολιτισμική πληροφορία

Η προσφορά μίας μαζικής κουλτούρας στις κοινωνίες είναι μία ακόμη συνιστώσα που πρέπει να συνεκτιμηθεί στη διαχείριση της διαπολιτισμικής πληροφορίας, καθώς ως όρος αναφέρεται σε πολιτιστικά προϊόντα μαζικής παραγωγής, αλλά και διάθεσης στις μεγάλες μάζες του κόσμου[15]. Η δυναμική της μαζικής κουλτούρας είναι προφανώς αναμφισβήτητη. Αυτό θα μπορούσε να λειτουργήσει τόσο θετικά όσο και αρνητικά στη διαμόρφωση ατομικής, αλλά και συλλογικής κουλτούρας, καθώς και πολιτισμικής ταυτότητας. Το ζήτημα είναι ότι η μαζική κουλτούρα συνδέεται εύκολα και μετουσιώνεται σε εμπορεύματα που επιβάλλονται με τη διαφήμιση και την προβολή αισθητικών προτύπων με σκοπό το κέρδος. Αντικείμενα καθημερινής χρήσης, ετικέτες, αφίσες, ταινίες και τηλεοπτικές εκπομπές, μουσικές συλλογές ευρείας διάδοσης και άλλα, συνθέτουν ένα καθημερινό καμβά προϊόντων πολιτισμού και τέχνης. Συχνά η διαφήμιση χρησιμοποιεί ακόμη πιο εμφανώς πολιτισμικά στοιχεία για προβολή προϊόντων. Ασυνείδητα και μέσα από παθητικές

---

13 Tomšič Čerkez, B. & Tacol T. (2004). Interculturalism and Visual Art Education: Seeking for «Spaces in Between», στο: 2nd Global Conference, 2-4 Δεκεμβρίου, Βιέννη, http://inter-disciplinary.net/ati/diversity/interculturalism/ic2/cerkeztacol%20paper.pdf.

14 Υπό την έννοια ότι το κάθε ξεχωριστό άτομο ανήκει σε μία οργανωμένη διοικητικά κοινότητα, είναι πολίτης μίας κοινωνίας.

15 Daniel Chandler and Rod Munday (2016 Current Online Version), Mass culture in: A Dictionary of Media and Communication. 1st edition: 2011. Oxford University Press, http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100138730.

διαδικασίες, το άτομο, συχνά, προσλαμβάνει αισθητηριακά τα θέματα της μαζικής κουλτούρας απλώς καθρεφτίζοντας σε αυτά τα υπαγορευμένα έτοιμα νοήματα τα οποία επιδρούν στην προσωπική του αντίληψη και κοσμοθεωρία.

Όταν, στη συνέχεια, το άτομο δεν είναι σε θέση να δώσει προσωπικό νόημα σε αυτά τα καθημερινά αντικείμενα που επηρεάζουν την κουλτούρα του, όταν δεν μπορεί να δημιουργήσει ενεργητικές κοινωνικές αναπαραστάσεις, αλλά παθητικά αντίγραφα του τι βλέπει ή ακούει, στην ουσία δεν μπορεί να κρίνει, άρα και να ελέγξει ή ακόμη και να δρομολογήσει την αλλαγή τους. Οι όροι όμως της σύγχρονης ζωής δυσχεραίνουν την ανάπτυξη αντίδρασης και συμμετοχής σε κριτικές διαδικασίες σκέψης πόσο μάλλον για τα άτομα που προέρχονται από εντελώς διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Από μία άλλη οπτική, η μαζική κουλτούρα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο ψυχανάλυσης από την ανάποδη (όχι ποιος είμαι, αλλά ποιος δεν είμαι).[16] Συχνά π.χ. χρησιμοποιούνται στερεότυπα και προκαταλήψεις για τη διαφήμιση προϊόντων. Αυτό, αν θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κριτικά, θα συνηγορούσε προς την άμβλυνση τέτοιων φαινομένων. Η χρήση της εικόνας που αποτελεί βασικότατο μέσο επικοινωνίας στις μέρες μας διευκολύνει την επαφή προσπερνώντας συχνά το πρόβλημα του γλωσσικού κώδικα, στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών. Ο αφαιρετικός, αλλά και συνθηματικός λόγος της διαφήμισης μπορεί να βοηθήσει τους νεομυημένους στον εκάστοτε γλωσσικό κώδικα να κατανοήσουν πιο σύντομα και εύπεπτα την κυριολεκτική, αλλά μεταφορική χρήση της γλώσσας με αρωγό την πολυτροπικότητα των μέσων αυτών επικοινωνίας. Η κριτική διαχείριση της μαζικά προσφερόμενης κουλτούρας είναι σημαντικό κοινωνικό κεφάλαιο και αφορά όλα τα μέλη ενός συνόλου.

6.3.3. Διαπολιτισμική πολιτική και προγράμματα σπουδών

Η διεθνής πολιτική εδώ και πολλές δεκαετίες έχει επισημάνει την αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην υπηρεσία ανώτερων στόχων και οραμάτων, όπως είναι η ειρηνική συνύπαρξη, η διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και η τήρηση των δημοκρατικών αρχών σε μία κοινωνία. Σύμφωνα με σύσταση της Επιτροπής Υπουργών της Ε.Ε. στις 21 Σεπτεμβρίου 1984, στην εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών πρέπει να υπάρχει η κατάλληλη πληροφόρηση για τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές, ιστορικές αιτίες και επιπτώσεις της μετανάστευσης. Πρέπει να οδηγούνται οι εκπαιδευτικοί στην άρση των εθνοκεντρικών στάσεων και προκαταλήψεων, στην κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, στην υιοθέτηση στρατηγικών δημιουργικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους πολιτισμούς καθώς και στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα είδος ιδιαίτερης εκπαίδευσης για ένα συγκεκριμένο σύνολο μαθητών, αλλά αναπτύχθηκε ως μια διάσταση γενικής παιδείας που οφείλει να παρέχει το σχολείο σε όλους τους μαθητές[17].

Σε επίσημο αγγλικό οδηγό στην πανεπιστημιούπολη του York στο Ηνωμένο Βασίλειο γίνεται προσπάθεια να οριστεί ένα εύχρηστο πλαίσιο οδηγιών για την επικοινωνία με άτομα άλλων πολιτισμών στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Χαρακτηριστικά εμπεριέχεται η οδηγία: «Δείτε τους συναδέλφους και τους μαθητές σας ως πηγή γνώσης που μπορεί να είναι σε θέση να παρέχει πληρο-

16 Αντόρνο, Λοβεντάλ, Μαρκούζε, Χορκχάϊμερ, 1984: *Τέχνη και μαζική κουλτούρα* (μτφρ. Ζ. Σαρίκα, επιλογή κειμένων και εισαγωγή: Ζ. Σαρίκα), σσ. 19-20. Αθήνα: Ύψιλον.

17 Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

φορίες σχετικά με το πώς το όλο σύστημα διδάσκεται και αλλού ή πώς ασκούνται τα καθήκοντά σας σε άλλα μέρη»[18].

Την κατανόηση εαυτού, αλλά και του άλλου, ως ανάγκη για την ασφαλή συμβίωση στις κοινωνίες του σήμερα, καθώς και την αξία του λεγόμενου διαπολιτισμικού διαλόγου τονίζει ο Josef Huber, ο ένας εκ των συγγραφέων και επιμελητής της εργασίας με τίτλο *Διαπολιτισμικές Δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σε έναν ετερογενή κόσμο*[19]. Στην ίδια μελέτη, ο Gerhard Neuner επισημαίνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να αποτελεί ένα απλώς επιπρόσθετο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή ευκαιριακές δραστηριότητες προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά να διαχέεται σε κάθε στιγμή της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνοντας το ουσιαστικά πραγματικό στίγμα του σχολείου το οποίο είναι πολύχρωμο και πολυπολιτισμικό και όχι μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό[20]. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα κρίνεται ως διαπολιτισμικό, όταν εφαρμόζει σε όλα τα γνωστικά του αντικείμενα τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα, την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα[21].

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό περιβάλλον έχει, σε κάθε περίπτωση, συνδεθεί με τους αλλοεθνείς μαθητές και με τα εξειδικευμένα διαπολιτισμικά σχολεία. Πρόσφατα συνδέθηκε και με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών στις δομές υποδοχής των προσφύγων. Στο συμβατικό σχολείο μπορεί να συσχετιστεί με τα τμήματα ένταξης, ενισχυτικής διδασκαλίας, πρόσθετης διδακτικής στήριξης και ειδικών φροντιστηριακών μαθημάτων ή με τον νεοεισαχθέντα όρο «αντισταθμιστική εκπαίδευση»[22]. Στην πιο καλοπροαίρετη εκδοχή της συνδέεται με μεμονωμένα προγράμματα από εκπαιδευτικούς που δοκιμάζουν την εφαρμογή διαπολιτισμικών μεθόδων και πειραμάτων στη διδασκαλία τους ή με προγράμματα της άτυπης εκπαίδευσης που συνεπικουρεί την τυπική όπως είναι τα επονομαζόμενα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων[23]. Κατά περίπτωση υπάρχει κάποια μνεία και μέριμνα στις επίσημες εγκυκλίους και προγράμματα σπουδών[24] χωρίς να κρίνεται επαρκής αυτού του είδους η παρουσία της διαπολιτισμικής φιλοσοφίας στην εκπαίδευση.

---

18 Ο οδηγός αυτός δημιουργήθηκε για τις ανάγκες τη διδασκαλίας σε πρόγραμμα για φοιτητές από χώρες εκτός Αγγλίας: Intercultural Competencies (2014) The Higher Education Academy, Heslington, York, England.

19 Brotto, F., Huber, J., Karwacka–Vogele, K. (2014) στο Huber J. (μτφρ Χιονά Π. και Καραβασίλη Β.) *Διαπολιτισμικές Δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σε έναν ετερογενή κόσμο.* Σειρά Pestalozzi 2, Council of Europe, από: https://book.coe.int/img/cms/Pestalozzi%20No%202%20grec.pdf.

20 Neuner G. (2014), Οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Brotto, F., Huber J. (μτφρ. Χιονά Π. και Καραβασίλη Β.) *Διαπολιτισμικές Δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σε έναν ετερογενή κόσμο,* σ. 11.

21 Γεωργογιάννης, Π. (2008), Διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα - τομ. 7ος, σ. 38.

22 Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, στο άρθρο 43 ν. 4139/2013 αναφέρεται: «Αντισταθμιστική εκπαίδευση»: στην έννοια της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης υπάγονται η ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών γυμνασίου, η πρόσθετη διδακτική στήριξη των μαθητών όλων των τύπων λυκείου, η κατ' ιδίαν διδασκαλία που παρέχεται σε κρατούμενους και η διδασκαλία που παρέχεται στα τμήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν στο πλαίσιο εγκεκριμένων Οργανισμών θεραπείας του άρθρου 51 του ν. 4139/2013. Βλ. http://www.opengov.gr/ypepth/?p=2407.

23 Τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι προγράμματα που αφορούν σε τρεις μεγάλους θεματικούς κύκλους (πολιτιστικά, περιβαλλοντικά και αγωγής υγείας) με πολλές θεματικές υποενότητες και δυνατότητες συνεργασίας του σχολείου με άλλους εξωσχολικούς φορείς, τοπικούς, εθνικούς και διεθνείς. Η ανάληψή τους γίνεται το φθινόπωρο κάθε σχολικού έτους, αφού δημιουργηθεί μία παιδαγωγική ομάδα εκπαιδευτικών και μαθητών στον χώρο του κάθε σχολείου. Είναι προαιρετικά και υλοποιούνται εκτός διδακτικού ωραρίου. Οι όροι και οι προϋποθέσεις σχεδιασμού και υλοποίησής τους προδιαγράφονται κάθε χρόνο με νέα σχετική εγκύκλιο του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (Εγκύκλιος σχολικού έτους 2016-2017: http://www.alfavita.gr/arthron/ekpaideysi/ypoyrgeio-paideias/shediasmos-kai-ylopoiisi-programmaton-sholikon-drastiriotiton.

24 Στο υπ' αρ. πρωτ. 148083/Δ2/13-09-2016 έγγραφο του ΥΠ.Π.Ε.Θ. με θέμα: «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2016–2017», χαρακτηριστικά αναφέρεται: *για τη γλωσσική ενίσχυση δίγλωσσων μαθητών, που είναι πιθανόν να συμφοιτούν με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο "Οδηγός για τη Δεύτερη Γλώσσα" των ΠΣ που λειτουργούν συμπληρωματικά προ τα ισχύοντα.* Ένα ακόμη παράδειγμα διαπολιτισμικής μέριμνας αποτελεί η αναφορά στο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Όπως

Τι γίνεται όμως με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ικανότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών; Όσον αφορά στις ακαδημαϊκές σπουδές που συνδέονται με την ανάπτυξη επαγγελματιών εκπαιδευτικών η εκπαίδευση επί του θέματος χωρίς να είναι ενσωματωμένη σε προπτυχιακό επίπεδο ή έχοντας ελάχιστη παρουσία στα περισσότερα σχετικά ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών, αποτελεί τομέα που εναπόκειται στο προσωπικό επιστημονικό ενδιαφέρον ή σε εξειδικευμένες σπουδές των ενδιαφερομένων όπως λ.χ. σε μεταπτυχιακά προγράμματα. Επιπρόσθετα, ακόμη κι αν η πολιτεία μεριμνούσε επαρκώς και επισήμως για την απόκτηση της διαπολιτισμικής επιστημονικής γνώσης, οι γνώσεις αυτές και οι θεωρίες για να μετουσιωθούν σε αυτό που καλείται διαπολιτισμική ετοιμότητα[25] προϋποθέτουν άλλες διαδικασίες και ουσιαστική σύνδεση με τη σχολική πρακτική. Οι προβληματισμοί και οι προτάσεις επί του θέματος καταγράφονται στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Πατρών[26], όπου διαφαίνεται το ζήτημα της έλλειψης ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο υπό τον κυρίαρχο φακό της διαπολιτισμικής φιλοσοφίας.

6.3.4. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εφαρμοσμένα παραδείγματα

Η εκπαίδευση με διαπολιτισμικό χαρακτήρα προς όλους τους μαθητές εναρμονίζεται με τη γενικότερη παιδαγωγική στάση και τη σύγχρονη αισθητική και φιλοσοφία της τέχνης. Πρόκειται για μία παιδαγωγική στρατηγική η οποία, μέσω της διδασκαλίας της τέχνης στοχεύει στην ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών αξιοποιώντας την ιδέα ότι η διαφορετικότητα είναι πηγή γνώσης. Με κυρίαρχο παρονομαστή την κοινωνική διαμεσολάβηση δίνονται νέες δυνατότητες στην αξιοποίηση της τέχνης, αλλά και στην πρόσληψη και διαχείριση της διαπολιτισμικής πληροφορίας. Η τέχνη δηλαδή αντιμετωπίζεται και εξηγείται ως φαινόμενο κοινωνικό.

Στη μεθοδολογική προσέγγιση των πολιτισμών έρχονται να συμβάλλουν οι σύγχρονες Πολιτισμικές Σπουδές (Cultural Studies) με τον αναπροσδιορισμό των εννοιών του πολιτισμού και της δημιουργικότητας. Ο πολιτισμός δεν κατανοείται πλέον ως το σύνολο των έργων της υψηλής τέχνης αλλά ως ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο σύστημα επικοινωνιακών σχέσεων, αξιών, πρακτικών ζωής[27]. Σύμφωνα με το άρθρο του Νίκου Ζία στην εφημερίδα «Το Βήμα», περί διδασκαλίας της τέχνης, την οποία τέχνη συνδέει με «τη βαθύτατη ικανοποίηση της δημιουργικής πράξης», αναφέρεται ότι «η δημιουργία είναι από τα κυριότερα αιτήματα της ανθρώπινης ύπαρξης. Είναι ουσιώδες συστατικό της. Είναι από αυτά τα υπόγεια ρεύματα που συνδέουν τον άνθρωπο με την Αρχή και το Τέλος»[28].

Ποιοι είναι οι όροι και τα όρια αξιοποίησης της τέχνης ειδικά στο σύγχρονο σχολείο είναι ένα

χαρακτηριστικά αναφέρεται: *Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι η κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό.*

25 Με τον όρο ετοιμότητα εννοείται η ικανότητα αντίληψης και αντίδρασης στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, η ικανότητα άμεσης διατύπωσης ερωτημάτων και απαντήσεων καθώς και η κατάσταση προετοιμασίας και αντίδρασης σε κάποιο ερέθισμα: Γεωργογιάννης Π. (2009). Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών της Αθμιας και Βθμιας Εκπσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα, http://www.inpatra.gr/padde/eparkeia_padde.pdf.

26 Γεωργογιάννης Π. (2009), ό.π.

27 Αποστολίδου, 2012 «Η λογοτεχνία σε νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ. Κυβερνολογοτεχνία και e-books. Ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο» (σ. 5): http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolido. Επίσης βλ. Γκανάτσιου, Π. (2016), Όροι και όρια της τέχνης στο σύγχρονο σχολείο. Το παράδειγμα της λογοτεχνίας σε νέα περιβάλλοντα ΤΠΕ και υπερβάσεις του χώρου στο: *Ταμπού, Υπέρβαση, Παράβαση στην Τέχνη και την Επιστήμη 2016*, 22, 21 και 22 Μαΐου, Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας, Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Πρακτικά συνεδρίου – έκδοση e-book: http://www.anthropino.gr/ebooks/.

28 Ζίας, Ν. (1998, Οκτώβριος 25). Η διδασκαλία της τέχνης, *Το Βήμα*, http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=104163.

άλλο κεφάλαιο που ξεφεύγει από τα όρια της παρούσας μελέτης[29]. Το πλεονέκτημα της εκπαίδευσης μέσω τέχνης είναι ο έντονα ενεργητικός χαρακτήρας που προσδίδει στη μαθησιακή διαδικασία. Η εμπλοκή με την τέχνη είναι μία πράξη που κάνει το παιδί να αισθανθεί εξαιρετικά παρόν. Αυτό δεν είναι καθόλου αυτονόητο γενικά στην εκπαίδευση, η οποία είναι προσανατολισμένη στο να παρέχει γνώσεις στο όνομα της μελλοντικής επαγγελματικής δραστηριοποίησης. Συχνά θυσιάζει το παρόν για χάρη του μέλλοντος. Το παιδί όμως μόνο αν αισθανθεί ενεργητικό θα μπορέσει να συνειδητοποιήσει, να αισθανθεί και να αντιμετωπίσει τα προβλήματά του, τα αισθήματά του, τις σκέψεις του, να αποκτήσει ικανότητα κριτικής σκέψης, επίλυσης ζητημάτων και μεγαλύτερης αυτοεκτίμησης[30]. Γενικά η συμμετοχή σε συλλογικότητες κάθε είδους ενισχύουν την ομαλή εγγραφή των παιδιών μέσα στην ομάδα.

Ως άλλη μέθοδο διαπολιτισμικής προσέγγισης προτείνεται η αξιοποίηση της τεχνικής της προφορικής ιστορίας, της καταγραφής δηλαδή προσωπικών μαρτυριών. Η ηχητική ή οπτική καταγραφή της ιστορίας ενός προσώπου το οποίο την αφηγείται σε ένα άλλο πρόσωπο έχει στόχο, σε πρώτο επίπεδο στην καλύτερη κατανόηση του παρελθόντος και στη μόνιμη καταγραφή της μαρτυρίας για μελλοντική χρήση από ερευνητές κι ενδιαφερομένους. Ταυτόχρονα όμως λειτουργούν και άλλα επίπεδα όπως αυτό της ικανότητας να ακούμε, να καταλαβαίνουμε και να μοιραζόμαστε. Ένας διαπολιτισμικός διάλογος αναπτύσσεται ο οποίος δεν συντελεί μόνο στη γνώση για τον άλλο, αλλά και για τον εαυτό του καθενός που συμμετέχει όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Χριστοδούλου[31].

Η αξιοποίηση των εικονοϊστοριών, αλλά και των ηχοϊστοριών ως τεχνικές της προσωπικής αφήγησης καθώς και τα παιχνίδια ρόλων και ενσυναίσθησης αποτελούν άλλες μεθοδολογικές πτυχές του θέματος. Στο πρόγραμμα *Μονόλογοι από το Αιγαίο*[32], με βασικό φορέα υλοποίησης το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση σε συνεργασία με άλλους διεθνείς οργανισμούς στην ουσία αξιοποιούνται μαρτυρίες προσφυγόπουλων από διάφορα μέρη με στόχο την ευαισθητοποίηση της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας στο μεταναστευτικό ζήτημα και στη βελτίωση του επιπέδου αποδοχής αυτών των παιδιών μέσω της ενίσχυσης της ικανότητας ενσυναίσθησης και χρησιμοποιώντας την τέχνη ως όχημα.

Παραδείγματα προγραμμάτων ανάλογων στόχων παρατηρούνται σε παγκόσμιο επίπεδο. Ενδεικτικά αναφέρεται το παράδειγμα ενός ειδικού σχολείου στο Λινζ της Αυστρίας, όπου η μαγειρική αποτέλεσε το μέσο επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και ατόμων από άλλες χώρες που αιτούνταν ασύλου στην Αυστρία. Στα προσδοκώμενα αποτελέσματα του φορέα που είχε την πρωτοβουλία, είναι να βοηθήσει τους μετανάστες να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, να προσφέρουν οι ίδιοι σε αυτό, να ενισχυθούν οικονομικά και να βελτιωθούν σταδιακά στο επίπεδο της γλωσσικής επικοινωνίας[33]. Παράλληλα υπάρχουν ποικίλα προγράμματα εκμάθησης γλωσσών

29 Περισσότερα στο Γκανάτσιου, ό.π.

30 Διδασκαλία των Εικαστικών Τεχνών 1 και 2, ακαδημαϊκές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Πατρών. (σ 11), https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1439/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B4%CF%8C%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf

31 Χριστοδούλου 2013, ό.π.

32 Το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση σε συνεργασία με τον Διεθνή Οργανισμό για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA) και με την υποστήριξη της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα όρισε την 21η Μαρτίου 2017 ημέρα δράσεων με θέμα *Μονόλογοι από το Αιγαίο*. Η ίδια ημέρα, αποτελεί Διεθνή Ημέρα για την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων. Το παραγόμενο προϊόν του προγράμματος είχε διατεθεί σε εκπαιδευτικούς και σχολικές μονάδες είτε μέσω ανάπτυξης βιωματικών δράσεων και σεμιναρίων κατά το σχολικό έτος 2016-2017 είτε μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας του δικτύου. Τελικά υλοποιήθηκαν σχετικές εκδηλώσεις ποικίλου χαρακτήρα, καλλιτεχνικού και άλλου σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας: http://aegeanmonologues.theatroedu.gr/.

33 Περισσότερες πληροφορίες για τα προγράμματα που εντάσσεται σε βίντεο της σειράς Learning World με τίτλο: Πειράματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, (13/2/2015), http://gr.euronews.com/2015/02/13/meeting-of-minds-what-we-can-learn-from-intercultural-exchanges (βίντεο πρωτοβουλίας του Katar Foundation).

στο περιβάλλον της χώρας που ζουν οι φυσικοί ομιλητές της, όπως στην περίπτωση προγράμματος για μαθητές από τις Ηνωμένες Πολιτείες οι οποίοι φιλοξενήθηκαν σε σπίτια στην Τουρκία και αλλού. Το πρόγραμμα περιελάμβανε 40 ώρες διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Η γνωριμία με τον άλλο πολιτισμό και η ικανότητα ανεκτικότητας σε μία άλλη κουλτούρα είναι μερικά από τα βασικά αποτελέσματα του προγράμματος. Με το πρόγραμμα Lenguas Jóvenes το οποίο εφαρμόστηκε στη Γουατεμάλα και στο Μεξικό, χρησιμοποιήθηκε η τέχνη του κινηματογράφου ως μέσο γέφυρας των πολιτισμικών διαφορών. Ομάδες εφήβων δημιούργησαν μαζί ταινίες μικρού μήκους που στόχο είχαν να δείξουν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα με τη βοήθεια της χρήσης νέων τεχνολογιών. Χαρακτηριστικές μαρτυρίες συμμετεχόντων δείχνουν εμπράκτως την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα της χρήσης της τέχνης στη διαπολιτισμική αγωγή: «Ίσως δε γνωριζόμαστε αρκετά καλά, αλλά σιγά σιγά γνωριζόμαστε. Μου αρέσει να δουλεύω μαζί τους λόγω συντροφικότητας». «Λέει ο ένας μία ιδέα κι ένας άλλος μία άλλη ιδέα. Παράγουμε κάτι όμορφο. Εδώ δεν δίνουμε εντολές. Ούτε λέμε πως αυτό είναι σωστό και αυτό λάθος. Δε λειτουργούμε έτσι εδώ»[34].

Επίσης, υπάρχουν πολλά προγράμματα που σχεδιάζονται βάσει καλών πρακτικών διαπολιτισμικής κοινωνικής αποτελεσματικότητας, όπως είναι για παράδειγμα το EXCELL Intercultural Skills Program5[35]. Τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus plus τα οποία ακμάζουν μέρες μας, καλύπτουν όλες τις ηλικιακές ομάδες για να παρέχουν στήριξη, ενίσχυση ικανοτήτων και γνώσεων, ανάπτυξη σχέσεων και επικοινωνίας, δεξιοτήτων καλύτερης ένταξης και επαγγελματικής δραστηριοποίησης και εξυπηρετούν τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έχουν εφαρμογή και στην Ελλάδα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με κινητικότητα ενηλίκων εκπαιδευτικών, φοιτητών και ανηλίκων μαθητών.

6.3.6. Προτάσεις και συμπεράσματα

Οι κοινωνίες, στην ουσία, ήταν από πάντα πλουραλιστικές πολιτισμικά, αλλά ο συνειδητός χαρακτηρισμός και η αντιμετώπισή τους ως πλουραλιστικές οντότητες είναι κάτι που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τη σύγχρονη αντίληψη[36]. Πώς αυτός ο πλουραλισμός δεν θα αποτελέσει κίνδυνο κοινωνικής συνοχής και πώς θα γίνει η διαχείρισή του για χάρη της κοινότητας, είναι ένα μεγάλο ερώτημα. Η διατήρηση των διαφορών, χωρίς αυτές να υπερτονίζονται και η αποδοχή των όρων ενός αμοιβαίου συμβολαίου μεταξύ ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης που συνυπάρχουν σε μία κοινότητα[37] μπορεί να αποτελούν μία επιλογή συμπεριφοράς.

Παράλληλα, οι αυξημένες ικανότητες που απαιτούν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες οδήγησαν στην ανάπτυξη νέων θεωριών περί μίας ειδικού τύπου νοημοσύνης, της πολιτισμικής νοημοσύνης (cultural intelligence ή cultural quotient: CQ) και των δεξιοτήτων που απορρέουν από αυτή (cross-cultural communication). Η ευελιξία στην επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η δεκτικότητα στη γνωριμία με νέους ανθρώπους αποτελούν βασικές διαπολιτισμικές δεξιότητες.

Στην προσπάθεια ισορρόπησης της δημιουργίας και εξέλιξης μίας προσωπικής πολιτισμικής ταυτότητας και της αναπόφευκτης «συνάντησης» με άλλους πολιτισμούς, η προσφορά της μαζικής κουλτούρας έχει δυναμική παρουσία. Αν αξιοποιηθεί κατάλληλα, μπορεί να συνηγορήσει

---

34 Όπως υποσ. 33.

35 Χριστοδούλου (2013), σ. 95, 5.

36 Τριανταφύλλου, Σ. (2015). Πλουραλισμός, πολυπολιτισμικότητα, ενσωμάτωση, αφομοίωση. Σημειώσεις για τη σύγχρονη ανοιχτή κοινωνία Αθήνα: εκδ. Πατάκης.

37 Τριανταφύλλου 2015, 2.

στην καλύτερη κατανόηση εαυτού και στην ομαλότερη συμβίωση σε ένα περιβάλλον, χωρίς να αποτελεί κίνδυνο ισοπέδωσης, αλλά φορέα επικοινωνίας.

Εξάλλου η επικοινωνία με μία άλλη κουλτούρα βοηθά στην εξατομίκευση, στην προβολή του εγώ μέσα από τον πολιτισμό του άλλου. Ενέχει και χρειάζεται όλες τις διαδικασίες: εαυτός – άλλοι – ομάδα. Εκεί η ετερότητα θεωρείται πηγή γνώσης. «Όταν αρχίζουμε και μελετούμε τις παραδόσεις ενός άλλου λαού, τότε είμαστε σε θέση να τοποθετούμε τον εαυτό μας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, σε αυτό το παγκόσμιο πλαίσιο και εν ευθέτω χρόνω αρχίζουμε και εκτιμάμε περισσότερο τους άλλους πολιτισμούς» αναφέρει ο Peter Mousaferiadis, σχολιάζοντας την εμπειρία του στο πρόγραμμα "*Αβορίγινας για μία ημέρα στην Αυστραλία*"[38].

Όταν πάλι η «συνάντηση» με τους άλλους πολιτισμούς πραγματοποιείται μέσω τέχνης, αυτή επιτρέπει στο παιδί να γίνει ευαίσθητος δέκτης και πομπός αισθητικών μηνυμάτων, να περάσει από την παθητική πρόσληψη εικόνων στην ενεργητική και κριτική πρόσληψη, καθιστώντας την τέχνη ως ανάγκη και ισχυροποιώντας την παιδαγωγική της αξία. Αυτή η οπτική ενισχύεται από τη σύγχρονη θεώρηση της τέχνης, η οποία δεν αναφέρεται μόνο στα υψηλής αξίας καλλιτεχνήματα, αλλά συνδέεται με το σύνολο της κοινωνικής δραστηριότητας και αποτελεί έμμεσα ή άμεσα κομμάτι της καθημερινότητας. Καθώς η τέχνη αναζητά την ετερότητα φέρνει το παιδί αντιμέτωπο με μία ενεργητική διαδικασία κοινωνικοποίησης, σκέψης, έκφρασης αισθήματος και συνειδητοποίησης της πραγματικότητας που το περιβάλλει. Γενικά, οι συλλογικές διαδικασίες (ομάδες με κοινές δράσεις, τέχνη σε όλες τις μορφές, παιχνίδια και ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες κ.ά) ενισχύουν την ικανότητα κριτικής ματιάς και άμεσης διαχείρισης προβλημάτων. Επιπλέον, η αξιοποίηση της μεθόδου της προφορικής ιστορίας στέκεται αρωγός στη διαχείριση της διαπολιτισμικής πληροφορίας, καθώς ενισχύει τον διαπολιτισμικό διάλογο και τις δεξιότητες των ατόμων που επικοινωνούν μέσω αυτής της διαδικασίας.

Η διαπολιτισμική αγωγή, η οποία ενσωματώνεται σε διεθνείς πολιτικές και οράματα επίσημων φορέων εκπαίδευσης, δεν αποτελεί ένα άλλο είδος εκπαίδευσης αλλά, στην ιδανική της αξιοποίηση, αποτελεί το βασικό υπόβαθρο όλης της υπάρχουσας εκπαίδευσης που θα προκρίνει πράγματι ένα σχολείο για όλους. Ο πολιτισμός χαρακτηρίζεται επισήμως ως η «ψυχή της δημοκρατίας» στην κεντρική φιλοσοφία του Συμβουλίου της Ευρώπης[39]. Τα διαπολιτισμικά προγράμματα αυξάνονται σε όλον τον κόσμο, αυξάνονται όμως και οι αντιθέσεις, οι ρατσιστικές συμπεριφορές. Επιπλέον, υπάρχουν «προτιμήσεις» μεταξύ των ξένων μεταναστών από τον ίδιο λαό υποδοχής. Η ταχύτητα της εξέλιξης και η διαρκώς μεταβαλλόμενη σύνθεση των κοινωνιών καθώς και το αναζωπυρωμένο φαινόμενο της μετανάστευσης σε συνδυασμό με το ότι η γεφύρωση της θεωρίας με την πράξη δε σημαίνει την αυτονόητη επιτυχία της, καθιστούν το ζήτημα εξαιρετικά επίκαιρο. Στην ελληνική πραγματικότητα ομολογουμένως, οι προσπάθειες μεταφοράς των θεωριών και τεχνικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν και εδώ αυξητική τάση. Όμως η ανάπτυξη διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί κεφάλαιο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και βελτίωσης στο μέλλον. Επίσης είναι σκόπιμο να επισημανθεί ο αποσπασματικός χαρακτήρας των καλών πρακτικών. Στα σχολικά εγχειρίδια συχνά προβάλλονται οι ιδέες της ενότητας και του σεβασμού προς τον άλλο (ειδικά στα βιβλία της Γλώσσας, σε όλες τις βαθμίδες) αλλά τελικά, η διάχυση και η ανάπτυξη μίας διαπολιτισμικής κουλτούρας έχει πολύ δρόμο να διανύσει ακόμη στην εκπαίδευση.

Όσον αφορά στους αλλοδαπούς μαθητές, ένα άλλο ζήτημα ζωτικής σημασίας αποτελεί η συνέχιση της εκμάθησης της γλώσσας της χώρας προέλευσής τους στο περιβάλλον της νέας τους

[38] Το πρόγραμμα παρουσιάζεται σε βίντεο της σειράς «Learning World» με τίτλο: Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αποδοχή της διαφορετικότητας. http://gr.euronews.com/2015/12/11/dealing-with-diversity.

[39] http://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/culture.

κατοικίας. Διαφορετικά, πάνω σε ποια ταυτότητα θα χτίσουν τη συνέχειά τους και πώς θα ορίσουν τη θέση και τη σχέση τους μέσα στο νέο περιβάλλον; Ξεκινώντας από τα δική τους γλώσσα βελτιώνεται και η ικανότητα εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στην περίπτωση των μεταναστών που μαθαίνουν τη δεύτερη/ξένη γλώσσα στη χώρα υποδοχής, ανάμεσα στις άλλες γλωσσικές θεωρίες έχει διατυπωθεί και η θεωρία της πολιτιστικής προσαρμογής που προτάσσει «την κοινωνική και ψυχολογική ένταξη του διδασκόμενου στην ομάδα της γλώσσας-στόχου»[40]. Ταυτόχρονα, ενισχύεται η ικανότητα πολιτισμικής επικοινωνίας και ένταξης όχι μόνο στη χώρα υποδοχής αλλά ενδεχομένως και μελλοντικά στη χώρα προέλευσης, αν και εφόσον τα άτομα αυτά αποφασίσουν κάποτε να επιστρέψουν. Επιπλέον, ενισχύεται η εντύπωση ότι η χώρα υποδοχής δεν υποτιμά τον δικό τους πολιτισμό και τη δική τους γλώσσα, αλλά τις θεωρεί και τις δύο ισότιμες[41].

Η διαχείριση της διαπολιτισμικής πληροφορίας δεν αφορά μόνο σε αυτούς που εύκολα ονομάζονται ξένοι. Αφορά και στους «δικούς μας ξένους» ή καλύτερα στους «άλλους» οι οποίοι προέρχονται από την ίδια χώρα και μιλούν την ίδια γλώσσα αλλά έχουν άλλο φακό με τον οποίο βλέπουν τον κόσμο. Οι διαπολιτισμικοί διάλογοι και η ευελιξία του να κινείται κανείς στον χώρο μεταξύ των πολιτισμών είναι δύσκολη κατάκτηση υπό διαρκή κίνδυνο και προϋποθέτει την κατανόηση ότι μία κοινότητα δεν μπορεί να εξελιχθεί χωρίς την ανοχή και τη δημιουργία χώρου ανάπτυξης του ενός πολιτισμού πλάι στον άλλο.

40 Το συγκεκριμένο μοντέλο εφαρμόστηκε σε ερευνητικό πρόγραμμα με την επωνυμία Harvard Project. Η αδυναμία κοσταρικανού μετανάστη στις Ηνωμένες Πολιτείες να μάθει την αγγλική γλώσσα αποδόθηκε τελικά στην κοινωνική και ψυχολογική του απόσταση από φυσικούς ομιλητές της αγγλικής, καθώς δεν ερχόταν σε επαφή μαζί τους. Τον μετανάστη παρατήρησε επί δέκα συνεχείς μήνες ο ερευνητής Schumann (Larsen-Freeman & Long: 1991). Γαλαντόμος, 2016, 2.

41 Έρευνα Πανεπστημίου Πατρών για την διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (βλ παραπάνω).

6.4. Από τη διαχείριση της πληροφορίας στη διαμόρφωση της αθλητικής συνείδησης του παιδιού

6.4.1. Εισαγωγή

Η ένταξη θεμάτων που αφορούν στην αθλητική ζωή και σε σωματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο εισηγήσεων ενός πολυθεματικού επιστημονικού συνεδρίου αποτελεί από μόνη της μια εξέλιξη σημαντική. Στον χώρο της επιστημονικής κοινότητας και της διανόησης, οι δράσεις αυτές για μεγάλο χρονικό διάστημα θεωρήθηκαν ταπεινές και αχρείαστες εκδηλώσεις. Ο αθλητισμός, η άσκηση, το παιχνίδι, η διασκέδαση αντιμετωπίστηκαν σε σχέση με τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού/εφήβου και τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του[42] ως ασήμαντες πλευρές της κοινωνικότητας, προσανατολισμένες πρωτίστως σε μια ευχαρίστηση ανώφελη για την πνευματική και ηθική ανάπτυξη του[43]. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια οι μεταβολές σε επίπεδο θεσμών και κοινωνίας και επιστημών που αφορούσαν στο παιδί/μαθητή επέφεραν την ευρεία πλέον αποδοχή της σημαντικότητας του φαινομένου του αθλητισμού και της άσκησης[44]. Βαθμιαία γινόταν αποδεκτό από τον κόσμο των επιστημόνων και των διανοουμένων ότι οι σωματικές δραστηριότητες, είτε ως αθλητισμός και θέαμα είτε ως γυμναστική και υγιεινή άσκηση, περιείχαν ένα ευρύ πλαίσιο οικονομικών, πολιτικών, παιδαγωγικών, υγιεινών, ψυχαγωγικών αιτημάτων και είχαν άμεση σχέση με μετασχηματισμούς στη δομή της εξουσίας και της κοινωνίας και με αλλαγές σε ζητήματα πολιτισμικής και εκπαιδευτικής πρακτικής. Παράλληλα, άρχιζε να γίνεται θέμα συστηματικής έρευνας ο αθλητισμός ως νέα μορφή οργανωμένης κοινωνικότητας που εξέφραζε κοινωνικές και πολιτικές αξίες και αντίστοιχες συμπεριφορές και διαδραμάτιζε καίριες παιδαγωγικές λειτουργίες στις σύγχρονες κοινωνίες, όπως αυτές εντάσσονται στο πλαίσιο της ιστοριογραφίας του αθλητισμού[45].

Όλες αυτές οι εξελίξεις γύρω από την ευαίσθητη παιδική ηλικία επηρέαζαν την «παιδαγωγική» των σπορ, τόσο στη θεσμική τους διάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και στην κοινωνική τους πλευρά στο πεδίο λειτουργίας των συλλόγων. Επιπρόσθετα, όλο και περισσότερο γινόταν θέμα επιστημονικής έρευνας και συζήτησης η σχέση και η αλληλεπίδραση των εννοιών των σπορ με αυτές του ελεύθερου χρόνου και της σχόλης και της δημιουργικής διαχείρισης τους προς όφελος των παιδιών[46]. Ως εκ τούτου, βασικό αιτούμενο τούτης της εργασίας είναι να επικοινωνήσει

42 Για μια πολύπλευρη προσέγγιση της έννοιας και των θεωριών του ελεύθερου χρόνου βλ. Κορωναίου, Αλ. (επιμ. 1996). *Κοινωνιολογία του Ελεύθερου Χρόνου*, Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

43 Hargreaves, J., (1987). The Body, Sport and Power Relations. Στο Horne, J., Jary, D., Tomlinson, A. (εκδ.), *Sport, Leisure and Social Relations*. Λονδίνο: 139 – 159.

44 Bourdieu, P., (1980). Comment peut-on etre sportif?, *Questionns de Sciologie*, Παρίσι: Minuit, 173 – 195.

45 Κουλούρη, Χ. (1997). *Αθλητισμός και Όψεις της Αστικής Κοινωνικότητας. Γυμναστικά και αθλητικά Σωματεία* (σσ. 17-24). Αθήνα: Εκδόσεις Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών (Ε.Ι.Ε.).

46 Ελίας, Ν., Ντάνιγκ. Ε., (1998). *Αθλητισμός και Ελεύθερος Χρόνος στην Εξέλιξη του Πολιτισμού* (σσ 91-167) Μετάφραση Σ. Χειρδάρη, Γ. Κακαρούκα. Αθήνα: Εκδόσεις Δρομέας.

τους λόγους που κάνουν αναγκαία τη διαμόρφωση αθλητικής συνείδησης των παιδιών/εφήβων δια μέσου ορθών μεθόδων πληροφόρησης και να εστιάσει στις επικρατούσες συνθήκες, αλλά και στα προβλήματα και στις δυσκολίες που δυσχεραίνουν αυτήν την προσπάθεια στο πεδίο της τυπικής και άτυπης μάθησης.

6.4.2. Η σύγχρονη αθλητική πραγματικότητα: οι αντιφάσεις και η επίδραση τους στην παιδαγωγική του αθλητισμού

Αυτή η καταρχάς αρνητική στάση του κόσμου της διανόησης και της επιστήμης απέναντι στα σπορ σηματοδοτούσε μια κυρίαρχη αντίφαση, που με τη σειρά της περιόριζε τα εγχειρήματα ορθής διαχείρισης των αθλητικών και σωματικών εκδηλώσεων στις σύγχρονες κοινωνίες και ειδικότερα στη διαδικασία μόρφωσης και κοινωνικοποίησης παιδιών και εφήβων. Με σαφήνεια και παραστατικότητα εξέφρασε αυτήν την πραγματικότητα ο Weber διαπιστώνοντας ότι «η παράξενη καχυποψία έως και αντιπάθεια που δείχνουν οι άνθρωποι των γραμμάτων και της σπουδής για την έρευνα των εκδηλώσεων της σωματικής δραστηριότητας αξίζει από μόνη της μια ξεχωριστή μελέτη»[47]. Αυτή η κατάσταση αποτυπωνόταν σε αρκετές χώρες, ασφαλώς και στην Ελλάδα, και στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής (παλαιότερα Γυμναστικής) είχαν καταρτιστεί περισσότερο για να ασχοληθούν με πρακτικά και τεχνικά θέματα της επιστήμης τους και δυσανάλογα λιγότερο για να υπηρετήσουν παιδαγωγικά αιτήματα και να συμμετέχουν ουσιαστικά στην εκπαίδευση μαθητών/τριών.

Με βάση αυτά τα δεδομένα, θέτουμε ως αφετηρία προβληματισμού μια ευρέως αποδεχτή διαπίστωση, η οποία αφορά στα σπορ και η οποία σταθερά δε συνεκτιμάται στο βαθμό που θα έπρεπε, τουλάχιστον σε επίπεδο ελληνικής κοινωνίας. Ανεξαρτήτως πολιτικών και πολιτισμικών συστημάτων και ιδεολογικών προτεραιοτήτων, η συντριπτική πλειονότητα πολιτών ανά τον κόσμο θεωρεί ότι, άμεσα ή έμμεσα, τα σπορ είναι θετικά και λειτουργικά συνδεδεμένα με την ίδια τη ζωή. Θεωρούν επίσης ότι σε όλες τις χώρες αναπτύσσεται μια ευνοϊκή στάση σχετικά με την ανάγκη και τις συνέπειες της λειτουργίας του αθλητισμού στα άτομα και στις κοινωνίες και κατ' επέκταση στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Ο αθλητισμός σε όλες τις εποχές και στον χώρο διαφορετικών κοινωνιών, πολιτικών συστημάτων και πολιτισμών αποτελούσε και αποτελεί εξαιρετικά δημοφιλές φαινόμενο, με αποτέλεσμα να γνωρίζει ευρεία απήχηση και υψηλό λαϊκό έρεισμα, να συνιστά ασχολία όλων των τάξεων, να καταλαμβάνει σημαντική θέση στο θεματικό πλαίσιο των Μ.Μ.Ε. και επομένως να προσφέρεται για την ανάπτυξη πολιτισμικών και διαπολιτισμικών προσεγγίσεων και σωματικών-αθλητικών δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στο αίτημα της εκπαίδευσης, της ψυχαγωγίας, της ξεκούρασης και της επικοινωνίας. Πολύ σοβαρές διαπιστώσεις που επιβεβαιώνουν τα σπορ ως τη δημοφιλέστερη εκδήλωση διαχρονικά και διαπολιτισμικά και που καθορίζουν ένα πλαίσιο, στο οποίο αφενός τα σύγχρονα αθλητικά γεγονότα παρακολουθούν δισεκατομμύρια άνθρωποι στις πέντε ηπείρους και αφετέρου η γυμναστική– αθλητική ενασχόληση και εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί αδιαπραγμάτευτη προτεραιότητα παγκοσμίως. Αυτή η μετεξέλιξη στη σύγχρονη εποχή καθορίσθηκε από τον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων των σπορ με τις νέες μορφές κοινωνικότητας, τον ελεύθερο χρόνο και τις προσδοκίες της αστικής τάξης[48].

Κι ενώ όλα αυτά δύσκολα αμφισβητούνται, η εμπειρική και βιωματική οπτική της ίδιας της πραγματικότητας δείχνει ότι χρειάζεται ακόμη πολύ δουλειά για να κατανοηθούν τα σπορ ως δο-

47 Weber, E., (1971). Gymnastics and Sports in Fin-de-Siecle France: Opium of the Classes? *American Historical Review 76*, 71.

48 Κουλούρη, Χ., 1997. Ό.π., σσ. 28-44.

μικό στοιχείο των κοινωνικών συστημάτων και ως ουσιαστικό μέσο της διαμόρφωσης της κοινωνικής και της αθλητικής συνείδησης των παιδιών. Ειδικότερα στα πεδία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι αισθητή η έλλειψη επαγγελματιών εκπαιδευτικών που θα μπορούσαν αποτελεσματικά να αναλύσουν τις πληροφορίες σχετικά με τον αθλητικό πολιτισμό και στη συνέχεια να τις διαμεσολαβήσουν στους μαθητές. Υπό αυτές τις συνθήκες τίθεται ένα ερώτημα σχετικά με το αν υπάρχουν οι επαρκώς καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί για να μεταδώσουν δεξιότητες, αξίες και γνώσεις που θα ενδυναμώσουν την αθλητική παιδεία των παιδιών. Διαμορφώνεται δηλαδή, μια αντίφαση, κατά την οποία η εκπαιδευτική διάσταση του αθλητισμού δε συμβαδίζει με την αύξηση του κοινωνικού του αντικρίσματος και φαίνεται σαφώς αντίθετη με την πνευματική του υπόσταση και την οικονομική του αξία. Ο N. Elias, που μελέτησε τον πολιτισμό των αθλητικών και σωματικών δραστηριοτήτων σε σχέση με την έννοια του ελεύθερου χρόνου και τη διαδικασία του πολιτισμού, καθόρισε νέες οπτικές προσέγγισης αυτών των εκδηλώσεων, αποτύπωσε αυτήν τη νέα κοινωνική πραγματικότητα με εκπαιδευτικές προεκτάσεις σε ένα καίριο ερώτημα με θετικό πρόσημο: «τι είδους κοινωνία είναι αυτή που όλο και περισσότεροι άνθρωποι χρησιμοποιούν μέρος του ελεύθερου χρόνου για να μετάσχουν ή να παρακολουθήσουν αυτές τις μη βίαιες αναμετρήσεις σωματικής δεξιότητας και δύναμης που ονομάζουμε σπορ;»[49]. Αν κάποιος γενικεύσει και διευρύνει αυτό το ερώτημα, πιθανόν να δει ότι στα νέα πρότυπα δημιουργικής απασχόλησης των παιδιών και διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου τα σπορ μέσα στη διαδικασία του πολιτισμού αναδεικνύονται σε κυρίαρχο δημόσιο γεγονός, που επιτρέπει τη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των παιδιών, υπονοώντας ότι αυτό δεν έχει αρκούντως εκτιμηθεί, ερευνηθεί και ενισχυθεί. Αυτή ακριβώς η υψηλή δημοσιότητα των σωματικών και αθλητικών δραστηριοτήτων τεκμηριώνει την αναγκαιότητα, αλλά και τη δυνατότητα της αξιοποίησής τους στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης των παιδιών.

Βέβαια, στον χώρο της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης των παιδιών και στο πεδίο, ίσως και με διαθεματικό τρόπο, διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων είναι εφικτή η οργάνωση παρουσίασης εκπροσώπων της διανόησης που δεν δίσταζαν να εκφράζουν δημοσίως την αναγνώριση των αθλητικών εκδηλώσεων και την επίδραση που αυτές είχαν στον τρόπο σκέψης και έκφρασης. Αρκετά πίσω ο Φώτης Κόντογλου έγραφε ότι «κανένα όνομα δεν έδεσε τους Έλληνες μεταξύ τους μετά από τον Κωνσταντίνο Παλαιολόγο όσο ο Κουταλιανός. Γιατί είχε μεγάλη σημασία για μια φυλή ρημαγμένη, φτωχιά, σκόρπια σε κάθε μέρος του κόσμου, βασανισμένη και πολλές φορές στερημένη και πεινασμένη, να βγάλει τον πιο χειροδύναμο άνθρωπο στην οικουμένη, που έβαζε κάτω όλους τους παλληκαράδες που βγήκανε από έθνη πλούσια, δυνατά και καλοπερασμένα»[50]. Ο Μανώλης Αναγνωστάκης, γνωστός στους μαθητές κυρίως για τη λογοτεχνική και πολιτική του δράση, εξομολογιόταν ότι «προσωπικά ανακάλυψα από πολύ νωρίς ότι είχα κάποιο ταλέντο στη στιχουργική και αυτό μου δημιούργησε ένα αίσθημα υπεροχής απέναντι σε άλλους συμμαθητές μου, που τους ζήλευα για την επίδοση τους σε άλλους τομείς, που εγώ δεν κατάφερα να διαπρέψω, στο ποδόσφαιρο λ.χ.»[51]. Αντίστοιχα σκέψεις αποδίδονται στο γνωστό δημοσιογράφο Παντελή Μπουκάλα: «πρόκειται για το παιχνίδι της υπεραναπλήρωσης. Αν έχεις ξεκινήσεις παίζοντας μπάλα, όπως εγώ, δεν υπάρχει περίπτωση να πάψεις μέχρι να γεράσεις, να βλέπεις στον ύπνο σου ότι βάζεις το γκολ στον τελικό. Εγώ κατάλαβα ότι μεγάλωσα, όταν στο όνειρο, το γκολ δεν το

49 Κουλούρη, Χ., 1997. Ό.π, σσ. 43.

50 Το απόσπασμα συνοδεύει τη φωτογραφία του Κουταλιανού στο Μαρκασιώτη, Ν., (Κείμενα – επιμέλεια). Επεξεργασία φωτογραφιών: Klaus-Valtin v. Eickstedt, Εθνικό Ιστορικό Μουσείο. *Εύξεινος Πόντος–Φωτογραφικό Λεύκωμα αδελφών Κακουλίδη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιστορική και Εθνολογική Εταιρεία της Ελλάδος.

51 Ζεβελάκης, Γ., Γιούργος, Κ. (2005, 4 Δεκεμβρίου). Μανόλης Αναγνωστάκης: «Κι εγώ μέσα σε σένα και σ' όλους». *Καθημερινή (Επτά Ημέρες)*, σ. 2.

έβαζα πια εγώ, αλλά ο γιος μου…» και στον καθηγητή Μαθηματικών στην Οξφόρδη και βραβευμένο συγγραφέα Μάρκους Ντι Σοτόι: «το ποδόσφαιρο είναι η θρησκεία μου και δεν έχει να κάνει με τον ορθολογισμό. Η θρησκεία βασίζεται στην πίστη».

Τέτοιες αναφορές στο μεγαλείο του αθλητισμού από ανθρώπους της επιστήμης και της διανόησης ταξινομούνται σε μεγάλο αριθμό. Η επίδραση τους, μάλιστα, στην παιδαγωγική και αθλητική διαμόρφωση των μαθητών μπορεί να αναδειχθεί εξόχως σημαντική και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, γιατί υλοποιείται με τη διαμεσολάβηση ανθρώπων εγνωσμένου κύρους που ενώ διακρίνονται στα πεδία της δράσης και της έκφρασης τους, αναγνωρίζουν παράλληλα τη συμβολή και τη γοητεία των αθλητικών και σωματικών εκδηλώσεων. Εν τούτοις, στον κόσμο των επιστημόνων και των διανοουμένων οι σωματικές δραστηριότητες, είτε ως αθλητισμός και θέαμα είτε ως γυμναστική και υγιεινή άσκηση, δεν εκτιμώνται ακόμη σύμφωνα με την παιδαγωγική και πολιτισμική τους αξία[52]. Οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών να συνεισφέρουν στην κατασκευή ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος μόρφωσης και καλλιέργειας παιδιών/αθλητών είναι περιορισμένες. Αλήθεια, μπορεί κάποιος να υποστηρίξει με ασφάλεια ποιος επιστήμονας είναι αρμόδιος να εκπονήσει προγράμματα αθλητικής παιδείας και ποιος είναι κατάλληλος να διδάξει αθλητική παιδεία στους μαθητές;

Παράλληλα, όμως, και με δεδομένο την αρνητική πρόσληψη των εκδηλώσεων των σπορ από μεγάλο μέρος της κοινωνίας, το αίτημα της παρέμβασης του «σχολείου» στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που άπτονται του αθλητικού χώρου και της συμβολής του στην αποτροπή, σε επίπεδο πρόληψης, αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών εκ μέρους των μαθητών είναι συνεχώς υπαρκτό και σταθερά αναμφισβήτητο. Σε αυτήν ακριβώς την αντίφαση οφείλεται ότι συνεχίζουμε να συζητούμε μεθόδους και μορφές προσδιορισμού και επαναπροσδιορισμού της αθλητικής και υγιεινής ζωής και κυρίως, ότι αναζητούμε πως η ορθή διαχείριση της πληροφορίας θα συμβάλει στη διαμόρφωση της αθλητικής συνείδησης του παιδιού.

6.4.3. Η εσφαλμένη διαχείριση των πληροφοριών ως προς τη διαμόρφωση αθλητικής συνείδησης των παιδιών: τα μεγάλα διλήμματα

Βέβαια, από τη δεκαετία του ’70 στην Ελλάδα μέχρι την τελευταία εικοσαετία, όταν διευρύνθηκαν τα θέματα της κοινωνικής και πολιτισμικής ιστορίας[53], τα σπορ σταμάτησαν σταδιακά να θεωρούνται ταπεινές σωματικές δραστηριότητες και άρχισαν να χρησιμοποιούνται ενταγμένα στη διαδικασία του πολιτισμού ως κοινωνική και εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της οποίας παράγονται πολιτισμικά σημαινόμενα[54]. Βαθμιαία γινόταν θέμα συστηματικής έρευνας ο αθλητισμός ως νέα μορφή οργανωμένης κοινωνικότητας που εξέφραζε κοινωνικές και πολιτικές αξίες και αντίστοιχες συμπεριφορές και διαδραμάτιζε καίριες οικονομικές λειτουργίες στις σύγχρονες κοινωνίες[55]. Μέσα σε αυτή την ερευνητική και επιστημονική προσέγγιση των σπορ και της Φυσι-

52 Brohm, J-M, (1992). *Sociologie politique du sport*. Νανσύ: Εκδόσεις Presses Universtaires de Nancy.

53 Braudel, F., (2003). *Γραμματική των Πολιτισμών* (σσ. 19-94). Μετάφραση Α. Αλεξάκης. Αθήνα: Εκδόσεις Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

54 Holt, R., (1990). *Sport and the British. A Modern History* (σσ. 359). Οξφόρδη: Εκδόσεις Oxford University Press. Η συστηματική διερεύνηση της σχέσης του παιχνιδιού με τον πολιτισμό ξεκινά σχεδόν ένα αιώνα πριν με τον Huizinga: Huizinga, J., (1989). *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι*. Μετάφραση Σ. Ροζάνης, Γ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.

55 Dunning, E., (1972). *Sport: Readings from a Sociological Perspective*. Τορόντο: University of Toronto Press.

κής Αγωγής καταγράφονται και συζητούνται πλέον συστηματικά λόγοι και θεωρήσεις που καθόρισαν την εσφαλμένη διαχείριση των αθλητικών πραγμάτων στην Ελλάδα και οδήγησαν τις προσπάθειες για διαμόρφωση αθλητικής συνείδησης των παιδιών/μαθητών και των αθλητών/μαθητών τις περισσότερες φορές σε αποτυχία.

Καταρχάς, βέβαια, είναι απαραίτητο να καθορισθούν τα πλαίσια αναφοράς των εννοιών σπορ και αθλητική συνείδηση. Σύμφωνα με τις κυρίαρχες επιστημονικές θέσεις, από τη μια πλευρά τα σπορ (αθλητισμός) είναι μια θεσμοποιημένη και οργανωμένη κινητική δραστηριότητα με έντονο συναγωνισμό και με απαραίτητη τη φυσική υπεροχή ή την πολύπλοκη φυσική ικανότητα, όπου υπάρχει πάντοτε ο «άθλος» ενώ από την άλλη, η αθλητική συνείδηση ορίζεται ως η πνευματική ωριμότητα του αθλούμενου παιδιού/εφήβου που μαθαίνει να βλέπει τον αντίπαλο του ως φίλο, που επιθυμεί να τον αντιμετωπίσει με ίσους όρους, που θα προσπαθήσει να του επιβληθεί μόνο με την ανωτερότητα της αξίας του και όχι ως εχθρό που πρέπει να τον εξουδετερώσει με κάθε τρόπο. Η λέξη που συνδέει τις δύο έννοιες είναι ο άθλος, το βραβείο, η νίκη και κατά συνέπεια, ως αιτούμενο καθορίζεται η εξομάλυνση αυτής της πορείας μέσα από διαδικασίες κατασκευής μιας αληθινής αθλητικής συνείδησης[56]. Είναι εύκολα ορατό ότι αυτή η διαδρομή προσέγγισης και κατάκτησης του «άθλου», του στόχου, μέσα από εκπαιδευτικές παραμέτρους αποκτά συμβολικό και ευρύτερο χαρακτήρα και διαπαιδαγωγεί πολύπλευρα το παιδί που σταδιακά έρχεται αντιμέτωπο με ένα περιβάλλον με ανταγωνιστικά στοιχεία. Γυμναστικές και σωματικές δραστηριότητες προληπτικού ή θεραπευτικού χαρακτήρα, που αποβλέπουν μόνο σε καταστάσεις υγείας ή κοινωνικότητας, είναι αναμφισβήτητα ιδιαιτέρως σημαντικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες, κυρίως στο σχολικό χώρο διαπαιδαγώγησης μαθητών και υπό προϋποθέσεις, υποδεικνύουν έναν αθλητικό τρόπο ζωής, αλλά δεν ενδιαφέρουν αυτήν την εργασία[57]. Εδώ μιλάμε για σπορ και αυτό πρέπει να είναι απολύτως ευκρινές. Είναι δηλαδή διαφορετικό να ασκείται ένα παιδί για να καλλιεργήσει πολυδιάστατα την προσωπικότητα του από το να προετοιμάζεται για να συμμετέχει ως αθλητής ή ως φίλαθλος σε ένα αθλητικό γεγονός. Αυτή η διάκριση είναι αναγκαίο να τεθεί στη βάση των παιδαγωγικών προγραμμάτων, γιατί θα καθορίσει την επιλογή και τη διαχείριση των πληροφοριών που θα στηρίξουν τη διαμόρφωση της αθλητικής συνείδησης του παιδιού.

Κάποιες θέσεις αποτελούν δεδομένα. Εκτιμώ ότι κατά αυτόν τον τρόπο γίνονται ευρέως αποδεχτές. Τα σπορ από τη μια πλευρά στα νέα πρότυπα διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου αναδεικνύονται σε δημόσιο γεγονός που επιτρέπει με τη μορφή δικαιώματος τη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των παιδιών/εφήβων και από την άλλη, αποτελούν μιμητικές εκδηλώσεις (περιέχουν εικονικές αναπαραστάσεις πραγματικών συμβάντων), όπου περιέχουν όλα όσα τα παιδιά «είναι» και κυρίως όλα όσα σκέφτονται ότι θα μπορούσαν να γίνουν[58]. Πέραν από τις επιστημονικές έρευνες, η εμπειρική προσέγγιση επιβεβαιώνει ότι μέσα στον παιδικό-μαθητικό κόσμο η επιλογή της ομάδας, η ταύτιση με τον «πρωταγωνιστή-αθλητή», η παρουσία στους αθλητικούς χώρους, η συμμετοχή σε συλλόγους-ομάδες, η απόκτηση αθλητικού υλικού αποτελούν αξίες που οδηγούν σε στάσεις και καθορίζουν συμπεριφορές. Η γυμναστική-αθλητική ενασχόληση των παιδιών, πρώτιστο μέλημα του οικογενειακού προγραμματισμού, αποτελεί σημαντική κοινωνική υπόθεση με αδιαμφισβήτητο παιδαγωγικό χαρακτήρα.

Παράλληλα, η χρονική συγκυρία της επεξεργασίας της αθλητικής πληροφορίας και της οργανωμένης μετουσίωσης της σε γνώση για τον μαθητή στο πεδίο ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος δεν μπορεί να θεωρηθεί ατυχής. Το αίτημα για τη διαμόρφωση ενός σχολείου που στο κέ-

---

56 Decker, W., (2000). Η Ελληνική Γλώσσα και ο Αθλητισμός. *Άθληση και Κοινωνία*, τεύχος 24, 73-81.

57 Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ., (2003). *Για μια Καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη. Θεοδωράκης, Ι., (1990). Άσκηση και Υγεία: Πως θα μας Πείσει για έναν Αθλητικό Τρόπο Ζωής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 37-45.

58 Ελίας, Ν., Ντάνιγκ. Ε., 1998.

ντρο θα έχει το μαθητή και κύριους άξονες την προαγωγή της κριτικής του σκέψης, της δημιουργικής του δράσης και της κοινωνικής του ένταξης, είναι περισσότερο από ποτέ ισχυρό. Κατά συνέπεια, το όραμα της ανάπτυξης της πρωτοβουλιακής δράσης των μαθητών και της καλλιέργειας της δυνατότητας τους να κατανοούν επαρκώς την καθημερινότητα συνδέεται άμεσα και με την ανάγκη των παιδιών να προσεγγίσουν την κοινωνική και την αθλητική πραγματικότητα με σύγχρονους παιδαγωγικούς όρους. Επιπλέον οι προσαρμογές στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης επιτρέπουν την εφαρμογή ενδοσχολικών προγραμμάτων, τα οποία απαλλαγμένα από το άγχος της βαθμολογικής επίδοσης και τις συμβατικές μορφές διδασκαλίας, προκαλούν κίνητρα στα παιδιά για να γνωρίσουν την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα και βέβαια, τον πολιτισμό των σπορ. Αντίστοιχα, η επιστημονική οργάνωση των αναπτυξιακών υποδομών των αθλητικών συλλόγων περιέχει όλο και πιο συχνά προγράμματα αγωγής των μικρών αθλητών.

Ωστόσο, κι ενώ, είναι καταγεγραμμένη η βούληση παιδαγωγικής προετοιμασίας μαθητών και αθλητών για να συμμετέχουν στον ελκυστικό σε αυτούς κόσμο των σπορ, η διαδικασία εκπόνησης και εφαρμογής προγραμμάτων αθλητικής και ολυμπιακής παιδείας, τόσο σε τυπική όσο και σε άτυπη μορφή, δεν εξελίσσεται ομαλά[59]. Η επίκληση γενικών αιτιάσεων περί απουσίας και τεχνικής προετοιμασίας και έλλειψης υποστήριξης δεν είναι πειστική. Ακριβώς γι᾽ αυτό τον λόγο με τούτη την εργασία επιχειρείται να καταγραφούν προβλήματα και δυσχέρειες που εξηγούν την εσφαλμένη διαχείριση της πληροφορίας σε σχέση με τη διαμόρφωση της αθλητικής συνείδησης του παιδιού. Τα διαχρονικά ερωτήματα – διλήμματα που προκαλούνται από την πρόσληψη και την επεξεργασία των πληροφοριών γύρω από τα σπορ και που για καιρό υποκριτικά αγνοήθηκαν πλέον μορφοποιούνται: τα σπορ είναι θεραπευτικό μέσο της κοινωνίας ή τα σπορ προκαλούν φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας και ακόμη, τα σπορ παρέχουν σε παίχτες και θεατές ευκαιρίες για να εκτονώσουν την έμφυτη επιθετικότητα τους και τους μαθαίνουν να διαχειρίζονται συναισθηματικές κρίσεις χωρίς να φθάνουν σε ακραίες βιαιότητες ή τους οδηγούν σε ανεξέλεγκτη παραβατικότητα;[60] Αυτά τα γενικά ερωτήματα που σηματοδότησαν την έρευνα στις ιστορικές και κοινωνικές επιστήμες του αθλητισμού περιέχουν ειδικότερους προβληματισμούς, που παράλληλα αποτελούν επιστημονικά και εκπαιδευτικά αιτήματα και κατ᾽ επέκταση, καθορίζουν, άμεσα ή έμμεσα, την αγωγή των παιδιών, ως μελλοντικών πολιτών, σε θέματα αθλητισμού[61]:

---

59 Η μόνη θεσμικά κατοχυρωμένη δράση που εντάχθηκε με αρκετές αδυναμίες στα Προγράμματα Σπουδών και της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη μορφή της Ολυμπιακής Παιδείας στο διάστημα που προηγήθηκε των Ολυμπιακών Αγώνων της Αθήνας (2004) και λίγο μετά από αυτούς, παρότι αξιολογήθηκε υψηλά, σταμάτησε και δεν αντικαταστάθηκε από άλλο παρόμοιας θεματικής εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τέτοιες εκπαιδευτικές δράσεις προβλεπόταν στον θεσμό του Κοινωνικού Σχολείου που επίσης απότομα σταμάτησε να υφίσταται και στον θεσμό της Θεματικής Εβδομάδας που ίσχυσε στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τη σχολική περίοδο 2016 – 2017. Για την εισαγωγή της Ολυμπιακής Παιδείας στην εκπαίδευση βλ. Κιουμουρτζόγλου, Ε., (υπεύθυνος έργου). Αρβανίτη, Ν., Βασιλειάδης, Ν., Γεωργιάδης, Κ., Κέλλης, Η., Λιούμπη, Ε., Μακρής, Α., Μάστορα, Ι., Παπαδοπούλου Α., Παυλογιάννης, Ο., (Ομάδα Σχεδιασμού και Υλοποίησης / 2001). *Προτάσεις– Προοπτικές (Για Γυμνάσιο – Λύκειο)*. Αθήνα (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Οργανωτική Επιτροπή Ολυμπιακών Αγώνων Αθήνα 2004): Εκδόσεις «Ελληνικά Γράμματα» (Επιμέλεια α᾽ έκδοση Γκέκα, Π., β᾽ έκδοση Τσέλιου, Α.).

60 Και διαφορετικά: «Όργανο υποταγής του σώματος και του πνεύματος, ο αθλητισμός, μπορεί επίσης αύριο να γίνει, για τα εκατομμύρια ανθρώπων που αθλούνται στον ελεύθερο χρόνο τους, ένα μέσο αντίστασης στην παγκόσμια τάξη πραγμάτων και εξόδου από τη ζούγκλα, όπου αυτή η τελευταία προσπαθεί να εγκλείσει τις κοινωνικές σχέσεις»: Ο Αδυσώπητος Πόλεμος των Σπορ (1997, Οκτώβριος). *Αφιερώματα Le Monde Diplomatique*, σ. 97. Αθήνα: Εκδόσεις (για την ελληνική γλώσσα) Δρομέας ΕΠΕ.

61 Παυλογιάννης, Ο., (2004). Η Θέση της Ιστορίας του Αθλητισμού στην Ιστορία των Πολιτισμών – Η Συμβολή της στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 10-11 Δεκεμβρίου, (σσ. 207-218). Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Πατρών – Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

- Η «κλασική» πρόταση της παιδείας, σε όλες τις μορφές της, έχει ισχύ στον αθλητικό κόσμο; Μπορεί να οδηγήσει στην αποδόμηση των περιπτώσεων της αθλητικής παθογένειας;
- Η αναγωγή στο «αρχαίο, στο παλιό, στο πολιτισμένο» (που συχνά και εσφαλμένα επιχειρείται) επιφέρει αποτελέσματα για την αντιμετώπιση της βίας; Ή μήπως επιβεβαιώνει το αντίθετο;
- Υπάρχει αθλητική δράση που δεν εφαρμόζει αρχές τεχνάσματος και «εξαπάτησης»;
- Η επίκληση του «μορφωτικού επιπέδου» των πολιτών μπορεί να δημιουργήσει ελπίδες για εξομάλυνση της αθλητικής ζωής;
- Ποια είναι η συμπεριφορά «διανοούμενων» μέσα στα γήπεδα ή σε συζητήσεις αθλητικού περιεχομένου;
- Υπάρχει αθλητική παθογένεια σε χώρες με δυνατά (πρότυπα) εκπαιδευτικά συστήματα (Φιλανδία, Σουηδία, Γερμανία κ.ά);
- Υπάρχει αθλητική παθογένεια σε χώρες με δυνατά προγράμματα αθλητικής – ολυμπιακής παιδείας (Καναδάς, Αυστραλία, ΗΠΑ);
- Η διασύνδεση της παραγόμενης αθλητικής βίας με τις κατ᾽ εποχή και κατά κοινωνία συνθήκες μπορεί να αποτελεί τη μόνη παράμετρο διαχείρισης αυτής της παθογένειας;
- Οι νέες επιστημονικές προσεγγίσεις του αθλητικού φαινομένου που περιέχουν σε περίοπτη θέση την ήπια και ελεγχόμενη εκτόνωση συναισθημάτων στο πλαίσιο διαχείριση του ελεύθερου χρόνου συζητούνται και συνεκτιμώνται;

Η προσέγγιση και η διαχείριση αυτών των προβληματισμών, που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αθλητικής πολιτικής στη χώρα μας και επηρέασαν τις εκπαιδευτικές επιλογές σχετικά με την αθλητική συνείδηση των παιδιών, κρίνονται εσφαλμένες και ατελέσφορες για λόγους που κάποιοι από αυτούς θα σημειωθούν στη συνέχεια. Κυρίως κρίνονται εσφαλμένες γιατί δεν συνεκτίμησαν τη διάσταση μεταξύ των ιδανικών και συνήθως ουτοπικών προσδοκιών γύρω από τα σπορ και της πραγματικότητας του αθλητισμού, διάσταση που αποτέλεσε διαχρονικά χαρακτηριστικό των σπορ και που παράλληλα διαχρονικά αγνοήθηκε. Κυρίως, μεγάλο μέρος της διανόησης, αλλά και της επιστημονικής κοινότητας, δεν αποδέχονταν ότι η φύση του αθλητισμού, αλλά και του ανθρώπου είναι ανταγωνιστική και ότι η φιλοδοξία να επικρατήσει κάποιος επί του αντιπάλου του περιέχει και την πιθανότητα να ξεπεράσει τον εαυτό του με κάθε τρόπο, σε κάθε ηλικία και ανεξαρτήτως κινήτρων και αμοιβών[62]. Η εμπειρική αποτύπωση αυτών των θέσεων στο χώρο του σχολείου και των δύο πρώτων βαθμίδων επιβεβαιώνει πόσο σημαντικός είναι ο χώρος των σπορ για τους μαθητές, πόσο θέλουν να παίζουν, να διακρίνονται, να μη χάνουν, να συζητούν με υπερηφάνεια για τα κατορθώματα τους. Επιβεβαιώνει, ακόμη, ότι η χειρότερη τιμωρία για τους μαθητές είναι να στερηθούν του δικαιώματος να είναι μέρος του παιχνιδιού, τόσο στην ελεύθερη έκφραση του όσο και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η δυσκολία και η αντίφαση έρχονται όταν ζητούμε από τα παιδιά, τους μαθητές, τους αθλητές, τους οπαδούς να μην εμποδίζει αυτό το ανταγωνιστικό στοιχείο τον σεβασμό προς τους κανόνες και προς τους άλλους. Τη μεγάλη δυσκολία αυτού του εγχειρήματος παρουσιάζει και η αριστοτελική οπτική, σύμφωνα με την οποία, αν αφαιρεθεί από το παιχνίδι η θέληση για νίκη, τότε το παιχνίδι χάνει την αξία του, δεν είναι πλέον ελκυστικό ούτε για τους αθλητές ούτε για τους φιλάθλους. Χωρίς, τον «άθλο», δηλαδή, δεν υπάρχει ούτε έννοια, ούτε δράση αθλητική. Όλη αυτή η αθλητική και κοινωνική δια-

62 Ren, H., (1995). Η θέση των Αθλητών στους Ολυμπιακούς Αγώνες του 21ου Αιώνα. Στο *Λεύκωμα της Τριακοστής Πέμπτης Διεθνούς Συνόδου*, 5-18 Ιουλίου (95-101). Αρχαία Ολυμπία: Εκδόσεις Διεθνής Ολυμπιακή Ακαδημία.

δικασία, με δικές της συνθήκες και αντίστοιχους κανόνες, δεν χρειαζόταν εξιδανίκευση κανόνων, αλλά διαχείριση συμπεριφορών με διδακτική αξία στον χώρο της εκπαίδευσης[63].

Στην πορεία του χρόνου, καταγράφεται η «εσφαλμένη» τάση, σύμφωνα με την οποία επιχειρείται και μέσα σε εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά να ταυτίζεται ο πρότυπος αθλητισμός με τον αρχαίο ελληνικό και κατά συνέπεια, να κατακρίνεται ή να νομιμοποιείται το αθλητικό παρόν μέσω του παρελθόντος[64]. Αυτή η άκριτη και γενικευμένη επίκληση του «ελληνικού αθλητικού παρελθόντος», που σταθερά περιεχόταν στα εγχειρίδια αθλητικής παιδείας, οδήγησε σε ακροβασίες και σε αγκυλώσεις, δεδομένου ότι δεν είναι επιστημονικά αποδεχτή η επίκληση κανόνων, αξιών και συμπεριφορών από διαφορετικές ιστορικές περιόδους και πολιτισμικές συνθήκες[65]. Παράλληλα, τέτοιες πρακτικές αδικούσαν στην ουσία τον αρχαίο ελληνικό αθλητισμό, ο οποίος πραγματικά διαμόρφωσε κλασικό αξιακό πλαίσιο που θα μπορούσε να επηρεάζει θετικά τις συμπεριφορές μαθητών και παιδιών/εφήβων στους αγωνιστικούς χώρους. Αν οι μαθητές παρακολουθήσουν συστηματικά το αρχαίο αθλητικό τοπίο, θα διαπιστώσουν ότι από την πρώτη φιλολογική μαρτυρία αγώνων σε ένα προσιτό σε αυτούς αρχαίο κείμενο, στην Ιλιάδα (επί Πατρόκλω Άθλα), και παρά τη συμμετοχή διαγωνιζόμενων υψηλού μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου, καταγράφονται περιπτώσεις υλικών βραβείων, προκλήσεων και αντιπαραθέσεων, «άτιμου» αγώνα (κλοπή μιας στροφής), ζητήματα και διαπληκτισμοί τιμής και κύρους, δηλαδή καταστάσεων που συναντούν και στις σύγχρονες συνθήκες των σπορ. Επιπλέον, μέσα από την πεποίθηση της διανόησης στην ελληνική αρχαιότητα ότι «*δεν υπάρχει τίποτε πιο κακό στην Ελλάδα από το γένος των αθλητών*», θα διαγνώσουν ότι υποδηλώνεται μια εικόνα με αθλητές που απομακρύνονται από το μέτρο κι επιδιώκουν ακραίες καταστάσεις, που διδάσκονται να παρανομούν και να εξαπατούν σύμφωνα με τον νόμο, που αδιαφορούν για την κοινωνική και πολιτική ζωή, και που εν τούτοις, υποστηρίζονται από τις πόλεις με κάθε δυνατό τρόπο. Μέσα από τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα παιδιά θα αναγνωρίσουν ότι στη σκέψη ανθρώπων του αρχαίου κόσμου καθιερώνεται η εικόνα μιας άτυπης κοινωνικής ομάδας, αυτής των αθλητών, τα μέλη της οποίας ασχολούνται αποκλειστικά και εξειδικευμένα με την αθλητική εξάσκηση, επιθυμούν να διαμορφώσουν ανάλογα με το άθλημα το σώμα τους αδιαφορώντας για τις συνέπειες της επιλογής τους, δε συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία, κερδίζουν προνόμια και απολαμβάνουν φήμη και κύρος[66]. Η σωστή διαχείριση των πληροφοριών θα πείσει τους μαθητές ότι ο αρχαίος ελληνικός αθλητισμός παρέχει αμέτρητες καταστάσεις αγωνιστικής ζωής που επιτρέπουν τη συνεκτίμηση τους σε σχέση με σύγχρονα γεγονότα, αλλά που δεν μπορούν από μόνα τους να διαμορφώνουν εικόνες μόνο πρότυπου αθλητισμού.

Ένα δεύτερο έντονο πρόβλημα που επηρεάζει την προσπάθεια διαμόρφωσης αθλητικής συνείδησης στα παιδιά ορίζει η σχέση της ελληνικής αθλητικής ιστοριογραφίας με την εθνική ιστοριογραφία, η οποία, από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, διαμορφώνεται, σε ένα καθεστώς αλληλεπίδρασης, προκαλεί, σε αντίθεση με πραγματολογικά και επιστημονικά δεδομένα, αυτονόητα νοήματα και λειτουργεί, με σημείο αναφοράς το κλασικό παρελθόν, όχι τόσο με παραδειγματική αξία, όσο με νομιμοποιητική και συγχρόνως ως απόδειξη καταγωγής και συνέχειας. Περαιτέρω, η ελλιπής ελληνική αθλητική ιστοριογραφία και η χρονικά καθυστερημένη διαμόρφωση αυτόνομου κλάδου ιστορίας του αθλητισμού στην Ελλάδα είχε ως αποτέλεσμα η συγγραφή κειμένων

63 Ελίας, Ν., Ντάνιγκ. Ε., 1998, σσ. 197-357.

64 Koulouri, Ch., (1998). Athleticism and Antiquity: Symbols and Revivals in Nineteenth - Century Greece. *International Journal of History of Sport*, 15, 3, 273-286.

65 Κουλούρη, Χ., 1997. Ό.π., σσ. 24-28.

66 Παυλογιάννης, Ο., (2000), *Η Εξέλιξη των Γυμναστικών και των Αθλητικών Ιδεών στα Ελληνιστικά και στα Αυτοκρατορικά Χρόνια,* σσ. 75-83, 232-261, αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Κέρκυρα.

(ιστοριών) που αφορούσαν, άμεσα ή έμμεσα, στη γυμναστική και στον αθλητισμό να μη διαθέτει επιστημονική τεκμηρίωση, εφόσον οι συγγραφείς τους ήταν «ερασιτέχνες» ή στην καλύτερη περίπτωση η ιδιότητα τους επέτρεπε να έχουν μόνο μια υποτυπώδη σχέση με την επιστήμη της ιστορίας και τις μεθόδους της ιστορικής έρευνας. Αρκετές φορές, μάλιστα, αυτά τα πρόχειρα και ατεκμηρίωτα δημιουργήματα, είτε σε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή, απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους και αποτελούν επικίνδυνες μορφές παραπληροφόρησης. Ως εκ τούτου η επίκληση των «ιστοριών του αθλητισμού», ως μέσου επιστημονικής τεκμηρίωσης αθλητικών δράσεων και εκδηλώσεων σε πεδία αγωγής και ψυχαγωγίας παιδιών, που επί δεκαετίες συνέβαινε, δεν αποτελεί πάντοτε ασφαλή και πειστική μέθοδο[67].

Την κατάσταση δυσχέραινε περισσότερο η αδιαφορία που οι εκπρόσωποι του πνεύματος επέδειξαν για τις σωματικές δραστηριότητες και η ελλιπής οργάνωση και συντήρηση αθλητικών αρχείων στην Ελλάδα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αποσιωπηθεί η ιστορία του αθλητισμού από τις επιστήμες της κοινωνικής και πολιτισμικής ιστορίας και να περιορισθεί αισθητά η παιδαγωγική της διάσταση στις βαθμίδες της εκπαίδευσης[68]. Μαθητές και μικροί αθλητές συλλόγων, αλλά και οι εκπαιδευτές τους, διαπιστώνουν τη δυσκολία οργάνωσης επισκέψεων σε χώρους αρχειακού και μουσειοπαιδαγωγικού αθλητικού ενδιαφέροντος. Στην Ελλάδα, ο αθλητισμός καταγράφεται ίσως ως ο τελευταίος κοινωνικός και επιστημονικός χώρος που, ενώ αποτελεί τη δημοφιλέστερη κοινωνική διαδικασία με αφάνταστη οικονομική και πολιτισμική σημασία[69], ο καθένας μπορεί να δηλώνει «ειδικός» και να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων, κάτι που πλήττει και την αθλητική αγωγή των παιδιών. Είναι, λοιπόν, αναγκαίο να μιλήσουν πλέον οι ειδικοί επιστήμονες και να αναζητηθεί η υψηλή τεχνογνωσία. Έφθασε, επίσης, η ώρα να αξιοποιηθεί η συμβολή της ακαδημαϊκής κοινότητας στην εκπόνηση και εφαρμογή προγραμμάτων αθλητικής παιδείας σε όλα τα επίπεδα.

Παράλληλα, η όλο και περισσότερο ευρέως αποδεκτή διαπίστωση ότι η «κλασσική» πρόταση της παιδείας, σε όλες τις μορφές της, δεν είναι σταθερά αποτελεσματική στις αθλητικές διεργασίες και ότι χώρες με υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά και αθλητικά συστήματα δεν έχουν απαλλαγεί από καταστάσεις αθλητικής παθογένειας, υποδηλώνει σαφώς ότι στον χώρο του αθλητισμού και της εκπαίδευσης παιδιών και μικρών αθλητών, η επιστημονική θέση και αρχή ότι η γνώση διαμορφώνει τη συμπεριφορά θεωρείται διαχρονικά προφανής, αλλά παράλληλα, η ίδια η πραγματικότητα διαχρονικά δεν την επιβεβαιώνει ως κυρίαρχη παιδαγωγική πρόταση εξομάλυνσης της αθλητικής συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων. Πιο απλά, αν η διαχείριση και η μείωση της αθλητικής παραβατικότητας και βίας των παιδιών και των εφήβων, αλλά και των ενηλίκων χρειαζόταν την ενημέρωση περί «υγιών» αθλητικών αντιλήψεων, τότε το πρόβλημα θα είχε λυθεί εύκολα και έγκαιρα. Η πραγματικότητα του αθλητισμού δείχνει ότι η διαδικασία της ενημέρωσης και της εκμάθησης δεν έχει σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά του ατόμου και των συνόλων, ακόμη κι αν συνεκτιμήσει, ερευνήσει και πιθανόν υπερβεί κοινωνικές, ψυχολογικές, περιβαλλοντικές, εν ολίγοις πολιτισμικές, παραμέτρους. Για παράδειγμα, η αθλητική επιλογή σε όλα τα ηλικιακά επίπεδα και κάτω από διαφορετικές περιστάσεις δε γίνεται μόνο για λόγους αγωνιστικής αξίας, αλλά και για λόγους «αρεσκείας», κοινωνικής συνύπαρξης, συμμόρφωσης ή ανάγκης, οικονομικής κατάστασης, ηθικής, πολιτικής και πολιτισμικής διάστασης, δηλαδή στη βάση διαφορετικών βιολογικών, ψυχοκοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων. Ο αθλητισμός περιέχει όλα αυτά, αλλά είναι κάτι παραπάνω απ᾽ όλα αυτά: είναι ένας άλλος κόσμος, για όλους και βέβαια, και για τα παι-

67 Παυλογιάννης, Ο., 2004.

68 Weber, E., 1971.

69 Hoberman, M.J., (2014). *Sport and Political Ideology*. Τέξας: Εκδόσεις University of Texas Press. Dichter, L. H., Johns, L.A., (2014). *Diplomatic Games. Sport Statecraft and International Relations since 1945*. Κεντάκι: Εκδόσεις University Press of Kentucky.

διά. Αυτή η πραγματικότητα είναι αναγκαίο να αξιολογείται κατά την επεξεργασία των πληροφοριών στην εκπαίδευση των παιδιών στις συμπεριφορές των σπορ.

Ο συγκεκριμένος αθλητικός κόσμος[70] παρουσιάζει μια αξιοσημείωτη διαχρονικότητα – ένα μικρό σύμπαν, μια ξεχωριστή κοινωνία (αρχές, αξίες, κανόνες, προσδοκίες, νοοτροπίες, ειδική αντιμετώπιση από κοινωνία, από εξουσία, από πνευματικό κόσμο), που συγκυριακά προσαρμόζεται στα δεδομένα του αθλητισμού και στα χαρακτηριστικά κάθε εποχής (οικονομικές απαιτήσεις – επιστημονικές εξελίξεις) και στην οποία, εκ των πραγμάτων, εντάσσονται και προσαρμόζονται τα παιδιά. Η συνήθης προσέγγιση αυτής της κατάστασης γινόταν με αναποτελεσματικές προσπάθειες ηθικής ανάπτυξης, που οφείλονται κατά κύριο λόγο στις «θεωρητικές» (μεγαλόστομες) ρητορικές και στις εξιδανικευτικές προσδοκίες. Για παράδειγμα, η σκέψη και η δήλωση ότι ο αθλητισμός «πρέπει» μέσα σε ένα κλίμα φιλίας, αλληλεγγύης και έντιμου αγώνα να δημιουργήσει μια ειρηνική και αρμονική κοινωνία, συναντά προφανώς καθολική αποδοχή, αλλά παράλληλα, διαχρονικά αναζητά μοντέλα υλοποίησης. Η διαδικασία της ηθικής ανάπτυξης, κατά την οποία ένα άτομο αναπτύσσει την ικανότητα να συμπεριφέρεται ηθικά, είναι γεμάτη από δυσκολίες και ασαφείς ωραίες προσδοκίες, που συνήθως κινούνται στα όρια του «ιδανικού», δηλαδή του ανέφικτου. Οι δυσκολίες ξεδιπλώνονται συνεχώς, όταν οι αθλητικές δραστηριότητες πρέπει να είναι σύμφωνες με τους θετικούς κανόνες της ηθικής και όταν οι ενέργειες πρέπει να διεξάγονται με σεβασμό στις αξίες, διαδικασία που θα εξασφαλίζει τον σεβασμό των αξιών και στους αθλητικούς χώρους. Πόσο όμορφο, πόσο περίπλοκο, αλλά και πόσο μακρινό φαίνεται όλο αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο, ειδικά όταν απευθύνεται σε παιδιά που βλέπουν στα σπορ τις εκφράσεις του παιχνιδιού με όρους ψυχαγωγίας και επιτυχίας[71].

Τα παραπάνω προβάλλονται ως αναγκαίες συνθήκες συμμετοχής στην αθλητική δράση που αποτελούν και επιστημονικά – ερευνητικά αιτούμενα αλλά που, εν τούτοις, δεν βρίσκουν πρόσφορο πεδίο εφαρμογής στις κοινότητες αγωγής των παιδιών στο σχολείο, στους συλλόγους και κατ᾽ επέκταση στους αθλητικούς χώρους. Αυτή η δυσκολία και αντίφαση σχετικά με τον χαρακτήρα των σπορ, που καταγράφεται από την αρχαιότητα, και που εξηγείται από την αδυναμία αποδοχής του ανταγωνιστικού χαρακτήρα του αθλητισμού και κυρίως, του ότι οι ελεγχόμενες αποκλίσεις από την ηθική κανονικότητα των σπορ αποτελούν ελκυστικό πολιτισμικό στοιχείο και μέσα στις δραστηριότητες των παιδιών, αγκύλωσε τους τρόπους προσέγγισης της αθλητικής ζωής[72]. Για παράδειγμα, η διαχρονική αθλητική προτροπή «ταχύτερα, ψηλότερα, δυνατότερα» προβλήθηκε ως μια διαδικασία ηθικής προαγωγής παιδιών και εφήβων, ενώ κάτω από διαφορετικές συνθήκες, αυτή η προτεινόμενη διαδρομή «αριστείας» θα μπορούσε να περιέχει στοιχεία άναρχης ατομικής υπέρβασης και διάκρισης, μέσα σε καταστάσεις φήμης, κύρους και πλούτου ακόμη και στα πεδία των αναπτυξιακών υποδομών των σπορ. Συχνά αγνοούνται και οι απόψεις ανθρώπων – πρωταγωνιστών των σπορ που κατά ευρεία ομολογία ενδιαφέρονται για την εξομάλυνση των αθλητικών συναντήσεων, όπως ο Ομπράντοβιτς. Ο γνωστός και καταξιωμένος προπονητής καλαθοσφαίρισης, προσέγγιζε τον υψηλό ανταγωνιστικό αθλητισμό, σημειώνοντας ότι

---

70 Για εκφάνσεις αυτού του αθλητικού κόσμου στην Ελλάδα βλ. Δημητρίου, Μ., Παυλογιάννης Ο., (2000). *Όψεις και Προβλήματα του Σύγχρονου Ανταγωνιστικού Αθλητισμού*. Αθήνα. Εκδόσεις Αθλότυπος.

71 Ενδεικτικά: *Λεύκωμα της Τριακοστής Τέταρτης Διεθνούς Συνόδου*, 18 Ιουλίου – 2 Αυγούστου 1994. 100 Χρόνια από την ίδρυση της Δ.Ο.Α.: Υποχρεώσεις του Ολυμπιακού Κινήματος προς την Κοινωνία του 21ου Αιώνα. Αρχαία Ολυμπία: Εκδόσεις Διεθνής Ολυμπιακή Ακαδημία. Για μια ενδιαφέρουσα οπτική: Binder, D., (1993). Διδασκαλία του Fair Play στα Σχολεία. Πρότυπα για μια Πετυχημένη Παιδαγωγική. *Πρακτικά της 1ης Κ.Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε.* Αρχαία Ολυμπία: Έκδοση: Διεθνής Ολυμπιακή Ακαδημία.

72 Παυλογιάννης, Ο., 2000. Ό.π. (232-261).

οι αθλητές μου δεν κάνουν θυσίες για να ασπάζονται τη ρήση ότι σημασία έχει η συμμετοχή σε έναν αγώνα[73].

Επιπρόσθετα, η αντιμετώπιση πολλών θεμάτων σε επίπεδο ελληνικής κοινωνίας εμφανίζει μεγάλο βαθμό υποκρισίας και προσαρμόζεται στα αιτήματα – συνήθως πολιτικά και οικονομικά - της εποχής, κατάσταση που δυσχεραίνει τα εκπαιδευτικά προγράμματα και συχνά τα κάνει αναποτελεσματικά. Αναφορικά με τον αθλητισμό η υποκρισία είναι διπλή. Αυτοί που κατακρίνουν με υποτιμητικό τρόπο τις αθλητικές συμπεριφορές ξεχνούν ότι στα περισσότερα κοινωνικά πεδία παρουσιάζονται αντίστοιχες παραβατικές δραστηριότητες. Άλλοι, που έχουν κατανοήσει τη μεγάλη κοινωνική απήχηση των σπορ, τα αξιοποιούν κατάλληλα, αγνοώντας συχνά τις «αμαρτίες» που εκ των υστέρων τους καταλογίζουν. Οι περισσότεροι, πάντως, ξεχνούν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι σε μια εποχή υπερπροσφοράς της πληροφορίας γίνονται πολλαπλώς δέκτες αυτών των αντιφατικών εικόνων και συχνά αρνούνται να συνεργαστούν, όταν δεν διακρίνουν την αρμονική συνύπαρξη λόγων και πράξεων. Η υποκρισία αυτή γίνεται ακόμη μεγαλύτερη και πιο ενοχλητική, όταν τα παιδιά βλέπουν να απαιτείται από τους αθλητές να είναι ιδανικά πρότυπα και τέλειοι από κάθε άποψη (βιολογική, πνευματική, ηθική). Την ίδια ώρα, η κοινωνία δεν μπορεί να παράσχει σε αυτούς που ασχολούνται συστηματικά με τα σπορ τα απαραίτητα μέσα και το κατάλληλο περιβάλλον και δεν τους ενισχύει να περάσουν από μια κανονική εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, τα παιδιά παρατηρούν ότι οι αθλητές βιώνουν μια καθημερινή ζωή απομονωμένοι από τον κόσμο και επικεντρωμένοι στην απόδοση, υφίστανται βλάβες σωματικές και ψυχικές, εκφυλίζονται και μετατρέπονται σε μηχανές παραγωγής κερδών, χρησιμοποιούνται ως όργανα πολιτικών σκοπιμοτήτων, δρουν σε μια κοινωνία όπου ο πλούτος είναι το μέτρο των πάντων και όπου δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα, όπου αντιμετωπίζονται ως μέσο και όχι ως σκοπός, και συνάμα είναι αποκλεισμένοι από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων[74].

Καταληκτικά φαίνεται ότι οι προσπάθειες οργάνωσης της αθλητικής συνείδησης των παιδιών μέσα σε κοινότητες τυπικής και άτυπης μάθησης όχι μόνο δεν έχουν τελεσφορήσει, αλλά καθημερινά και σε μεγάλο βαθμό ακυρώνονται. Η κριτική της εφαρμογής προγραμμάτων αθλητικής εκπαίδευσης που προηγήθηκε δεν αποσκοπούσε στην αμφισβήτηση της ανάγκης αθλητικής αγωγής στα παιδιά. Αντιθέτως, η διαπίστωση ότι μέσω των εκπαιδευτικών μηχανισμών είναι εφικτή η αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν στον αθλητισμό και που συγχρόνως συνδέονται με την κοινωνία, την οικογένεια, την παρέα, το περιβάλλον, την υγεία, την ηθική, αγγίζουν δηλαδή την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, πρέπει να λάβει ευρεία αποδοχή. Αυτό που επισημαίνεται είναι η αλλαγή οπτικής απέναντι στον τρόπο πρόσληψης και διαχείρισης των αθλητικών πληροφοριών.

6.4.4. Συμπέρασμα: Η φιλοσοφία μιας νέας προσέγγισης

Οι Ελίας και Ντάνιγκ καθόρισαν αυτήν τη νέα οπτική προσέγγιση: συνοπτικά, στους αθλητικούς –αγωνιστικούς χώρους, ανεξαρτήτου εποχής, πολιτισμού, πολιτικών συστημάτων, κοινωνικών συνθηκών, μορφωτικού επιπέδου, επέρχεται μια ήπια εκτόνωση αισθημάτων και συμπεριφορών, η οποία βέβαια περιέχει και βία, σε διαφορετικές και κυρίως σε ελεγχόμενες μορφές. Με αυτούς τους όρους, ο αθλητικός κόσμος αναδεικνύεται σε μυθικό μοντέλο, μια τέλεια αντι-κοινωνία

---

73 Ντεντόπουλος, Γ., 2009 (10/5) Πληρωνόμαστε για να Νικάμε, όχι να Τρέχουμε. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*. http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=42824.

74 Ren, H. (1995).

που πρέπει να χειριστεί το συμφέρον, την τιμή, το θέαμα και την ηθική με δικά του, ενίοτε ψευδή, χαρακτηριστικά και αποτελέσματα. Παράγει δικές του συμπεριφορές και νοοτροπίες, βασισμένες σε δικές του αξίες, τις οποίες επιχειρεί να διαφυλάξει. Οι αθλητές αλλά και οι φίλαθλοι/οπαδοί από παιδιά ακόμη «μαθαίνουν» πως μπορεί να είναι μέρος της φυσιολογικότητας των σπορ η αριστεία να έρχεται μέσα από συμπεριφορές που μπορεί να χαρακτηριστούν και ελεγχόμενα βίαιες.

Εδώ φαίνεται ότι βρίσκεται η ρίζα του προβλήματος και των εσφαλμένων χειρισμών. Επί σειρά ετών, οι επιλογές ρύθμισης της αθλητικής ζωής βασιζόταν στο ουτοπικό αίτημα της διαμόρφωσης, μέσω της εκπαίδευσης παιδιών, εξιδανικευτικών καταστάσεων, ξένων προς το χαρακτήρα και τις συνθήκες του παιχνιδιού και της άθλησης των παιδιών και όχι στη διαχείριση της αθλητικής πραγματικότητας, παρότι η τελευταία εμφάνιζε σαφή διαχρονικά χαρακτηριστικά. Σε αυτό το σημείο εστιάζεται η αρχή μιας νέας οπτικής απέναντι στα σπορ που θα σεβαστεί και θα ακολουθήσει τις επιλογές και τις συμπεριφορές αθλητών και φιλάθλων, θα τις προσεγγίσει πολύπλευρα και στη βάση αυτή θα επιχειρήσει την εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές, χωρίς να επιθυμεί να μεταβάλλει την ουσία και τα συστατικά χαρακτηριστικά του αθλητικού κόσμου. Ωρίμασαν πλέον οι συνθήκες για την επανέναρξη μιας φάσης προετοιμασίας, κατά την οποία θα διευκρινιστούν οι στόχοι και οι μέθοδοι των αθλητικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, θα επιλεγεί η ενδιάμεση και η τελική ομάδα στόχου, θα επισημανθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της καθεμιάς και θα περιγραφεί η φύση και η έκταση των προβλημάτων που καλείται με προληπτική παρέμβαση να διαχειριστεί η αθλητική παιδεία.

Μέχρι τότε, όμως, είναι εφικτό με ευθύνη της Πολιτείας, των αθλητικών οργανισμών και της επιστημονικής κοινότητας να λειτουργήσει ένα πλαίσιο συμφωνημένων ενεργειών που θα συμβάλει στην εξομάλυνση των συμπεριφορών μέσα και έξω από τους αγωνιστικούς χώρους και που θα βρει ένα πρώτο στάδιο εφαρμογής με πιθανές προσαρμογές στους χώρους των δραστηριοτήτων των παιδιών, στην εκπαίδευση και στους συλλόγους. Καταρχάς οι κατασταλτικοί μηχανισμοί, τόσο της πολιτείας όσο και των ομάδων, πρέπει να λειτουργήσουν πιο οργανωμένα, με καλύτερο συντονισμό, άρα περισσότερο αποτελεσματικά. Οι νόμοι πρέπει να εφαρμόζονται με συνέπεια και ισότιμα προς όλες τις κατευθύνσεις. Σε αυτόν τον τομέα, η διεθνής εμπειρία παρέχει πειστικά τεκμήρια για την άμβλυνση της αθλητικής παθογένειας. Παράλληλα, πρέπει να τεθούν με ειλικρίνεια και με σαφήνεια τα κριτήρια επαναπροσδιορισμού των σχέσεων ομάδων και συνδέσμων φιλάθλων/οπαδών. Οι ηγεσίες των ομάδων μπορούν, αν θελήσουν, να εξυγιάνουν το χώρο των «οργανωμένων» φίλων της ομάδας τους χωρίς να απαξιώσουν αυτούς τους «συνδέσμους». Είναι άλλωστε ευρέως αποδεκτό ότι αυτοί οι «σύνδεσμοι φιλάθλων», όταν λειτουργούν υγιώς, αποτελούν πυρήνα της κάθε ομάδας και σημαντική ενότητα της ιστορίας της. Τέλος, ο δημόσιος λόγος στα ΜΜΕ πρέπει να υπάγεται σε κανόνες, ώστε η εκφορά του να μην οδηγεί σε ακρότητες, να μην υιοθετεί απαξιωτικούς όρους και βέβαια, να μην οξύνει τα πάθη.

6.5. Πρόταση για μια δημιουργική εκπαιδευτική επίσκεψη: εξερευνώντας τον ναό/μουσείο της Αντιβουνιώτισσας Κέρκυρας

6.5.1. Εισαγωγή

Η ιδέα που επεξεργαστήκαμε και παρουσιάζουμε εδώ ξεκινάει από τις εξής αφετηρίες: την αγάπη, τη σπουδή και ενασχόλησή μας με την τέχνη, τον πολιτισμό, την ιστορία, τον προβληματισμό μας, μέσα στο πέρασμα των χρόνων, σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των σχολικών επισκέψεων σε ιστορικά μνημεία και μουσεία και την επιθυμία μας να βελτιώσουμε τις επισκέψεις αυτές, αξιοποιώντας μία ποικιλία μέσων, προερχόμενων από διαφορετικά πεδία, με στόχο τα παιδιά μας να αποκομίσουν μία θετική εμπειρία από την επίσκεψη στο μουσείο και να αποτελέσει, ίσως, κίνητρο για επόμενες επισκέψεις τους σε ανάλογους χώρους, με δική τους πρωτοβουλία.

Καταρχάς, θεωρήσαμε αναγκαίο να επαναπροσδιορίσουμε την ερμηνεία της "επίσκεψης" στο μουσείο, ανεξαρτήτως της ηλικίας του επισκέπτη, ανεξαρτήτως μουσείου και κυρίως-απευθυνόμενοι σε συναδέλφους-ανεξάρτητα από την ειδικότητα του συνοδού-εκπαιδευτικού/ενήλικα. Με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ανησυχίες και τη μελέτη που προϋποτίθεται, οι παιδαγωγοί στους οποίους η Πολιτεία έχει εμπιστευθεί την εκπαίδευση της νέας γενιάς, μπορούν να οργανώσουν μια δημιουργική σχολική εκπαιδευτική επίσκεψη, με πυρήνα τη βιωματική γνώση.

Προτείνουμε ένα παράδειγμα περιήγησης σε ένα πολιτισμικό μνημείο, που θεωρούμε ότι πετυχαίνει να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον ενός κοινού μη εξειδικευμένου, για ένα μνημείο που, χωρίς καθοδήγηση, η πλειοψηφία θα τοποθετούσε στερεοτυπικά στο είδος του μη δημοφιλούς.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του ελληνικού δημόσιου σχολείου προβλέπει για το μάθημα των Εικαστικών μία διδακτική ώρα την εβδομάδα (με την εξαίρεση της πρώτης και δευτέρας δημοτικού, όπου προβλέπονται δύο). Η διδακτική ώρα αντιστοιχεί σε 40-45 λεπτά για το δημοτικό και το γυμνάσιο.

Μόνιμη επιθυμία, αλλά και αγωνία των εκπαιδευτικών, είναι η επίσκεψη σε ένα μουσείο ή μία πινακοθήκη να αποτιμηθεί θετικά από τους/τις μαθητές/-τριες. Η εμπειρία, παράλληλα με τη θεωρία, έχει δείξει ότι αυτός ο στόχος επιτυγχάνεται, όταν το κοινό (εδώ ο μαθητικός πληθυσμός) νιώσει ότι συμμετέχει σε κάτι που το αφορά.

Η προτεινόμενη δράση στο μουσείο αποτελεί μια ευκαιρία εναλλακτικής εκπαιδευτικής εκδρομής, που μπορεί να γίνει πεδίο ψυχαγωγίας και εικαστικής γνώσης ταυτόχρονα, μακριά από την τρέχουσα τάση που θέλει τις εξωσχολικές δραστηριότητες να περιορίζονται σε χώρους διασκέδασης/ευκαιρίες επιβράβευσης[75].

Θα περιγραφεί εδώ ένας τρόπος επίσκεψης σε μουσείο ή χώρο πολιτιστικής κληρονομιάς που, αφενός, συνεχίζει τη μαθησιακή διαδικασία έξω από τη σχολική τάξη και αφετέρου, προσπαθεί να

[75] Greene J.P., Kisida B. & Bowen D.H., The Educational Value of Field Trips, Education Next, 2014, σ. 86.

προετοιμάσει, μέσω της θετικής εμπειρίας του παιχνιδιού και της "θεωρίας της ανακάλυψης"[76], ένα μελλοντικό φιλότεχνο κοινό.

Από την πλευρά της μουσειοπαιδαγωγικής οι δράσεις αυτές ακολουθούν κι ανταποκρίνονται σε σύγχρονες τάσεις για ένα «ζωντανό» μουσείο:

- το *μουσειακό θέατρο*[77], με δραματοποιήσεις και παιχνίδι ρόλων, αναζωογονεί και τα πιο απαιτητικά της προσοχής του θεατή μουσεία,
- το *'dine and discuss'* στο Andy Warhol museum ή το *'Sound Space'* στο Blanton Museum of Art[78] του Austin των ΗΠΑ, όπου καλλιτεχνικά δρώμενα εντός του μουσείου αποπειρώνται να απαλλάξουν τον επισκέπτη από το δέος των εκθεμάτων και
- τα *living history forum*[79] για τα ευαίσθητα στη διαχείριση ή πολύ πρόσφατα θέματα της ιστορίας κάθε λαού,

για να αναφέρουμε μόνο μερικές από τις σύγχρονες ιδέες στη μουσειοπαιδαγωγική, που προάγουν την πολιτιστική κατανόηση και ανοχή.

Από την πλευρά της διδακτικής, αναδεικνύεται η βιωματική προσέγγιση του χώρου πολιτισμού ως πεδίο πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας του μαθητή/επισκέπτη, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού δασκάλου ή καθηγητή ειδικότητας παραμένει συμβουλευτικός[80].

Στάδιο Α-η προετοιμασία της εκπαιδευτικής επίσκεψης

Πριν την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής επίσκεψης κρίνεται σκόπιμο να έχουν γίνει οι εξής ενέργειες:

1. Επιλογή χώρου: χρειάζεται να προηγηθεί έρευνα, ώστε να επιλεγεί ο κατάλληλος χώρος πολιτιστικού ενδιαφέροντος.
2. Επίσκεψη του/της εκπαιδευτικού, αφενός, για να διαπιστώσει τυχόν ιδιαιτερότητες του μουσείου και, αφετέρου, για να καταγράψει πρόχειρες σημειώσεις, σχεδιαγράμματα, ιδέες ή όποιο άλλο στοιχείο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί περαιτέρω.
3. Επεξεργασία του περιεχομένου: Στοχοθέτηση, διαμόρφωση θεματικών ενοτήτων, βιβλιογραφική και διαδικτυακή έρευνα.
4. Αδειοδότηση από την προϊστάμενη υπηρεσία, στην οποία υπάγεται το μουσείο, για την πραγματοποίηση της δράσης και τη λήψη φωτογραφιών/βίντεο ή ηχητικού υλικού.

---

76 Ράπτου 2010, σ. 3: Τα μουσεία που οργανώνουν τις εκθέσεις τους έχοντας ως βάση τη θεωρία της ανακάλυψης, παρέχουν στον επισκέπτη τη δυνατότητα για ανακάλυψη, συσχετισμό και σύγκριση. Οι επισκέπτες παροτρύνονται να ανακαλύψουν μόνοι τους το «μήνυμα» της έκθεσης αξιοποιώντας διάφορα μέσα και αξιολογώντας τις δικές τους ερμηνείες σε σχέση με τη «σωστή» ερμηνεία του μουσείου.

77 Βενιέρη 2017: Η ευπλαστότητα του θεάτρου, ο πλούτος των εκφραστικών του μέσων και η δυνατότητα ανάδειξης σύνθετων ζητημάτων με απλό τρόπο προσφέρουν την δυνατότητα διαμόρφωσης προγραμμάτων που ανταποκρίνονται σε διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και εμπλέκουν διαφορετικές κοινωνικές και ηλικιακές ομάδες. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η πρόσβαση των επισκεπτών/τριών και δημιουργείται ένας πόλος σκέψης και προβληματισμού για το κοινό του μουσείου. Επιπλέον, το μουσειακό θέατρο μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματικό στην υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας που συντελείται στο μουσειακό περιβάλλον.

78 AAMD, 2017: σσ. 4, 7, 8.

79 Forum För Levande Historia, 2017.

80 Στη Hartnell-Young, E. (2003). From Facilitator to Knowledge-Builder: A New Role for the Teacher of the Future, στο Proc. ICT and the Teacher of the Future - Selected Papers from the International Federation for Information Processing Working Groups 3.1 and 3.3 Working Conference, Melbourne, Australia. CRPIT, 23. McDougall, A., Murnane, J. S., Stacey, C. and Dowling, C., eds, ACS. 53-55-σ. 159, αναφέρεται: "(...) the teacher is expected to understand individual learning styles and appropriate means to scaffold learning while social constructivism emphasises student collaboration and interaction with the learning context. The notion of the teacher as facilitator in a student-centred classroom may have been useful to progress pedagogical thinking, but limits attempts to create a knowledge-building community which requires· social relations to be reconceptualised. Some suggest that the focus should be on learning-centredness and many teachers using ICT are happy to acknowledge that they are themselves learners rather than experts."

5. Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, με σκοπό τη διαθεματική προσέγγιση του θέματος.
6. Σχεδιασμός φύλλων εργασίας, ενδεικτική χρονομέτρηση δραστηριοτήτων και συγκέντρωση των αναλώσιμων υλικών.
7. Προετοιμασία των μαθητών: συζήτηση/πληροφόρηση για την επίσκεψη, τις ιδιαιτερότητες του χώρου, τα κατάλληλα ρούχα, τα αντικείμενα / υλικά που θα χρειαστεί να έχουν· επισήμανση του σεβασμού στο χώρο και τους κανόνες λειτουργίας του.

Στάδιο Β: Υλοποίηση της δράσης

Περιγραφή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Αφετηρία

Συγκέντρωση, έξω από τον χώρο, στην είσοδο του ναού-μουσείου της Παναγίας Θεοτόκου κυράς Αντιβουνιώτισσας, όπου γίνεται από τους εκπαιδευτικούς σύντομη εισαγωγή[81] για το πού βρίσκονται.

Εξηγούμε εδώ:

- Γιατί «Ναός»; Διότι λειτουργεί ως εκκλησία, τουλάχιστον από το 1497, σύμφωνα με τα ιστορικά αρχεία, και είναι από τα ελάχιστα σωζόμενα κτίρια με στοιχεία αναγεννησιακά αλλά και μπαρόκ.
- Γιατί «Μουσείο»; Είναι ναός κτητορικός και συναδελφικός· οι οικογένειες - κτήτορες τον δώρισαν στο Ελληνικό Δημόσιο το 1979 και από τότε μετατράπηκε σε μουσείο.
- Γιατί «Θεοτόκος»; Ίσως αρχικά ο ναός να ήταν αφιερωμένος στον Παντοκράτορα, σύμφωνα με την εικόνα δεξιά του τέμπλου, που είθισται να δίνει το όνομα στο ναό. Επικράτησε, φαίνεται ωστόσο, το όνομα της Παναγίας.
- Γιατί «Αντιβουνιώτισσα»; Λόγω του ότι βρίσκεται στον λόφο «Αντιβούνι», απέναντι από το λόφο «Οβριοβούνι», τη συνοικία των Εβραίων, προτού αυτοί μεταφερθούν αναγκαστικά[82], τον 16ο αι., στη μεταγενέστερη εβραϊκή συνοικία της Σπηλιάς.

Δράση 1: Τα μαντήλια

Σε μια ομάδα είκοσι ατόμων, τα δέκα πρώτα, τυχαία, φορούν ένα μαύρο μαντήλι στα μάτια τους. Τα υπόλοιπα δέκα, οι λεγόμενοι οδηγοί, παίρνουν απ᾽ το χέρι καθέναν/-μία απ᾽ τους/τις οδηγούμενους/-ες και τον/την κατευθύνουν σε πέντε σταθμούς, σύμφωνα με οδηγίες που τους δίνονται γραπτώς. Οι οδηγούμενοι/-ες βρίσκονται, έτσι, μπροστά από ένα συγκεκριμένο σημείο κι εκεί καλούνται να σηκώσουν το μαντήλι και να κοιτάξουν προσεκτικά[83].

Οι σταθμοί αυτοί είναι η κτητορική επιγραφή μπροστά στην πόρτα της εισόδου- η ένδειξη, δηλαδή, ότι ο ναός υπήρξε ιδιοκτησία συγκεκριμένων οικογενειών, η σταμπωτή ταπετσαρία στον κυρίως ναό, ενετική επιρροή που απηχεί τη μεσαιωνική ταπισερί και φτιάχνεται με την τεχνική που

81 Στοιχεία αντλήθηκαν από την επίσημη ιστοσελίδα του μουσείου: http://www.antivouniotissamuseum.gr/, 2017.

82 Στοιχεία αντλήθηκαν από την ιστοσελίδα του κεντρικού ισραηλιτικού συμβουλίου: https://kis.gr/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=43&Itemid=56, 2009.

83 Ενδεικτικά οφέλη που προκύπτουν από αυτή τη δραστηριότητα: άσκηση εστίασης της προσοχής σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο/έκθεμα· άσκηση ενδυνάμωσης της ομάδας μέσω της καλλιέργειας της εμπιστοσύνης· παιχνίδι ρόλων/άσκηση ενσυναίσθησης (η προσωρινή εξάρτηση από άλλο πρόσωπο δημιουργεί ισχυρό βίωμα και εντείνει τη συναισθηματική ταύτιση).

σήμερα ονομάζεται «στένσιλ»[84], η επίπεδη οροφή με τα περίτεχνα φατνώματα, η λεγόμενη ουρανία, τα ψηλά ξύλινα στασίδια και οι νωπογραφίες χαμηλά στο τέμπλο, το λεγόμενο φρέσκο[85].

Αφού επιστρέψουν οι ομάδες στην είσοδο, αναφερόμαστε επιγραμματικά στα στοιχεία που συνέλεξαν, καθώς και την εμπειρία του σκοταδιού, σε αντιδιαστολή με τις αναλαμπές πληροφορίας.

Τα στοιχεία των ψηλών στασιδιών, της ουρανίας και της ταπετσαρίας συνιστούν τον *τύπο της επτανησιακής βασιλικής* με περιμετρικό νάρθηκα (γνωστικό πεδίο). Γίνεται αναφορά στο παιχνίδι ρόλων –οδηγού και οδηγούμενου– που μόλις έπαιξαν και πώς η δυσκολία πρόσβασής τους στον χώρο και στην πληροφορία τους έκανε να μπουν για λίγο στη θέση ενός τυφλού και του βοηθού του, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση (κοινωνικό, σχεσιακό πεδίο).

Δράση 2: Δημιουργία μέσω των αισθήσεων

Αποσπάσματα εικόνων των εκθεμάτων μοιράζονται σε όλους· τα παιδιά καλούνται να αναζητήσουν συμμαθητές/τριες που έχουν κομμάτια της ίδιας εικόνας, ώστε οι ομάδες να προκύψουν από την ένωση των συνανηκόντων τμημάτων, σαν να συμπληρώνεται ένα παζλ.

Κάθε ομάδα παραλαμβάνει ένα φυλλάδιο, στο οποίο αναφέρεται το όνομά της και οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσει.

Εισερχόμενες στο εσωτερικό, οι ομάδες σκορπίζουν, αφού καθεμία έχει διαφορετική σειρά ασκήσεων να εκτελέσει. Με αυτόν τον τρόπο, αποφεύγεται ο συνωστισμός, εφόσον ποτέ δε βρίσκονται ταυτόχρονα στο ίδιο σημείο.

Κάθε φυλλάδιο περιέχει σειρά χρονομετρημένων και σύντομων δραστηριοτήτων, που απαιτούν συνεργασία και ταχύτητα από την ομάδα. Κατά την πορεία συμπλήρωσης του φυλλαδίου, κάθε ομάδα περιηγείται μόνη της σε όλο το ναό/μουσείο· καταγράφει και μαθαίνει με βιωματικό τρόπο για καλλιτέχνες και όρους της ιστορίας της τέχνης, ενώ προσπαθεί να εξαγάγει συμπεράσματα για τις διαφορετικές τεχνοτροπίες των εικόνων.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως βοηθός και συντονιστής, όπου χρειαστεί.

Κορύφωση των ασκήσεων μπορεί να θεωρηθεί η τελευταία δράση. Ζητείται από την ομάδα να δημιουργήσει ένα αυτόνομο καλλιτεχνικό προϊόν, διαφορετικό για καθεμία. Το ζητούμενο έργο αφορά την καταγραφή (μέσω κινητού) ηχοτοπίου[86] (από το ηχητικό περιβάλλον) του μουσείου, τη δημιουργία ηχητικού έργου, που θα επιχειρεί την ηχητική ανασύνθεση μιας σκηνής[87] από τοιχογραφία ή φορητή εικόνα, τη δημιουργία βίντεο-παρουσίασης με πληροφορίες για κάποιο συγκεκριμένο έκθεμα, τη δημιουργία «στόριμπορντ»[88] με αφορμή τον βίο και τις περιπέτειες ενός αγίου, οι οποίες παρουσιάζονται σε συγκεκριμένες αγιογραφίες/εκθέματα και την αποτύπωση (με την τεχνική του «φροτάζ»[89] και τη χρήση διαφανούς χαρτιού) ενός ανάγλυφου οικοσήμου[90] που βρίσκεται στο δάπεδο του ναού. Πρόκειται για μια σειρά από δράσεις που τροποποιούνται και

---

84 Στένσιλ: διάτρητο σχέδιο που τοποθετείται πάνω σε μία επιφάνεια, καλύπτοντας ορισμένα σημεία και αφήνοντας ακάλυπτα άλλα σημεία της· επίσης, το ίδιο όνομα έχει και η εικόνα που προκύπτει από τη διάχυση χρώματος ή άλλου υλικού πάνω σ' αυτό το σχέδιο.

85 "Fresco is a technique of mural painting executed upon freshly-laid, or wet lime plaster". https://en.wikipedia.org/wiki/Fresco.

86 "Ηχοτοπίο: Ένα σύνολο ήχων που δημιουργούν ένα περιβάλλον (ηχητικό περιβάλλον), το οποίο μπορεί να γίνει αντιληπτό και κατανοητό από άτομα ή κοινωνικές ομάδες. Παράδειγμα ενός ηχοτοπίου μπορεί να θεωρηθεί η αυλή του σχολείου στο διάλειμμα" Ετμεκτσόγλου & Μνιέστρης, 2011, σ. 1.

87 Δηλαδή, παραγωγή, σύνθεση και καταγραφή ήχων που θα μπορούσαν να ακούγονται κατά τη διάρκεια της σκηνής.

88 Στόριμπορντ (storyboard): οπτικοποποίηση σεναρίου.

89 Αισθητική Αγωγή - Εικαστικά Β Γυμνασίου, σ. 19. "Τεχνική του φροτάζ: επάνω σε μια επιφάνεια που έχει ανάγλυφη υφή (ξύλο, νόμισμα, ύφασμα, φύλλα, πέτρα) ακουμπάμε ένα λεπτό χαρτί και τρίβουμε με το πλάι της μύτης του μολυβιού ή της ξυλομπογιάς μέχρι να αποτυπωθεί η υφή αυτής της επιφάνειας."

90 Στην ιστοσελίδα του μουσείου αναφέρεται: "Οικόσημα κοσμούσαν τις ταφικές πλάκες του εξωνάρθηκα, ο οποίος χρησιμοποιούνταν ως νεκροταφείο." http://www.antivouniotissamuseum.gr/.

εμπλουτίζονται ανάλογα με τον χώρο επίσκεψης και αποσκοπούν στην ενεργοποίηση του συνόλου των αισθήσεων και δεξιοτήτων των μαθητών.

Δράση 3: Παρουσίαση-Αξιολόγηση

Οι ομάδες συγκεντρώνονται στον αίθριο χώρο του ναού/μουσείου ή σε άλλο διαθέσιμο χώρο και ακολουθεί παρουσίαση των έργων τους, σύντομη ανάλυση και αποτίμηση του φύλλου εργασιών και συνολική αξιολόγηση της επίσκεψης και σκέψεις για την αξιοποίηση των έργων.

Στάδιο Γ: Επεξεργασία-Μεταπαραγωγή

Προτείνεται να συνεχιστεί στο σχολείο, από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, η επεξεργασία του υλικού που προέκυψε κατά την επίσκεψη στο μουσείο. Με αυτόν τον τρόπο, η διαδικασία της μάθησης δε σταματά με το πέρας της δράσης, ενώ ταυτόχρονα, με την παραγωγή ομαδικού καλλιτεχνικού προϊόντος, εμπεδώνεται και καλλιεργείται η επαφή με τα έργα του πολιτισμού.

Στόχοι και αποτελέσματα

Ολοκληρώνοντας την επίσκεψη έχει, ιδανικά, επιτευχθεί:

- Γνωριμία με την τοπική αρχιτεκτονική/ναοδομία.
- Γνωριμία με έννοιες, όπως φρέσκο, τοιχογραφία, φορητή εικόνα, ουρανία, κτήτορες κ.ά.
- Εμπειρική αφομοίωση ζωγραφικών τεχνικών και τεχνοτροπιών.
- Ταχεία ανταπόκριση στο ερέθισμα: ο περιορισμένος χρόνος οδηγεί σε εγρήγορση και συνεργασία.
- Ομαδοσυνεργατική προσπάθεια για συνολικό αποτέλεσμα.
- Χρήση νέων τεχνολογιών μέσω κινητού και αξιοποίηση τους σε ένα διαφορετικό, γνωστικό, αισθητικό, δημιουργικό πεδίο.
- Ενδυνάμωση των σχέσεων και της ενσυναίσθησης μέσω της διανομής ρόλων.
- Ενεργοποίηση της πολυαισθητηριακότητας –Ακοή, όραση, αφή, κίνηση διεγείρονται μέσω του παιχνιδιού. Το πλήθος των υφών και υλικών ενισχύει την βιωματικότητα.
- Παραγωγή οπτικού/ηχητικού/εικαστικού υλικού προς επεξεργασία στην τάξη και βέλτιστη απορρόφηση των πληροφοριών.
- Παρουσίαση της πολιτισμικής συνέχειας, παρ᾽ όλες τις ποικίλες εκφάνσεις και διαδρομές του ελληνικού πολιτισμού στο πέρασμα των αιώνων· ταυτοχρόνως, καλλιέργεια της ανοχής στο διαφορετικό.
- Αποσύνδεση του χώρου πολιτισμικής αναφοράς από την επικράτεια του νεκρού χρόνου–χώρου: το μουσείο ως χώρος ψυχαγωγίας.
- Ενεργητική συμμετοχή: Η δράση ως πρωτοβουλία του/της εκπαιδευτικού και όχι του/της ξεναγού λειτουργεί ασφαλέστερα και αποτιμάται θετικότερα από το/τη μαθητή/-τρια[91], ειδικά αν υπάρξει συνέχεια της δράσης στη σχολική τάξη.
- «Εκπαίδευση του βλέμματος»: δεξιότητα που θα επιτρέψει στο μαθητή να επικοινωνεί με τα εκθέματα και να επανέρχεται στο μουσείο και ως ενήλικας αντλώντας απόλαυση[92].

[91] «(…) students can spend 60 minutes being taught by a stranger, often with less teaching experience and expertise than the students' regular teacher» (Herz, 2014).

[92] Στη Ράπτου, (2010, σ. 6) αναφέρεται ότι: "Αν ο μαθητής οδηγηθεί στο μουσείο μέσα από το σχολείο, με στόχο όχι μια ευκαιριακή μορφωτική δραστηριότητα, αλλά με παροχή κινήτρων για μια συνεχή και δημιουργική ενασχόληση, τότε θα νιώσει το μουσείο ως χώρο ερμηνείας και θα γνωρίσει τη χαρά και την ψυχική και πνευματική καλλιέργεια, εξασφαλίζοντας την άνεση να επανέρχεται στον χώρο αυτό."

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά την Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας κ. Παρασκευή Γκανάτσιου για την πολύτιμη βοήθειά της, τη φιλόλογο/φωτογράφο κ. Έλενα Παπακώστα για την ευγενική παραχώρηση του φωτογραφικού υλικού από την Αντιβουνιώτισσα και το προσωπικό της Εφορείας Αρχαιοτήτων Κέρκυρας.