
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΛΟΓΟΣ, ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Η πρόταση του «Προγράμματος Μελίνα»

Ευάγγελος Ι. Κοσμέτος

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπουσα: κ. Αλεξάνδρα Μουρίκη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

ΠΑΤΡΑ 2012

Δήλωση Ακαδημαϊκής Ακεραιότητας

Ο υπογράφων μεταπτυχιακός φοιτητής του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η:

Κοσμέτος Ευάγγελος

δηλώνω υπευθύνως ότι η παρούσα διπλωματική μου εργασία με τίτλο:

Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Η πρόταση του «Προγράμματος Μελίνα»

έχει γραφεί από εμένα χωρίς οποιαδήποτε εξωτερική μη αδειοδοτημένη βοήθεια, ότι δεν έχει υποβληθεί σε οποιοδήποτε ίδρυμα ή οργανισμό προς αξιολόγηση, ούτε έχει δημοσιευθεί στο παρελθόν μέρος της ή στο σύνολό της.

Οποιαδήποτε μέρη, λέξεις ή ιδέες, της μεταπτυχιακής εργασίας, αν και περιορισμένα συμπεριλαμβανομένων πινάκων, γραφημάτων, χαρτών κ.λπ., τα οποία είναι εισηγημένα από (ή με βάση) άλλες πηγές έχουν αναγνωρισθεί ως τέτοια χωρίς καμία εξαίρεση.

Ημερομηνία : 30 Σεπτεμβρίου 2012

Ονοματεπώνυμο : **Κοσμέτος Ευάγγελος**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	5
Εισαγωγή.....	6
Ευχαριστίες	8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η πολιτισμική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

1.1. Η πολιτισμική ετερότητα στον ελληνικό χώρο.....	9
1.2. Η πολυπολιτισμικότητα στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση.....	10
1.2.1. Στο μαθητικό πληθυσμό.....	10
1.2.2. Στο θεσμικό πλαίσιο και στην εκπαιδευτική πράξη.....	11
1.3. Η πολιτισμική ετερότητα και η διαπολιτισμική της προσέγγιση.....	13
1.4. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής διάστασης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	14
1.4.1. Ερευνητικά δεδομένα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα.....	15
1.4.2. Σχεδιασμός και οργάνωση της επιμορφωτικής παρέμβασης.....	17
1.4.2.1. Σε επίπεδο στόχων.....	17
1.4.2.2. Αρχές-Μέθοδοι.....	19
1.4.2.3. Θέματα.....	20
Η μουσική.....	21
Το θέατρο.....	21
Ο χορός και η κίνηση.....	22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Πολιτισμική Αγωγή και πολιτισμική ετερότητα

2.1. Η Πολιτισμική Αγωγή.....	25
2.2. Πολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	26
2.3. Η έννοια και η σημασία του πολιτισμού και της πολιτιστικής κληρονομιάς.....	28
2.3.1. Πολιτισμός.....	28
2.3.2. Κοινωνία και Πολιτισμός.....	31
2.3.3. Η έννοια της κληρονομιάς.....	33
2.3.4. Απειλές κατά της πολιτιστικής κληρονομιάς.....	36
2.3.5. Η σχέση της εκπαίδευσης με τον πολιτισμό.....	38
2.3.6. Πολιτιστική εκπαίδευση.....	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ» : Εκπαίδευση και Πολιτισμός

3.1. Πολιτισμός στο «ΜΕΛΙΝΑ».....	40
3.2. Παιδαγωγική επικοινωνία και αλληλεπίδραση στο «ΜΕΛΙΝΑ».....	43
3.3. Διδακτικοί στόχοι στο «ΜΕΛΙΝΑ».....	46
3.4. Η διαπολιτισμική διάσταση μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης.....	47
3.3. Η διαπολιτισμική διάσταση της Αισθητικής Αγωγής.....	48
3.4. Η διάσταση της εθνικής πολιτιστικής κληρονομιάς.....	52
3.5. Ο ρόλος του δασκάλου και η αναγκαιότητα επιμόρφωσης.....	53
3.5.1. Η πορεία της επιμόρφωσης στο Πολιτισμικό πρόγραμμα Μελίνα.....	53
3.5.2. Το περιεχόμενο και οι στόχοι της επιμόρφωσης.....	55
3.5.3. Η θεματολογία και η αξιολόγηση της επιμόρφωσης.....	57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η έρευνα

4.1. Η προβληματική	61
4.2. Η αναγκαιότητα	62
4.3. Η πρωτοτυπία	63
4.4. Σκοπός κι στόχοι της έρευνας	63
4.5. Περιορισμοί της έρευνας	64

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Κριτική παρουσίαση του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ»

5.1. Εισαγωγικά	65
5.2. Το σύγχρονο σχολείο	66
5.3. Εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης	67
5.3.1. Τα χαρακτηριστικά του νεωτερικού-παραδοσιακού σχολείου	67
5.3.2. Μέθοδος διδασκαλίας και εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης	68
5.3.3. Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας-διδασκτική της δράσης	69
5.4. Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα	71
5.5. Εκπαίδευση και Πολιτισμός - εκπαιδευτικές και πολιτιστικές ιδέες	74
5.6. Πολιτιστική διάσταση της Εκπαίδευσης στην Κοινότητα	76
5.7. Η περίπτωση της Ελλάδας- Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ	80
5.7.1. Θεσμικό πλαίσιο του προγράμματος	81
5.8. Παιχνίδι -Τέχνη- Φαντασία	87
5.9. Παρουσίαση της πειραματικής εφαρμογής του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ»	92
5.9.1. Τα σχολεία της πειραματικής εφαρμογής	92
5.9.2. Επιμόρφωση των εμπλεκομένων στο Πρόγραμμα	92
5.10. Η αξιολόγηση του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ»	93

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συμπεράσματα

6.1. Ως προς τις συνθήκες εφαρμογής στο Πρόγραμμα	101
6.2. Ως προς τους σκοπούς και στόχους του Προγράμματος	101
6.3. Ως προς τις Περιεχόμενα του Προγράμματος	103
6.4. Μέθοδοι Διδασκαλίας- Μορφές επικοινωνίας και μάθησης του Προγράμματος	106
6.5. Ο παράγοντας «χώρος» στο Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ»	108
6.6. Ο ρόλος του μαθητή στο Πρόγραμμα	109
6.7. Ο ρόλος του δασκάλου στο Πρόγραμμα	109
Βιβλιογραφία	111

Πρόλογος

Οι σύγχρονες εξελίξεις σε εθνικό και σε διεθνές επίπεδο, με τη διεύρυνση των γνώσεων, την ανεπάρκεια της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τη μετανεωτερικότητα και την παγκοσμιοποίηση, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για άρτια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μόνο μέσα από αυτήν είναι δυνατό να επιτευχθεί ένα ισχυρό, βιώσιμο και ευπροσάρμοστο στις νέες εξελίξεις εκπαιδευτικό σύστημα, επαρκείς, αποτελεσματικοί και αποδοτικοί εκπαιδευτικοί αλλά και σφαιρικά ανεπτυγμένοι και ολοκληρωμένοι μαθητές.

Ωστόσο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αντιμετωπίζει ιδιαίτερα και συγκεκριμένα προβλήματα, τα οποία μπορούν να επιλυθούν αν εφαρμοστούν οι αρχές της και ληφθούν υπόψη οι παράμετροι αποτελεσματικότητάς της τόσο κατά τη χάραξη όσο και κατά τη διεξαγωγή προγραμμάτων επιμόρφωσης με ταυτόχρονη εφαρμογή των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Παράλληλα, η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί μια πραγματικότητα, η οποία αφορά άμεσα την εκπαίδευση και η έως τώρα αντιμετώπισή της με το πρίσμα του εθνοκεντρισμού έχει οδηγήσει σε φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας. Με τον τρόπο αυτό, καταργεί τη θετική διάσταση που θα μπορούσε να έχει τόσο για τους ντόπιους όσο και για τους αλλοδαπούς. Μόνη διέξοδος για την ορθή αντιμετώπιση του ζητήματος αποτελεί η διαπολιτισμική αγωγή, της οποίας η εφαρμογή προϋποθέτει στα πλαίσια της εκπαίδευσης την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για την πρόσθετη παράμετρο της απαίτησης για αλλαγή των στάσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Μια κατάλληλη μέθοδος για τη διαχείριση της ετερότητας είναι η αξιοποίηση της τέχνης, η οποία μπορεί να καταργήσει τους καθιερωμένους κανόνες της επικοινωνίας και να οδηγήσει μέσα από διαφορετικούς δρόμους στην αποδοχή του «άλλου». Η προσέγγιση αυτή, όμως, απαιτεί ταυτόχρονα την πολιτισμική αλλά και τη διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα μπορούν να αξιοποιηθούν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αλλά και όσους εμπλέκονται στη διοργάνωση διαπολιτισμικών επιμορφωτικών παρεμβάσεων, δείχνοντας ότι η εμπειρία της άρτιας σε όλα τα επίπεδα πολιτισμικής επιμόρφωσης του Μελίνα, μπορεί και πρέπει να αξιοποιηθεί και προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής διάστασης.

Εισαγωγή

Το Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ» είναι μια πρωτοπορία που δίνει, μέσα από τις δυνατότητες της τέχνης, την ευκαιρία για *πολλαπλές αναγνώσεις* τόσο των *γνωστικών αντικειμένων* όσο και των *συναισθημάτων* των μετεχόντων στην επικοινωνία.

Η κεντρική ιδέα του «ΜΕΛΙΝΑ» είναι το «*παιδί - εν-δυνάμει ενήλικας*» και η αυτοεκτίμησή του, ο σεβασμός στις ανάγκες του, στις ικανότητές του, στους ρυθμούς και στους χρόνους του, στις ιδιαιτερότητές του.

Προς την κατεύθυνση αυτή, το Πρόγραμμα καταθέτει ως *βασικό μέσο τις τέχνες για την προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων*, αλλάζοντας τη μεθοδολογία του παραδοσιακού σχολείου και δίνοντας χειροπιαστή απάντηση στο πώς μπορούν να αναπτυχθούν σύμμετρα οι γνωστικές, συναισθηματικές, ψυχοκινητικές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, παράλληλα με την απελευθέρωση της φαντασίας και της δημιουργικότητάς του.

Το παραπάνω σκεπτικό αντανakλάται την ώρα ακριβώς που διδάσκεται—ανακαλύπτεται το γνωστικό αντικείμενο στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος, δίχως να θεωρείται η τέχνη ως ξεχωριστό μάθημα, που διδάσκεται μόνο ως τέτοιο, με την απαίτηση μάλιστα να αξιολογείται ως τέτοιο.

Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ επέλεξε να επενδύσει στον *Άνθρωπο - Δάσκαλο* για την προώθηση της αλλαγής του Σχολείου, στοχεύοντας αρχικά στη δική του *εσωτερική αλλαγή*, τον προσωπικό επαναπροσδιορισμό του ρόλου και της νοοτροπίας του και στη συνέχεια και δευτερευόντως στην αλλαγή των μέσων, μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιεί κατά τη διδακτική διαδικασία. Έτσι σταδιακά, επέρχονται μεταβολές στις σχέσεις ανθρώπων-δασκάλων με τον εαυτό τους, στις σχέσεις τους με άλλους ανθρώπους και στις σχέσεις τους με τους μαθητές τους.

Το Πρόγραμμα ουσιαστικά επένδυσε σ' αυτό που η Παιδαγωγική αποκαλεί ως **Παιδαγωγική Σχέση**, ένα μέσο «*διά*» του οποίου θα προκύψουν εσωτερικές αλλαγές στη σχολική τάξη και τη διδασκαλία.

Χτίζεται έτσι σταδιακά -σε εκπαιδευτικούς και μαθητές- ένα *σύστημα σκέψης, αίσθησης κι ενσυναίσθησης* με διαμορφωτική δυνατότητα και *δυναμική*, που προσδοκά μια τέτοια εξελικτική πορεία, ώστε αλλάζοντας εσωτερικά τους περισσότερους τομείς της σχολικής ζωής, ν' ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενός σχολείου δίχως συγκεντρωτισμό, ομοιομορφία, ιεραρχικότητα, γνωστική και κοινωνική αναπαραγωγή.

Αυτές, και κάποιες ακόμα *αλλαγές* που η αξία τους αποτελεί *μακροπρόθεσμη επένδυση* για το μέλλον, προκύπτουν από τα προλεχθέντα κι έχουν να κάνουν με *στάσεις και συμπεριφορές*, με *συναισθήματα* (χαράς και λύπης, έντασης και ηρεμίας, ανταγωνισμού ή συναγωνισμού, άμιλλας και συνεργασίας, ενδιαφέροντος και προβληματισμού, πειράματος και ανακάλυψης, λογικής και φαντασίας), καθώς και

άλλα πολλά που αφορούν στην *αξία του ταξιδιού και της διαδρομής προς την «Ιθάκη»* μαθητών και δασκάλων, είναι θέματα διαπραγμάτευσης του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός.

Με το παραπάνω σκεπτικό, ενισχύεται η πεποίθησή μας, ότι *αναδεικνύεται άμεσα ο ερευνητικός μας προβληματισμός* για το ΜΕΛΙΝΑ, ως μια φιλόδοξη καινοτομία που αρχίζει από τη βάση, το Σχολείο και τη σχολική τάξη και στοχεύει στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής (Υπουργείο) ή σ' αυτό που λέμε Μεταρρύθμιση.

Ευχαριστίες

Κλείνοντας τον κύκλο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πατρών με την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας επιθυμώ να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της εργασίας κυρία Αλεξάνδρα Μουρίκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών, τόσο για τις πολύτιμες συμβουλές και την καθοδήγησή της όσο και για τη στήριξη που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια της εκπόνησής της.

Τους καθηγητές κύριο Αντώνη Βάο και κύριο Λεωνίδα Σωτηρόπουλο, Μέλη της Τριμελούς Επιτροπής και καθηγητές μου στον κύκλο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στα μαθήματα της Τέχνης και του Πολιτισμού.

Τους καθηγητές μου στον κύκλο των μεταπτυχιακών μου σπουδών και ιδιαίτερα την κυρία Αμαλία Υφαντή και τον κύριο Σάββα Παπαπέτρου που πίστεψαν σε μένα και με στήριξαν και με υποστήριξαν.

Τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετείχαν στο “Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός” και με προθυμία συνεργάστηκαν.

Όλους, όσοι εμπνεύστηκαν και έκαναν πράξη το Πρόγραμμα, προσπαθώντας να δώσουν μια άλλη πνοή στην εκπαίδευση και μια άλλη διάσταση στην επιμόρφωση: το Νίκο Παΐζη, τη Ζουζού Μυταρά, τη Μάρθα Βελλησαροπούλου και όλη την ομάδα τους που με τίμησαν με τη φιλία τους και μου έδωσαν χειροπιαστά την απόδειξη ότι “αν το θέλεις, το μπορείς να κάνεις τα όνειρά σου πραγματικότητα!”.

Η συμβολή όλων τους υπήρξε καταλυτική στην επαγγελματική μου πορεία και μετά από τόσα χρόνια με οδήγησε στην εκπόνηση της διπλωματικής αυτής με άξονα το Πρόγραμμα αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η πολιτισμική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

1.1. Η πολιτισμική ετερότητα στον ελληνικό χώρο

Η πολιτισμική ετερότητα είναι ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών της γνώσης και της τεχνολογίας, από τη μια μεριά, και της αναγκαστικής ή εθελοντικής μετακίνησης μεγάλων ομάδων, από την άλλη (Βρατσάλης, 2005). Αυτές οι τάσεις της νέας οικουμενικότητας καθώς και της ευρωπαϊκής διάστασης διαμορφώνουν και στην Ελλάδα συνθήκες ετερότητας, και μάλιστα με γρήγορους ρυθμούς και καθιστούν την πολυπολιτισμικότητα μια ντε φάκτο πραγματικότητα, στην κάθετη και οριζόντια ανάπτυξή της (Παπακωνσταντίνου, 1998· Γκότοβος, 2001· Βρατσάλης & Σκούρτου 2005· Παντίδης & Πασιάς, 2003).

Η Ελλάδα δεν ήταν βέβαια, πριν τις εξελίξεις αυτές μονοπολιτισμική, υπήρχαν και υπάρχουν παντού μέσα στον ελληνικό κοινωνικό ιστό κοινωνικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Υπήρχαν ανέκαθεν ομάδες που διέφεραν ως προς το θρήσκευμα, τη γλώσσα και την κουλτούρα, αλλά η ομογενοποιητική και εθνοκεντρική πολιτική της χώρας μας ενίσχυε την μονοπολιτισμικότητα.

Πέρα απ' αυτά, ωστόσο, η οικουμενική διάσταση των σύγχρονων ανεπτυγμένων χωρών με τις αλλαγές στην επιστήμη, την τεχνολογία, την επικοινωνία αλλά και το εμπόριο, την πολιτική κουλτούρα και τη γεωγραφική κινητικότητα, φέρνουν ακόμη περισσότερο σε επαφή τους πολιτισμούς και δημιουργούν νέες πολιτισμικές συνθήκες (Γκότοβος, 2001).

Ειδικά στη χώρα μας, η γεωγραφική κινητικότητα οδήγησε, στη μετατροπή της από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής μεταναστών και παλιννοστούντων, δημιούργησε νέα κοινωνικά δεδομένα και οδήγησε στην εμφάνιση φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003· Κουπαρούσου & Νικολάου, 2003-2004· Παπαχρήστου, 2006· Μάγος, 2004· Πίγκα, 2006). Μάλιστα, ενώ οι δημοσκοπήσεις το 1989 έδειχναν τους Έλληνες, εκ του ασφαλούς, ανεκτικούς απέναντι στους άλλους, από το 1992 με την αύξηση του αριθμού των άλλων βρίσκονται στις πρώτες θέσεις των χωρών της Ε.Ε. ως προς την ξενοφοβική στάση. Οι σχετικές έρευνες (Βούλγαρης, 1995· Ζερβός, 2005· Φρεμεντίνης, 2005· Θεοδωράκης, 2006· όπ αναφ. στο Παπαχρήστου, 2006) δείχνουν αλματώδη αύξηση στα αρνητικά ποσοστά των Ελλήνων για την παρουσία και δραστηριότητα των μεταναστών, εφόσον θεωρούν ότι συνιστούν εθνική απειλή (Δεληθανάση, 2005· Ζέρβα, 2005. όπ αναφ. στο Παπαχρήστου, 2006), ζητούν να φύγουν από την Ελλάδα και να έχουν αυστηρότερη μεταχείριση από τις αρχές. Δεν είναι σε θέση, συμπερασματικά, να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, γεγονός με δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στους μετανάστες όσο και στους ίδιους (Ζέρβας, 2004, όπ. αναφ. στο Παπαχρήστου, 2006).

Από την άλλη η σύγχρονη ιδέα της Ευρώπης συνδέεται κι αυτή με την πολυπολιτισμικότητα, τον μετα-εθνικό πολίτη και την ευρωπαϊκή πολιτειακή συλλογικότητα. Το εθνικό κράτος μετασχηματίζεται πλέον σε ευρωπαϊκή πολιτεία, η εθνική μονοπολιτισμική ταυτότητα σε ευρωπαϊκή πολυπολιτισμική συνείδηση. Και μέσα σε όλα αυτά η χώρα μας καλείται να συγκροτήσει την ευρωπαϊκή της ταυτότητα και συνείδηση αλλά και να διατηρήσει τα ιδιαίτερα πολιτιστικά χαρακτηριστικά και την εθνική της ταυτότητα (Παντίδης & Πασιάς, 2003).

Το ζήτημα που τίθεται με βάση αυτές τις εξελίξεις είναι αν το εκάστοτε εθνικό κράτος, επομένως και η Ελλάδα, θα επιχειρήσει να αντιμετωπίσει τις νέες εξελίξεις στο πνεύμα της εθνικής ιδεολογίας και της συνακόλουθης εθνικής ομοιογένειας ή θα τολμήσει τη μετάβαση στον πολιτισμικό πλουραλισμό και στη συνακόλουθη συνάντηση, αλληλεπίδραση και αλληλοεμπλουτισμό των πολιτισμών (Δαμανάκης, 2002).

1.2. Η πολυπολιτισμικότητα στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση

1.2.1. Στο μαθητικό πληθυσμό

Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, όπως είναι φυσικό, διαπιστώνεται και στο μαθητικό της πληθυσμό, κυρίως λόγω των αλλοδαπών της μαθητών. Όπως προκύπτει από στατιστικά στοιχεία που συλλέγει κάθε χρόνο το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εδώ και αρκετά χρόνια παρατηρείται σταθερή αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών με καταγωγή από 45 τουλάχιστο διαφορετικές χώρες. (Τρούκη, 2005).

Το ποσοστό τους σε όλες τις βαθμίδες έχει αυξηθεί κατά τριακόσια τοις εκατό (300%) μέσα σε μια δεκαετία (1985–1995) και ο αριθμός τους αντιστοιχεί περίπου στο δέκα τοις εκατό του συνόλου των μαθητών (ΥΠΕΠΘ–ΙΠΟΔΕ, 2003, στο Παπαχρήστου, 2006).

Όσον αφορά στο Δημοτικό σχολείο ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην ευρωπαϊκή πλειοψηφία προέρχεται από την Αλβανία (37.707), ποσοστό 82%). Μια ακόμη ενδιαφέρουσα παράμετρος είναι ότι στην πενταετία 1995–2000 ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός μειώθηκε κατά 5%, αντίθετα με τη σημαντική αύξηση των αλλοδαπών μαθητών. Η αναλογία των αλλοδαπών μαθητών είναι αρκετά σημαντική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου ένας στους επτά είναι αλλοδαπός, και, αν προστεθούν οι παλιννοστούντες, η παρουσία μαθητών με διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα αυξάνεται περισσότερο. Οι τάσεις αυτές επιβεβαιώνονται και στα πρόσφατα στατιστικά στοιχεία του 2002 όπου οι αλλοδαποί μαθητές του δημοτικού σχολείου αποτελούν το 11% περίπου (Γκότοβος & Μάρκου, 2003, όπ. αναφ. στο Λιακοπούλου, 2006). Το φαινόμενο είναι εντονότερο (για το 2000) στα μεγάλα αστικά κέντρα, Αθήνα-Πειραιά-Θεσσαλονίκη, με τους περισσότερους μαθητές να φοιτούν σε σχολεία που βρίσκονται στο κέντρο των πόλεων, τα οποία τείνουν να εγκαταλειφθούν από τους

γηγενείς.

Ως προς τη σύνθεση του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού στο δημοτικό σχολείο για την ίδια περίοδο προκύπτει ότι περίπου το 83% προέρχεται από την Αλβανία, ακολουθούν οι μαθητές από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (8,5%), από τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη (2,3%) και οι προερχόμενοι από χώρες της Ασίας (2,4%) (Νικολάου, 2000).

Η φοίτηση των παιδιών αυτών δεν είναι απαλλαγμένη από προβλήματα. Οι πολλαπλές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε συνδυασμό με το μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου (Αβδελά, 1997· Ασκούνη, 1997· Φραγκουδάκη, 1997), τους οδηγούν σε σημαντικά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και διαρροής (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ι.Π.Ο.Δ.Ε.).

1.2.2. Στο θεσμικό πλαίσιο και στην εκπαιδευτική πράξη

Στη δεκαετία του 1970 η σχετική εκπαιδευτική πολιτική έχει έντονα έναν προνοιακό – φιλανθρωπικό χαρακτήρα με δείγματα, τα οποία αντιμετωπίζουν τους ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές με ευσπλαχνία και ελεητικό τρόπο, σύμφωνα με τους χαρακτηρισμούς του Δαμανάκη (1997), κατά τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις.

Με την έναρξη της δεκαετίας του 1980 η εκπαιδευτική πολιτική περνά σε μια δεύτερη φάση με τη λογική της πίστωσης και της μείωσης των απαιτήσεων να συμπληρώνεται με τη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων. Το 1983 θεσμοθετούνται, υπό αυτή τη φιλοσοφία, οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.). Η στοχοθεσία των θεσμών αυτών αναφέρεται σε προσαρμογή των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ το μορφωτικό κεφάλαιό τους αγνοείται και το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας προέλευσης μένει ανοιχτό. Ταυτόχρονα μια ακόμη ειδική μορφή εκπαίδευσης αποτελούν, ακόμη, τα Σχολεία Παλιννοστούτων. Συνολικά, για τη χρονική αυτή περίοδο, το θεσμικό πλαίσιο και κατά συνέπεια η εκπαιδευτική πράξη που προκύπτει λειτουργούν αφομοιωτικά βάσει της υπόθεσης του ελλείμματος και χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό, μονολιθικότητα και ανελαστικότητα (Δαμανάκης, 1997).

Μια νέα κατεύθυνση στην εκπαιδευτική πολιτική υιοθετείται το 1996 από το Υπουργείο Παιδείας, οπότε και υιοθετείται η διαπολιτισμική προσέγγιση ως η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική στα ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική εκπαίδευση, ενώ ιδρύεται και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις ρυθμίσεις του νόμου, είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες, παραβλέποντας ότι οι πολιτικές ιδιαιτερότητες αφορούν και τους γηγενείς μαθητές. Ακολουθεί η σύσταση τομέων και

υπηρεσιών, προτείνεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας και ορίζονται επιθυμητά προσόντα για τους εκπαιδευτικούς των διαπολιτισμικών σχολείων, ενώ το 1999 προτείνονται νέες ρυθμίσεις περισσότερο «διαπολιτισμικές» για τις Τ.Υ και τα Φ.Τ.. Θεσμοθετούνται ακόμη τρία μεγάλα προγράμματα, τα οποία στοχεύουν μεταξύ άλλων στην ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών· κι αυτό γιατί λήφθηκε υπόψη ότι η εφαρμογή των ρυθμίσεων στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα εξαρτάται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Λιακοπούλου, 2006).

Στο άρθρο 1 του Φ.Ε.Κ. 1366, το οποίο αναφέρεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών αναγνωρίζεται ότι τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας σε συνδυασμό με την ελαχιστοποίηση των αποστάσεων συντελούν στη δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών. Γι αυτό προτείνεται να ελαχιστοποιηθεί το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής αφενός ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και η ενίσχυση αφετέρου φαινομένων ξеноφοβίας και ρατσισμού.

Στο πλαίσιο αυτού του πολιτισμικού πλουραλισμού πρέπει να προωθήσει τις πολιτιστικές της αξίες, οι οποίες αποτελούν το εθνικό της κεφάλαιο αντιμετωπίζοντας επιτυχώς τις σύγχρονες προκλήσεις. Θεωρείται λοιπόν αναγκαίο μεταξύ άλλων να προωθηθεί η αποφυγή φαινομένων ρατσισμού και ξеноφοβίας στην αναδυόμενη πολυπολιτισμική ευρωπαϊκή κοινωνία με παράλληλη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και των παραδοσιακών αξιών.

Η ανάγκη παροχής ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης προβάλλει επιτακτική, ώστε η εκπαίδευση να αναδειχθεί σε μοχλό άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ισότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για αυτούς που ανήκουν σε «μειονότητες». Η παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση δε θα πρέπει να ερμηνεύεται ως σύνολο ομοιόμορφων εκπαιδευτικών παροχών που οδηγούν σε ομοιογενείς διαδικασίες και συμπεριφορές.

Για την επίτευξη αρμονικής κοινωνικής συμβίωσης και προστασία της πολιτιστικής μας ταυτότητας, σύμφωνα με το ίδιο ΦΕΚ, είναι απαραίτητο, το κάθε άτομο να μάθει να συμβιώνει με τους άλλους, σεβόμενο τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους, διατηρώντας όμως, παράλληλα, την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής (Φ.Ε.Κ. 1366/2001).

Γενικότερα, ωστόσο, όπως διαπιστώνει και ο Δαμανάκης, παρόλο που η Ελλάδα μετεξελίσσεται με γοργούς ρυθμούς σε μια πολυγλωσσική, πολυθρησκευτική κοινωνία και παρόλο που είναι θεσμικά μέλος μιας πολυγλωσσικής, πολυπολιτισμικής υπερεθνικής Ευρώπης, ο παιδαγωγικός λόγος συνεχίζει να κινείται στα πλαίσια του εθνικού παραδείγματος (Δαμανάκης, 2007).

1.3. Η πολιτισμική ετερότητα και η διαπολιτισμική της προσέγγιση

Η ετερότητα διακρίνεται σε τρία επίπεδα ανάλυσης: το ατομικό, το ομαδικό και το διομαδικό. Οι παιδαγωγοί και τα εκπαιδευτικά συστήματα λειτουργούν ως συστήματα διαχείρισης αυτής της ετερότητας, η οποία μπορεί να πηγάζει από τις ίδιες τις ατομικότητες των παιδιών, από την κοινωνική-οικονομική-μορφωτική διαφοροποίηση, από την επαφή της εθνικής κοινωνίας με το εξωτερικό της περιβάλλον· τέλος, υπάρχει και η νέα ετερότητα που είναι συνυφασμένη με την παρουσία κάθε κατηγορίας μεταναστών ή προσφύγων (Γκότοβος, 2001).

Η πολιτισμική ετερότητα παραπέμπει σε υπαρκτά ή λογιζόμενα ως υπαρκτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ατόμου που έχει από κοινού με άλλους που ανήκουν στην ίδια κατηγορία (εθνική, εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική). Διακρίνονται, λοιπόν, ειδικές μορφές πολιτισμικής ετερότητας, οι οποίες σχετίζονται με τμήματα του γηγενούς πληθυσμού (που λογίζονται ως διαφορετικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό) είτε με νέους, αλλόχθονες πληθυσμούς (που έρχονται στη χώρα στα πλαίσια κάποιου τύπου μετανάστευσης) και είναι: η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική, η γλωσσική και η πολιτισμική (αξιακοί κώδικες, στάσεις κ.ά.).

Με εξαίρεση τον αξιακό κώδικα η σύγχρονη εκπαίδευση δεν αναμένεται να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση του προορισμού της ετερότητας, αλλά αντίθετα να τη διαχειριστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι δυνατή η διάκριση των μαθητών ως προς την επίδοση· αν και η διαφοροποίηση αυτή καταγράφεται ως ετερότητα ατομικού επιπέδου που καθορίζεται από το κοινωνικοοικονομικό προφίλ της οικογένειας. Το σύγχρονο σχολείο δεν έχει, επιπλέον, να φοβηθεί τίποτα από την πολιτισμική ετερότητα, αρκεί να μην επιχειρεί να την ορίζει ως μη-ελληνικότητα και (αρκεί) να δίνει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα εκμάθησης ενός ενιαίου πολιτισμικού κώδικα που θα είναι εφόδιό τους στην αναζήτηση της κοινωνικής και επαγγελματικής τους τύχης (Γκότοβος, 2002).

Για την επίτευξη αυτής της εκπαίδευσης δεν αρμόζουν οι στρατηγικές της πίεσης, της αφομοίωσης ή της περιχαράκωσης των ομάδων, οι οποίες δοκιμάστηκαν σε αρκετές κοινωνίες και στην ελληνική οδηγώντας σε αρνητικά αποτελέσματα και δυσάρεστες παρενέργειες, αλλά η διαπολιτισμικότητα (Γκότοβος, 2001· Κοσσυβάκη, 2003). Στη θεωρία της διαπολιτισμικότητας αναφέρονται τα αξιώματα της ισοτιμίας των πολιτισμών, της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου και της παροχής ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης, 1997). Γι' αυτό εστιάζει περισσότερο στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εμπλεκόμενους πολιτισμούς στην αμοιβαία συνεργασία και παραπέρα ανάπτυξη τους (Μάρκου, 1989 όπ. αναφ. στο Λιακοπούλου, 2006· Boos-Nunning, 1997· Δαμανάκης, 1997· Γκότοβος, 2001· Δαμανάκης, 2002· Χρυσάφιδης, 2003· Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Στην διαπολιτισμική της διάσταση η εκπαιδευτική πρακτική νοείται ως επικοινωνία μέσα από την οποία οι εταίροι, διδάσκοντες και διδασκόμενοι, αυτοπραγματώνονται,

καλλιεργώντας την ατομικότητά τους σε μια σχέση αλληλεπίδρασης. Μέσα από την κατάλληλη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την οργάνωση ανάλογης μεθοδολογίας μπορεί να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές της μειονοτικής και της πλειονοτικής ομάδας να χρησιμοποιούν δημιουργικά τα στοιχεία του οικείου πολιτισμού καθιστώντας τους κριτικά πνεύματα και ανθρώπους-πολίτες όλου του κόσμου (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997· Ανδρούσου, 2006).

1.4. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής διάστασης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κεντρικός, προκειμένου τα στοιχεία της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας διαπολιτισμικής διάστασης να εφαρμοστούν στο πολυπολιτισμικό σχολείο, εφόσον άπτεται τόσο της νέας διάστασης του εκπαιδευτικού όσο και της σημασίας του για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών ή μεταρρυθμίσεων. Ωστόσο, η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και, ακόμη περισσότερο, η αποτελεσματική ενεργοποίησή τους δεν είναι δεδομένη· προϋπόθεση γι' αυτή την επιτυχή ανταπόκριση είναι η κατάλληλη αρχική εκπαίδευση και η επαρκής επιμόρφωσή του (Μπερέρης, 2005· Λιακοπούλου, 2006).

Οι σύγχρονοι αυτοί εκπαιδευτικοί του μετανεωτερικού σχολείου καλούνται να αποκτήσουν τη λεγόμενη διαπολιτισμική ικανότητα (Κοσσυβάκη, 2003), ή αλλιώς ετοιμότητα (Γεωργογιάννης, 2004), η οποία αναφέρεται στο σύνολο των δεξιοτήτων, που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ξεχωρίζει και να “αναγνωρίζει στην πολιτισμική διαφορά τη μεταβολή ως φυσική εξέλιξη των πραγμάτων και να τοποθετείται δημιουργικά απέναντι σ' αυτή, αξιοποιώντας τα στοιχεία της ως μέσο διαχείρισης της πραγματικότητας και καταλήγοντας στη μετατόπιση των ορίων περιχαράκωσης της ατομικότητας και της ομάδας στο χώρο και στο χρόνο” (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003· Παπακρήστου, 2006).

Επιπλέον, η αναγκαιότητα διαπολιτισμικής διάστασης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενισχύεται από τα ευρήματα σχετικών ερευνών, οι οποίες διαπιστώνουν αφενός βασικές ελλείψεις ως προς τη διαπολιτισμική διάσταση της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Νικολάου, 1999, όπ. αναφ. στο Λιακοπούλου, 2006· Λιακοπούλου, 2006· Unicef, 2001· Μάγος, 2004· Χιωτάκης, 2002· Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2004· Μπομπαρίδου, 2004· Γεωργογιάννης, 2004· Μπόμπας, 1997), με τα μαθήματα διαπολιτισμικής να απουσιάζουν ή να είναι υποχρεωτικά κατ' επιλογήν, με στόχευση που δεν αφορά στην καλλιέργεια στάσεων, με περιθωριακού χαρακτήρα πρακτική άσκηση· και αφετέρου ανεπάρκεια και στην ίδια την επιμόρφωση και κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας του ελληνικού σχολείου (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002· Κοσσυβάκη, 2003· Παπακωνσταντίνου & Δελλησούδα, 1992· Μπόμπας, 1994, όπ. αναφ. στο Πίγκα, 2006·

Στούμπος & Τηγάνης, 2006).

Σύμφωνα με την έρευνα του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής ο Μάρκου διαπιστώνει την αδυναμία των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Λιακοπούλου, 2006). Σημειώνεται δε, ως προέκταση αυτών των διαπιστώσεων, ανάπτυξη αυτοσχεδιασμού από τους εκπαιδευτικούς που αναγκάζονται να αποκλίνουν από τη μονοπολιτισμική, μονογλωσσική και ελλαδοκεντρική εκπαιδευτική πολιτική (Δαμανάκης, 1997). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δε διαθέτουν την απαιτούμενη θεωρητική υποδομή για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και αναγνωρίζουν ως βασική αιτία και την ελλιπή επιμόρφωσή τους και ενώ απ' τη μια μεριά αξιολογούν θετικά την εφαρμογή αγωγής με διαπολιτισμικό χαρακτήρα, απ' την άλλη δεν έχουν σαφή εικόνα για τις αρχές και τους στόχους της (Μπομπαρίδου, 2004· Γκόβαρης, 2005· Ρουσσάκης & Χατζηνικολάου, 2006).

Όσον αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας, οι στόχοι αναφέρονται τόσο στο γνωστικό τομέα (ενημέρωση για έννοιες, θεωρίες, πρακτικές και γνωριμία με τον πολιτισμό των ιδίων και των άλλων), όσο και στη διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Banks, 1981).

Τονίζει, ωστόσο ότι δεν αρκεί η απόκτηση παιδαγωγικών γνώσεων και η καλλιέργεια ανάλογων στάσεων, εφόσον αυτές καθορίζουν τις επιλογές και τη δράση των εκπαιδευτικών σε μεγάλο βαθμό (Λιακοπούλου, 2006). Απαιτείται η αναγνώριση των αναγκών της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, των στάσεων, των πεποιθήσεων και των αξιών του ως καθοριστικών παραγόντων στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης (Δημητρακάκης, Παπαναούμ, 2003). Μ' αυτό τον τρόπο είναι δυνατό να αποκτούν σκεπτόμενη και αποσαφηνισμένη επίγνωση της σύνδεσης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εθνικών και πολιτισμικών ομάδων (Landson-Billings, 1990· Lynch, 1997), ικανότητα σχεδιασμού σε πολυπολιτισμικές τάξεις διδασκαλιών, οι οποίες θα ακολουθούν τις κατάλληλες στρατηγικές, μορφές και μεθόδους, γνώση τρόπων κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών και συνεργασίας με τους γονείς, ώστε να επιτευχθεί υψηλή κοινωνικοποίηση και υψηλές επιδόσεις από τους μαθητές (Hidalgo κ.α. 1996, όπ. αναφ. στο Λιακοπούλου, 2006).

1.4.1. Ερευνητικά δεδομένα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, εφόσον δίνει έμφαση στην καλλιέργεια των στάσεων των εκπαιδευτικών θεωρώντας τες καθοριστικές για τις επιλογές και τη δράση τους, έχει οδηγήσει σε μια σειρά ερευνών στον ελληνικό χώρο για τη διερεύνησή τους. Οι έρευνες αυτές δείχνουν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διακατέχονται σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό από εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις.

Τόσο στην έρευνα του Μάγου αλλά και στην έρευνα πεδίου των Δραγώνα, Κουζέλη και Ασκούνη (1997) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ξενοφοβική στάση, η οποία συνυπάρχει με μια αντίληψη ανωτερότητας της ελληνικής κουλτούρας, που οφείλεται στην αρχαιότητα. Αυτό σημαίνει ότι η πραγματική εθνική ταυτότητα και κουλτούρα γίνεται αντιληπτή ως “κατώτερη” και ανίσχυρη, εφόσον κινδυνεύει να αλλοιωθεί από τη συμβίωση με άλλους. Δημιουργείται, έτσι, η ξενοφοβία, η οποία καλλιεργεί φόβους εθνικής αλλοίωσης και αυτοί οι φόβοι με τη σειρά τους γεννούν τάσεις απομονωτισμού.

Η συστηματική ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών της ίδιας έρευνας οδηγεί την Ασκούνη στη διαπίστωση ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στους εθνικούς άλλους διέπεται από την αποδοχή της διάκρισης των λαών και των πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους, με εύκολη την κατάταξη των μεταναστών στους πολιτισμικά κατώτερους (Ασκούνη, 1997).

Η Ιγγλέση (1997) καταλήγει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι οι μετανάστες δεν πρέπει να έρχονται στη χώρα, λόγω του χαμηλού οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου τους. Ανιχνεύεται δε το ενδεχόμενο οι αρνητικές εκφράσεις των εκπαιδευτικών να εκληφθούν ως ρατσιστικές.

Οι Ρουσσάκης και Χατζηνικολάου (2006) στην εμπειρική τους έρευνα συμπεραίνουν ότι οι δάσκαλοι διαπιστώνουν τη δυσκολία προσαρμογής αυτών των μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Σημαντικότερες δυσκολίες θεωρούν τις γλωσσικές και τις αποδίδουν και στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Τόσο η ποιοτική έρευνα της Κασίμη (2006) όσο και αυτή του Μπόμπα (1997) καταλήγουν σε συμφωνία με την άποψη του Cummins (2003) στο ότι τα παιδιά των μεταναστών προσλαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς ως ομάδα μαθητών με “προβλήματα”. Η αιτιολογία αυτών των προβλημάτων εντοπίζεται στη διγλωσσία. Δυσκολίες προκύπτουν ακόμη κατά την άποψή τους και από το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων.

Οι Στούμπος και Τηγάνης στην έρευνα τους (2006) διαπιστώνουν προκατάληψη και στερεότυπη σκέψη των εκπαιδευτικών απέναντι στους “διαφορετικούς” μαθητές και γενικά την ανάπτυξη μιας αρνητικής στάσης εφόσον: θεωρούν ότι οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς· δε δέχονται να εργαστούν σε τάξεις με τέτοιους μαθητές· ένας στους τρεις διαφωνεί με τη διδασκαλία στη μητρική τους γλώσσα· ένας στους πέντε δε δέχεται ότι από τη συνάντηση πολιτισμών και τη συνεκπαίδευση προκύπτει όφελος για όλους.

Ιδιαίτερη σημασία έχουν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία των “άλλων” μαθητών, καθώς η γλώσσα είναι το μόνο από τα συμβολικά συστήματα του πολιτισμού που πλάθει πολιτισμό και αλληλεπιδρά μαζί του τόσο ως μεταδότης όσο και ως κύριο εργαλείο εσωτερίκευσής του· γι’ αυτό η διατήρηση της πρώτης ή της μητρικής γλώσσας έχει ιδιαίτερη αξία για το μαθητή. Σε αρκετές από τις

προαναφερθείσες έρευνες (Ρουσσάκης & Χατζηνικολάου, 2006· Κασίμη, 2006· Στούμπος & Τηγάνης, 2006) έχει ήδη ενοχοποιηθεί η διγλωσσία για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές. Περισσότερες πτυχές των στάσεων ερευνά η Σκούρτου (1997· 2002) και συμπεραίνει μεταξύ άλλων ότι για τους εκπαιδευτικούς: η γλωσσική πολυμορφία υπάρχει αλλά δεν αφορά οπωσδήποτε το σχολείο· εφικτή θεωρείται μια εκπαιδευτική παρέμβαση όταν οι δίγλωσσοι μαθητές είναι λίγοι · η “άλλη” γλώσσα δε συνυπολογίζεται στη διδασκαλία της ελληνικής αλλά και όποια πολιτισμική γνώση φέρουν οι δίγλωσσοι μαθητές δε συνυπολογίζεται στη δημιουργία σχολικής γνώσης.

Η έρευνα των Αθανασίου και Γκότοβου (2002) αποκαλύπτει τη σύνδεση της αντίληψης της διγλωσσίας με τη γενικότερη τοποθέτηση του εκπαιδευτικού σε ζητήματα μετανάστευσης και ετερότητας. Σημαντικό ρόλο επίσης στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη διγλωσσία φαίνεται να διαδραματίζει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά επιμορφωτικά σεμινάρια, όπως επίσης και το γνώρισμα της δημοκρατικότητας (Γκόβαρης & Ανδρεαδάκης, 2002).

Η ίδια έρευνα καταλήγει και σε άλλα ενθαρρυντικά για τους υποστηρικτές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελέσματα. Επισημαίνεται η άποψη των εκπαιδευτικών για ισότιμη πολιτισμική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των εθνοτικών ομάδων, καθώς και η επιθυμία για μια διαπολιτισμικού χαρακτήρα εκπαίδευση. Οι στάσεις αυτές αντανakλούν τη συνειδητοποίηση των προκλήσεων της νέας κοινωνικής πραγματικότητας (πολυπολιτισμικότητα) και την ετοιμότητα αποδοχής και εφαρμογής καινοτομιών στην πράξη.

Γενικότερα είναι εύλογο ίσως να παρατηρείται ότι ο δάσκαλος, που έχει μεγαλώσει και έχει μορφωθεί μακριά από τα προβλήματα και την πραγματικότητα, να διαθέτει ένα ήδη διαμορφωμένο σύνολο στάσεων αρνητικών απέναντι στο “διαφορετικό” (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997). Η τροποποίηση των στάσεων αυτών ή η διαμόρφωση νέων απαιτεί αρκετό χρόνο, ενώ δύσκολη είναι και η επίτευξη της αξιολόγησης τέτοιων στόχων.

Ωστόσο, είναι διαδικασία απαραίτητη, λόγω της άρνησης των εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν στις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, καθώς περνούν από το φίλτρο του δικού τους αξιακού συστήματος ό,τι διδάχτηκαν και προσαρμόζουν ανάλογα τις πρακτικές τους (Guillaume κ.ά., 1998). Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί, μετά τους γονείς, είναι οι πιο σημαντικοί “άλλοι” στην επικοινωνία με τους μαθητές και συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της αυτοεικόνας των μαθητών (Λιακοπούλου, 2006).

1.4.2.Σχεδιασμός και οργάνωση της επιμορφωτικής παρέμβασης

1.4.2.1. Σε επίπεδο στόχων

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική κινείται σε επίπεδο τόσο ανάλυσης όσο και

στοχοθεσίας στους ακόλουθους τρεις άξονες κατά το Hohmann:

- α) συνάντηση και αλληλεπίδραση των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία
- β) άρση των εμποδίων που παρεμβάλλονται στη συνάντηση και αλληλεπίδραση των πολιτισμών και
- γ) πολιτισμικές ανταλλαγές και πολιτισμικός εμπλουτισμός.

Γι' αυτό χρησιμοποιεί ως αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και θέτει ως στόχο τη διαμόρφωση μιας όχι εθνικής αλλά πολιτισμικής ταυτότητας, η οποία θα προκύπτει από την ελεύθερη συνάντηση, αλληλεπίδραση και αλληλο - εμπλουτισμό των δρώντων υποκειμένων στα πλαίσια μιας πολιτισμικής συνάντησης και αλληλεπίδρασης.

Κάτω από αυτό το πρίσμα, οι στόχοι των περισσότερων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διατυπώνονται ως εξής:

- α) να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί με τη συστηματική ανάλυση της καθημερινής πραγματικότητας στην τάξη με σκοπό να ανακαλύψουν το πλέγμα αλληλεπιδράσεων, άρρηκτων κανόνων και στρατηγικών·
- β) να μάθουν να ακούν και να βλέπουν χωρίς προκαταλήψεις κι ακόμα να μάθουν να ακούν και να βλέπουν τις δικές τους προκαταλήψεις·
- γ) να εξοικειωθούν με την ανάγνωση των άρρηκτων πρακτικών, των απωθημένων και των κρυμμένων·
- δ) να λάβουν υπόψη τους τη διαφορά και την ποικιλομορφία·
- ε) να μάθουν να αμφισβητούν το αυτονόητο στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Τα σημεία αυτά απαιτούν μια τέτοιου είδους επεξεργασία στη διαδικασία της επιμόρφωσης που να προκαλέσει στους εκπαιδευτικούς σύγκρουση με τη δεδομένη μέχρι τη στιγμή εκείνη αναπαράσταση για τη δική τους ταυτότητα, την ταυτότητα των άλλων αλλά και για την εκπαιδευτική πρακτική (Ανδρούσου & Μάγος, 2001).

Γι' αυτό προτείνεται η επιμόρφωση να προσανατολίζεται:

- α) στην ανάλυση των κοινωνικών διαδικασιών που αναπαράγουν ασύμμετρες σχέσεις μεταξύ πλειονότητας και μειονοτήτων·
- β) αντιπαράθεση με τον τρόπο διαχείρισης της διαφορετικότητας στα σχολικά εγχειρίδια και ευαισθητοποίηση για τις αρνητικές επιπτώσεις των φανερών ή κρυφών αποκλεισμών στις σχέσεις μεταξύ ντόπιων και αλλοδαπών μαθητών, καθώς και στις ταυτότητες των τελευταίων·
- γ) ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα δόμησης μιας συλλογικής ταυτότητας όλων των μαθητών που ενσωματώνει δημιουργικά τις διαφορές· και
- δ) ανάλυση του δυναμικού χαρακτήρα του πολιτισμού και των πολιτισμικών διαφορών, ώστε να αποφευχθεί ο εγκλωβισμός των αλλοδαπών μαθητών σε πολιτισμικά στερεότυπα και να αναδειχθούν οι υποκειμενικές τους ανάγκες για

αναγνώριση (Γκόβαρης, 2005).

1.4.2.2. Αρχές – Μέθοδοι

Η επιμόρφωση με διαπολιτισμική διάσταση προκειμένου να εξασφαλίσει αποτελεσματικότητα και επίτευξη των στόχων της οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τους γενικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας που διέπουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και να τις προσαρμόσει στις απαιτήσεις της. Σημαντική θέση έχει, μεταξύ άλλων, η χρήση εναλλακτικών μεθόδων και η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών και των στάσεων των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί τονίζονται ιδιαίτερα στη διαπολιτισμική προσέγγιση, καθώς αμφισβητεί την αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών μεθόδων ως προς τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών (Banks, 2001) των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό προτείνεται και η μορφή της έρευνας-δράσης, ως μέτρο για την πειστική μεταφορά στους εκπαιδευτικούς της ανάγκης να κατανοήσουν σε βάθος το πλαίσιο στο οποίο εργάζονται (Ανδρούσου, 2005).

Εξάλλου η συστηματική διερεύνηση των στάσεων θα υποδείξει στόχους, θέματα, μεθόδους, αλλά και θα συμβάλλει στην έγκαιρη συνειδητοποίηση, ευαισθητοποίηση και αυτογνωσία των εκπαιδευτικών.

Επιτακτική είναι και η εφαρμογή των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων με συμμετοχή, αυτενέργεια, προσωπική εμπλοκή των επιμορφούμενων στη διαμόρφωση του περιεχομένου και της οργάνωσης, καθώς και με αξιοποίηση των εμπειριών τους. Ιδιαίτερη σημασία έχει η κατανόηση των δικών τους καθημερινών εμπειριών μέσα από το πρίσμα της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης και των αρχών της διαπολιτισμικής θεωρίας με κριτική τους ανάλυση (Adelman, 1998, όπ. αναφ. στο Λιακοπούλου, 2006), η οποία αποτελεί διαδικασία μακρά και επίπονη λόγω των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών στην αλλαγή (Ανδρούσου, 2005).

Έμφαση δίνεται στη βιωματική προσέγγιση των αρχών και αξιών μέσω της ενσυναίσθησης με την εισαγωγή πραγματικών προβλημάτων προς επίλυση, με την τοποθέτησή τους στη θέση των πολιτισμικά διαφορετικών υποκειμένων, με την απόπειρα κατανόησης της συμπεριφοράς των ξένων, όπως πηγάζει μέσα από τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις τους (Νικολάου, 2000· Ανδρούσου, 2005).

Σημαντική κρίνεται και η συμβολή της μεθόδου project, η οποία και εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή και συμβάλλει στην επαφή με τις πολιτισμικές ομάδες που συνθέτουν την πολυπολιτισμική κοινωνία. Η διαθεματικότητα της μεθόδου (Χρυσafiδης, 1994· Frey, 1980) επιτρέπει ακόμη τη διάχυση της διαπολιτισμικής διάστασης σε όλο το φάσμα των γνωστικών αντικειμένων αλλά και την αξιοποίηση παιδαγωγικών τεχνικών που άπτονται των τεχνών, όπως δραστηριότητες μουσικές, εικαστικές, με τη φωτογραφία, το βίντεο και περιλαμβάνουν παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, ομαδικά παιχνίδια (Ανδρούσου & Μάγος, 2001). Αυτή η διαθεματικότητα οδηγεί και στη χρήση του συνεργατικού μοντέλου με ένα οριζόντια

διαρθρωμένο δίκτυο, του οποίου τα μέλη συνεργάζονται σε διάφορα επίπεδα (Λιακοπούλου, 2006) και οι επιμορφωτές ανταλλάσσουν με τους επιμορφούμενους γνώσεις και εμπειρίες (Ανδρούσου, 2005). Μ' αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τη δυνατότητα να συνδέουν τη διδασκαλία με το πλαίσιο της, κατανοούν τι διδάσκουν και τη σημασία του για τους μαθητές, καθώς και πως μπορούν να συνδέσουν την προσφερόμενη γνώση με τις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών (Sleeter & Montecino, 1999, όπ. αναφ. στο Λιακοπούλου).

Είναι ακόμη ανάγκη οι επιμορφωτές πέρα από την ανάλογη εκπαίδευση και ενημέρωσή τους, να διαθέτουν το απαραίτητο υπόβαθρο, κυρίως σε επίπεδο στάσεων, προκειμένου να προσεγγίσουν αντικείμενα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής (Ladson-Billings, 1999, όπ. αναφ. στο Λιακοπούλου). Συνεπώς, η επιμόρφωση των ίδιων των επιμορφωτών συμβάλλει στην εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Μεγάλη χρησιμότητα σ' αυτό το σημείο φαίνεται να έχει η ικανότητα τόσο των επιμορφωτών όσο και των επιμορφούμενων των ίδιων για αναστοχασμό, ώστε να μπορούν ο καθένας απ' τη μεριά του να αναρωτιέται για την αναποτελεσματικότητα της προσπάθειάς του να αποστασιοποιείται από την καθημερινή πρακτική και τις μεθόδους, να ψάχνει τα αίτια του ελλιπούς αποτελέσματος στον εαυτό του (Ανδρούσου, 2005).

1.4.2.3. Θέματα

Ειδικά για τη διαχείριση της ετερότητας των μαθητών στα πλαίσια της διαπολιτισμικής προσέγγισης, προτείνεται η αξιοποίηση της τέχνης και μάλιστα όχι μόνο στα πλαίσια των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Ο Leurín διαπιστώνει μια διττή σημασία της καλλιτεχνικής έκφρασης για τη Διαπολιτισμική αγωγή. Η εξοικείωση με το χώρο της καλλιτεχνικής έκφρασης οδηγεί στη συνειδητοποίηση ότι ο χώρος αυτός δεν έχει σύνορα. Ταυτόχρονα η πληροφόρηση για τους άλλους ανθρώπους και τον πολιτισμό τους είναι καλύτερη από αυτήν που μπορούν να του προσφέρουν οι σπουδές της ανθρωπολογίας. Θέτει ως βασική προϋπόθεση το να μην απογυμνώνονται οι πολιτισμοί από την ιστορία τους, γιατί καταλήγουν φολκλόρ. Η καλλιτεχνική έκφραση των πολιτισμών δεν πρέπει να διδάσκεται χωρίς ιστορικά στοιχεία και χωρίς κριτικό πνεύμα. Η απλή μεταφορά στατικών εικόνων και παραστάσεων –αναπαραστάσεων της ανθρώπινης δραστηριότητας και των ανθρώπινων επιτευγμάτων θα μπορούσε να ενισχύσει τη στερεοτυπική αντίληψη του εξωτικού, περίεργου, μυστηριώδους, πρωτόγονου και να οδηγήσει στη διαμόρφωση στάσεων «τουριστικού» είδους απέναντι στους άλλους πολιτισμούς. Ο Said πιστεύει ότι η καταπολέμηση αυτών των στάσεων και αντιλήψεων μέσα από ρεαλιστική, χωρίς εθνοκεντρικές και αξιολογικές διακρίσεις γνώση οδηγεί στην «αντιπολιτευτική» συνείδηση (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Ειδικότερα, μερικά από τα μαθήματα, που σχετίζονται με την τέχνη, προωθούν τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής και κατά συνέπεια αποτελούν θεματικά πεδία

αντίστοιχων επιμορφωτικών παρεμβάσεων είναι:

- **Η μουσική**

Η μουσική μπορεί να αποτελέσει μέσον διάνοιξης διαύλων επικοινωνίας και κοινό τόπο προσέγγισης ώστε να προκύψει η εξοικείωση γλωσσικά και πολιτισμικά με τη διαφορετικότητα, αλλά και ο σεβασμός της πολιτιστικής ιδιαιτερότητας με παράλληλη διατήρηση της εθνικής-πολιτιστικής ταυτότητας. Η μουσική διαθέτει το εξαιρετικό πλεονέκτημα να επενεργεί όχι μόνο ως ακουστικό γεγονός-ερέθισμα, αλλά και ως οπτικό και απτικό. Προσφέρει αισθητηριακή αντίληψη του κόσμου, ηρεμεί την ψυχή, καταλαγιάζει τις εντάσεις και συνδέει τους ανθρώπους στο κοινό άκουσμα. Οι πολλαπλές λειτουργίες της, οι οποίες κρύβουν μέσα τους πολιτικές και φιλοσοφικές τάσεις, είναι ικανές και απαραίτητες για τη δημιουργία της απαιτούμενης συνοχής σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Προσφέρει την ευκαιρία για κατάκτηση της ανθρωποκεντρικής εκπαίδευσης με την κατανόηση του εαυτού μέσω της διαδικασίας κατανόησης των άλλων (Γιαμάλογλου & Χρυσάφκη, 2006).

Στα διαπολιτισμικά σχεδιασμένα προγράμματα προτείνεται ο εντοπισμός των κοινών στοιχείων της μουσικής συμπεριφοράς και γλώσσας, ο οποίος επιτρέπει στους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος να αναγνωρίσουν τα δικά τους ακούσματα και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρέπει, ωστόσο, πέρα από τα κοινά αυτά σημεία, να αποκτήσουν εμπειρίες, να εξοικειωθούν με την ποικιλία και να βιώσουν τη μουσική ως μια πλευρά της διαφοροποιημένης έκφρασης των ανθρώπων.

Είναι πολύ σπουδαίο για την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος και πολύ ενδιαφέρον να μπορεί κανείς να διακρίνει ότι υπάρχει ένας βασικός δεσμός της μουσικότητας και αρμονίας της γλώσσας με τα μουσικά ακούσματα και, την κίνηση και να εντοπίζει αυτό το δεσμό ως ένα από τα στοιχεία της πολιτισμικής έκφρασης των ανθρώπων σ' όλους τους πολιτισμούς. Έτσι, πιστεύεται ότι συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό η μουσική με τα άλλα καλλιτεχνικά μαθήματα στο ξεπέρασμα των φραγμών μεταξύ των ανθρώπων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

- **Το θέατρο**

Το θέατρο στην εκπαίδευση και ειδικότερα ορισμένες τεχνικές του, όπως το παιχνίδι ρόλων, οι αυτοσχεδιασμοί και οι δραματοποιήσεις, το θέατρο σκιών, το κουκλοθέατρο, το θεατρικό παιχνίδι, δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή με πολιτισμική ετερότητα να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του μέσα από ρόλους που μόνος του επιλέγει και συγχρόνως να ασκηθεί σ' αυτούς προκειμένου να προσεγγίσει ένα δυσνόητο κείμενο, υποβοηθούμενο από τους κανόνες της θεατρικής σύμβασης (Γαργαλιάνος, 2006).

Με τα θεατρικά κείμενα και τη σκηνική παρουσίαση δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουν, και μάλιστα με τη μορφή βιώματος, δομές, ρίζες ιστορικές που δημιουργούν ή υποθάλλουν και συντηρούν προβλήματα. Μέσα από τη δράση

θεατρικών χαρακτήρων μπορεί να γίνει περισσότερο κατανοητός ο τρόπος που προδιαγράφεται η ζωή των ανθρώπων και να γίνουν άμεσα αντιληπτά τα μέσα και οι δυνατότητες που διαθέτει ο άνθρωπος για να αλλάξει το πεπρωμένο του (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Η Dodgson πέρα από τα κριτήρια που προτείνει, θεωρεί ότι υλικό δραματοποίησης μπορούν να αποτελέσουν και οι προσωπικές μαρτυρίες και βιώματα, παράμετρος ιδιαίτερα ευεργετική για άτομα διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων στα οποία δίνεται η δυνατότητα να μεταφέρουν και να ζωντανέψουν στοιχεία του πολιτισμού τους (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Διαπιστώνεται συχνά ότι κάθε ρόλος, βοηθά στην υιοθέτηση της συμπεριφοράς ενός ατόμου. Αναλύει το επάγγελμα, τη δομή, τη λειτουργία, τον τρόπο προώθησης, τα αποτελέσματα, τις επιδράσεις, τις ανθρώπινες σχέσεις που δημιουργούνται σ' αυτό, τους ιδανικούς τρόπους συμπεριφοράς καθώς και αυτούς που επικρατούν στο περιβάλλον του (Γαργαλιάνος, 2006). Ενισχύει τη συλλογικότητα, το αίσθημα ευθύνης ως μέλους μιας ομάδας, ανεξάρτητα από καταγωγή, γλώσσα, εθνικότητα. Γίνεται αντιληπτό ότι για το τελικό αποτέλεσμα έχει σημασία αυτό που κάνουν συντονισμένα και υπεύθυνα και όχι αυτό που είναι.

Με το θεατρικό παιχνίδι γίνεται και μια εξαιρετική εξάσκηση της ομιλίας, στην προσπάθεια αναπαραγωγής ενός ρόλου, μέσα από διαδικασίες μίμησης. Γίνεται αντιληπτή και σταδιακά εσωτερικεύεται η αναγκαιότητα ότι για να λειτουργήσει αποτελεσματικά μια σχέση πρέπει να ακολουθηθούν ορισμένοι κανόνες επικοινωνίας και να υπάρχει αλληλοκατανόηση. Το βάθος και η ένταση με άλλα λόγια της θεατρικής εμπειρίας είναι συνάρτηση πιο πολύ της χρήσης της γλώσσας παρά της μιμητικής και της κίνησης. Γι' αυτό υποστηρίζεται ένθερμα το θεατρικό παιχνίδι για την αντιμετώπιση γλωσσικών προβλημάτων, προβλημάτων έκφρασης και χρήσης πλούσιου λεξιλογίου. Επειδή όλοι οι συμμετέχοντες σε μια θεατρική δουλειά είναι εξίσου υπεύθυνοι, ενισχύεται μέσα από τη θεατρική τέχνη η ισότητα, η αλληλοκατανόηση και ο αλληλοσεβασμός (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

- **Ο χορός και η κίνηση**

Ο χορός και η κίνηση αποτελούν κοινό τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων που διακατέχουν όλους τους ανθρώπους. Γι' αυτό και ως βιωματική δραστηριότητα μπορεί να υποβοηθήσει τη δημιουργία διαπολιτιστικού κλίματος και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών και όχι μόνο. Το χαρακτηριστικό της μη λεκτικής επικοινωνίας του χορού είναι από τα βασικότερα πλεονεκτήματα για να έχει πρωταρχικό ρόλο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και λόγο στην εκμάθηση της γλώσσας. Αυτός ο οποίος δεν είναι καλός γνώστης της ομιλούμενης γλώσσας της χώρας υποδοχής, στο μάθημα του χορού δεν αισθάνεται μειονεκτικά, γιατί δεν χρειάζονται λέξεις για να επικοινωνήσει αλλά παρατήρηση και κίνηση, τα οποία είναι έμφυτα στα παιδιά

(Ζέρβας, 1993). Έμμεσα επομένως, αναπτύσσεται η θετική αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση, αφού συνειδητοποιείται ότι υπάρχουν και άλλα αποτελεσματικά μέσα επικοινωνίας εκτός από το λόγο. Η κίνηση γενικά και η δραματοποίηση λειτουργούν απελευθερωτικά προς τα συναισθήματα.

Η κοινωνικοποίηση γίνεται πολύ εύκολα και αβίαστα μέσα από το χορό αφού απαιτείται επικοινωνία, συνεργασία, αυτοπειθαρχία και σεβασμός στους υπόλοιπους για την εκμάθηση χορού και ανάπτυξη χορευτικών κινήσεων. Επίσης αυτή η ένωση και η συνεργασία τους για την κατάκτηση κοινού στόχου αποτελούν παράγοντες για την προαγωγή και ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος και της φιλίας. Και αν η φιλία ως στοιχείο ψυχικής ένωσης μεταξύ των ανθρώπων ωφελείται πολλαπλά από το χορό, γίνεται κατανοητό πώς δρα αυτός και όλα τα χορευτικά δρώμενα μεταξύ ατόμων διαφορετικών εθνοτήτων και πόσο ωφελείται η συνύπαρξη αλλοδαπών και ντόπιων.

Η όλη απελευθερωτική διαδικασία της σκέψης και των συναισθημάτων δρα «θεραπευτικά» προς το άτομο και το προστατεύει – προλαμβάνει ή και το βοηθάει να ξεπερνά δύσκολες περιόδους της ζωής του, που σχετίζονται με χαμηλή αυτοεκτίμηση, αρνητική εικόνα του εαυτού του, αίσθημα απόρριψης, αίσθημα μη αποδοχής. Η πολλαπλότητα των κινήσεων, τα σχήματα, οι κινητικές φόρμες, η ποιότητα και η δυναμική του χορού, σε συνδυασμό με το ρυθμό και τη μελωδία διαπαιδαγωγούν το άτομο, το οποίο μαθαίνει για τον πολιτισμό και την παράδοση της χώρας από την οποία προέρχεται ο κάθε χορός, τι αντιπροσωπεύει και τι σημαίνει. Επίσης, του μαθαίνει την εξέλιξη της κίνησης στα διάφορα είδη χορού και του δίνει τη δυνατότητα να συγκρίνει τις χορευτικές κινήσεις του δικού του πολιτισμού, βρίσκοντας κοινά και διαφοροποιητικά στοιχεία και συμβολισμούς των άλλων πολιτισμών.

Είναι κατανοητό, λοιπόν, ότι ο χορός εκπληρώνει τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας. Είναι πολύ πιο εύκολη η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια στο χορό, από ότι σε άλλες δραστηριότητες, γιατί δεν είναι απαραίτητο να είναι το άτομο άριστος χρήστης της ομιλούμενης γλώσσας. Η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων είναι μη λεκτική κυρίως. Μπορούν πιο εύκολα να καταλάβουν τη θέση στην οποία βρίσκεται κάποιος, όταν δεν μπορεί να κάνει μια κίνηση γιατί σίγουρα έχουν περάσει από αυτό το στάδιο. Έτσι μαθαίνουν την ενσυναίσθηση, χωρίς κάποιος να τους το επιβάλλει ή να τους το υποδείξει. Όλα γίνονται με φυσικό τρόπο. Επομένως η ένταξη των νέων αλλοδαπών μαθητών είναι πιο εύκολη και η αποδοχή τους από τους ντόπιους και τους άλλους μαθητές πιο γρήγορη.

Με την εκμάθηση και διδασκαλία χορών από άλλους πολιτισμούς αναπτύσσεται ο διαπολιτισμικός σεβασμός και ελαττώνεται ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης αβίαστα. Όταν τα μαθήματα γίνονται αποτελεσματικά από παιδαγωγικής και διδακτικής πλευράς (Χαζηχαριστός, 1990, 1998) και δε γίνεται μόνο παρουσίαση των χορών, τότε εύκολα και ευχάριστα δίνονται πληροφορίες για τους άλλους πολιτισμούς, την ιστορία τους και την εξέλιξη τους, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους.

Είναι σχεδόν βέβαιο, όπως έχει προκύψει από σχετική έρευνα της Reppa (2004), ότι όλη αυτή η πανδαισία συναισθημάτων, ρυθμών και μηνυμάτων δεν μπορεί να λειτουργήσει αρμονικά αν η προσπάθεια εκμάθησης είναι χειραγωγούμενη και όχι χειραφετούμενη με καθοδηγούμενη ή συγκλίνουσα εφευρετικότητα. Όταν ο χορός γίνεται με έντονα βιωματικό τρόπο και όχι απλά με τη μέθοδο της επίδειξης και εκτέλεσης, τότε μπορεί να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να πετύχει και την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και την εκτόνωση ρατσιστικών και εθνοκεντρικών προκαταλήψεων που είναι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ρέππα, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Πολιτισμική Αγωγή και πολιτισμική ετερότητα

2.1. Η Πολιτισμική Αγωγή

Ο όρος Πολιτισμική Αγωγή, όπως άλλωστε και ο όρος Πολιτισμός, έχει πολλαπλές ερμηνείες. Ο πολιτισμός μιας χώρας, μιας εθνότητας, μιας εποχής, περιλαμβάνει όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας στον προσωπικό και κοινωνικό χώρο, συστήματα αξιών, πνευματική και υλική κληρονομιά, τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα ανθρώπων, ένας λαός, βιώνει το παρόν και το παρελθόν, συμπεριφορές και εκδηλώσεις στους τομείς της θρησκείας, της ηθικής, της οικονομίας, της τέχνης και της τεχνολογίας (Τρίμη, 1997).

Η Πολιτισμική Αγωγή αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς, ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και έχει σχέση με τη φιλοσοφία και τη συμπεριφορά ολόκληρου του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου αλλά και με το περιεχόμενο των μαθημάτων. Αφορά στο περιβάλλον, στο υλικό του σχολείου και της τάξης, στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, ξεκινώντας από την προσχολική ηλικία και φτάνοντας στις ανώτατες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Έχοντας υπόψη ότι οι στόχοι των καλλιτεχνικών μαθημάτων εξαρτώνται από την εποχή, τον τόπο, τις συνθήκες και από τις ιδιαιτερότητες της ομάδας και ότι η μεθοδολογία διαμορφώνεται βασισμένη σ' αυτούς τους παράγοντες, συνιστάται η δημιουργία ενός «πακέτου» με βάση τη σύνθεση της τάξης, την ηλικία, το περιβάλλον, τις σχολικές και τις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες.

Εντός ενός τέτοιου πλαισίου, βασικοί στόχοι μπορούν να θεωρηθούν οι εξής:

- Η ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου μέσω της τέχνης.
- Η εκτίμηση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς και της σύγχρονης καλλιτεχνικής δημιουργίας. Η κατανόηση της εξελικτικής διάστασης της τέχνης και του πολιτισμού.
- Η προαγωγή της γνώσης δια μέσου της τέχνης.
- Η επίγνωση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης. Η καλλιέργεια της ικανότητας για τη σύνδεσή της με την καθημερινή ζωή, την ιστορία, τον πολιτισμό και τις άλλες θεματικές ενότητες.
- Η ανάπτυξη της ικανότητας του για έκφραση και επικοινωνία όχι μόνο με τη γλώσσα (προφορικός / γραπτός λόγος) αλλά και με τα συμβολικά συστήματα των τεχνών.
- Η προσέγγιση της τέχνης μέσα από την πράξη, τη χειρονομία, που συνδέει νου – ψυχή – σώμα. Έτσι το παιδί καταλαβαίνει τη λειτουργία της τέχνης οργανικά, «από μέσα».
- Η ευαισθητοποίηση ότι μέσα από τις τέχνες μπορεί να δώσει μορφή σε ιδέες και

συναίσθημα, πως μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να εμπλουτίσει, να ομορφύνει, να καλυτερέψει την καθημερινή του ζωή και την αίσθηση για τον κόσμο.

- Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και του χειρισμού ποικίλων εκφραστικών μέσων (εργαλείων, υλικών, τεχνοτροπιών) με στόχο και τις εφαρμοσμένες τέχνες (Τρίμη, 1997).

2.2. Πολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η συνεισφορά της τέχνης και της διδακτικής της στο χώρο της διαπολιτισμικής αγωγής κρίνεται *conditio sine qua non* για τα παιδαγωγικά μας πράγματα. Είναι απαραίτητο να αναδειχθούν οι εσώτεροι συγγενικοί δεσμοί και οι συνάψεις που συνδέουν με άρρηκτες σχέσεις τα δύο φαινόμενα, την τέχνη με την ετερότητα.

Κεντρικό γνώρισμα της τέχνης είναι η συνύπαρξη των ετερογενών, των ριζικά διαφορετικών, σύμφωνα με τον Welsch. Η ανάπτυξη νέων μορφών και στιλ αισθητικής έκφρασης δε λειτούργησε σε βάρος των παλαιότερων και παρόλο που το νέο είχε το χαρακτήρα της επανάστασης ενάντια στο παραδοσιακό, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η μοντέρνα τέχνη είναι ένα εργαστήριο ολοκληρωμένου πλουραλισμού, με τη σημασία της συμμετρικής συνύπαρξης διαφορετικών στιλ. Από αυτή τη σκοπιά η τέχνη και η αισθητική αγωγή θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μέσα ικανά να οδηγήσουν τον άνθρωπο σε ισορροπία -ως σχέση συμμετρικού πλουραλισμού- με το περιβάλλον του.

Ανεξάρτητα από την εσωτερική ζωή που περικλείει το υλικό περίβλημα του έργου τέχνης, αυτό εκφράζει επίσης στο σύνολό του τον κόσμο του καλλιτέχνη. Η καλλιτεχνική πραγματικότητα είναι γι' αυτόν μέσο έκφρασης μιας ψυχής. «Μέσω της συμπάθειας με αυτή την ψυχή των πραγμάτων ή του καλλιτέχνη, ο εξωτισμός του έργου ενσωματώνεται στον κόσμο μας. Και ισχύει αυτό στο βαθμό που η ετερότητα του άλλου παραμένει ένα *alter ego*, προσιτό στη συμπάθεια». Το άτομο λοιπόν εισάγεται στο χώρο της τέχνης με τη διπλή ιδιότητα του δημιουργού, όταν παράγει συμβολικά αντικείμενα, και του αναγνώστη, όταν προσπαθεί να κατανοήσει και να αποκωδικοποιήσει τη συμβολική τους αξία.

Μέσα λοιπόν από αυτή τη διπλή διαδικασία ο σύγχρονος άνθρωπος είναι σε θέση να κατανοήσει τον εαυτό του και τους άλλους ως άτομα και κοινωνίες στην πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα, μέσα από την εξέταση και εμπάθυνση των συμβολικών μορφών που απαρτίζουν την κουλτούρα τους και τη δική του κουλτούρα.

Εξάλλου η τέχνη από τη φύση της αντιστέκεται σε κάθε είδους κατηγοριοποίηση και απεχθάνεται τους τύπους και τα κλισέ, γιατί το ίδιο το καλλιτέχνημα επιβάλλει να το αντιμετωπίσουμε ως μοναδικό και ανεπανάληπτο.

Αν ένας από τους βασικούς στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καταπολέμηση εθνικών, φυλετικών, θρησκευτικών, σεξιστικών και άλλων μορφών προκατάληψης, οι οποίες δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο στο επίπεδο της

συνειδητής εκπαίδευσης, γιατί η επεξεργασία των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων αφορά κατά ένα μεγάλο μέρος την ασυνείδητη σφαίρα της ιδεολογίας. Κάτι τέτοιο μπορεί να υλοποιηθεί μόνο μέσα από την καλλιτεχνική διαδικασία, επειδή αυτή είναι ικανή να συμφιλιώσει τη συνείδηση με το ασυνείδητο

Συμπερασματικά, η αισθητική αγωγή είναι εφικτή μόνο ως αγωγή της διαφοράς, επειδή εκφράζει την ατομική αξίωση της διαφορετικότητας. Την άποψη αυτή στηρίζει ο Mollenhauer στην αυτοεμπειρία του προσλαμβάνοντος υποκειμένου ως ενός διαφορετικού ως προς την αίσθηση, τα συναισθήματα και την εμπειρία. Το πόσο μπορεί να στηρίξει η αισθητική αγωγή ως κριτική εμπειρία το ζητούμενο στη διαπολιτισμική αγωγή, γίνεται φανερό στις θέσεις του Borgeli, (Γκόβαρης & Δέδος, 2004), ενός από τους πιο σημαντικούς εκπροσώπους της διαπολιτισμικής αγωγής σήμερα: Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η «απελευθέρωση» του υποκειμένου από την ιστορικότητα του. «Απελευθέρωση» δεν σημαίνει αποσύνδεση και αποστασιοποίηση της σκέψης από το ιστορικό της πλαίσιο, κάτι τέτοιο δεν θα ήταν εξάλλου εφικτό. Η «απελευθέρωση» νοείται ως προοπτική και ως γνώρισμα του διαλεκτικού χαρακτήρα τόσο της σκέψης όσο και του πολιτισμού. Η σκέψη είναι ταυτόχρονα και κριτική της σκέψης ο πολιτισμός και κριτική του πολιτισμού. Απεγκλωβισμός από την ιστορικότητα του «είναι» σημαίνει συνειδητοποίηση της ιστορικότητας του πολιτισμικού γίνεσθαι, όχι όμως με την έννοια της συνείδησης των επίκαιρων μορφών της, αλλά με την έννοια της συνειδητής παρέμβασης στην κοινωνική πραγματικότητα (Γκόβαρης & Δέδος, 2004).

Ένας από τους βασικότερους στόχους της Πολιτισμικής Αγωγής πρέπει να είναι η συνειδητοποίηση της πολιτιστικής ταυτότητας και η μελέτη της πολιτιστικής κληρονομιάς. Αυτό πρέπει να γίνει και σε σχέση με την δια-εθνική ευρωπαϊκή ταυτότητα, αρχικά, καθώς και με την πολιτισμική παγκόσμια πραγματικότητα. Η Πολιτισμική Αγωγή οφείλει να ενισχύει την πολιτισμική παράδοση ενδυναμώνοντας παράλληλα τη δια-πολιτισμική κατανόηση, την προοπτική μιας πολυπολιτισμικής ευρωπαϊκής και παγκόσμιας κοινωνίας, την αποχή και παραδοχή της.

Στοχεύοντας σε μια υγιή πολιτισμική ή πολύ-πολιτισμική κοινωνία, απαιτούνται άτομα ικανά ν' αντιμετωπίσουν καινούργιες καταστάσεις μ' εμπιστοσύνη και δημιουργικότητα, με ικανότητα «αυτοσχεδιαστική», μ' ευελιξία, επινοητικότητα αλλά και προσαρμοστικότητα. Οι τέχνες συνιστούν εκφραστικά μέσα, παράλληλα όμως είναι και συμβολικά συστήματα, τα οποία πρέπει να κατακτηθούν. Ταυτόχρονα αποτελούν πολιτισμική πράξη με πολυπολιτισμική εμβέλεια, ενώ η καλλιτεχνική πρακτική και δημιουργία μπορούν να οδηγήσουν στη γνώση, στη δημιουργία και διατήρηση του πολιτισμού.

Μέσα απ' τη γνωριμία του πολιτισμού της χώρας, η Πολιτισμική Αγωγή πρέπει να στοχεύει στην αναγνώριση, εκτίμηση και παραδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Υπάρχουν ήδη ομάδες παιδιών, μειονοτικών ομάδων, μεταναστών,

αλλοεθνών ή ομοεθνών, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη για την Πολιτισμική Αγωγή και διαφορετικότητα (Τρίμη, 1997).

Μέσα από την τέχνη άλλων πολιτισμών, μπορούν να αναζητηθούν νέοι τρόποι έκφρασης αλλά και να αναδειχθεί ποιες ανάγκες και ποια προβλήματα είναι κοινά στους πολιτισμούς (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997). Με αυτό τον τρόπο, ο πολιτιστικός πλουραλισμός μπορεί να προετοιμάσει έναν κόσμο που το μοναδικό σύνορο θα είναι η άγνοια· και η τέχνη μπορεί να προσφέρει την κοινή γλώσσα για τη συγκινησιακή και εκφραστική επικοινωνία όλων των λαών της γης (Μυταρά, 1997).

2.3. Η έννοια και η σημασία του πολιτισμού και της πολιτιστικής κληρονομιάς

2.3.1. Πολιτισμός

Το δικαίωμα στον πολιτισμό αναγνωρίζεται ως ανθρώπινο δικαίωμα στο άρθρο 27 παρ. 1 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (που υιοθετήθηκε από τη γενική συνέλευση του ΟΗΕ στο Παρίσι στις 10.12.1948), με την εξής διατύπωση: «Καθένας έχει το δικαίωμα να συμμετέχει ελεύθερα στην πολιτιστική ζωή της κοινότητας, να απολαμβάνει τις τέχνες και να μετέχει στην επιστημονική πρόοδο και στα ωφελήματά της» (Βουδούρη, 2003, σ. 156). Σύμφωνα με έναν ορισμό που δίνεται από τον Lalande: «Ο πολιτισμός είναι ένα πολύπλοκο σύνολο κοινωνικών φαινομένων, το οποίο φύσει προσφέρεται προς μετάδοση. Έχει χαρακτήρα θρησκευτικό, ηθικό, αισθητικό, τεχνικό ή επιστημονικό και είναι κοινό σε όλα τα τμήματα μιας ευρείας κοινωνίας ή περισσοτέρων κοινωνιών που συνδέονται μεταξύ τους» (Lalande, 1951, στο Δ. Βουδούρη, 2003). Ένας άλλος μελετητής, δίνει τον ακόλουθο ορισμό για την έννοια του πολιτισμού: «Πολιτισμός είναι το πολυσύνθετο εκείνο σύνολο που περιλαμβάνει τη γνώση, τις πεποιθήσεις, την τέχνη, την ηθική, τους νόμους, τα έθιμα, τους κανόνες και όσες άλλες δεξιότητες και ιδιότητες αποκτά ο άνθρωπος, ως μέλος της κοινωνίας» (Νικολάου–Σμοκοβίτη, 1994, σ. 118). Κατά τον Burke, με τον όρο «πολιτισμός» περιγράφεται το σύνολο των κοινωνικά μεταβιβαζόμενων και ιστορικά διαμεσολαβουσών γνώσεων, αντιλήψεων και πρακτικών. Σύμφωνα με τον ίδιο, το σύστημα των αξιών σηματοδοτεί την ανθρώπινη ύπαρξη σε κάθε ιδιαίτερη κοινωνία και εποχή (αξίες οι οποίες διαχέονται στις στάσεις, στις στερεότυπες συμπεριφορές και στις συλλογικά έγκυρες και αρμόζουσες δραστηριότητες). Περιγράφεται επίσης το πλαίσιο των κανόνων και των συμβάσεων που οργανώνουν τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων, ως συλλογικών υποκειμένων. Με την έννοια αυτή, ο πολιτισμός περιλαμβάνει διανοητικά, ηθικά και υλικά στοιχεία και διαφοροποιείται με βάση τα εξής αντιθετικά ζεύγη κατηγοριών: επίσημο/περιθωριακό, elite/λαός, κυρίαρχες τάξεις/εξαρτημένες τάξεις, κέντρο/περιφέρεια, λόγιο στοιχείο/λαϊκό στοιχείο, κυρίαρχος κώδικας/ανατρεπτικός κώδικας (Burke, 1978, στο Γ. Κόκκινος, 2002, σ. 39-40).

Οι λέξεις «civilization» από το «civilize» και «civilizer» που υπήρχαν στη γαλλική

γλώσσα από τον 16ο αιώνα, αποδίδουν την αρχαία ελληνική σημασία του πολιτισμού από το «πολίτης», εμπερικλείοντας στη σημασία τους τη διακυβέρνηση του κράτους και τα πολιτικά πράγματα (Liddell-Scott). Στη νεοελληνική γλώσσα, με την παραπάνω σημασία, εισήχθη από τον Αδαμάντιο Κοραή προς απόδοση του Civilization (Δημαράς, 1977, σ. 10). Αλλά σε αυτή την περίπτωση πολιτισμός σημαίνει το αντίθετο της βαρβαρότητας, δηλαδή δηλώνει τον εκπολιτισμό, την εκλέπτυνση, την ευγένεια. Στο Γενικό Λεξικό του Φυρετιέρ (1690)(Dictionnaire universal στο Braudel, 2001, σ. 52-53) ο όρος αναφέρεται στον κώδικα συμπεριφοράς σε κοινωνικό επίπεδο με την έννοια του να συμμορφώνεται κάποιος σε κανόνες συμπεριφοράς ηθικού χαρακτήρα όπως για παράδειγμα στη συνναστροφή του με τις κυρίες (Παπαδοπούλου, 2008, σ.1 13).

Ο Banks ορίζει τον πολιτισμό ως «τρόπο και στάση ζωής, που διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες και αναφέρει ότι αποτελείται από σχήματα συμπεριφοράς, σύμβολα, συνθήκες, αξίες, νόρμες, προοπτικές και άλλους παράγοντες που καθιστούν την ομάδα μέλος της κοινωνίας και την ξεχωρίζουν από άλλες κοινωνικές ομάδες» (Banks, 2000, σ. 70-76).

. Η έννοια του πολιτισμού είναι πλατιά καθώς συμπεριλαμβάνει πολυποίκιλες εκφάνσεις της ζωής μιας ομάδας. Ο εννοιολογικός πλούτος του όρου αναφέρεται - μεταξύ άλλων- ως ένα πολυδύναμο και πολύπλοκο σύνολο συστημάτων που εμπεριέχει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, ηθικούς κανόνες, έθιμα, γλωσσικούς κώδικες, αλλά και τη μη λεκτική επικοινωνία. Ο πολιτισμός αφομοιώνεται και μεταδίδεται, είναι δυναμικός, επιλεκτικός, συχνά εθνοκεντρικός (Παπάς, 2001, σ. 325).

Σε όλους τους ορισμούς, η έννοια του πολιτισμού αναφέρεται συγχρόνως σε υλικές και σε ηθικές αξίες, σε ευγενείς πνευματικές αναζητήσεις και σε υλικές πραγματώσεις των επιτευγμάτων του ανθρώπου. Ο πολιτισμός φανερώνει την καλλιέργεια, την παιδεία στη διάδοση κοινών πολιτισμικών αγαθών και την αδιάσπαστη ενότητα της ανθρωπιστικής μάθησης όσον αφορά στα επιτεύγματα των ανθρώπων. Σε αυτό το πλαίσιο, ο βιομηχανικός και τεχνολογικός πολιτισμός αποτελεί μέρος της ευρύτερης έννοιας του πολιτισμού. Τα στοιχεία που απαρτίζουν τον πολιτισμό διακρίνονται σε τρεις ομάδες: στα υλικά, στα κοινωνικά και στα πνευματικά. Στα πρώτα, που αποτελούν το λεγόμενο υλικό πολιτισμό, εντάσσονται τα ανθρώπινα επιτεύγματα που αποβλέπουν στην ικανοποίηση των βιοτικών αναγκών του ανθρώπου, όπως τροφή, ένδυση, κατοικία, σκευή και εργαλεία, μεταφορικά μέσα κ.ά. Τα δεύτερα, αναφέρονται στην οργάνωση της κοινωνίας και της οικονομίας. Τα δε τρίτα, συνθέτουν το λεγόμενο πνευματικό πολιτισμό, που περιλαμβάνει τη γλώσσα, τις θρησκευτικές δοξασίες, τους μύθους, τα ήθη και τα έθιμα, τις επιστήμες και τις τέχνες.

Η μελέτη του υλικού πολιτισμού ενός τόπου εξετάζεται με βάση την κοινωνία, τις σχέσεις, το ρόλο και τη σπουδαιότητα των υλικών αντικείμενων στη ζωή των ατόμων, με απώτερο σκοπό την κατανόηση του ανθρώπου ως πολιτιστικού όντος. Ο μελετητής του υλικού πολιτισμού επικεντρώνεται στην πλάγια σχέση που διέπει τα υλικά

φαινόμενα και τον άνθρωπο, με άλλα λόγια στο υλικό σύστημα που περιέχει τον υλικό πολιτισμό και όχι απλώς και μόνο στα αντικείμενα καθαυτά. Ο Malinowski σωστά παρατηρούσε πως δεν υπάρχει κανένα είδος ανθρώπινης δραστηριότητας χωρίς υλικά εξαρτήματα (material accessories) (Malinowski, «Anthropology», in Encyclopedia Britannica, vol. 1, 13th edition, 1926) και επομένως τα αντικείμενα αποτελούν κεφαλαιώδες μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς κάθε χώρας. Το πολιτισμικό πλαίσιο δεν κληρονομείται αυτομάτως, αλλά μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Έτσι διασφαλίζεται η πολιτισμική συνέχεια μιας κοινωνίας και συγχρόνως διασφαλίζεται η προοπτική της εξέλιξής της. Αξίζει εδώ να σημειωθεί η σύντομη, αλλά εύστοχη επισήμανση, που διατύπωσε ο Herzfeld Michael ότι «τα πολιτισμικά συμβάντα δεν παραδίδονται παθητικά, αλλά ανασύρονται και ανασυντίθενται δημιουργικά. Δεν μεταβιβάζονται ως δεδομένες καταστάσεις, αλλά ως δυναμικές, διαλογικές αλληλεπιδράσεις, ανάμεσα σε εξίσου ενεργά υποκείμενα, που καταλαμβάνουν διαφορετικές θέσεις στον ενιαίο καταμερισμό της γνωστικής διαδικασίας» (Herzfeld, 1998, σ. 12).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η εκπαίδευση είναι μια από τις πιο ευαίσθητες και ευάλωτες περιοχές του πολιτισμού, αφού η παρακαταθήκη των πολιτισμικών αγαθών μεταβιβάζεται μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης «μέσω αλληλεπίδρασης» (Τσιπλητάρης, 1998, σ. 112-121).

Καθίσταται εύλογο ότι η εκπαίδευση συνιστά καθοριστικής σημασίας παράγοντα για την προβολή του οικουμενικού χαρακτήρα, της πολιτισμικής προσφοράς όλων των λαών, την προώθηση της συνεργασίας και του σεβασμού στο πλαίσιο της αλληλοκατανόησης και της αλληλοεκτίμησης, με παράλληλη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Όσον αφορά στη διερεύνηση του πολιτισμικού περιβάλλοντος διαπιστώνεται κοινή συναίνεση ως προς τις παρακάτω παραδοχές: ποικιλία κοινωνικών και πολιτιστικών μορφών η ανθρωπότητα δεν εξελίσσεται μονότονα, ομοιόμορφα, αλλά με μια αφάνταστα μεγάλη είναι ανάγκη να διατηρηθεί η ποικιλία των πολιτισμών, στο σύγχρονο κόσμο που κινδυνεύει από ισοπεδωτική μονοτονία και ομοιομορφία, η συνύπαρξη και η αρμονική συμβίωση δομούνται μόνο σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας ανοχής, κατανόησης και σεβασμού (Levi-Strauss, 1987, σ. 8).

Στοιχεία και εκφάνσεις διαφορετικών πολιτισμών διαχέονται, φέρνοντας στην επιφάνεια του κοινωνικού γίνεσθαι τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αλλά και τείνοντας παράλληλα προς μια έντονη τάση παγκοσμιοποίησης. Η ευχερής επικοινωνία αποτελεί δομικό στοιχείο των σύγχρονων κοινωνιών και συνάμα καίριο μετασχηματιστικό παράγοντα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο πολιτισμός και η εκπαίδευση πρέπει να θεωρούνται ως ένα αδιαχώριστο σύνολο. Όπως έχει παρατηρηθεί «μελετώντας τους άλλους πολιτισμούς, μελετάμε και τον εαυτό μας» (Herzfeld, 1998, σ. 21). Πρόσθετο καθήκον της παιδείας είναι να βοηθήσει τους μελλοντικούς πολίτες να σκέφτονται με όρους οικουμενικούς δίχως να απαλείφεται η ατομική δράση τους σε

τοπικό επίπεδο. Τα μουσεία ως χώροι όπου εκτίθενται τα αντικείμενα του πολιτισμού ενός τόπου οφείλουν να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες ανάγκες, ως όργανα ουσιαστικής εκπαίδευσης και πολιτιστικής αυτογνωσίας. Απαιτείται πλέον η δημιουργία ζωντανών μουσείων, ως οργανισμών μεταβίβασης της γνώσης του ανθρώπου ως κοινωνικού όντος εν εγρηγόρσει, ως υπεύθυνου φορέα της πολιτιστικής του κληρονομιάς και ως οικουμενικού πολίτη μέσα στη σύγχρονη κοινωνία (Καπλάνη, 1984, 23).

2.3.2. Κοινωνία και Πολιτισμός

Στη νεώτερη επιστημονική και καθημερινή σκέψη, χαράχθηκε μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στον πολιτισμό που αναπτύσσει την ιδιαίτερη και ανώτερη φύση και τα έργα του ανθρώπου από τη μία πλευρά και στα οργανικά και ανόργανα στοιχεία της φύσης που χαρακτηρίζονται από περιορισμένο βαθμό οργάνωσης, τάξης και εξέλιξης, από την άλλη. Έχει υποστηριχτεί ότι η ανάπτυξη του πολιτισμού συμβαδίζει με την εκδίωξη των στοιχείων της φύσης από το αστικό περιβάλλον και παράλληλα με την κατασκευή της φύσης, δηλαδή τη μεταφορά ή την αναπαραγωγή κάποιων μερών της, προκειμένου να συμπεριληφθεί στον εξημερωμένο χώρο μας (Δημητρίου-Κοτσώνη 2005). Ο χωρισμός αυτός της κοινωνίας από τη φύση αλλοίωσε ολόκληρη τη σειρά περιορισμών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και άνοιξε το δρόμο για μια τεράστια ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων. Απελευθερωμένη από τα παραδοσιακά δεσμά, η οικονομική δραστηριότητα διείσδυσε, πιο βαθιά από ποτέ άλλοτε, σε όλες τις σφαίρες της κοινωνικής ζωής, ανοίγοντας όλο και νέες διαστάσεις παραγωγικής και μη δραστηριότητας (Παπαδημητρίου, 1999: 2000).

Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη, η φύση και η κοινωνία αντιμετωπίζονται ως δυο διαφορετικά συστήματα. Το ένα σύστημα ονομάζεται «πράσινη» ζώνη, όπου επιβιώνει η άγρια φύση, και το άλλο «καφέ» ζώνη, όπου λαμβάνει χώρα η βιομηχανοποίηση, η ρύπανση και η αλλοτρίωση της κοινωνίας. Αυτή η αποξένωση των οργανισμών από το περιβάλλον τους είναι το κλειδί για το πρωταρχικό χάσμα το οποίο χώρισε στα δύο την πραγματικότητα της γης. Το περιβάλλον τοποθετείται στη μία άκρη στο δικό του κλειστό, μαύρο κουτί και οι οργανισμοί–κοινωνία–κοινότητα–οικονομία τοποθετούνται στην άλλη άκρη. Στην πραγματικότητα, αυτός ο διαχωρισμός μάς πηγαίνει πίσω στην αρχική αντίληψη για την οικολογία, ως τη θετική επιστήμη η οποία εξερευνά όλες τις αλληλεπιδράσεις ενός οργανισμού με το οργανικό και ανόργανο περιβάλλον του (Luke, 2001).

Ο πολιτισμός είναι, πρώτ' απ' όλα, ένας θησαυρός των πιο ανθρώπινων και πιο φυσικών ιδιοτήτων και επιθυμιών, οι οποίες διαφεύγουν από την καταστροφική χρήση και κατάχρηση τους από τις οικονομικές και βιομηχανικές δυνάμεις και τα ενδιαφέροντά τους. Και ακριβώς αυτές οι φυσικές πλευρές του πολιτισμού, οι πλευρές οι οποίες σημαίνουν την αληθινή φύση του πολιτισμού, μπορούν να επιστρατευθούν για

την οικολογική μάχη. Στην κριτική της τεχνολογίας, βιομηχανίας και άλλων αρνητικών στοιχείων στον κόσμο μας μπορούμε να επικαλούμεθα ακριβώς αυτές οι άφθαρτες δυνατότητες του πολιτισμού. Μια τέτοια κριτική θα ήταν ικανή να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του φαύλου κύκλου στον οποίο προφανώς κινούμεθα. Και αυτές οι δυνατότητες του πολιτισμού μας είναι η κυρία δύναμη που μπορεί επιτυχώς να νικήσει τις καταστροφικές αρχές και τα αποτελέσματα του δικού μας, "διαφωτισμένου", βιομηχανικού και τεχνολογικού κόσμου (Ζηστάκης, 2000).

Ο πολιτισμός αποτελεί προϊόν της διαλεκτικής σχέσης που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το περιβάλλον, ήδη από την εμφάνισή του (Δανασής–Αφεντάκης, 2002), δημιουργώντας διάφορες αξίες. Ειδικότερα, από αυτή τη σχέση των ανθρώπων με τη φύση προκύπτουν και οι πολιτιστικές αξίες, οι οποίες σύμφωνα με το Holland (2000) είναι:

Η αισθητική αξία. Στις αισθητικές αξίες συμπεριλαμβάνεται η ομορφιά, αλλά και αξίες με διαφορετικό περιεχόμενο, όπως ο φόβος, η μαγεία, το δέος, η ειρήνη, η ταπεινοφροσύνη που εμπνέει η φύση.

Η αξία της αναψυχής. Συχνά, οι άνθρωποι, κυρίως των βιομηχανοποιημένων κοινωνιών, αισθάνονται την ανάγκη να βρεθούν στη φύση για λόγους αναψυχής. Μέσα από διάφορες υπαίθριες δραστηριότητες προσπαθούν να επιτύχουν μια μορφή σύνδεσής τους με το φυσικό του περιβάλλον.

Η εκπαιδευτική αξία. Η αξία του φυσικού κόσμου, ο οποίος περιλαμβάνει και τα πολύπλοκα βιολογικά και οικολογικά συστήματα, αποτελεί πηγής γνώσης και αντικείμενο επιστημονικής μελέτης. Η σημασία της κατανόησης του φυσικού κόσμου μπορεί να αποδειχθεί μαζί λειτουργικώς και εγγενώς. Λειτουργικώς μεν, επειδή ο πολιτισμός μας είναι σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό θεμελιωμένος σε εφαρμογές της επιστημονικής γνώσης και εγγενώς, γιατί μας ευαισθητοποιεί σε αυτό που είναι θαυμάσιο και όμορφο, δηλαδή σε κάτι που είναι θεμελιώδης ανάγκη της ανθρώπινης φύσης.

Η θεραπευτική αξία. Έχει ικανοποιητικά αποδειχθεί η θεραπευτική δύναμη των επαφών μας με τη φύση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η επαφή μας με τα δελφίνια, η οποία φαίνεται να λειτουργεί θετικά σε ανθρώπους με άγχος, κατάθλιψη και ψυχοπαθολογικά προβλήματα. Η επαφή με τη φύση μάς παρέχει την ευκαιρία να έρθουμε σε συνάντηση με ένα περιβάλλον που δεν είναι υπερβολικά ελεγχόμενο και διευθυνόμενο από τον άνθρωπο. Εκεί αυξάνει η έννοια της υπευθυνότητας και η συνήθεια της αυτοβεβαίωσης. Οι επαφές με τα άγρια όντα μπορούν να μας διδάξουν *εγκράτεια* και *σεβασμό*

για μια τάξη του όντος που προχωρεί το δικό του δρόμο, αδιάφορο για τις ανθρώπινες υποθέσεις. Τέλος, και αυτό είναι ίσως το πιο σημαντικό, η επαφή με τη φύση μάς βοηθά να αναπτύξουμε μια κατάλληλη έννοια για τη σπουδαιότητά μας και μια έννοια αναλογίας.

2.3.3. Η έννοια της κληρονομιάς

Οτιδήποτε παραμένει σε μας από τους προηγούμενους κατοίκους, που είτε το έφτιαξαν οι ίδιοι είτε κι αυτοί απλά πιστοποίησαν την ύπαρξή του, δηλαδή το βρήκαν και αποτελεί «υλικό» που διαδραματίζει βασικό ρόλο στο περιβάλλον που βιώνουμε, περιλαμβάνεται σε αυτό που ονομάζουμε γενικότερα «κληρονομιά» (Κόκκινος, 2006). Η έννοια «κληρονομιά» υπαινίσσεται μια αίσθηση συνέχειας και καθήκοντος (Simandiraki, 2006). Βέβαια, δε θα πρέπει να θεωρήσουμε ως υπερβολή τη θέση ότι το ζήτημα της κληρονομιάς είναι τόσο παλιό όσο και η ανθρωπότητα (Lowenthal, 1998:1). Ακόμα και οι προϊστορικοί άνθρωποι μάς έχουν αφήσει δείγματα της ζωής τους. Η ενασχόληση με την κληρονομιά δεν μπορεί παρά να αφορά όλους μας. Είτε ενδιαφερόμαστε για την προστασία της είτε μας αφήνει τελικά αδιάφορους, κανείς δεν μπορεί να αντιπαρέλθει το γεγονός πως για κάποια στιγμή όλοι μας ασχοληθήκαμε με την υλική εκδοχή προηγούμενων εποχών (Κόκκινος, 2004).

Οι ερμηνείες του όρου Κληρονομιά ολοένα και αυξάνουν. Στη διεθνή βιβλιογραφία, εντοπίζονται πέντε γενικά αντιληπτές έννοιες της Κληρονομιάς (Ashworth & Tunbridge, 1996) :

- α) Τοποθεσίες κληρονομιάς-αντικείμενα, κτίρια, χώροι, πόλεις, περιοχές, περιφέρειες.
- β) Μνήμες - συλλογικές και ατομικές.
- γ) Πολιτιστική και καλλιτεχνική παραγωγή.
- δ) Κληρονομιά τοπίων και κληρονομιά χλωρίδας και πανίδας.
- ε) Βιομηχανική κληρονομιά – πώληση αγαθών και υπηρεσιών με κληρονομικό συστατικό.

Η χάρτα του πολιτιστικού τουρισμού του Παρισιού από το ICOMOS (1999), Διεθνής Οργάνωση για την Προστασία Μνημείων και Τόπων, κατέληξε σε δυο διακριτές κατηγορίες της Κληρονομιάς:

- α) Απτά αγαθά: Φυσικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα, τα οποία συμπεριλαμβάνουν τοπία, ιστορικούς χώρους, τοποθεσίες και δομημένα περιβάλλοντα.
- β) Μη Απτά Αγαθά: Συλλογές, πολιτιστικές συνήθειες του παρελθόντος αλλά και του παρόντος, γνώση και εμπειρίες.

Επομένως, φαίνεται ότι υπάρχουν δυο κύριοι τύποι Κληρονομιάς: αυτή που παράγει ο άνθρωπος και αυτή που παράγει η φύση. Εντούτοις, η Κληρονομιά δεν είναι στατική. Εξελίσσεται και ανήκει σε πολλές διαφορετικές ομάδες ανθρώπων. Περιλαμβάνει την

καταγραφή της ιστορικής εξέλιξης με το πέρασμα του χρόνου. Είναι δυναμική και αλλάζει μέσω της συνεχούς ερμηνείας της. Κάθε γενιά επαναπροσδιορίζει την κληρονομιά της ως απάντηση στις νέες αντιλήψεις, τις νέες εμπειρίες και τη νέα εισαγωγή δεδομένων. Η Κληρονομιά μπορεί επίσης να εξεταστεί σε διεθνές, εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο.

Ως Κληρονομιά μπορεί να θεωρηθεί «η γνώση αντί το τεχνούργημα που περιλαμβάνει οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο, το οποίο δεν εμπλέκεται άμεσα με μια μελέτη του παρελθόντος. Αντ' αυτού, αφορά τους τρόπους με τους οποίους πολύ επιλεκτικά υλικά τεχνουργήματα, μυθολογίες, μνήμες και παραδόσεις γίνονται πηγές για το παρόν». Επομένως η κληρονομιά είναι ένα επιλεκτικό κομμάτι του παρελθόντος, το οποίο ερμηνεύεται εν μέρει για τη σύγχρονη κατανάλωση (Graham, 2002).

Θέλοντας να επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στην ανθρωπογενή κληρονομιά, θα αναφερθούμε πιο συγκεκριμένα στις δύο κατηγορίες της. Παρά το γεγονός ότι και οι δύο έχουν αφετηρία τον άνθρωπο, η μεν πρώτη ανήκει στην κληρονομιά των αντικειμένων η δε δεύτερη παραπέμπει σε αυτή των ιδεών. Οι κατηγορίες αυτές ορίζουν δύο διαφορετικούς κόσμους: τον πραγματικό, χειροπιαστό κόσμο των αντικειμένων και τον άυλο κόσμο των ιδεών. Η κληρονομιά των αντικειμένων συμπεριλαμβάνει τα κλασικά έργα τέχνης, τα ιστορικά τεκμήρια και τα τεκμήρια δεξιότητων - τεχνικών. Όσον αφορά την κληρονομιά των ιδεών, διακρίνουμε τα ήθη και τα έθιμα, τη φιλοσοφία, τις επιστήμες και την τεχνολογία. Βέβαια είναι γεγονός ότι, το τι μπορεί να ενταχθεί στις προηγούμενες κατηγορίες της ανθρωπογενούς κληρονομιάς δεν είναι εκ των προτέρων γνωστό, δεν εξαρτάται από μια αυστηρά προκαθορισμένη διαδικασία (Κόκκινος, 2004).

Για παράδειγμα, υπάρχουν τα αντικείμενα που χρονολογούνται αρκετούς αιώνες πριν και η αρχαιολογική τους αξία, ως ιστορικών τεκμηρίων, είναι, τις περισσότερες φορές, αδιαμφισβήτητη. Έχουν μια πραγματική αξία ως πηγές πρωτογενούς ανάγνωσης περιόδων της ανθρώπινης ιστορίας, ως στοιχεία τεκμηρίωσης ήδη γνωστών πληροφοριών ή ακόμα και ανατροπής υφιστάμενων θεωριών. Υπάρχουν επίσης εκείνα τα αντικείμενα που θεωρούνται έργα τέχνης, αν και κανείς δεν μπορεί να ισχυριστεί με απόλυτο τρόπο ότι διαχρονικά ο χαρακτηρισμός αυτός συνεχίζει να υφίσταται και πως παραμένει υπεράνω κριτικής. Παρόλα αυτά, με το πέρασμα του χρόνου ορισμένα έργα έχουν καταχωρηθεί στο πολιτισμικό απόθεμα είτε μιας περιοχής, μιας χώρας ή ενός κράτους είτε ακόμα και ως παγκόσμια κληρονομιά. Τέλος, διάφορες υλικές κατασκευές έχουν εγείρει το ενδιαφέρον του ανθρώπου γιατί είναι δείγματα ικανά να γνωρίσουν και να μεταβιβάσουν στις επόμενες γενιές τις δεξιότητες και τις τεχνικές των ανθρώπων του παρελθόντος. Αποτελούν σημαντικά σημάδια άλλων εποχών που προβάλλουν την παρουσία τους στο παρόν με έναν ενεργητικό τρόπο και απαιτούν, υπό μια έννοια, τη συνέχιση της ύπαρξής τους (Κόκκινος, 2004).

Η θεωρία του υλικού πολιτισμού μελετά μέσα από τα τεχνουργήματα τις

πεποιθήσεις-αξίες, ιδέες, συμπεριφορές- μιας συγκεκριμένης κοινότητας ή κοινωνίας σε ορισμένο χρόνο. Έτσι η «Πολιτιστική Κληρονομιά» μπορεί επιπλέον να ιδωθεί σαν ένας συνεχής τρόπος ζωής, συμπεριφορών, στάσεων, υλικού που παραμένει κομμάτι της ιστορίας και διατηρείται με τη βοήθεια της επαγρύπνησης που διαχέεται σε μια συγκεκριμένη κοινότητα ανθρώπων (Simandiraki, 2006). Η πολιτιστική κληρονομιά έχει ερευνηθεί ως μια δομή που λειτουργεί με μια ποικιλία τρόπων, ειδικά όταν το κοινό παίζει έναν μεγαλύτερο ρόλο στην όλη κατάσταση (Merriman, 2004). Τα αποθέματα πολιτιστικής κληρονομιάς είναι εκείνα τα μέρη, τα οποία τα άτομα, οι κοινότητες και οι επαγγελματίες της κληρονομιάς θεωρούν ως σημαντικά, τα οποία ως εκ τούτου, μπορεί να σημαίνουν διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους (Hall & McArthur, 1996).

Ο όρος πολιτιστικό γεγονός στην ευρύτερη έννοιά του, δηλώνει ένα διακριτό, καθιερωμένο, ανθρώπινα κατασκευασμένο συστατικό μιας κουλτούρας. Η πολιτιστική κληρονομιά μπορεί να υπόκειται στην κανονικοποίηση, όταν την μεταχειριζόμαστε ως ένα οργανικό συστατικό: όπως ένας παλλόμενος, ζωντανός οργανισμός. Από την άλλη μπορεί επίσης να υπόκειται σε ηθική εποικοδόμηση, οπότε καθίσταται ένα απολίθωμα: αντιμετωπίζεται ως κάτι μη παλλόμενο, ως μια καθορισμένη και ταξινομημένη οντότητα. Όχι ασχέτως με αυτές τις συμπεριφορές προς την πολιτιστική κληρονομιά είναι η χρήση του «πολιτιστικού απολίθωματος» ως σύμβολο, αυτό είναι ένα δείγμα κάποιου άλλου, συνήθως κάτι ευρύτερο, επίσης ίσως πιο προσεγγίσιμο. Εάν είναι δείγμα κάποιου σχετικού ή άσχετου στην αυθεντική του ταυτότητα, αυτό το «πολιτιστικό απολίθωμα» ως σύμβολο στο δημόσιο τομέα μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους και να υπηρετεί πολλούς σκοπούς (Simandiraki, 2006).

Η Πολιτιστική κληρονομιά, όπως ορίζεται από διεθνή σώματα, από την UNESCO (Διεθνής Οργάνωση Επιστημών και Πολιτισμού του ΟΗΕ) μέχρι το ICOM (Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων) και το ICOMOS (Διεθνές Συμβούλιο Μνημείων και Τοποθεσιών), μπορεί να καλύπτει τα πάντα, από Μνημεία και Μουσεία μέχρι Τοποθεσίες. Η UNESCO προχώρησε σε κατηγοριοποιήσεις της Πολιτιστικής Κληρονομιάς, ώστε να κάνει ευκολότερη τη μελέτη και την προστασία των περιοχών αυτών. Έτσι, η UNESCO θεωρεί φυσική κληρονομιά:

- α) τα Φυσικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, αποτελούμενα από φυσικούς και βιολογικούς σχηματισμούς ή ομάδες τέτοιων σχηματισμών, που έχουν εξαιρετικά σημαντική και καθολική αισθητική και επιστημονική αξία,
- β) τους Γεωλογικούς και φυσιογραφικούς σχηματισμούς, περιοχές που αποτελούν βίοτοπο απειλούμενων με εξαφάνιση ειδών φυτών ή ζώων που έχουν σημαντική επιστημονική αξία ή αξία για τη διατήρησή τους,
- γ) Φυσικές περιοχές, με καθολική επιστημονική αξία ή αξία για τη φυσική ομορφιά τους. Ειδικότερα, χώρισε τα στοιχεία Φυσικής Κληρονομιάς σε:

Περιοχές απολιθωμάτων, σε Προστατευόμενες βιόσφαιρες, σε Υγροτόπους Ramsar, σε Τροπικά δάση και σε Βιογεωγραφικές περιοχές.

Επιπλέον, η UNESCO (2004) έχει δημιουργήσει κατάλογο με τους βασικούς τύπους της Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Στον κατάλογο αυτόν συμπεριλαμβάνονται: Τοποθεσίες Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Ιστορικές Πόλεις, Πολιτιστικά Τοπία, Φυσικές Ιερές Τοποθεσίες, Η Θαλάσσια Πολιτιστική Κληρονομιά, Η Κινητή Πολιτιστική Κληρονομιά, Χειροτεχνίες, Οπτικοακουστική και Ψηφιακή Κληρονομιά, Κινηματογραφική Κληρονομιά, Προφορική Παράδοση, Γλώσσες, Εορταστικές Εκδηλώσεις, Τελετές και Πεποιθήσεις, Μουσική και Τραγούδι, Παραστατικές Τέχνες, Παραδοσιακή Ιατρική, Λογοτεχνία, Γαστρονομικές Παραδόσεις, Παραδοσιακά Αθλήματα και Παιχνίδια.

Η Πολιτιστική Παράδοση μπορεί να είναι απτή ή μη απτή.

Η Απτή Πολιτιστική Παράδοση περιλαμβάνει όλα τα αγαθά που είναι κατά κάποιο τρόπο φυσικές προσωποποιήσεις των πολιτιστικών αξιών όπως ιστορικές πόλεις, κτίρια, αρχαιολογικοί χώροι, πολιτιστικά τοπία και πολιτιστικά αντικείμενα και στοιχεία της κινητής πολιτιστικής περιουσίας (McKercher & du Cros, 2002). Τα «Μνημεία» περιλαμβάνουν όλες τις δομές (μαζί με το περιβάλλον τους και τις σχετικές εγκαταστάσεις και περιεχόμενα) που έχουν αξία από ιστορικής, καλλιτεχνικής, αρχιτεκτονικής, επιστημονικής ή εθνολογικής άποψης. Αυτός ο ορισμός περιλαμβάνει έργα μνημειακών γλυπτών και ζωγραφικής, στοιχεία ή δομές αρχαιολογικής φύσεως, επιγραφές, σπίτια-σπηλιές και συνδυασμούς όλων αυτών. Μια "ομάδα κτιρίων" περιλαμβάνει όλες τις ομάδες ξεχωριστών ή συνδεδεμένων κτιρίων και οτιδήποτε τα περιβάλλει, είτε αστικό είτε αγροτικό, τα οποία, εξαιτίας της αρχιτεκτονικής τους, της ομοιογένειας τους ή της θέση τους στο τοπίο, έχουν αξία από ιστορικής, καλλιτεχνικής, επιστημονικής, κοινωνικής ή εθνολογικής άποψης.

Η Μη Απτή Πολιτιστική Παράδοση περιλαμβάνει Πρακτικές, Αναπαραστάσεις, Εκφράσεις, Γνώση και Δεξιότητες που οι κοινότητες, οι ομάδες, και σε μερικές περιπτώσεις τα άτομα, αναγνωρίζουν ως μέρος της πολιτιστικής τους παράδοσης. Μερικές φορές αναφέρεται ως ζωντανή πολιτιστική παράδοση και γίνεται έκδηλη μέσα από προφορικές παραδόσεις και εκφράσεις συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας, παραστατικές τέχνες, κοινωνικές πρακτικές, τελετές, φεστιβάλ και εκδηλώσεις, γνώσεις και πρακτικές σχετικά με τη φύση και το σύμπαν και την παραδοσιακή τέχνη.

2.3.4. Απειλές κατά της πολιτιστικής κληρονομιάς

Πολλές γεωλογικές, αρχαιολογικές και κλιματολογικές μελέτες μαρτυρούν την πληθώρα και την έκταση των περιβαλλοντικών καταστροφών του απώτερου παρελθόντος. Η καταστροφή του περιβάλλοντος λοιπόν, αποτελεί πανάρχαιη υπόθεση,

καθώς είναι γεγονός ότι ο πολιτισμός συνυφαίνεται οργανικά με μια σειρά από σημαντικούς σταθμούς, που με λίγες εξαιρέσεις, επιτείνουν την καταστροφική συμπεριφορά του ανθρώπου. Οι διαδικασίες μέσω των οποίων κοινωνίες του παρελθόντος αυτο-υπονομεύθηκαν καταστρέφοντας το περιβάλλον τους ανήκουν σε οκτώ κατηγορίες, διαφορετικής σχετικής σημασίας κατά περίπτωση: αποδάσωση και καταστροφή ενδιαιτημάτων, προβλήματα του εδάφους (διάβρωση, αλατοποίηση και απώλεια της γονιμότητας του εδάφους), προβλήματα διαχείρισης των υδάτων, υπερθηρία, υπεραλίευση, επίδραση εισαγόμενων ειδών σε αυτόχθονα είδη, αύξηση του ανθρώπινου πληθυσμού και αυξημένη κατά κεφαλήν επίδραση των ανθρώπων. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουμε σήμερα περιλαμβάνουν τα οκτώ προβλήματα τα οποία υπονόμισαν κοινωνίες του παρελθόντος συν τέσσερα καινούρια: τις ανθρωπογενείς κλιματικές αλλαγές, τη συσσώρευση τοξικών χημικών ουσιών στο περιβάλλον, το ενεργειακό έλλειμμα και την πλήρη χρησιμοποίηση της γήινης φωτοσυνθετικής ικανότητας από τον άνθρωπο (Diamond, 2006: 20-21).

Δεδομένου ότι η πολιτιστική κληρονομιά πάντοτε αποτελούσε μια εύθραυστη πηγή, το 1987, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών αποφάσισε να αφιερώσει τη δεκαετία που ακολουθούσε στην προστασία της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς από τις φυσικές καταστροφές. Για το λόγο αυτό ονομάστηκε International Decade for Natural Disaster Reduction και είχε ως κύριο στόχο τον περιορισμό, μέσω παγκόσμιων ομόφωνων διαδικασιών, της απώλειας της ανθρώπινης ζωής, της καταστροφής της ιδιοκτησίας και της διακοπής της κοινωνικής και οικονομικής εξέλιξης, που προκαλείται από φυσικές καταστροφές (Γκιώση, Κρινή, Μαραγκού, Πρόκος, 2000: 21).

Ειδικότερα, οι απειλές που δέχεται σήμερα η υλική πολιτιστική κληρονομιά μας, θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε τέσσερις μεγάλες γενικές κατηγορίες (Παυλογεωργάτος, 2003: 34):

- Στις αντίξοες περιβαλλοντικές συνθήκες που πιθανόν να επικρατούν στο χώρο όπου φυλάσσονται ή αποθηκεύονται τα πολιτιστικά αγαθά, όπως θερμοκρασία, υγρασία για τα αντικείμενα που φυλάσσονται σε εσωτερικούς χώρους και καθίζηση ή ύπαρξη ακραίων καιρικών φαινομένων για αγαθά που εκτίθενται σε εξωτερικούς χώρους.
- Στους βιολογικούς παράγοντες, όπως η δράση διαφόρων θηλαστικών, πτηνών κτλ.
- Στις φυσικές καταστροφές, όπως οι σεισμοί, φωτιές, πλημμύρες.
- Στις ανθρώπινες δραστηριότητες, όπως η ατμοσφαιρική ρύπανση.

Μια τέτοια γενική ανθρώπινη παρέμβαση στο περιβάλλον έχει ποικίλες επιπτώσεις σε όλες τις παραμέτρους της ανθρώπινης ύπαρξης. Όμως, συντηρώντας την παγκόσμια κληρονομιά, στην ουσία συμβάλλουμε και στη βελτίωση και την προστασία του περιβάλλοντός μας.

Για το λόγο αυτό χρειάζεται όλοι να ενεργήσουμε, επικεντρώνοντας κυρίως στα προληπτικά μέτρα, προκειμένου να συντηρηθεί η φυσική και πολιτιστική

ποικιλομορφία του κόσμου και να εξασφαλιστεί η βιώσιμη ανάπτυξη για τις σημερινές και μελλοντικές γενιές. Η φυσική, είτε διανοητική είτε συναισθηματική, πρόσβαση στην κληρονομιά και στην πολιτιστική εξέλιξη, μέσα σε λογικά πλαίσια και με κατάλληλους χειρισμούς, αποτελεί ταυτόχρονα ένα δικαίωμα και ένα προνόμιο.

2.3.5. Η σχέση της εκπαίδευσης με τον πολιτισμό

Το είδος της εκπαίδευσης που προσφέρει μια κοινωνία στα παιδιά της είναι ένας αλάνθαστος δείκτης του επιπέδου του πολιτισμού της.

Ο πολιτισμός, εξ ορισμού, ορίζεται από την εκπαίδευση και μεταδίδεται μέσω αυτής. Είναι ενσωματωμένος και εκφράζεται μέσα από τις γλώσσες που χρησιμοποιούμε, τις ιστορίες που λέμε, τους μύθους που φροντίζουμε να μη χαθούν και την ποίηση που δημιουργούμε. Μεταδίδεται κοινωνικά, μέσω των καθημερινών συνηθειών της συναναστροφής, των τελετουργικών διαδικασιών, των σχημάτων λόγου και των τελετουργιών μετάβασης. Επίσης αποκαλύπτεται και μεταδίδεται υλικά μέσα από τα αρχιτεκτονικά απομεινάρια, τα φυσικά αντικείμενα και τις καλλιτεχνικές μορφές. Ανεξάρτητα από τον τρόπο έκφρασης του, ο πολιτισμός συνιστά τις μορφές με τις οποίες οι άνθρωποι επικοινωνούν, διαιώνίζονται και αναπτύσσουν τη γνώση και την κατανόηση της ζωής και τις σχέσεις μεταξύ τους.

Ο πολιτισμός είναι ακαθόριστος και κρυφός, γενικά έξω από τα περιθώρια της συνειδητοποίησης του ατόμου και ενσωματωμένος σε συνήθειες που τυπικά θεωρούνται δεδομένες. Η απροσδιόριστη ποιότητά του έχει οδηγήσει διάφορους διαπολιτισμικούς θεωρητικούς να τον παρομοιάζουν με ένα παγόβουνο, που αποκαλύπτεται μόνο η κορυφή του (Weaver, 1994). Αλλά αυτή η άποψη για τον πολιτισμό σκιάζει τα ρευστά και δυναμικά του χαρακτηριστικά.

Το σχολείο επιτελεί σημαντικό ρόλο και στη διαδικασία του επιπολιτισμού, μια διαδικασία που θέτει τα θεμέλια ανάπτυξης μιας παγκόσμιας ανθρωπιστικής συνείδησης στα παιδιά, με πολλαπλές προεκτάσεις στην κοινωνική τους ζωή. Ειδικότερα, ο όρος επιπολιτισμός παραπέμπει στις αλλαγές που υφίστανται τα αρχικά πολιτισμικά πρότυπα των ατόμων, όταν προχωρήσουν σε μια διαδικασία διαρκών πολιτισμικών επαφών.

Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία επίτευξης αυτού του σκοπού, διαδραματίζει το εκάστοτε σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι καθαυτό ένα πολιτισμικό προϊόν, αφού υπάρχει, καθιερώνεται και διατηρείται από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα. Είτε στη ρητή μορφή του είτε στη άρρητη, υποσυνείδητα μεταδίδει αξίες, πρακτικές, αντιλήψεις του κυρίαρχου πολιτισμού, οι οποίες καθορίζουν αποδεκτούς τρόπους επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τρόπους σκέψης και γνώσης (Hollins, 2006: 219–222).

2.3.6. Πολιτιστική εκπαίδευση

Στη διεθνή βιβλιογραφία, με τον όρο πολιτιστική εκπαίδευση αναφέρονται τα προγράμματα που έχουν στόχο να καλλιεργούν την πολιτιστική διορατικότητα και γνώση, τον κοινωνικό χαρακτήρα, τις δεξιότητες για το χτίσιμο του αισθήματος συλλογικότητας και τη γνώση του πολιτισμού. Αναφέρονται σε ουσιώδεις έννοιες, οι οποίες περιλαμβάνουν γνώσεις συνυφασμένες με τον πολιτισμό και προωθούν οργανωμένες ευκαιρίες στους συμμετέχοντες να συγκρίνουν, να συλλογιστούν και να αποκωδικοποιήσουν έννοιες. Η πολιτιστική εκπαίδευση επίσης αφορά διαδικασίες προγραμμάτων που βοηθούν τους συμμετέχοντες να εισχωρήσουν σε παραγωγική ανταλλαγή απόψεων με ανθρώπους που έχουν πολιτιστικά διαφορετικές συνήθειες και τρόπους πληροφόρησης, ζωής και εκπαίδευσης (Finkelstain et. al., 1998).

Πεδίο για την καλλιέργεια της πολιτιστικής εκπαίδευσης υπήρξαν τα προγράμματα μελέτης περιοχών, οι οποίες επικεντρώνονταν σε έρευνες συγκεκριμένων περιοχών ή εθνών του κόσμου, ορίζαν τη γλωσσική ικανότητα ως ένα σημαντικό αποτέλεσμα και οδηγούσαν τους συμμετέχοντες σε συνυφασμένες με τον πολιτισμό, εξειδικευμένες και σχετικά εις βάθος μελέτες της λογοτεχνίας, ιστορίας και πολιτικής και κοινωνικής ζωής (Duranti & Goodwin, 1992).

Υπάρχουν τέσσερα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων πολιτιστικής εκπαίδευσης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σχεδιάγραμμα για να εξερευνήσουμε το περιεχόμενο των προγραμμάτων πολιτιστικής εκπαίδευσης.

Πρώτον, υπάρχει η ενορατική διάσταση, η οποία εμπλέκει τους υπεύθυνους σε μια εξερεύνηση της ιδέας που έχουν οι επικεφαλείς των προγραμμάτων και οι συμμετέχοντες για τον πολιτισμό, τις μορφές κοινότητας και ορισμούς της εκπαιδευτικής δυνατότητας.

Δεύτερον, υπάρχει μια διάσταση γνώσης ή πληροφορίας, η οποία απαιτεί από τους υπεύθυνους να εξερευνήσουν και να αξιολογήσουν την πνευματική δύναμη ενός προγράμματος, συμπεριλαμβανομένων των χαρακτηριστικών του, όσον αφορά στην αποκάλυψη του πολιτισμού, τη διδακτική υποβλητικότητα και το χτίσιμο πολιτιστικών δεξιοτήτων.

Τρίτον, υπάρχει μια επικοινωνιακή διάσταση, η οποία προκαλεί την εκτίμηση της ικανότητας που έχουν οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων και οι συμμετέχοντες να εκφράζουν με ευκρίνεια οράματα του πολιτισμού και της κοινότητας, να καλλιεργούν πολιτιστικές δεξιότητες, να επικοινωνούν πέρα από τα όρια του γένους, της κοινωνικής τάξεως και του φύλου, να ενσωματώνουν διαφορετικές απόψεις, και να δημιουργούν διαπολιτιστικές μαθησιακές ευκαιρίες.

Τέλος, υπάρχει η διάσταση του αισθήματος κοινωνικότητας, η οποία αν αναλυθεί δημιουργικά, αποκαλύπτει το διαπολιτιστικό όριο και την ικανότητα κατασκευής δικτύου του προγράμματος (Finkelstain et. al., 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ» - Εκπαίδευση και Πολιτισμός

Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ είναι μια πρωτοπορία που δίνει, μέσα από τις δυνατότητες της τέχνης, την ευκαιρία για *πολλαπλές αναγνώσεις* τόσο των *γνωστικών αντικειμένων* όσο και των *συναισθημάτων* των μετεχόντων στην επικοινωνία.

Η κεντρική ιδέα του ΜΕΛΙΝΑ είναι το «*παιδί – ενδυνάμεινήςλικας*» και η αυτοεκτίμησή του, ο σεβασμός στις ανάγκες του, στις ικανότητές του, στους ρυθμούς και στους χρόνους του, στις ιδιαιτερότητές του.

Προς την κατεύθυνση αυτή, το Πρόγραμμα καταθέτει ως *βασικό μέσο τις τέχνες για την προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων*, αλλάζοντας τη μεθοδολογία του παραδοσιακού σχολείου και δίνοντας χειροπιαστή απάντηση στο πώς μπορούν να αναπτυχθούν σύμμετρα οι γνωστικές, συναισθηματικές, ψυχοκινητικές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, παράλληλα με την απελευθέρωση της φαντασίας και της δημιουργικότητάς του.

Το παραπάνω σκεπτικό αντανακλάται την ώρα ακριβώς που διδάσκεται– ανακαλύπτεται το γνωστικό αντικείμενο στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος, δίχως να θεωρείται η τέχνη ως ξεχωριστό μάθημα, που διδάσκεται μόνο ως τέτοιο, με την απαίτηση μάλιστα για αξιολόγηση ως τέτοιο.

Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ επέλεξε να επενδύσει στον *Άνθρωπο – Δάσκαλο* για την προώθηση της αλλαγής του Σχολείου, στοχεύοντας αρχικά στη δική του *εσωτερική αλλαγή*, τον προσωπικό επαναπροσδιορισμό του ρόλου και της νοοτροπίας του και στη συνέχεια και δευτερευόντως στην αλλαγή των μέσων, μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιεί κατά τη διδακτική διαδικασία. Έτσι, σταδιακά, επέρχονται μεταβολές στις *σχέσεις ανθρώπων – δασκάλων με τον εαυτό τους*, στις σχέσεις τους με άλλους ανθρώπους και στις σχέσεις τους με τους μαθητές τους.

Το Πρόγραμμα ουσιαστικά επένδυσε σ' αυτό που η Παιδαγωγική αποκαλεί ως **Παιδαγωγική Σχέση**, ένα μέσο «*διά*» του οποίου θα προκύψουν εσωτερικές αλλαγές στη σχολική τάξη και τη διδασκαλία.

Χτίζεται έτσι σταδιακά -σε εκπαιδευτικούς και μαθητές- ένα *σύστημα σκέψης, αίσθησης κι ενσυναίσθησης* με διαμορφωτική δυνατότητα και *δυναμική*, που προσδοκά μια τέτοια εξελικτική πορεία, ώστε αλλάζοντας εσωτερικά τους περισσότερους τομείς της σχολικής ζωής, ν' ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενός σχολείου δίχως συγκεντρωτισμό, ομοιομορφία, ιεραρχικότητα, γνωστική και κοινωνική αναπαραγωγή.

Αυτές, κι ακόμα κάποιες *αλλαγές* που η αξία τους αποτελεί *μακροπρόθεσμη επένδυση* για το μέλλον, προκύπτουν από τα προλεχθέντα κι έχουν να κάνουν με *στάσεις και συμπεριφορές*, με *συναισθήματα* (χαράς και λύπης, έντασης και ηρεμίας, ανταγωνισμού ή συναγωνισμού, άμιλλας και συνεργασίας, ενδιαφέροντος και προβληματισμού,

πειράματος και ανακάλυψης, λογικής και φαντασίας), καθώς και άλλα πολλά που αφορούν την *αξία του ταξιδιού και της διαδρομής προς την «Ιθάκη»* μαθητών και δασκάλων, είναι θέματα διαπραγμάτευσης του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός.

Ο πρόεδρος της Κεντρικής Επιτροπής του Προγράμματος Ν. Παΐζης συχνά στα σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δηλώνει: *«Είμαστε οι επαναστάτες του Συστήματος κι όχι το ίδιο το Σύστημα, ό,τι γίνει Σύστημα πεθαίνει!»*, υπονοώντας με τα λόγια του αυτά την ανάγκη για συνεχόμενη αλλαγή κι επαναπροσδιορισμό του Σχολείου, προκειμένου να διατηρείται διαρκώς σύγχρονο, επίκαιρο και αποτελεσματικό σε κάθε κοινωνία.

Ο Α. Κοσμόπουλος εξάλλου, υποστηρίζει ότι «το ΜΕΛΙΝΑ θα είναι η θελκτική και *«... ανεπίσημη αγαπημένη»* που ερωτοτροπεί πολιορκώντας το κατεστημένο σύστημα.» (Κοσμόπουλος, Α., 1996, σ.53)

Ο ίδιος συνεχίζει: *«...ή αποφασίζουμε να αλλάξουμε το σχολείο προς την κατεύθυνση του συνδυασμού της παραγωγικότητας με την αύξηση του δείκτη συμμετοχικότητας μαθητών και δασκάλων (και επαναλαμβάνουμε πως για το -πώς- μπορούμε να μαθητεύσουμε στο ΜΕΛΙΝΑ) ή καλύτερα να "κατεβάσουμε τα ρολά" και να παραδεχτούμε ότι "επτωχέυσαμεν", ότι το σχολείο κλείνει ελλείψει "εραστών" της μάθησης και λόγω της απροθυμίας όλων μας να συμβάλλουμε στη δημιουργία αυτών των "εραστών" (αφού όσοι τουλάχιστον αξιωθήκαμε να νιώσουμε Έλληνες ξέρουμε πως χωρίς ερωτική διάθεση δεν κατορθώνεται η παιδεία και μόρφωση)!»* (Κοσμόπουλος, Α. 1996, σ.55)

Με το παραπάνω σκεπτικό, ενισχύεται η πεποίθησή μας, ότι *αναδεικνύεται άμεσα ο ερευνητικός μας προβληματισμός για το ΜΕΛΙΝΑ*, ως μια φιλόδοξη καινοτομία που αρχίζει από τη βάση, το Σχολείο και τη σχολική τάξη και στοχεύει στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής (Υπουργείο) ή σ' αυτό που λέμε Μεταρρύθμιση.

3.1. Πολιτισμός στο «ΜΕΛΙΝΑ»

Η έννοια του πολιτισμού μπορεί να θεωρηθεί ως μια έννοια που κινείται σε τρεις βασικούς άξονες.

- *τέχνες και δημιουργικότητα* – με την έννοια της πρακτικής της τέχνης και των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (Robinson, K., All our futures: Creativity, Culture and Education, p.27),
- *πολιτισμός* – οι πτυχές δηλαδή που συνιστούν εθνική ή τοπική ταυτότητα όπως οι γλώσσες, οι διαφορετικές πολιτιστικές ρίζες και παραδόσεις, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα (πνευματικά ή συναισθηματικά) που καθορίζουν μια κοινωνική ομάδα και την ικανότητά της για *επικοινωνία με το ιστορικο-κοινωνικό της περιβάλλον*,
- *πολιτιστική κληρονομιά* – με την έννοια των μουσείων, της αρχιτεκτονικής των

πόλεων - των κτιρίων, ... , κ.ά. την «υψηλή τέχνη».(MELINA Project–Centre for Creative Communities, 2002, p.10). Τι σημαίνει όμως πολιτισμός για το Πρόγραμμα MELINA; Είναι αυτό που συνήθως ονομάζουμε *κουλτούρα*; Μήπως είναι η *τεχνολογία* της καθημερινής μας ζωής; Μήπως και τα δυο αυτά μαζί; Η μήπως και κάτι ακόμα και τι;

Για το Πρόγραμμα MELINA, πολιτισμός σημαίνει και κουλτούρα και τεχνολογία, μα «... από άποψη φιλοσοφίας και στόχων αισθάνεται ότι είναι πλησιέστερα στο επικοινωνιακό και δυναμικό σημαινόμενο της έννοιας» (Παϊζής, Ν., 2001, σ.43).

Πάνω απ' όλα προέχει η *ανθρώπινη επικοινωνία*, το πλησίασμα του «άλλου», του «διαφορετικού», το πέρα από τον εαυτό (όταν μιλάμε για άτομα) στη σύγχρονη απρόσωπη κοινωνία ή το πέρα από την εθνικότητα (όταν κάνουμε λόγο για άλλους εθνικούς πολιτισμούς) στην πολλαπλή, πολυπολιτισμική κοινωνία που ζούμε. Είναι η προσέγγιση του «άλλου», του «διαφορετικού», πολλές φορές του «μη προνομιούχου» (Παπανδρέου, Γ., 1995, σ.3).

Κι ακόμα πολιτισμός είναι, το *σιγοψιθύρισμα* ανάμεσα στους ανθρώπους και τα θαυμαστά έργα της τέχνης, της παράδοσης και της ιστορίας, που βοηθούν το παιδί να αντιλαμβάνεται, να αισθάνεται και να κατανοεί. Η *σιγανή αυτή συνομιλία* είναι το *ζητούμενο για την εκπαίδευση*. (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., σ.13)

Στα πλαίσια της λογικής που υιοθετεί τον Πολιτισμό στην Εκπαίδευση αποσαφηνίζεται ότι «το παιδί μαθαίνει να γνωρίζει και να εκτιμά παρόμοια στοιχεία των άλλων πολιτισμών και λαών, προσεγγίζοντας και συναισθηματικά την παγκοσμιότητα της έννοιας «Άνθρωπος» ξεκινώντας από την ψιθυριστή συνομιλία με το δικό του ιστορικό παρελθόν και τις πολιτιστικές καταβολές. Κι αυτό γιατί: «...το παιδί που θ' αγαπήσει την εθνική του μουσική και θα την πλησιάσει με κάποιο αληθινά προσωπικό ενδιαφέρον, έχει κιόλας διανύσει τη μεγαλύτερη απόσταση για το πλησίασμα άλλων εθνικών μουσικών», πολιτισμών – ανθρώπινων βιογραφικών. (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., σ.13)

Έτσι το MELINA θεωρεί ότι πρέπει να εξασφαλιστεί η «παροχή ευκαιριών για όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλία υποκειμενικών – συναισθηματικών προσεγγίσεων του εθνικού πολιτισμού» μέσα από συστηματική κι επίμονη αγωγή, των παιδιών και των δασκάλων τους. (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., σ.14)

Επιπλέον, το σχολείο είναι αυτό που πρέπει να βοηθήσει τα παιδιά να ξεχωρίσουν το ωραίο και να το επιζητούν ταξιδεύοντας στο χώρο και στο χρόνο, παρατηρώντας, αναλύοντας και μελετώντας σωστά το καθετί ωραίο στο περιβάλλον τους, στη φύση, στα έργα του παρελθόντος και στις κοινωνικές σχέσεις, στο λόγο, στον εαυτό, στον «άλλο». Γιατί όπως λέει ο Rodin, «δεν είναι η ομορφιά που λείπει από τα μάτια μας, είναι τα μάτια μας που δεν την αναγνωρίζουν». (Καλούρη–Αντωνοπούλου, Ο., 1985)

«Η επιχειρούμενη από το Πρόγραμμα MELINA προσπάθεια έμφασης σε θέματα

πολιτισμού μέσα στο σχολείο, έρχεται να προσθέσει δύο ακόμα σημαντικούς στόχους στα προγράμματα Αισθητικής Αγωγής. Αναζητά κι αναδεικνύει, μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία, την ανθρώπινη επικοινωνία και την εξοικείωση με τις κοινωνικές παραμέτρους του έργου τέχνης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., σ.15)

Μέσα απ' το χρόνο ταξιδεύει ο άνθρωπος στην ιστορία, στη μνήμη και στη γνώση, ενώ μέσα στον τόπο αποτυπώνεται η σχέση του με την ιστορία και την παράδοσή του, με τον εαυτό του και με τους άλλους, σε *επίπεδο τοπικό*, αλλά και σε *παγκόσμιο*. Έτσι παύει ο πολιτισμός να είναι προνόμιο μόνο εθνικό, ευρωπαϊκό, Ανατολικό ή Δυτικό και γίνεται οικουμενικός και παγκόσμιος, γιατί επιτρέπει την *άλλη ματιά*, την *άλλη λογική*, την *άλλη άποψη*.

Και αυτήν την επικοινωνία ανάμεσα στις άλλες ματιές και απόψεις την έχει τόσο μεγάλη ανάγκη το σχολείο και η εκπαίδευση, η επιστήμη, η τεχνολογία η σύγχρονη Ευρωπαϊκή Κοινότητα, η παγκόσμια κοινωνία. (Παϊζης, Ν., 2001, σ.43).

Μα και το ίδιο το παιδί την έχει ανάγκη! Ο Νίκος Παϊζης υποστηρίζει πως «...είναι στη φύση των παιδιών να παρατηρούν, να αναλύουν και να μελετούν τα βλέμματα τις ενδυμασίες, της κινήσεις των χεριών, των χρωμάτων και των ήχων που μας περιβάλλουν, των καθημερινών σύγχρονων τελετουργιών, τα σημάδια των λόγων και των σκέψεων, στο χαρτί, στην παρτιτούρα, στην οθόνη του υπολογιστή». Το μόνο που μένει είναι αυτό να το κατανοήσει το σχολείο και να το αξιοποιήσει μέσα από την τέχνη στην εκπαίδευση, δημιουργώντας ευγενικές, ανεκτικές, υπεύθυνες, δημιουργικές, εθνικές και ευρωπαϊκές ή παγκόσμιες συνειδήσεις που θα λειτουργούν, θα σχεδιάζουν και θα δρουν συν-εξελισσόμενες σ' έναν ειρηνικό κόσμο, στοχεύοντας σ' ένα πιο ευτυχισμένο μέλλον.

Στο εργαστήριο θεατρικού παιχνιδιού του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, οι καλλιτέχνες-εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι στα πλαίσια της επιμόρφωσής τους οι συμμετέχοντες δάσκαλοι βιώνουν συνθήκες στις οποίες μαθαίνουν ότι «...ένα θεατρικό παιχνίδι τελειώνει με τα παιδιά να πιάνονται από τα χέρια και να σχηματίζουν κύκλο... Ν' απλώνεις το χέρι σου και να συναντάς ένα άλλο χέρι πρόθυμο να σου προσφερθεί» είναι ένα είδος Εκπαίδευσης και Πολιτισμού. (Κουρετζής, 1997, σ.44).

3.2. Παιδαγωγική επικοινωνία και αλληλεπίδραση στο ΜΕΛΙΝΑ

Η *παιδαγωγική αλληλεπίδραση* ως έννοια υπάγεται στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συγκεκριμένα εκδηλώνεται με τις ενέργειες των μαθητών και των δασκάλων που λαμβάνουν χώρα στην παιδαγωγική σχέση, κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής – εμπεριέχοντας τόσο αυτά που διαδραματίζονται μέσα στη σχολική τάξη και διδασκαλία, αλλά και εκείνα που διαλαμβάνονται στο διάλειμμα, στην εκδρομή, στην πρωινή συγκέντρωση, κ.ά. (Κωνσταντίνου, 2000, σ.48)

Βασικό της γνώρισμα αποτελεί η *επικοινωνία* που αναπτύσσεται μεταξύ των μετεχόντων στη σχολική ζωή με τη χρήση *λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων*, τα οποία είναι σημασιοδοτημένα με συγκεκριμένο τρόπο στην κοινωνική πραγματικότητα.

(Κοσμόπουλος, 2000, σ.293-308)

Το 1971 ο Watzlawick με τη βοήθεια συνεργατών του επεξεργάστηκε ένα μοντέλο επικοινωνίας, σύμφωνα με το οποίο η ανθρώπινη επικοινωνία στηρίζεται σε κάποια αξιώματα (Γκότοβος, 1999, σ.59):

- Η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη.
- Κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από τη διάσταση της σχέσης και τη διάσταση του περιεχομένου, ώστε η διάσταση της σχέσης να καθορίζει τη διάσταση του περιεχομένου και να αποτελεί με τον τρόπο αυτό μετα-επικοινωνία.
- Το είδος μιας επικοινωνίας προσδιορίζεται από την επιλεκτική ερμηνεία στη σειρά των γεγονότων που ακολουθούν.
- Η ανθρώπινη επικοινωνία συντελείται με αναλογικούς και ψηφιακούς κώδικες.
- Η επικοινωνία ανάμεσα στα άτομα είναι συμμετρική ή συμπληρωματική.

Η λεκτική επικοινωνία κατέχει κεντρικό ρόλο στην αλληλεπίδραση και, κατά συνέπεια, στη διεξαγωγή όλων των παιδευτικών διαδικασιών. Ο ρόλος του λόγου καθίσταται κατά την έννοια αυτή σημαντικός στη θεσμοθετημένη διδακτική διαδικασία γιατί αναδεικνύει τη φιλοσοφία, τη λογική διάρθρωση, το περιεχόμενο και την ποιότητα των παιδευτικών διαδικασιών καθώς και τις διαφοροποιήσεις που υπαγορεύουν κοινωνικές μεταβλητές όπως είναι η προέλευση και το φύλο των μαθητών και για το λόγο αυτό αποτέλεσε αντικείμενο συστηματικής μελέτης που εκλαμβάνει συχνά την τάξη ως μονάδα ανάλυσης και όχι το σχολικό σύστημα στο σύνολό του (Ματσαγούρας, 2002, σ. 229).

Μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία και με όργανο τη γλώσσα, οι μετέχοντες ορίζουν τις κοινωνικές περιστάσεις, οριοθετούν κι ερμηνεύουν ρόλους, ανακοινώνουν περιγράφουν και αξιολογούν κοινωνικές δραστηριότητες, οριοθετούν έννοιες, προσδιορίζουν προβλήματα, αναδεικνύουν αντιθέσεις. Έτσι η μάθηση μετατρέπεται από ατομικό σε κοινωνικό γεγονός και δημιουργούνται οι συνθήκες ανάπτυξης. (Vygotsky, 1997, σ.144)

Στον όρο μη-λεκτική επικοινωνία, περιλαμβάνονται όλα τα φαινόμενα της επικοινωνίας που δεν είναι γλωσσικά. Τα μη λεκτικά φαινόμενα δεν είναι ανεξάρτητα από τα γλωσσικά. Ενδέχεται μάλιστα να τονίζουν ή να υπογραμμίζουν το γλωσσικό μήνυμα. Όταν παρατηρηθούν αντιφάσεις ανάμεσα στο μήνυμα προφορικού λόγου και το μη λεκτικό μήνυμα, τότε το βάρος δίνεται στα μη-λεκτικά μηνύματα, γεγονός που δείχνει πόση βαρύτητα έχουν τα μη-λεκτικά φαινόμενα στην επικοινωνία των ατόμων (Γεώργας, 1995, σ.287).

Μορφές της μη-λεκτικής επικοινωνίας είναι οι παρακάτω (Βεργίδης, – Βαϊκούση, 2003, σ.85):

- *Οι εκφράσεις του προσώπου:*

Με τις εκφράσεις του προσώπου μας σε σχέση κάποτε με λεκτικά μηνύματα και κάποτε όχι εκφράζουμε τα συναισθήματά μας, τονίζουμε αυτό που λέμε ή θέλουμε να πούμε και προσπαθούμε να επηρεάσουμε συναισθηματικά τα άτομα με τα οποία βρισκόμαστε σε αλληλεπίδραση, και στα οποία δείχνουμε τη στάση μας απέναντί τους.

- *Το βλέμμα:*

Στο βλέμμα μας καθρεπτίζονται τα συναισθήματά μας, οι σκέψεις μας και οι προβληματισμοί μας. Στην επικοινωνία διδασκόντων – διδασκομένων με το βλέμμα ανταλλάσσονται μηνύματα και εκφράζεται η επιδοκιμασία ή η αποδοκιμασία μας, η κούραση, ο θαυμασμός, η σύγχυση, η απορία.

- *Οι χειρονομίες:*

Ο ρόλος των χειρονομιών είναι κυρίως να απεικονίζει και να τονίζει την εκφραστική διατύπωση του ομιλητή και να συμπληρώνει τα κενά που δεν μπορούν να εκφραστούν με λόγια. Οι χειρονομίες είναι είτε εκούσιες είτε ακούσιες.

- *Οι κινήσεις και στάσεις του σώματος και του κεφαλιού:*

Οι ποικίλες στάσεις του σώματος κατά τον Argyle δηλώνουν μηνύματα, κυρίως για τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Το σύνολο των χειρονομιών, των κινήσεων και των στάσεων του κεφαλιού και του σώματος ενός ανθρώπου που βρίσκεται σε επικοινωνιακή σχέση, ονομάζεται γλώσσα του σώματος.

- *Η θέση στο χώρο:*

Η θέση των διδασκόντων και των διδασκομένων στο χώρο ήδη προσδιορίζει τις επικοινωνιακές σχέσεις που θα αναπτυχθούν. Συνήθως οι συνεργάτες κάθονται δίπλα-δίπλα, ενώ, αντίθετα, οι ανταγωνιζόμενοι κάθονται ο ένας απέναντι από τον άλλο.

Η δομή του επικοινωνιακού συστήματος μέσα στην τάξη σχετίζεται άμεσα με τις μορφές διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί.

Συγκεκριμένα, σε *δασκαλοκεντρικού τύπου διδασκαλίες* ο μονόλογος του δασκάλου είναι η επικρατούσα μορφή επικοινωνίας και στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα για έκφραση κι επικοινωνία τόσο με τον ίδιο, όσο και μεταξύ τους.

Αντίθετα, στις *εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας*, η αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητών, αλλά και μαθητών μεταξύ τους είναι τέτοια που προωθεί δυναμικά την επικοινωνία των δύο αυτών πλευρών με μια ακόμα διάσταση, εκείνης του διδακτικού αντικειμένου, στα πλαίσια της ανακάλυψης της γνώσης και της προσωπικής με αυτήν εμπλοκής.

Στο Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, τόσο το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όσο και το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται

στους μαθητές, δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως πληροφορία, αλλά και ως αξιοποίηση της εμπειρίας τους και ευρύτερα ως μια γνωστική και συναισθηματική σχέση. Η επικοινωνιακή σχέση είναι εξαιρετικά σημαντική για το Πρόγραμμα γι' αυτό και η ανάπτυξη τόσο της λεκτικής όσο και της μη λεκτικής επικοινωνίας, ενισχύεται από τον εργαστηριακό και τον ομαδοκεντρικό χαρακτήρα των σεμιναρίων των εκπαιδευτικών, με προοπτική την ανάπτυξή της κατά τη διάρκεια του μαθήματος στη σχολική τάξη. (Βεργίδης, – Βαϊκούση, 2003, σ. 85).

3.3. Διδακτικοί στόχοι στο ΜΕΛΙΝΑ

Στο πρόγραμμα Μελίνα η ανάδειξη της πολιτισμικής δυναμικής της εκπαίδευσης φιλοδοξεί να αποκαταστήσει μια αυθεντική επικοινωνία με το ιστορικό–κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Γι' αυτό η διδασκόμενη ύλη δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως πληροφορία, αλλά και ως καταγραμμένη ανθρωπινή εμπειρία, ως ερέθισμα τελικών συγκινήσεων.

Το διδακτικό–παιδαγωγικό πλαίσιο επομένως, που αποδίδει τη φιλοσοφία του προγράμματος Μελίνα και υπηρετεί τους στόχους του, πρέπει έντονα να προβάλλει τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της σχέσης, η οποία αναλύεται στο δίπτυχο επαφή – γνώση, έκφραση – επικοινωνία. Το παιδί πρέπει να γνωρίζει (γνωστική διάσταση), πρέπει να μπορεί (δεξιότητες – πραγματολογική διάσταση), πρέπει να νιώθει (συγκινησιακή διάσταση). Τότε έρχεται σε ουσιαστική πρωτογενή επαφή – σχέση με τα αντικείμενα. Πρέπει όμως να εκφραστεί προσωπικά, να αποζητήσει την επικοινωνία. Να ολοκληρωθεί σε δημιουργό. Δεν αφομοιώνει πλέον, εκφράζεται, μιμείται και χαίρεται. Κρίνει και απορρίπτει, ακούει ξανά και επαναπροσδιορίζει, επικοινωνεί με τους άλλους, ξεναγεί στο έργο του και ξεναγείται. Και το έργο του είναι, τελικά, η γνώση του για τον κόσμο και τον άνθρωπο.

Όλα αυτά έχουν σαφή αισθητική διάσταση και δεν αποτελούν διακεκριμένα στάδια κάποιου διδακτικού πρότυπου, είναι δυναμικές συνιστώσες μιας ολότητας, που μπορεί να αναλυθεί, αλλά δεν μπορεί να ιεραρχηθεί σε προτεραιότητες. Η ποιότητά της αναδεικνύεται ουσιαστικά στη σύνθεση. Είναι αναγκαία επομένως η προβολή μιας άλλης, νέας, αντίληψης στον τρόπο που προσεγγίζονται, παρουσιάζονται και αναλύονται, τα γνωστικά αντικείμενα στην εκπαίδευση.

Η αντίληψη αυτή πρέπει να αποζητά την ευχαρίστηση μέσα από τη γνώση, πρέπει να αξιοποιεί τη φυσική περιέργεια του παιδιού, να προβάλλει τη δημιουργικότητά του, να αποζητά την βελτίωση της ικανότητάς του για επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα. Πρέπει να στοχεύει στο διάλογο κάθε προσωπικότητας με τον εαυτό της και με τους άλλους, το σήμερα και το αύριο, με τις αξίες και τις ιδέες.

Ο μοναδικός, πρωτότυπος και πολυσήμαντος, τρόπος έκφρασης κάθε μορφής τέχνης, συμβάλλει στην ελκυστικότητα αυτής της επικοινωνίας, την πλουτίζει, της δίνει χρώμα, ήχο, κίνηση, εικόνα. Συνθέτει μιαν ατμόσφαιρα ποιότητας, πλαισιώνει

αισθητικά το λόγο, ισχυροποιεί το μήνυμα, εξοπλίζει το διδακτικό ρεπερτόριο του δασκάλου.

Σε επίπεδο διδακτικών στόχων εξάλλου, είναι μια ακόμα ματιά στην επιστημονική γνώση, πιο ζεστή και οικεία, αλλά εξίσου διερευνητική, τόσο προσωπική αλλά και τόσο παγκόσμια. Η αναζήτηση επομένως της αισθητικής διάστασης της διδακτέας ύλης και η συναφής καλλιτεχνική δραστηριότητα αναδεικνύονται σε εναλλακτική διαδικασία διερεύνησης των θεμάτων της, διευρύνοντας σημαντικά την παιδαγωγική εμβέλεια της τέχνης στην εκπαίδευση (Γ.Γ.Λ.Ε., 1995· Γ.Γ.Λ.Ε., 1997).

3.4. Η διαπολιτισμική διάσταση μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης

Το πρόγραμμα Μελίνα θεωρεί ότι μέσα από την εκπαίδευση το παιδί προετοιμάζεται να ενταχθεί σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, που περιλαμβάνει τις ευρύτερα αποδεκτές αξίες και στάσεις, αλλά και τα επιτεύγματα, τις γνώσεις που έχουν κατακτηθεί, όλες, δηλαδή, τις διαστάσεις του πολιτισμού. Κάθε μεταβολή ή προσθήκη, στην παραπάνω πολιτισμική πραγματικότητα, απαιτεί και, κατά κάποιο τρόπο, διαμορφώνει αντίστοιχα ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να προετοιμαστεί καλύτερα για το νέο κοινωνικό πλαίσιο.

Αλλά και κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση επηρεάζει σημαντικά την εξέλιξή του και διαμορφώνει ένα νέο τύπο πολίτη που, ως ένα βαθμό, με την αυριανή του δραστηριότητα, θα διαμορφώσει ένα νέο κοινωνικό πλαίσιο, δηλαδή μια νέα πολιτισμική πραγματικότητα, που με τη σειρά της θα απαιτήσει ένα ανάλογο εκπαιδευτικό σύστημα. Γι' αυτό στο Μελίνα, **πολιτισμός και εκπαίδευση** είναι δύο άρρηκτα δεμένες μεταξύ τους έννοιες. Δύο έννοιες που βρίσκονται σε συνεχή διάλογο (Γ.Γ.Λ.Ε., 1995· Γ.Γ.Λ.Ε., 1997).

Η κίνηση, ο ήχος, το χρώμα, ο λόγος που επιθυμεί την ανταπόκριση, το παιχνίδι των ρόλων, αποτελούν για το πρόγραμμα Μελίνα μια νέα διάσταση, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που περιορίστηκε στη χρησιμότητα και την εκμετάλλευση της γνώσης, προσπερνώντας την ουσιαστική απόλαυση που η γνώση μπορεί να χαρίσει στο μαθητή.

Στο πρόγραμμα Μελίνα η διδακτική πράξη οριοθετείται ως κορυφαίο πολιτισμικό γεγονός της ζωής κάθε ανθρώπου. Αποτελεί σημείο αναφοράς, καλωσόρισμα ενός “εν δυνάμει ενήλικα”, στον κόσμο των ταξιδευτών του χρόνου, του χώρου και της σκέψης, στον κόσμο της γνώσης και της αναζήτησης, στο χώρο της έκφρασης και της επικοινωνίας.

Καλώντας, επομένως, το πρόγραμμα Μελίνα τις τέχνες όπως το θέατρο, τη μουσική, το χορό και την κίνηση, την εικαστική και οπτικοακουστική έκφραση, να συμβάλλουν σε μια αρκετά φιλόδοξη ερευνητική προσπάθεια στο χώρο της εκπαίδευσης, επιχειρούσε ακριβώς να προβάλλει και να αναδείξει την πολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, αποκαθιστώντας στις συνειδήσεις δασκάλων και μαθητών μια ακόμα

παραμελημένη “τέχνη”, την τέχνη να διδάσκεις, να μπορείς να γοητεύεις, να επιτρέπεις στον άλλο να απολαμβάνει τη διαδικασία της μάθησης. Κι αυτό πέρα από τη διδακτική μέθοδο, πέρα από την επιστημονική – παιδαγωγική αναζήτηση, αποτελεί τη διαχρονική αξία της παιδαγωγικής πράξης (Παϊζής, 1997).

Για τους εκπαιδευτικούς και τους καλλιτέχνες του προγράμματος, οι έννοιες εκπαίδευση και πολιτισμός, πολιτισμός και εκπαίδευση, είναι έννοιες άρρηκτα δεμένες. Δύο έννοιες σε συνεχή διάλογο. Η αντιμετώπιση επομένως της γνώσης ως αναγκαιότητας ή εφοδίου επαγγελματικής σταδιοδρομίας, μέρος μόνο της σημασίας της αναγνωρίζει και, εν πάση περιπτώσει, της στερεί την αισθητική της διάσταση.

Έμφαση στον πολιτισμό μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, σημαίνει συνειδητό πλησίασμα της ανθρώπινης κατάκτησης. Σημαίνει ότι η γνώση προσεγγίζεται ως προϊόν της προσπάθειας του ανθρώπου να καλυτερέψει τη ζωή του, να επικοινωνήσει καλύτερα με τους γύρω του, να μοιραστεί με άλλους τις αγωνίες του και τα προβλήματά του. Έμφαση στον πολιτισμό, σημαίνει επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους, πλησίασμα του άλλου, του διαφορετικού, κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων του, διάλογος απόψεων και επαφή μέσα από τα κοινά προβλήματα, τα κοινά, ερωτήματα, που σφραγίζουν την πορεία της ανθρώπινης ύπαρξης.

Κυρίως όμως, η αρμονική κοινωνική συνύπαρξη, η μη περιθωριοποίηση και ο σεβασμός του διαφορετικού, η συμπαράσταση στο μη προνομιούχο, αλλά και η προστασία του περιβάλλοντος και της αξιοπρέπειας του πολίτη αποτελούν, κατά πολύ, θέμα αισθητικής καλλιέργειας.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αξιών, η Αισθητική Αγωγή μπορεί να θεωρηθεί το πρώτο βήμα, μια καινούρια σελίδα στην ιστορία της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης. Μπορεί και πρέπει να προσεγγίσει και τους λιγότερο χαρισματικούς, τους μη προνομιούχους, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, προβάλλοντας την αρχή ότι η ενασχόληση με την τέχνη είναι πολιτισμός, επειδή ακριβώς δίνει τη δυνατότητα στα πρόσωπα και στους λαούς να διερευνούν, να εκφράζονται, να επικοινωνούν και να δημιουργούν (Γ.Γ.Λ.Ε., 1995· Γ.Γ.Λ.Ε., 1997).

3.3. Η διαπολιτισμική διάσταση της Αισθητικής Αγωγής

Αν αναλογιστούμε ότι η Αισθητική Αγωγή, έως σχετικά πρόσφατα, είχε ουσιαστικά παραμεληθεί στην ελληνική εκπαίδευση, μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως οι διάφορες προσπάθειες ή προτάσεις αναβάθμισης και εκσυγχρονισμού των λεγόμενων καλλιτεχνικών μαθημάτων, κατευθύνονταν κυρίως στην καλλιέργεια και ανάπτυξη δημιουργικών και εκφραστικών δεξιοτήτων.

Η επιχειρούμενη από το πρόγραμμα Μελίνα προσπάθεια έμφασης σε θέματα πολιτισμού μέσα στο σχολείο, έρχεται να προσθέσει και άλλους δύο σημαντικούς στόχους στα προγράμματα Αισθητικής Αγωγής. Αναζητά και αναδεικνύει από την καλλιτεχνική δημιουργία, την ανθρώπινη επικοινωνία και την εξοικείωση με τις

κοινωνικές παραμέτρους του έργου τέχνης.

Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες του προγράμματος κινούνται σε τρεις άξονες προσέγγισης της αισθητικής αγωγής:

- α) ανάπτυξη δεξιοτήτων καλλιτεχνικής έκφρασης,
- β) ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση,
- γ) ανάπτυξη πολιτισμικής συνείδησης (Γ.Γ.Λ.Ε., 1995· Γ.Γ.Λ.Ε., 1997).

Η μουσική:

Ακολουθώντας συγκεκριμένες αρχές και μεθοδολογία το Μελίνα πρότεινε συγκεκριμένες δράσεις και οργάνωσε τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών. Το συνολικό πακέτο προτάσεων έχει ορισμένα κοινά στοιχεία με άλλα μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα, η καινοτομική του ιδιαιτερότητα, όμως, έγκειται στο ότι

- α) αντιμετωπίζει τη μουσική κατ' αρχήν βιωματικά και λιγότερο γνωσιολογικά,
- β) δίνει σταθερές βάσεις μιας μετέπειτα εξέλιξης, της οποίας αποτελεί και μέρος και
- γ) αντιμετωπίζει το παιδί ως εν δυνάμει ενήλικα, αποφεύγοντας τα απλοϊκά και παιδαριώδη και προτιμώντας την απλή προσέγγιση των μουσικών υλικών που μπορούν να απολαύσουν και οι ενήλικες (Μόσχος, 1997).

Το θεατρικό παιχνίδι:

Για το Μελίνα το θέατρο δεν είναι μόνο η παράσταση, ούτε η διαλογική εκφορά ενός κειμένου. Το θέατρο είναι μια διαδικασία επικοινωνίας μέσα από μια σύμβαση και δράση (παιχνίδι), πολύπλοκη αναπαραστατική διαδικασία που εκπορεύεται από βαθιές ψυχικές ανάγκες του ανθρώπου. Μέσα από αυτή τη διαδικασία της αναπαράστασης, όσο ο ρόλος τείνει να πάρει τη μορφή μιας επικοινωνίας, καλλιεργείται ο κριτικός στοχασμός, ανακαλύπτεται η ανάγκη ύπαρξης κανόνων, γίνονται άπειρες αποσαφηνίσεις για το πού σταματά η πραγματικότητα και αρχίζει η φαντασία και πού σταματά η φαντασία και αρχίζει η πραγματικότητα. Το ιδεατό γίνεται νοητό δια μέσου της βίωσης. Στο θεατρικό παιχνίδι οι παίκτες – ηθοποιοί έχουν τη δυνατότητα να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους, να ανακαλύπτουν διάφορους κώδικες επικοινωνίας, να κατανοούν τα πρόσωπα, τις ανθρώπινες σχέσεις και τα προβλήματά τους. Προβαίνουν σε άπειρες προσωποποιήσεις – αποπροσωποποιήσεις και αναπτύσσουν δημιουργική δραστηριότητα χωρίς αντιπαλότητες.

Ειδικά στο θέμα της γλώσσας το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί δυναμικό μέσο καλλιέργειας του προφορικού λόγου, αλλά και κατανόησης των κειμένων. Βοηθά στο ξεπέρασμα δυσκολιών που έχουν σχέση με τη γλωσσική αγωγή και την επικοινωνία με τον προφορικό λόγο. Δίνεται η ευκαιρία άσκησης στην παραγωγή άπειρων προφορικών κειμένων που αργότερα είναι δυνατό να μετατραπούν σε γραπτά, με τρόπο που να

ανταποκρίνεται στις αρχές της πρόσληψης και της κατανόησης, ενώ ανακαλύπτει, ακόμη, το παιδί την αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας (Κουρετζής, 1997).

Τα εικαστικά:

Για το Μελίνα η εικαστική γλώσσα είναι διεθνής. Έχει τις ρίζες της στην προσωπική πρωταρχική ανάγκη του ανθρώπου για έκφραση και επικοινωνία με όλους τους ανθρώπους της γης, ενώ η εικαστική αγωγή ενθαρρύνει το παιδί να εκφράσει με οπτικές μορφές τον ψυχικό του κόσμο και τη δική του προσωπική άποψη για το κοινωνικό του περιβάλλον. Αναπτύσσοντας τις αντιληπτικές του ικανότητες, συνειδητοποιεί τον κοινωνικό ρόλο της τέχνης ως άτομο μέλος μιας κοινωνίας.

Κατανοεί ότι η τέχνη και οι εφαρμογές της προέρχονται (από) και εκφράζουν διαφορετικούς πολιτισμούς. Αξιολογεί την καλλιτεχνική κληρονομιά του παρόντος και του παρελθόντος τόσο της δικής του χώρας όσο και των άλλων χωρών (Μυταρά, 1997).

Ο χορός – κίνηση:

Το Μελίνα προτείνει τη γνωριμία και με δύο λιγότερο γνωστούς στην εκπαίδευση χώρους καλλιτεχνικής έκφρασης, το χορό – κίνηση και την οπτικοακουστική έκφραση. Ο χορός συμβάλλει σημαντικά στην ολιστική ανάπτυξη του ατόμου, υπήρχε και θα υπάρχει σε κάθε κοινωνία και πολιτισμό. Ταυτόχρονα η χορευτική παιδεία αποτελεί, σύμφωνα με το Μελίνα, δικαίωμα κάθε ανθρώπου ανεξάρτητα από φύλο, ηλικία, εθνική και κοινωνική καταγωγή.

Ως βασική μορφή φυσικής, γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανθρώπινης έκφρασης διαφέρει από άλλες μορφές κινητικής δραστηριότητας. Έχει ποιοτικά και αισθητικά χαρακτηριστικά, όπως έκφραση, γλώσσα, επικοινωνία, κοινωνική λειτουργία (Γ.Γ.Λ.Ε., 1995· Γ.Γ.Λ.Ε., 1997).

Γι' αυτό και ο Bejart έγραψε ότι χορός σημαίνει να ενώνεις πράγματα που συνήθως είναι εχθρικά, σημαίνει να ενώνεις το αυθόρμητο με τη λογική, σημαίνει να ενώνεις το σώμα και το πνεύμα, σημαίνει να ενώνεις την καρδιά με το νου. Ο χορός για το Μελίνα είναι «οι σχέσεις μας, συνδέει, ενώνει, συγκρατεί. Αποτελεί σχέση ανάμεσα στη χειρονομία και στη μουσική, ανάμεσα στο χρόνο και στο χώρο, ανάμεσα σε σένα και μένα» (Ευθυμίου–Τσεκούρα, 1997).

Η οπτικοακουστική έκφραση:

Στο Μελίνα η καλλιτεχνική έκφραση δεν περιορίζεται στις συμβατικές οριοθετήσεις των τεχνών. Είναι ενιαία έκφραση που βιώνεται ανεξάρτητα από τα υλικά ή τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν. Ανάμεσα στις τέχνες, η οπτικοακουστική έκφραση, μια μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης που γεννήθηκε με την τεχνολογία και περιλαμβάνει τέχνες όπως η φωτογραφία, τα κόμικς, ο κινηματογράφος, το κινούμενο σχέδιο, και η ηχογράφηση (Θεοδωρίδης, 1997).

Επαφή με πρωτογενή στοιχεία της τέχνης:

Παράλληλα με όσα προγραμματίζονται ως δραστηριότητες μέσα στην τάξη και στα πλαίσια της προσπάθειας να επικοινωνήσουν οι μαθητές με τα πρωτογενή στοιχεία της τέχνης προβλέπονται δύο είδη επαφών:

α) οι μαθητές πηγαίνουν να συναντήσουν την τέχνη με επισκέψεις σε μνημεία πολιτισμικής κληρονομιάς δημιουργικού χαρακτήρα και

β) η τέχνη πηγαίνει να συναντήσει τους μαθητές με κλιμάκια καλλιτεχνών (Γ.Γ.Λ.Ε., 1995· Γ.Γ.Λ.Ε., 1997).

Τα σχέδια εργασίας:

Το Μελίνα κρίνει ως πιο πρόσφορη κατανομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού αυτή των ανεξάρτητων μεταξύ τους σχεδίων εργασίας (projects). Οι μαθητές σχηματίζουν ομάδες εργασίας που επεξεργάζονται με τη βοήθεια του δασκάλου – συντονιστή διάφορα θέματα που θέτει ο προετοιμασμένος φάκελος – οδηγός.

Τα δορυφορικά δίκτυα:

Η πίστη στη συμβολή των μαθημάτων τέχνης και πολιτισμού στην έκφραση του συναισθήματος, στην αποδοχή του άλλου, στη μη περιθωριοποίηση και στο σεβασμό του διαφορετικού, στην προσωπική ανακοίνωση και επικοινωνία, επιβάλλει την παρέμβαση στο χώρο της ειδικής αγωγής.

Ο εκφραστικός πλούτος των τεχνών πρέπει να αποτελέσει τον κορμό αυτών των προγραμμάτων, αυξάνοντας τη δυνατότητα προσωπικής έκφρασης των παιδιών που στερήθηκαν μία ή περισσότερες αισθήσεις. Αυτός είναι και ο στόχος του δορυφορικού προγράμματος του Μελίνα με το όνομα *Ακτίνα*.

Η πολυπολιτισμικότητα της Ευρώπης, ο απόδημος ελληνισμός και ο μεγάλος αριθμός παλιννοστούτων έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη του προγράμματος *Nostos*, που ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη των μαθημάτων τέχνης και πολιτισμού: στα σχολεία παροικιών του απόδημου ελληνισμού, στα σχολεία των παλιννοστούτων Ελλήνων, στα μειονοτικά σχολεία στην Ελλάδα και στα σχολεία των ξένων παροικιών στην Ελλάδα (Γ.Γ.Λ.Ε., 1995· Γ.Γ.Λ.Ε., 1997).

Η αξιολόγηση του προγράμματος:

Το πρόγραμμα Μελίνα αξιολογείται σε κάθε δράση του και για κάθε χρόνο πειραματικής εφαρμογής από ειδική επιτροπή αξιολόγησης.

Στη διαδικασία αξιολόγησης αξιοποιούνται:

α) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι Σχολικοί Σύμβουλοι,

β) εκπρόσωποι φορέων (Δ.Ο.Ε., Ο.Λ.Μ.Ε., Πανελλήνια Ένωση Καθηγητών Μουσικής, Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, Ομοσπονδία

Γονέων–Κηδεμόνων),

γ) καθηγητές πανεπιστημίων (αντικειμένων συναφών με το αντικείμενο του Μελίνα),

δ) προσωπικότητες του πνεύματος και της τέχνης.

Έργο της επιτροπής αξιολόγησης είναι να περιοδεύσει τους χώρους της πειραματικής εφαρμογής, να αξιολογήσει τις δράσεις και να συντάξει σχετική αναφορά αξιολόγησης. Τα μέλη της επιτροπής αντιπροτείνουν στα εκτιμώμενα ως αρνητικά σημεία του προγράμματος την σωστή, κατά την γνώμη τους, λύση. Οι προτάσεις αυτές θα πρέπει, να ληφθούν υπόψη από την κεντρική συντονιστική επιτροπή του προγράμματος για τον σχεδιασμό της πειραματικής εφαρμογής της επόμενης σχολικής χρονιάς.

3.4. Η διάσταση της εθνικής πολιτιστικής κληρονομιάς

Το Μελίνα θεωρεί ότι σε μια κοινή στρατηγική παρέμβασης η εθνική πολιτιστική κληρονομιά όχι μόνο δεν υποτιμάται, αλλά και αναδεικνύεται. Παρέχεται, έτσι, η δυνατότητα της συναίσθησης των ιστορικών καταβολών. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία αναγνωρίζονται και εκτιμώνται παρόμοια στοιχεία των άλλων πολιτισμών και λαών, προσεγγίζοντας και συναισθηματικά την παγκοσμιότητα της έννοιας άνθρωπος.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα, ιδιαίτερα πρέπει να αναζητηθεί η πλούσια συναισθηματική φόρτιση σχετικά με τον εθνικό πολιτισμό. Όχι ως στείρος μηρυκασμός πολιτιστικού σωβινισμού, αλλά ως προσωπική συγκίνηση που εμπνέει η ψιθυριστή συνομιλία με το παρελθόν και τις πολιτιστικές καταβολές. Αυτός που θα αγαπήσει την εθνική μουσική και θα την πλησιάσει με κάποιο αληθινά προσωπικό ενδιαφέρον, έχει κιόλας διανύσει τη μεγαλύτερη απόσταση για το πλησίασμα άλλων εθνικών μουσικών. Αυτός που θα συγκινηθεί από την εθνική μικροτεχνία, εύκολα θα εκτιμήσει τη μικροτεχνία άλλων πολιτισμών. Πρέπει λοιπόν να εξασφαλιστεί η παροχή ευκαιριών για όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλία υποκειμενικών – συναισθηματικών προσεγγίσεων του εθνικού πολιτισμού.

Μια τέτοιας ποιότητας συναισθηματική φόρτιση μπορεί να είναι το κλειδί της επικοινωνίας με άλλους, διαφορετικούς εθνικούς πολιτισμούς. Το κλειδί για την πολυπολιτισμική ευρωπαϊκή κοινότητα.

Η Ενωμένη Ευρώπη λειτουργεί, σχεδιάζει και δρα αποδεχόμενη την πολυπολιτισμική της ταυτότητα. Προβάλλει όμως και αναζητά μέσα από τη διαφοροποίηση την κοινότητα. Η ξενάγηση, επομένως, του Ευρωπαίου πολίτη στην ιστορία της ευρωπαϊκής τέχνης και του ευρωπαϊκού πολιτισμού αποτελεί ουσιώδες στοιχείο στην ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής συνείδησης και προϋπόθεση αρμονικής και δημιουργικής συνύπαρξης των λαών της Ευρώπης (Γ.Γ.Λ.Ε., 1995· Γ.Γ.Λ.Ε., 1997).

3.5. Ο ρόλος του δασκάλου και η αναγκαιότητα επιμόρφωσης

Το πρόγραμμα Μελίνα αποβλέπει στη διαμόρφωση θετικής στάσης των εκπαιδευτικών προς την τέχνη και τον πολιτισμό και στην αναγνώριση της παιδαγωγικής τους σημασίας. Είναι ουσιαστικά πρόγραμμα εμπύχωσης (Γ.Γ.Α.Ε., 1995–1997). Στα χέρια του δάσκαλου, η καλλιτεχνική δραστηριότητα, ξεφεύγει από το πλαίσιο της προσωπικής έκφρασης του μαθητή και γίνεται τρόπος διερεύνησης ενός θέματος, μέθοδος ταξινόμησης των παρατηρήσεων, πεδίο ελεύθερης ανταλλαγής απόψεων και τέλος πολυδύναμη διαδικασία σύνθεσης και διατύπωσης συμπερασμάτων (Γ.Γ.Α.Ε., 1995· Γ.Γ.Α.Ε., 1997).

Η επιμόρφωση των δασκάλων στο πρόγραμμα είναι συνεχής, πολύπλευρη, πολύτεχνη, έχει εργαστηριακή κυρίως μορφή (ομάδες εργασίας) και αρθρώνεται σε επάλληλους επιμορφωτικούς κύκλους (Γ.Γ.Α.Ε., 1995–1997). Χαρακτηρίζεται από σαφείς στόχους, πολύπλευρη θεματολογία, δομή, οργάνωση και πρόγραμμα επιμορφωτικών συναντήσεων και δράσεων (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2006).

Κατά τη διάρκεια των έξι ετών της πειραματικής εφαρμογής το πρόγραμμα ενημέρωσε, ευαισθητοποίησε και επιμόρφωσε στο αντικείμενο της πολιτισμικής αγωγής τη διοίκηση, την επιστημονική καθοδήγηση και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της πειραματικής εφαρμογής, διοργανώνοντας πολυήμερες επιμορφωτικές συναντήσεις στην Αθήνα. Για τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών κάλυπτε όλες τις δαπάνες μετακίνησης, διαμονής και διατροφής τους. (<http://www.prmelina.gr/a2/a2113.htm>)

Στο Μελίνα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργούν πέντε εργαστήρια τεχνών (μουσικής, εικαστικών, χορού – κίνησης, θεατρικού παιχνιδιού και οπτικοακουστικής έκφρασης), εργαστήριο δυναμικής της ομάδας, εργαστήριο για τις μεθόδους των σχεδίων εργασίας (μέθοδοι project), εργαστήριο τοπικής ιστορίας, εργαστήριο για την οργάνωση επισκέψεων σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς και εργαστήριο για την παιδαγωγική των εποπτικών μέσων διδασκαλίας (<http://www.prmelina.gr/a1/a15.htm>).

Το 40% της συνολικής επιχορήγησης του προγράμματος κάλυψε τις δαπάνες για τις Κεντρικές (Αθήνα), αλλά και τις Περιφερειακές επιμορφωτικές συναντήσεις. (<http://www.prmelina.gr/a2/a2.htm>).

3.5.1. Η πορεία της επιμόρφωσης στο Πολιτισμικό πρόγραμμα Μελίνα

Πειραματική εφαρμογή 1995–2001

Το Σεπτέμβριο του 1995 το Υπουργείο Παιδείας συστρατεύτηκε με το Υπουργείο Πολιτισμού και έθεσαν σε εφαρμογή το Πολιτισμικό Πρόγραμμα Μελίνα. Η πειραματική εφαρμογή ξεκίνησε με τους εκπαιδευτικούς της Α΄ τάξης 46 Δημοτικών Σχολείων της χώρας. Κατά τη λήξη της πειραματικής εφαρμογής, τον Ιούνιο του 2001, μετείχαν στο Πρόγραμμα Μελίνα εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων και ειδικοτήτων -

εκτός Αγγλικής- από 93 Δημοτικά Σχολεία από την Ελλάδα, καθώς και από 2 Δημοτικά Σχολεία από την Κύπρο. Τα Ιδιωτικά σχολεία μετείχαν με χρηματοδότηση της Ομοσπονδίας Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδος (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.).

Κατά τη διάρκεια των έξι ετών της πειραματικής εφαρμογής το Πρόγραμμα ενημέρωσε, ευαισθητοποίησε και επιμόρφωσε στο αντικείμενο της Πολιτισμικής Αγωγής τη διοίκηση, την επιστημονική καθοδήγηση και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της πειραματικής εφαρμογής, διοργανώνοντας πολυήμερες επιμορφωτικές συναντήσεις στην Αθήνα.

Στάδιο γενίκευσης 2001–2003

Τον Ιούνιο του 2001 και μετά τη λήξη της πειραματικής εφαρμογής, η Κεντρική Επιτροπή Συντονισμού του Προγράμματος αποφάσισε κατά τα επόμενα τρία σχολικά έτη 2001–2002, 2002–2003 και 2003–2004 να επικεντρώσει τις δράσεις της στην πόλη και το Νομό των Χανίων, διερευνώντας στην συγκεκριμένη περιοχή – στόχο όλες τις βασικές παραμέτρους του Σχεδίου Γενίκευσης του Προγράμματος Μελίνα. Το Σεπτέμβριο του 2001 και σε συνεργασία με την τοπική και νομαρχιακή αυτοδιοίκηση του Νομού Χανίων τέθηκε σε εφαρμογή η Πιλοτική Εφαρμογή του Σχεδίου Γενίκευσης σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της πόλης και των περιαστικών Δήμων των Χανίων. Η δοκιμή του Σχεδίου Γενίκευσης σε όλες τις παραμέτρους της αποδείχθηκε πολύτιμη. (<http://www.prmelina.gr/a2/A221.htm>)

Εκτός από τις Κεντρικές Επιμορφωτικές Συναντήσεις το Πρόγραμμα Μελίνα οργάνωσε και Περιφερειακές Επιμορφωτικές Συναντήσεις σε μορφή Ημερίδας. Στις συναντήσεις αυτές μετείχαν 4 – 5 σχολικές μονάδες της πειραματικής εφαρμογής από όμορους Νομούς. Το αντικείμενο των περιφερειακών επιμορφωτικών συναντήσεων αφορούσε κυρίως τη λειτουργία των Εργαστηρίων Τέχνης σε συνθήκες σχολικής αίθουσας και παράλληλα προετοίμαζε τη σχολική μονάδα να αποκτήσει εμπειρία προκειμένου να λειτουργήσει ως Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο.

Η προοπτική της **γενίκευσης** των δράσεων του Προγράμματος Μελίνα στο **σύνολο** των Δημοτικών Σχολείων αποτελούσε βασική παράμετρο στη διαμόρφωση του σχεδίου δράσης της πειραματικής εφαρμογής. Το περιεχόμενο και ο χρόνος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι πιθανοί επιμορφωτές – πολλαπλασιαστές, η παραγωγή, η μορφή και η διανομή του εκπαιδευτικού υλικού, ο εξοπλισμός της σχολικής μονάδας με εποπτικά μέσα διδασκαλίας, η στοιχειώδης λειτουργία εργαστηρίων τέχνης, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων, η διοικητική και επιστημονική τους στήριξη, αποτελούσαν βασικές παραμέτρους της πειραματικής εφαρμογής, οι οποίες θα έπρεπε να αποδειχθούν αποτελεσματικές και υλοποιήσιμες για το σύνολο των Δημοτικών Σχολείων της χώρας.

Ωστόσο, η πολιτεία έδειξε ότι δεν αποδέχτηκε ουσιαστικά το πρόγραμμα αλλά ότι

απλώς το έθεσε σε εφαρμογή με την ανέχειά της, σύμφωνα με όσα δήλωσε ο Ν. Παΐζης το 2005. Έτσι, η γενίκευση ολοκληρώθηκε μόνο στο νομό Χανίων το 2004, ενώ σε τέσσερις άλλους διακόπηκε λόγω παύσης της χρηματοδότησης (Τερεζάκη, 2006). Ταυτόχρονα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα με την υιοθέτηση των Διαθεματικών Ενιαίων Πλαισίων Προγραμμάτων Σπουδών επιδιώκει μια ποιοτική αναβάθμιση και για το λόγο αυτό εντάσσει το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία εμπλουτιζόμενο με ενότητες από το Μελίνα, οι οποίες σύμφωνα με την Κουλουμπαρίτση αποτελούν και το μόνο λειτουργικό και άμεσα χρηστικό υλικό. Επιπλέον, τα ερευνητικά δεδομένα (Αγγελοπούλου, 2005· Τερεζάκη, 2004, όπ. Αναφ. στο Τερεζάκη, 2006) δείχνουν ότι η εφαρμογή του Μελίνα στο χρονικό πλαίσιο – πεδίο της Ευέλικτης Ζώνης *εισάγει στην εκπαίδευση την ανατρεπτική για το διδακτικό κατεστημένο λογική του «κρίνειν και επαναπροσδιορίζειν»*. Εξάλλου, το Μελίνα δεν αποτέλεσε άλλο ένα πολιτισμικό πρόγραμμα, αλλά μια συστηματική πρόταση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η εμπειρία και η τεχνογνωσία της οποίας δε θα πρέπει να μείνει αναξιοποίητη (Τερεζάκη, 2006).

3.5.2. Το περιεχόμενο και οι στόχοι της επιμόρφωσης

Τα επιμορφωτικά σεμινάρια δομούνται χρονικά και λειτουργικά σε: ολομέλειες, εργαστήρια και ομάδες εργασίας. Οι ολομέλειες χρονικά τοποθετούνται στην αρχή και στο τέλος των επιμορφωτικών σεμιναρίων. Το κυρίως μέρος των σεμιναρίων περιλαμβάνει εργαστήρια και ομάδες εργασίας, που οργανώνονται με αφετηρία την αντίληψη ότι η επιμόρφωση είναι κατά κύριο λόγο βιωματική δράση. Οι συντελεστές του Προγράμματος οργάνωσαν συστηματικές και πολύπλευρες επιμορφωτικές δραστηριότητες, που επικεντρώθηκαν:

- στην ανάπτυξη βιωμάτων Τέχνης στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς,
- στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών,
- στις στάσεις και τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις Τέχνες και τις καινοτομίες στο σχολείο,
- στη σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων με τις Τέχνες,
- στη χρήση πολλαπλών διδακτικών εργαλείων και μέσων,
- στο σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς,
- στη δυνατότητα σχολικής ένταξης των μαθητών με “μαθησιακές δυσκολίες”,
- στους τρόπους με τους οποίους μπορούν οι επισκέψεις των καλλιτεχνών να εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- στη δυνατότητα ανάδειξης των χώρων πολιτισμικής αναφοράς ως χώρων εκπαίδευσης (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2002).

Σκοπός της επιμορφωτικής διαδικασίας είναι να καταστεί ο δάσκαλος όχι απλός ή ικανός χειριστής υλικών, αλλά συνειδητός γνώστης των μεθόδων, δημιουργός και

εξερευνητής των μέσων που θα αξιοποιήσει προκειμένου η διδακτική του παρέμβαση να προκαλεί το συναίσθημα και την απόλαυση, καλύπτοντας συγχρόνως με πληρότητα και σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους. Στόχοι της επιμορφωτικής διαδικασίας είναι:

- Η διαμόρφωση θετικής στάσης του δασκάλου ως προς το ρόλο του.
- Η μεταφορά στο επίκεντρο της μέριμνας του δασκάλου, πέρα από την κάλυψη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, της καθημερινής ανάγκης για πολύπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας του ίδιου, του μαθητή του, αλλά και της διαπροσωπικής τους σχέσης.
- Η διαμόρφωση θετικής στάσης ως προς τον παιδευτικό ρόλο της τέχνης και του πολιτισμού.
- Η ανάδειξη της πολιτισμικής συνιστώσας όλων των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος.
- Η διαμόρφωση θετικής στάσης ως προς τη χρήση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων.
- Η διαμόρφωση θετικής στάσης και η ικανότητα χρήσης πολλαπλού εκπαιδευτικού υλικού και εποπτικών μέσων.
- Η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας μεταξύ διευθυντών, σχολικών συμβούλων, δασκάλων ειδικότητας και γονέων.

Ο δάσκαλος στο Μελίνα επιμορφώνεται προκειμένου να μπορεί να λειτουργεί διδακτικά πολύπλευρα, αξιοποιώντας στην καθημερινή διδακτική του λειτουργία τις ειδικές αλλά και εγκυκλοπαιδικές του γνώσεις, καθώς και στοιχεία:

- Από τη μουσική και την κίνηση.
- Από το θεατρικό παιχνίδι.
- Από τα εικαστικά.
- Από τις οπτικοακουστικές τέχνες.

Όλα αυτά αναπτύσσονται ως ατμόσφαιρα και δεν αποτελούν αυτόνομες διδακτικές ενότητες (Γ.Γ.Λ.Ε., 1995· Γ.Γ.Λ.Ε., 1997).

Το γεγονός, όμως, ότι το πολιτισμικό πρόγραμμα αποτελεί μια εναλλακτική μορφή επικοινωνίας και μάθησης σημαίνει ότι η τέχνη και ο πολιτισμός επιστρατεύονται ως μέσα για την αξιοποίηση της φυσικής περιέργειας, για την άσκηση στην παρατήρηση, για την αξιοποίηση των ενδιαφέροντος, των αναγκών και των προσωπικών βιωμάτων, ώστε οι εκπαιδευτικοί, όπως ενδεικτικά καταθέτουν οι ίδιοι (Παΐζης, στο Τερεζάκη, 2006): να αναστοχαστούν την πρακτική τους και να αναζητήσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και λύσεις προβλήματος· να εισαχθούν στον επιστημονικό τρόπο έρευνας και όχι στην παθητική εφαρμογή έτοιμων λύσεων που προωθούνται από πάνω· να ανακτήσουν την αυτοεκτίμησή τους, αφού αισθάνονται ότι συμβάλλουν στην αλλαγή·

να διευρύνουν την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη φιλία για την αντιμετώπιση κοινών τους προβλήματος· να ανοίξουν, τέλος, τις ερμητικά κλειστές πόρτες των τάξεων στους άλλους συναδέλφους, σε γονείς, αλλά και στην τοπική κοινωνία. Χαρακτηριστικό του προγράμματος είναι ότι στρέφει την προσοχή των εκπαιδευτικών από την εξωτερική διδακτική συμπεριφορά τους στις εσωτερικές τους διεργασίες με στόχο να συμβάλει στην προσωπική τους ανάπτυξη ως προσώπων και ως επαγγελματιών στο πλαίσιο μιας ουμανιστικής εκπαίδευσης (Keiny, 1994, όπ. αναφ. στο Τερεζάκη, 2006) που τους ενεργοποιεί και τους καθιστά σταδιακά ικανούς να υποσιάζονται ότι αντικείμενα που μέχρι τότε μπορούσε να ήταν για αυτούς μη ενδιαφέροντα ή ελάχιστα σημαντικά, αλλά και τα συναισθήματα, οι απόψεις, οι προτιμήσεις, αποκτούν τώρα μεγάλη σημασία και αποτελούν σημαντικούς και ιδιαίτερους μηχανισμούς κοινωνικοποίησης και κοινωνικής ανάπτυξης.

Η στροφή προς τις τέχνες και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1998), ο στόχος για τη δημιουργία ενός επαγγελματικού τρόπου σκέψης και όρασης των εκπαιδευτικών με κριτήρια ψυχολογικά, παιδαγωγικά, ηθικά και κοινωνικά, αποκαλύπτουν ταυτόχρονα τόσο το βραχυπρόθεσμο στόχο του προγράμματος αναφορικά με ανάπτυξη της αυτονομίας τους ως ατόμων. Συνεπώς δεν αποτελεί μίαν επιμόρφωση που εξυπηρετεί τη φιλοδοξία των εκπαιδευτικών για διοικητική αναβάθμιση, αλλά ικανοποιεί την ανάγκη των εκπαιδευτικών για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη όσο και το μακροπρόθεσμο στόχο του για την ανασυγκρότηση του κοινωνικού συστήματος. Αυτές οι θέσεις και πρακτικές μοιάζουν να εμπνέονται από τα μοντέλα στοχαστικο – κριτικής ανάλυσης και κοινωνικής ανασυγκρότησης (Ματσαγγούρας, όπ. αναφ. στο Τερεζάκη, 2006).

3.5.3. Η θεματολογία και η αξιολόγηση της επιμόρφωσης

Στη θεματολογία της βασικής επιμόρφωσης των δασκάλων περιλαμβάνονται θέματα, όπως:

- Εικαστική λειτουργία (χρώμα, σημείο, γραμμή, υφή).
- Ήχοι και μουσική.
- Χορός και Κίνηση.
- Θέατρο για παιδιά και θεατρική παράσταση.
- Παιδαγωγική τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού. Οπτικοακουστική έκφραση.
- Εκπαίδευση στη χρήση σχεδίων εργασίας.
- Εμβάθυνση στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος.
- Δημιουργικός χαρακτήρας μιας επίσκεψης σε χώρους ιστορικής πολιτισμικής αναφοράς.
- Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων (λαϊκός πολιτισμός).
- Επισκέψεις προσωπικοτήτων στην τάξη (Γ.Γ.Λ.Ε., 1995-1997).

Για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ανά τακτά χρονικά διαστήματα στα βιωματικά επιμορφωτικά σεμινάρια στο πλαίσιο του προγράμματος Μελίνα τόσο κατά τη φάση της πειραματικής εφαρμογής όσο και κατά τη φάση της γενίκευσης του, έγινε προφανές ότι αξιοποιήθηκαν οι ήδη γνωστές από τα πανεπιστήμια και τις παιδαγωγικές ακαδημίες βασικές αρχές και ιδέες των εναλλακτικών σχολείων και των σχολείων της Νέας Αγωγής.

Επιστημονικές απόψεις που αφορούν τόσο στο χώρο της ψυχολογίας (Piaget, Vygotsky, Bruner, Aisak, Montessori, Fröbel), όσο και σε εκείνον της παιδαγωγικής (Bruner – ενεργητική μάθηση, Dewey – βιώματα, Kilpartick – project, Gardner – πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, αντιλαμβάνεσθαι / συναισθάνεσθαι / δημιουργείν) καθιστούν ασφαλή την άποψη ότι το πρόγραμμα δεν πρωτοτυπεί (Τερεζάκη, 2006). Η εισαγωγική επιμόρφωση πέτυχε την αποδοχή του Προγράμματος από τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων, σχολικούς συμβούλους), την ανάπτυξη θετικών στάσεων και την κινητοποίησή τους. Πέτυχε να ανθίσει η ελπίδα ότι κάτι μπορεί να γίνει, κάτι μπορεί να αλλάξει στο σχολείο.

Από την ανάλυση των παρατηρήσεων των συλλόγων διδασκόντων για τα επιμορφωτικά σεμινάρια, η εικόνα που προκύπτει από την αξιολόγηση των Βεργίδη και Βαϊκούση, είναι εξαιρετικά θετική. Είναι σαφές ότι τα σεμινάρια του Προγράμματος έχουν θετικά αποτελέσματα τόσο στο γνωστικό επίπεδο (θεωρητικό μέρος, νέες ιδέες) όσο και στο ψυχοκινητικό (πρακτικό μέρος, νέος τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας). Ιδιαίτερα τονίζεται η εμπνευστική διάσταση της επιμόρφωσης και συμβολή του στο συναισθηματικό επίπεδο.

Ειδικά για τα αποτελέσματα των επιμορφωτικών σεμιναρίων, οι απόψεις που κατέθεσαν οι σύλλογοι διδασκόντων συνθέτουν μια εξαιρετικά καλή εικόνα. Ακολουθούν τρεις χαρακτηριστικές του κλίματος αναφορές:

... ξεκινήσαμε αρχικά ανυποψίαστοι, χωρίς συγκεκριμένους στόχους και καταλήξαμε σήμερα στο σημείο, ώστε με σιγουριά να λέμε ότι: έχουμε υπερβεί τη σχολική ρουτίνα, είμαστε σε θέση να δημιουργήσουμε θετικό κλίμα στην τάξη, αποκτήσαμε ιδανικά, αναπτύξαμε σε υψηλό βαθμό τη συλλογικότητα και τη συνεργατικότητα, πετύχαμε οι μαθητές μας να αγαπήσουν το σχολείο, αφομοιώσαμε και εφαρμόσαμε νέες διδακτικές μεθόδους και παιδαγωγικό υλικό, συστηματοποιήσαμε και διευρύνουμε τις γνώσεις μας, βελτιώσαμε τις συνθήκες της σχολικής ζωής, είμαστε σε θέση να προσεγγίσουμε καλύτερα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συνεργαστήκαμε καλύτερα με τους δασκάλους ειδικοτήτων.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τάραξε τα λιμνάζοντα νερά της εκπαίδευσης, μας προσέφερε νέες γνώσεις και άλλαξε τον τρόπο της διδασκαλίας. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βοήθησε σημαντικά σε όλους τους τομείς της μαθησιακής και παιδευτικής διαδικασίας.

Σε λίγες φράσεις συμπυκνώνεται η υπέρβαση του θεσμοθετημένου σχολείου, το οποίο αναφέρεται ως σχολική ρουτίνα. Όπως φαίνεται, ο «ανυποψίαστος» δάσκαλος /-α απέκτησε ιδανικά, δηλαδή όραμα για το σχολείο και επιτέλεσε θετικό έργο που του δίνει κουράγιο.

Ως προς τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης στη σχολική πραγματικότητα, οι αξιολογήσεις των σχολικών συμβούλων δίνουν μια πολύ καλή εικόνα.

Η συστηματική ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών... συντέλεσε στη διαμόρφωση ευμενέστερου παιδαγωγικού κλίματος στα τμήματα, στην κινητοποίηση όλων των μαθητών και στη συστηματική βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και της απόδοσης του τμήματος. Παράλληλα αυτό διαμόρφωσε ένα θετικό κλίμα άμιλλας σε όλο το σχολείο και σε όλα τα τμήματα ανεξάρτητα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ... τους βοήθησε να δουν τη διδασκαλία και τη μάθηση από άλλη σκοπιά. Σπάζει η μονοτονία και το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο, ενδιαφέρον και δημιουργικό. Ο μαθητής μαθαίνει πιο εύκολα μέσα από την προσωπική συμμετοχή του στην τέχνη και αυτή η μάθηση είναι ανεξίτηλη. Κάθε εκπαιδευτικός που σέβεται τους μαθητές θα πρέπει να δει τη σύγχρονη άποψη της διδασκαλίας και να την προσεγγίσει δημιουργικά (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2002).

Οι παραπάνω ερευνητές επισημαίνουν, επιπλέον, ότι από τη συμμετοχή των συλλόγων δασκάλων στην έρευνα δράσης προκύπτει η επισήμανση πως η έμφαση των εκπαιδευτικών από το εκπαιδευτικό έργο με τη στενή έννοια μετατοπίζεται προς την ανάπτυξη της προσωπικότητας (Τερεζάκη, 2006).

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των Φατούρου, Μπάκα και Χοντολίδου (1997) έδειξαν ότι το Μελίνα πήγε σε γενικές γραμμές πολύ καλά. Οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι κατανόησαν από την αρχή τους στόχους του προγράμματος. Μετά το πέρας του πρώτου χρόνου η κατανόηση αυτή έχει πραγματοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό και σε μερικές περιπτώσεις παρατηρείται δημιουργική και πρωτότυπη παραγωγή διδακτικού υλικού, εμπνευσμένου από τις αρχές του Προγράμματος. Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις και από τα ημερολόγια, οι δάσκαλοι αξιοποίησαν ικανοποιητικά το υλικό.

Τα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν τόσο στο δάσκαλο όσο και στα παιδιά εξ αιτίας του Μελίνα ήταν πολλά και έντονα. Το μάθημα θεωρήθηκε ευχάριστο και ενδιαφέρον, έδωσε σε δασκάλους και μαθητές τη δυνατότητα προσωπικής έκφρασης. Οι ίδιοι οι δάσκαλοι επισημαίνουν ότι έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για μάθηση και η ευχαρίστηση που αποκομίζουν από αυτήν οι μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ακόμη ότι το Μελίνα λειτουργεί πολύ καλά στα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Χαρίτου – Φατούρου, Μπάκα και Χοντολίδου, 1997).

Εκτός από την ωφέλεια που δηλώνουν ότι είχαν οι δάσκαλοι από τα επιμορφωτικά σεμινάρια, διατυπώνουν το αίτημα για επιμόρφωση ως κίνητρο για τη συνέχιση των δράσεων του προγράμματος. Η επιμόρφωση ως αίτημα και ως κίνητρο διακρίνεται σε επιμόρφωση ως συμμετοχή σε επιμορφωτικές συναντήσεις και σε υποστήριξη, με την

έννοια της ενθάρρυνσης στις πρακτικές τους (Τουρκάκη & Βεργίδης, 2006).

Γενικότερα, το πρόγραμμα Μελίνα έχει αποτελέσει τον κυριότερο επιμορφωτικό φορέα της χώρας σε θέματα πολιτιστικής αγωγής και η εξελικτική του πορεία μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα για μελέτη και προβληματισμό στη συζήτηση για το στρατηγικής σημασίας, πολυσύνθετο και πάντοτε επίκαιρο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Συνδυάζοντας θεωρία και πρακτική, στοχοθεσία και συγκεκριμένη θεματολογία επιμόρφωσης, αναπτύσσοντας επιμορφωτικές δράσεις και παρεμβάσεις εκπαιδευτικές, το πρόγραμμα Μελίνα έχει αποτελέσματα και επιπτώσεις στη μέχρι τώρα εφαρμογή του, που αφορούν

- α) τους εκπαιδευτικούς,
- β) τους μαθητές,
- γ) το σχολείο και
- δ) τις τοπικές κοινωνίες.

Η μακροχρόνια εφαρμογή του, οι επιμορφωτικές του δράσεις, η παραγωγή πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού αλλά και οι εσωτερικές και εξωτερικές αξιολογήσεις που έχουν εκπονηθεί το καθιστούν παράδειγμα και δημιουργική εμπειρία στο πολυδιάστατο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η συγκρότησή του και η συνεχής βελτίωσή του αναδεικνύουν την ανάγκη διαρκούς εξέλιξης και αναθέσπισης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Στην επιμόρφωση δεν υπάρχουν προγράμματα, δράσεις, διαδικασίες, μοντέλα που συνιστούν πανάκεια για όλες τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και συνθήκες. Οι στόχοι αλλά και οι πρακτικές εξελίσσονται προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα νέα προβλήματα, οι νέες ανάγκες και οι δυσκολίες που παρουσιάζονται. Η αλλαγή, ο συνεχής προβληματισμός και η επιδίωξη της βελτίωσης του σχολείου αποτελούν αναγκαία στοιχεία της επιμόρφωσης και, αντίστροφα, η επιμόρφωση αποτελεί αναγκαία διάσταση της αλλαγής και της βελτίωσης του σχολείου (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η έρευνα

4.1. Η προβληματική

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας παρουσιάσαμε τις διάφορες όψεις της τεκμηρίωσης, που καθιστούν επιτακτική την εισαγωγή του Πολιτισμού στην Εκπαίδευση.

Η εφαρμογή ενός τέτοιου Προγράμματος για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό στη χώρα μας είναι μια πραγματικότητα από το Σεπτέμβρη του 1995 σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φέρει το όνομα εκείνης που το εμπνεύστηκε, «Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Το Πρόγραμμα, στηρίχθηκε από τότε από όλους όσους διετέλεσαν στο αξίωμα των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού, γεγονός που αποδεικνύεται με την έμπρακτη ηθική και οικονομική υποστήριξη κατόπιν προτάσεών τους. Το Πρόγραμμα αποτελεί πια παρελθόν για λόγους που δεν έχουν καμιά σχέση με την αποτελεσματικότητά του, ωστόσο είναι αναμφισβήτητο ότι υπήρξε μια εκπαιδευτική καινοτομία και η χρηματοδότησή του γινόταν αποκλειστικά με εθνικούς πόρους, γεγονός που εγγυάτο τη σταθερότητα του και αποδείκνυε τη σημαντικότητά του, στη συνείδηση των δυο υπουργείων. Η σημαντικότητα αυτή, αποδεικνύεται από τα συμπεράσματα που έχουν προκύψει κατά την αξιολόγησή του και από την πρόθεση από πλευράς της πολιτείας (τότε) για τη γενίκευσή του σε όλα τα σχολεία της χώρας, ξεκινώντας τη μεθόδευση της γενίκευσης πειραματικά, από το 2001–2002 από την Κρήτη και ειδικότερα από τα Χανιά.

Μέσα από την έρευνα διαπιστώσαμε ότι η ανάπτυξη του παιδαγωγικού πλαισίου αλλά και η πραγματοποίηση των σκοπών του Προγράμματος, έχουν αποφέρει αποτελέσματα και έτσι μιλήσαμε για επένδυση στο χώρο της εκπαίδευσης.

Είναι η πρώτη φορά που ένα Πρόγραμμα Πολιτισμικής Αγωγής κάνει την εμφάνισή του στο χώρο του σχολείου με τη μορφή εναλλακτικής μεθόδου επικοινωνίας και μάθησης, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν σε ευρεία κλίμακα επιστημονικές τοποθετήσεις πέραν εκείνης των συντελεστών του Προγράμματος, των αξιολογικών εκθέσεων των δράσεών του από συγκεκριμένους πανεπιστημιακούς καθηγητές κατ' εντολή του Προγράμματος κι ελάχιστων μεταπτυχιακών εργασιών ή προπτυχιακών εργασιών. Αυτό έχει ως συνέπεια να μην υπάρχει επιστημονική τοποθέτηση σε ευρύτερο επίπεδο εκπαιδευτικής κοινότητας, γεγονός που δυσχεραίνεται ακόμη περισσότερο από τη συνέχιση της εφαρμογής στην ιδιωτική (πλέον) εκπαίδευση σε πειραματικό επίπεδο σε βάθος χρόνου ακόμα και μέχρι σήμερα. Στην προσπάθειά μας να συνεισφέρουμε κι από την πλευρά μας και πάντα σε σχέση με τα όρια των δυνατοτήτων μας, θεωρούμε ότι με την παρούσα ερευνητική εργασία συμβάλλουμε στην όποια προβληματική.

4.2. Η αναγκαιότητα

Σε όλες τις αξιολογικές εκθέσεις του προγράμματος υπογραμμίζεται η σημασία της ερευνητικής ενασχόλησης, προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για την εφαρμογή του. Οι εκθέσεις συνεχίζουν να συνεισφέρουν μέσα από τις δραστηριότητες και τα συμπεράσματά τους σε συστηματική πληροφόρηση, όμως μόνο σε επίπεδο Κεντρικής Επιτροπής του Προγράμματος, ενώ πρόσφατες έρευνες για τη λειτουργία του κατά την Α΄ φάση και τη φάση της γενίκευσης, δεν έχουν ανακοινωθεί σε ευρύτερο επίπεδο.

Παρότι όμως σε θεωρητικό επίπεδο δε γράφονται πολλά από τους επιστήμονες παιδαγωγούς σε σχέση με τις καινοτόμες προτάσεις που κάνει το Πρόγραμμα σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας, ο διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικών για το θέμα έχει αρχίσει να γίνεται ανεπίσημα, στις περιοχές της χώρας που φιλοξένησαν σχολεία της πειραματικής του εφαρμογής, δηλαδή ενδεικτικά τουλάχιστον ένα σχολείο ΜΕΛΙΝΑ σε κάθε Νομό της χώρας.

Μετά τη λήξη της Α΄ φάσης της πειραματικής εφαρμογής, καλείται το Πρόγραμμα να διαχειριστεί και να αξιοποιήσει τα δεδομένα που προέκυψαν από αυτήν. Κι αυτό γιατί η καθυστέρηση του ρυθμού βελτίωσης ή η μη συνέχιση σε ευρύτερο επίπεδο πέραν των σχολείων της πειραματικής εφαρμογής των δράσεων και της φιλοσοφίας του Προγράμματος, η μη καθιέρωσή του ακόμα στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονιών, συνδέεται στενά με διάφορους παράγοντες που δεν είναι σκόπιμο στα πλαίσια της παρούσας εργασίας να αναλυθούν, αν και θα μπορούσαν μερικοί από αυτούς ενδεικτικά να αναφερθούν. Τέτοιοι παράγοντες είναι η προαιρετική φύση του Προγράμματος και η έλλειψη επαρκών χρηματικών πόρων που θα έδιναν την ώθηση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πανελλήνιο επίπεδο. Προς την κατεύθυνση αυτή το Υπουργείο Παιδείας έχει ανακοινώσει ότι επεξεργάζεται τρόπους αξιοποίησης του μεγάλου αριθμού επιμορφωμένων ήδη από το Πρόγραμμα εκπαιδευτικών. www.ypepth.gr

Αυτός εξάλλου ήταν και ο σκοπός της ημερίδας διευθυντών των 94 σχολείων που είχαν συμμετάσχει στην πρώτη φάση της πειραματικής εφαρμογής του Προγράμματος, που πραγματοποιήθηκε το Μάρτη του 2003 με κάλεσμα της Κεντρικής Επιτροπής Συντονισμού στην Αθήνα, για ενημέρωση και ανταλλαγή απόψεων. Ο διάλογος αναμενόταν να φωτίσει τις όποιες σκέψεις σχετικά με τη γενίκευση του Προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες, έτσι όπως είχαν διαμορφωθεί μετά τη λήξη της πειραματικής του εφαρμογής.

Μετά από τις παραπάνω σκέψεις, θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη εργασία ακόμα και σε επίπεδο μεταπτυχιακής εργασίας βρίσκεται στην επικαιρότητα και παράλληλα αποτελεί μian αναγκαιότητα. Από τη συστηματικότητα και την οργάνωσή της δε, μέλλει να κριθεί αν και κατά πόσο θα αποκτήσει αξία για την εκπαιδευτική κοινότητα.

4.3. Η πρωτοτυπία

Η εργασία έδειξε από το θεωρητικό της ήδη μέρος κάποια στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν την οργάνωση και εφαρμογή των τάξεων που εφάρμοσαν πιλοτικά το Πρόγραμμα. Θεωρούμε ότι τα στοιχεία αυτά μπορούν να θεωρηθούν ως καινοτόμα όσον αφορά τόσο στη θεωρητική τους οπτική, όσο και στην πρακτική τους εφαρμογή. Ακριβώς αυτό το σκεπτικό είναι που μας οδηγεί στο να αναδείξουμε τα συγκεκριμένα στοιχεία ως ερευνητικά ζητούμενα της εργασίας.

Πρόκειται δηλαδή για μια ερευνητική διαδικασία η οποία πραγματοποιήθηκε για την εξακρίβωση της αντιστοιχίας μεταξύ θεωρητικής τεκμηρίωσης και πρακτικής εφαρμογής των συνθηκών εσωτερικής οργάνωσης και εφαρμογής των δράσεων του Προγράμματος.

Με τον τρόπο αυτό γίνεται σαφές ότι:

- η έρευνα για το αν αντιστοιχίζονται η φιλοσοφία και οι στόχοι του Προγράμματος έτσι όπως περιγράφονται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας (θεσμικό πλαίσιο – συνθήκες εσωτερικής οργάνωσης και εφαρμογής), με την πράξη μέσα στη σχολική τάξη, δε θα περιοριστεί μόνο σε επίπεδο βιβλιογραφικών αναφορών,
- με όσο κόπο και δαπάνη σε χρόνο (και όχι μόνο), η ερευνητική δράση συνεπάγεται, θα πραγματοποιηθεί εμπειρική προσέγγιση προκειμένου τα συμπεράσματα τα οποία θα εξαχθούν και προϊόντα πρωτότυπης ερευνητικής εργασίας να είναι, αλλά και να προσφέρουν στην εκπαιδευτική κοινότητα μια εικόνα – ιδέα για τον τρόπο με τον οποίο το Πρόγραμμα από θεωρία γίνεται πράξη, παραθέτοντας δείγματα από εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης.

Θεωρούμε τελικά ότι η πρωτοτυπία της έρευνάς μας έγκειται τόσο στο θέμα το οποίο διαπραγματευόμαστε όσο και στον τρόπο με τον οποίο το προσεγγίζουμε, προκειμένου να ανταποκριθούμε στα ερευνητικά ζητούμενα και να οδηγηθούμε σε όσο το δυνατόν ασφαλή συμπεράσματα για τις συνθήκες που αναδεικνύουν το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ ως εναλλακτική μορφή επικοινωνίας και μάθησης στη θεωρία και στην πράξη.

4.4. Σκοπός κι στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστωθεί εάν η φιλοσοφία που διέπει την εσωτερική οργάνωση του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, εφαρμόστηκε και σε ποιο βαθμό.

Συγκεκριμένα επιδιώκεται να αναδειχθούν οι συγκλίσεις ή οι αποκλίσεις της πρακτικής εφαρμογής του ΜΕΛΙΝΑ σε αντιπαράθεση με τα στοιχεία που προέκυψαν από τη θεωρία και από τις αρχικές θεωρητικές προτάσεις του Προγράμματος. Η

αντιπαράθεση αυτή αναμένεται να διευκολυνθεί μέσα από την αναλυτική παρουσίαση των θεματικών ενοτήτων που επεξεργαστήκαμε.

4.5. Περιορισμοί της έρευνας

- Η εφαρμογή του Προγράμματος εξετάζεται μόνο βιβλιογραφικά
- Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Προγράμματος γίνονται σταδιακά, προκειμένου να αποτυπωθεί το παιδαγωγικό του πλαίσιο, ανατροφοδοτούμενος από την εμπειρία των προηγούμενων φάσεων σχεδιασμού, γεγονός που πιθανότατα στάθηκε η αιτία μικροπροβλημάτων ή αδυναμιών, προκειμένου να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για το θέμα.
- Παράλληλα με το γενικό σκοπό μπορούν να διατυπωθούν οι *επιμέρους στόχοι*, οι οποίοι εξειδικεύουν το σκοπό, σε υποθέσεις εργασίας για την καινοτομία που εξετάζουμε με τη μορφή ερευνητικών ερωτημάτων. Τα ερωτήματα αυτά είναι τα παρακάτω:
 1. Διαφαίνεται μέσα από την αναλυτική παρουσίαση των διδακτικών δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων τους, η αντιστοιχία θεωρητικού πλαισίου (φιλοσοφίας, στόχων και οργάνωσης δραστηριοτήτων του Προγράμματος) με την εφαρμογή του στην πράξη;
 2. Ποια είναι τα εναλλακτικά στοιχεία που αναφέρονται μέσα από την αναλυτική παρουσίαση των διδασκαλιών σε επίπεδο στόχων, περιεχομένων, μεθόδων, μέσων και αξιολόγησης;
 3. Ποια είναι η συμβολή του Προγράμματος στο γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και ψυχοκινητικό τομέα ανάπτυξης των παιδιών μετά την εφαρμογή του Προγράμματος;

Από τις απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα που ταυτόχρονα αποτελούν και στόχους της έρευνας, ελπίζουμε να διαφανεί το πώς επέδρασε η εφαρμογή του ΜΕΛΙΝΑ, και να προκύψουν προτάσεις για τη βελτίωση του Προγράμματος και την εφαρμογή του ακόμα και σήμερα που το πρόγραμμα πια δεν «τρέχει» επίσημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Κριτική παρουσίαση του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ»

5.1. Εισαγωγικά

Στις μέρες μας γίνεται λόγος για διεθνική και υπερεθνική οικονομία και για παγκοσμιοποίηση της αγοράς. Κι επειδή οι αλλαγές στη βάση ενός κοινωνικού οικοδομήματος, συνεπάγονται αλλαγές σ' όλα τα επίπεδά του, γίνονται σήμερα συζητήσεις για διεθνική, υπερεθνική και παγκόσμια ιστορία, στον αντίποδα των συζητήσεων περί εθνικών ιστοριών, που γίνονταν μέχρι πριν λίγες δεκαετίες.

Εικόνες βασικών χαρακτηριστικών της σύγχρονης ιστορίας του πλανήτη αποτελούν ακόμα: *«η αναδιοργάνωση της εργασίας και η σύνδεσή της με την τεχνολογική έξαρση, η συσσώρευση των πόρων και ο εργασιακός έλεγχος, καθώς και η αποσύνδεση των παραγωγικών δραστηριοτήτων από τους τοπικούς κοινωνικούς ιστούς»* (Μαράτου – Αλιμπράντη, – Γαληνού, 1993, σ.110).

Συνέπειες των παραπάνω γνωρισμάτων είναι η κινητικότητα, οι πληθυσμιακές αναμείξεις, η πολιτιστική ανομοιογένεια και η πολλαπλότητα. Και είναι ακριβώς αυτό το σημείο που χρίζει προσοχής. Το κοινωνικό οικοδόμημα δε μεταβάλλεται στους ίδιους ρυθμούς με την οικονομική του στερέωση, με αποτέλεσμα οι άνθρωποι να αντιμετωπίζουν με προκατάληψη, φόβο και αντίδραση το νέο, το διαφορετικό.

“επειδή το αδοκίμαστο και το απ' αλλού φερμένο
δεν τ' αντέχουν οι άνθρωποι...”

που λέει και ο ποιητής.

Φαινόμενα πολέμων, βίας, εγκληματικότητας, ξενοφοβίας και ρατσισμού υπάρχουν έντονα ανάμεσα στους λαούς, προβλήματα αξιολογικής αποτίμησης ανώτερων και κατώτερων πολιτισμών τίθενται επίσης στο τραπέζι των διαπραγματεύσεων των διοικούντων, προβλήματα σχέσεων κι ασυνεννοησίας ανάμεσα στους ανθρώπους που καλούνται να επικοινωνήσουν καθημερινά και να συνεργαστούν είναι πολύ έντονα στις μέρες μας και τέλος προβλήματα των ατόμων με τον ίδιο τους τον εαυτό.

Ο σύγχρονος άνθρωπος έχει, εδώ και πολλά χρόνια πια, αλλοτριωθεί – αποξενωθεί – απομονωθεί όχι μόνο από το προϊόν που παράγει, αλλά από τον ίδιο του τον εαυτό και φυσικά από το συνάνθρωπο. Σε μια εποχή που τα ερεθίσματα είναι τόσα πολλά και που λόγω έλλειψης κριτικής διερεύνησης και, κατά συνέπεια, αδυναμίας άρθρωσης προσωπικού λόγου τα πάντα έχουν μαζικοποιηθεί, εκατομμύρια άνθρωποι που βρίσκονται κοντά σ' αυτόν τον πλανήτη συνειδητοποιούν και εισπράττουν καθημερινά τη φράση «τόσο κοντά κι όμως τόσο μακριά» ενώ παράλληλα χάνοντας τον έλεγχο της ζωής τους, τη δύναμη της αντίστασης, την αίσθηση του μέτρου, απειλείται η ψυχική τους υγεία και ισορροπία.

Εξαφανίζεται έτσι η ευκαιρία για γνωριμία και αποδοχή με τον εσωτερικό εαυτό

(Χαραλάμπους, Παπαγιώργη, 1999, σ. 9-10), δεν ενισχύεται η αυτοεκτίμηση, παύει το άτομο να είναι δημιουργικό και χρήσιμο, επιδεινώνονται οι σχέσεις του με τους γύρω, ενώ καθίσταται ανίκανο ν' αγαπήσει και φυσικά ν' αγαπηθεί, παραμένοντας τελικά απομονωμένο και περιχαρακωμένο στην εγωιστική του διάθεση μόνο.

Στην αρχή του 21^{ου} αιώνα, εποχή του μεταμοντέρνου, τα πάντα μοιάζουν ασαφή και σχετικά, ενώ οι διαρκείς εναλλαγές οδηγούν σε γενική ανασφάλεια, αστάθεια, αμφισβήτηση των πάντων κι επαναπροσδιορισμό των αρχών και αξιών. Σ' αυτήν την εποχή όπου η επικοινωνία των ανθρώπων και των λαών υποκλίνεται στον πολιτισμό του κέρδους και του ανταγωνισμού, η εκπαίδευση καλείται για άλλη μια φορά να εξασφαλίσει τις δυνάμεις σταθερότητας και συνοχής που προϋποθέτει η συνέχεια της ύπαρξής μας στον πλανήτη.

Τίθεται έτσι άμεσα το ζήτημα της αλλαγής του σχολείου ως θεσμού, αναφορικά με το χώρο, το χρόνο και το ρόλο του. Τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα προς την κατεύθυνση ενός πιο αποτελεσματικού σχολείου κι επιχειρούν κατά καιρούς μεταρρυθμιστικές προτάσεις και καινοτόμες δράσεις. Παρά ταύτα το σχολείο τουλάχιστον στη χώρα μας παρά τις όποιες προσπάθειες έχουν μέχρι σήμερα καταβληθεί, δεν έχασε το παραδοσιακό του πρόσωπο, παραμένοντας ακόμα και στις μέρες μας, δίχως πρόσβαση στους διαύλους επικοινωνίας με τις δυνάμεις ζήτησης των αναγκών της σύγχρονης κοινωνίας και των παιδιών. Προσκολλημένο σε παραδοσιακούς τρόπους και πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης νοσεί κάθε μέρα και περισσότερο, παρά το πλήθος των ειδών Αγωγής (περιβαλλοντική, υγείας, αισθητική, κυκλοφοριακή) που εισάγει στο χώρο του, δημιουργώντας τελικά εύλογα ή μη ερωτηματικά για τους λόγους ύπαρξης και αναγκαιότητάς του.

5.2. Το σύγχρονο σχολείο

Το ελληνικό σχολείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ κατά καιρούς έχει δεχθεί διάφορες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, εξακολουθεί να παρουσιάζει χαρακτηριστικά τα οποία αποτελούν τροχοπέδη στην πορεία της εξέλιξής του κι από τα οποία πρέπει να απαλλαγεί (Πυργιωτάκης, 2001, σ. 21).

Η ανελαστικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα, η μονομέρεια των ακαδημαϊκών μαθημάτων, οι γνώσεις που απέχουν παρασάγγας από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, η ομοιόμορφα προγραμματισμένη και αυστηρή από χρονική άποψη οργάνωση των διαδικασιών της μάθησης, η μονολειτουργικότητα των σχολικών χώρων, οι παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας – μάθησης και επικοινωνίας, οι περιορισμένες σε αριθμό και ποιότητα δημιουργικές δραστηριότητες, είναι μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά (Τερζής, 1993, σ. 34, 35).

Οι εκπαιδευτικοί φορείς καλούνται να ανταποκριθούν στις βασικές προτεραιότητες, που δεν μπορεί να είναι πια η απομνημόνευση αποσπασματικών γνώσεων, αλλά η μάθηση της εκμάθησης και η αξιοποίηση των πηγών της γνώσης (Βεργίδης –

Βαϊκούση, 2003, σ. 13, 15)

Έτσι, τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών, εκσυγχρονίζονται προς την κατεύθυνση ενός πιο αποτελεσματικού σχολείου που οραματίζεται:

- οι δράσεις του να μην περιορίζονται στο σχολικό χώρο, αλλά να διευρύνονται σε κάθε χώρο, ενισχύοντας τον πολιτιστικό ρόλο του σχολείου,
- ο δάσκαλος να είναι δάσκαλος ανθρώπινος, ικανός χρήστης σύγχρονων μεθόδων και υλικών (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 1995),
- ανάμεσα στα παιδιά να υπάρχει ευγενής άμιλλα και συνεργασία, καθώς θα βιώνουν κοινωνικές εμπειρίες, θα ασκούνται στο διάλογο, στην κριτική σκέψη, στην αυτοκριτική στάση, ώστε σταδιακά να γίνουν υπεύθυνα για να ζήσουν, στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, ειρηνικά κι αρμονικά, μαζί με πολλούς «άλλους»,
- η σχέση δασκάλου και μαθητή να στηρίζεται σε βάσεις αμοιβαιότητας, ισοτιμίας και ισότητας, στα πλαίσια μιας -όπως αρμόζει επιτέλους στην εποχή μας- αντιαυταρχικής αγωγής (Κώτσης, 1997, σ.23),
- η πρακτική μάθηση και οι χρονικές προϋποθέσεις για την εισαγωγή εναλλακτικών τρόπων οργάνωσης της διδασκαλίας, να γίνουν πραγματικότητα (Τσεκούρας, 2003, σ. 11),
- οι γνώσεις να είναι στέρεες γνώσεις, καθώς τα παιδιά θα μεγαλώνουν σε ένα σχολείο που προϋποθέτει «το επιλέγω» και «το θέλω» τους (Unesco, 1999, σ.70).

Επιπλέον, αντικείμενα μη ενδιαφέροντα ή ελάχιστα σημαντικά στο παραδοσιακό σχολείο (όπως τα παρασκήνια της σχολικής ζωής – το παραπρόγραμμα: η αυλή, οι διάδρομοι, το γραφείο των δασκάλων και όλοι αυτοί οι ενδιαμέσοι χώροι όπου καθημερινά χτίζεται ένας μικρός «κόσμος» ή ακόμα τα συναισθήματα, οι απόψεις, οι προτιμήσεις κ.ά.), στο σύγχρονο σχολείο αναδεικνύονται ως σημαντικοί και ιδιαίτεροι μηχανισμοί κοινωνικοποίησης, κοινωνικής ανάπτυξης και δημιουργίας.

Ο παραπάνω προβληματισμός οδήγησε την ελληνική πολιτεία, παράλληλα με τις αλλαγές του ίδιου του σχολείου ως θεσμού (σε επίπεδο σκοπών και στόχων, προγραμμάτων, πρακτικών, μεθόδων, στρατηγικών, μέσων) στη διαπίστωση της αναγκαιότητας εδραίωσης της Πολιτισμικής Αγωγής προκειμένου η έννοια της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και κοινωνίας να αποκτήσει μια διευρυμένη ταυτότητα, εμβαπτισμένη με την Τέχνη και τον Πολιτισμό στην Εκπαίδευση.

5.3. Εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης

5.3.1. Τα χαρακτηριστικά του νεωτερικού – παραδοσιακού σχολείου

«Βασικά προβλήματα της αναποτελεσματικότητας του νεωτερικού – παραδοσιακού σχολείου προκαλούνται από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η σχολική μάθηση.» Το

γεγονός αυτό αποδεικνύουν τόσο θεωρητικές όσο και ερευνητικές προσεγγίσεις (Laging, 1999, p.1-4,6 κ.ε.-στο: Κοσσυβάκη, 2003, σ.31)

Αναλυτικότερα και όσον αφορά στην παραδοσιακή υποδομή της διδασκαλίας, επισημαίνονται οι ακόλουθες αδυναμίες: (Bonsch, 1991, 26 – Doring, 1980, 134 στο: Κοσσυβάκη, 2003, σ.31-35).

Η διδασκαλία και η μάθηση στο παραδοσιακό σχολείο συντελούνται αποκλειστικά μέσα στη σχολική αίθουσα σε αυστηρά καθορισμένα χρονικά πλαίσια διακριτών σαρανταπεντάλεπτων μαθήματος. Η διδασκαλία των μαθημάτων – περιεχομένων αποσκοπεί στην αντικειμενική γνώση, που παρέχεται μέσα από διακριτά γνωστικά αντικείμενα με προκατασκευασμένη γνώση και διδακτέα ύλη. Η καθημερινή σχολική πραγματικότητα επιμένει στην ετεροκαθοριζόμενη μάθηση που στηρίζεται στα εξωτερικά κίνητρα και στα διατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, αδυνατώντας έτσι να τα παρακινήσει στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων τους και στην ουσιαστική συμμετοχή. Οι μαθητές αντιμετωπίζοντας πολλές προκλήσεις και απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό, υπομένοντας τη λογική της περιορισμένης έκφρασης, συμμετοχής και ατομικών δραστηριοτήτων, υποτάσσονται στη λογική του «πρέπει» με αποτέλεσμα να μην έχουν όρεξη για μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός προσανατολισμένος στους αντικειμενικούς στόχους και τον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών με συγκριτική αξιολόγηση, περιορίζεται σε έναν σχεδόν διεκπεραιωτικό ρόλο, συνήθως δεσμευτικό – καθοδηγητικό επικεντρώνει τη διδασκαλία του στην αντικειμενική γνώση με το λιγότερο δυνατό κόστος σε χρόνο, εφαρμόζοντας μετωπικές μεθόδους διδασκαλίας.

5.3.2. Μέθοδος διδασκαλίας και εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης

Με τον όρο «μέθοδος διδασκαλίας», εννοείται το είδος και ο τρόπος της βάσει σχεδίου διαμόρφωσης της εξελικτικής πορείας της μάθησης. Ο όρος αυτός, περιλαμβάνει επίσης τις μορφές οργάνωσης του μαθήματος -διαδικασία διδασκαλίας- και τους τρόπους συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Πετρουλάκης, 1981, σ. 87).

Η μέθοδος ουσιαστικά συνδέεται στενά με τον εκπαιδευτικό. Είναι ο στοχασμός του πριν μπει στην τάξη κι εργαστεί. Είναι ο δρόμος που ακολουθεί για να πετύχει τους σκοπούς του με επιτυχία και με την κατανάλωση ελάχιστου χρόνου και προσπάθειας. Για το λόγο αυτό και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πεδία αποφάσεων για το δάσκαλο (Πετρουλάκης, 1981, σ. 87).

Ειδικοί της παιδαγωγικής φαίνεται να συμφωνούν πως δεν υπάρχει μία μόνο μέθοδος διδασκαλίας για τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου. Επιπροσθέτως τονίζουν ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες και κανόνες για τη σωστή και την άριστη μέθοδο κι αυτό γιατί μέσα από την καθημερινή εμπειρία του ο δάσκαλος καλείται να βρει την πλέον ενδεδειγμένη λύση στο μεθοδολογικό του

πρόβλημα, ανάλογα κάθε φορά με το τι στοχεύει να επιτύχει. Γίνεται εδώ ουσιαστικά λόγος για διαφοροποίηση και εξατομίκευση των μεθόδων διδασκαλίας κι αναφέρεται: στη διάρθρωση της διδασκαλίας, στις λογικές μεθόδους, στις μορφές διδασκαλίας και στις κοινωνικές μορφές οργάνωσης της τάξης (Κανάκης, 1998, σ. 66-70). Ιδιαίτερα στις μέρες μας,

«...εποχή της μετανεωτερικότητας,... με την εισαγωγή της πολυφωνίας και το στοιχείο της διαφορετικότητας που χαρακτηρίζει το μαθητικό πληθυσμό» (Κοσσυβάκη, 2003, σ.22), οι κοινωνικές μορφές οργάνωσης της τάξης (εργασία σε ομάδες) αποτελούν προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Χαρακτηριστικά η Φ. Κοσσυβάκη τονίζει:

«...η τάση μετάβασης από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Υποκειμένου προβάλλει έντονα την αναθεώρηση και τη μετατόπιση του κέντρου βάρους από τη γνώση στη σχέση» επισημαίνοντας έτσι, τη σημασία στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μέσα στο σχολείο, η οποία αποτελεί το υπόβαθρο για την αγωγή και στη συνέχεια για τη μόρφωση των μαθητών.

Την αφορμή για την αναβίωση των συζητήσεων περί διδασκαλίας και διδακτικών μεθόδων αποτελούν στη μεταμοντέρνα κοινωνία μας δύο κύριοι παράγοντες: ο ένας ήδη αναφέρθηκε κι έχει να κάνει με τις αλλαγές των συνθηκών της ζωής των παιδιών και ο άλλος συναρτάται με τις επιστημονικές θεωρίες του εποικοδομισμού – κονστρουκτιβισμού, της συστημικής θεωρίας και της θεωρίας της διαλεκτικής αλληλεπίδρασης (Κοσσυβάκη, 2003, σ.25).

Αξίζει να σημειωθεί ότι από την επιλογή κάθε φορά της μεθόδου που επιλέγει ο εκπαιδευτικός, εξαρτάται καθοριστικά ο βαθμός συμμετοχής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και στη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης, καθώς επίσης καθορίζονται τα συστήματα σχέσεων αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας που επιτρέπεται να αναπτυχθούν μεταξύ εκείνου και των μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους (Βερυκάκη, 2002, σ. 23).

Για τους παραπάνω λόγους, φαίνεται να είναι επιδίωξη της στρατηγικής των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, η γνώση των δασκάλων γύρω από τη μέθοδο διδασκαλίας (προγραμματισμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση) και η ικανότητά τους να εφαρμόζουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, πέραν της δασκαλοκεντρικής.

5.3.3. Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας – διδακτική της δράσης

Με τον όρο εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, εννοούμε την ύπαρξη των διαφορετικών μορφών μάθησης κι επικοινωνίας -πέραν της δασκαλοκεντρικής- όπως: μέθοδος project, διαθεματική προσέγγιση, ερευνητική μέθοδος, χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και εποπτικών μέσων, διαφοροποιημένη διδασκαλία, σωματική μάθηση – διάλογος, συλλογική διδασκαλία – team teaching, ανοικτές τάξεις – open classrooms κ.ά.

Ταυτόχρονα, υπαινισσόμαστε την επιθυμία και ικανότητα της χρήσης των παραπάνω μορφών διδασκαλίας, από το δάσκαλο εναλλακτικά, σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους.

Η διδασκαλία που προσανατολίζεται στη δράση, προτείνεται ως μια εναλλακτική δυνατότητα -στη σύγχρονη μετανεωτερική αντίληψη για τη διδασκαλία- μέσω της οποίας προωθείται η αυτόνομη δραστηριοποίηση, η ανεξαρτησία, η συνεργασία και η παραγωγικότητα. Επιπλέον στηρίζεται σε παλιότερες θεωρίες οι οποίες:

«... επανέρχονται στο προσκήνιο και επιχειρούν εκ νέου να ενεργοποιήσουν τους μαθητές και εκπαιδευτικούς σε μια κατεύθυνση, έτσι ώστε το σχολείο, η μάθηση και η ζωή μέσα σε αυτό να προσλάβει χαρακτηριστικά ευχαρίστησης, ικανοποίησης, διασκέδασης και χαράς. Με άλλα λόγια επιχειρεί να κάνει πράξη μια αρχή της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης που διαμορφώθηκε από τον Pestalozzi: "μαθαίνω με το νου, την καρδιά και τα χέρια"» (Κοσσυβάκη, 2003, σ.36).

Συγκεκριμένα, σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας η σύγχρονη αντίληψη, ουσιαστικά κάνει λόγο για τη διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου και είναι χειραφετική – επικοινωνιακή (Bonsch, 1991, p. 26, στο: Κοσσυβάκη, 2003, σ. 33).

Μέσα από τη διδασκαλία, δηλαδή, δίνονται στα υποκείμενα -μαθητές και εκπαιδευτικούς- δυνατότητες: ατομικού προσανατολισμού, ανάπτυξη ικανοτήτων δράσης – προσέγγισης της γνώσης και ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων.

Αναλυτικότερα και όσον αφορά την σύγχρονη υποδομή της διδασκαλίας: Αναφορικά με τα περιεχόμενα της διδασκαλίας η γνώση έχει υποκειμενικό χαρακτήρα και ο διδακτικός στόχος παύει να αποτελεί το κέντρο του ενδιαφέροντος. Το ενδιαφέρον τώρα επικεντρώνεται στην κατανόηση και το σχεδιασμό της επίτευξής του στόχου. Τα περιεχόμενα προσανατολίζονται στη διαθεμαζικότητα και την ολιστική αντίληψη ενώ επιλέγονται από εκπαιδευτικούς και μαθητές από κοινού.

Έτσι και η ίδια η διδασκαλία μετατρέπεται σε μια συλλογική δράση που αφορά σε όλες της τις φάσεις – του σχεδιασμού, της διεξαγωγής, της αξιολόγησης – και τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Στην προκειμένη περίπτωση έμφαση δε δίνεται μόνο στην κατάκτηση της ικανότητας από τους μαθητές για την επίλυση ενός προβλήματος, αλλά, κυρίως, στη διαδικασία γένεσής του, προκειμένου να δημιουργούνται οι συνθήκες για να προβαίνουν τα παιδιά σε νέους συνδυασμούς δεδομένων μέσα από μεθόδους μάθησης ευρετικές και ανακαλυπτικές.

Το εγχείρημα αυτό υλοποιείται με τη χρήση των μη τυπικών μεθόδων δασκαλοκεντρικού τύπου, όπου ο δάσκαλος παύει να μονοπωλεί τον ενεργητικό ρόλο, τον έλεγχο και την καθοδήγηση της διδακτικής διαδικασίας και ο μαθητής αποκτά ευκαιρίες για αυτενέργεια και έκφραση.

Η μέθοδος διδασκαλίας που προτείνεται ανεπιφύλακτα από την αντίληψη αυτή, είναι η οργάνωση των σχεδίων εργασίας (Projects). Κατά την διεξαγωγή των δράσεων στα πλαίσια των σχεδίων εργασίας, ο δάσκαλος γίνεται ισότιμο μέλος της ομάδας της τάξης

κι ο ρόλος του είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, διακριτικός, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται οικειότητα και δημιουργική σχέση ανάμεσα σε εκείνον και στους μαθητές του. Τόσο ο ρόλος του, όσο και το κλίμα της τάξης αναβαθμίζονται, καθώς ο ίδιος λειτουργεί ως εμπνευστής, συμπαραστάτης και συνδημιουργός.

Σχετικά με το στυλ διδασκαλίας στις εναλλακτικές μορφές, θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει ότι τα διδακτικά βήματα είναι περιορισμένα σε σχέση με την παραδοσιακή διδακτική, ενώ παρατηρούνται αυξημένες και υπεύθυνες ενέργειες – εξωτερικεύσεις από τους μαθητές. Παράλληλα επιδιώκεται η καλλιέργεια της διαφοροποιημένης και αποκλίνουσας σκέψης των μαθητών (Doring, 1980, 134, στο: Κοσσυβάκη, 2003, σ.35).

Στις διδακτικές διαδικασίες δράσης – εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, δάσκαλος και μαθητές συμμετέχουν στην επικοινωνία μέσα από ένα εναλλασσόμενο πλαίσιο ρόλων που εξασφαλίζει τη δυνατότητα συμμετοχής και ενεργοποίησης των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης (Βερυκάκη, 2002, σ.23).

Δάσκαλος, μαθητές και γνωστική πληροφορία αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους στα πλαίσια της βιωμένης εμπειρίας, συγκινησιακής σχέσης και προσωπικής εμπλοκής με τελικό στόχο τη μάθηση. Οι μαθητές κρίνουν, συζητούν, αμφισβητούν, αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνικές δεξιότητες και επικοινωνία (λεκτική και μη), όχι μόνο μεταξύ τους και με το δάσκαλό τους, αλλά και με το γνωστικό αντικείμενο.

Σύμφωνα με την παραπάνω αντίληψη γίνεται εύκολα κατανοητό ότι «απαιτείται η υπέρβαση των ορίων των διακριτών μαθημάτων» και του σαρανταπεντάλεπτου μαθήματος στη σχολική τάξη, ενώ παράλληλα απαιτούνται «νέες μορφές αξιολόγησης» (ανατροφοδοτική αξιολόγηση) «... καθώς και νέες μορφές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των διαφόρων τάξεων και των ειδικοτήτων» (Κοσσυβάκη, 2003, σ.39).

Αφού σκιαγραφήθηκε η βασική δομή της διδασκαλίας στις εναλλακτικές μορφές – διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες δράσης, δεν πρέπει να παραλειφθεί να αναφερθεί ότι και σ' αυτού του είδους τις διαδικασίες υπάρχει το ενδεχόμενο αποτυχίας, επισημαίνει η Φ. Κοσσυβάκη.

Για την ελαχιστοποίηση των κινδύνων που δύνανται να παρατηρηθούν στα μη ελεγχόμενα και ανοικτά περιβάλλοντα των διαδικασιών αυτών – εμφάνιση αστάθμητων παραγόντων, αλλά και προς αποφυγήν του κινδύνου της μεθοδικοποίησης με ακρίβεια, προτείνεται από τους παιδαγωγούς που πρόσκεινται στην αντίληψη αυτή, η εφαρμογή της μεθόδου των σχεδίων δράσης (Projects).

5.4. Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Τα Π.Ε.Π είναι προγράμματα που δεν υπαγορεύονται από το αναλυτικό πρόγραμμα και συνήθως ενεργοποιούνται από το ενδιαφέρον και την ανάληψη πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών αποτελώντας μάλιστα τον ιδεωδέστερο τρόπο να ευδοκιμήσει το μεράκι,

η έμπνευση, η πρωτοβουλία κι ο κόπος τους. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να εντάσσονται σε θεσμοθετημένα μη υποχρεωτικά όμως πλαίσια ή να βασίζονται σε μη θεσμοθετημένες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών, που μπορούν να αφορούν άμεσα είτε τους ίδιους, είτε τους μαθητές τους (Μπαγάκης, 2000, σ. 11).

Την εμφάνισή τους στη χώρα μας, τα Π.Ε.Π, έκαναν δειλά στις αρχές της δεκαετίας του '80 όμως σήμερα, μετά το θεσμικό πλαίσιο στις αρχές του '90 – Νόμο Σουφλιά, μετά τη θέσπιση του προγράμματος Socrates–Comenius το 1995, μετά τα προγράμματα του 2^{ου} Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και εν όψει του 3^{ου} Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, κυριολεκτικά περνούν σε μια φάση εκρηκτικής διάδοσης, ενίσχυσης αλλά και θεσμοθέτησης.

Τα Π.Ε.Π αποτελούν χαρακτηριστικό τύπο εκπαιδευτικών αλλαγών που ξεκινούν από τα κάτω προς τα πάνω (bottom up), καθώς απελευθερώνουν τη δημιουργικότητα στις σχολικές μονάδες, επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και αλλάζουν το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (παραπρόγραμμα).

Πολλά από τα Π.Ε.Π που πρόσφατα εξελίσσονται στη χώρα μας άσχετα από το αντικείμενό τους και τον παιδαγωγικό ή ιδεολογικό τους προσανατολισμό, έχουν τα εξής κοινά μεταξύ των στόχων τους (Σόλομων, στο Μπαγάκης, 2000, σ. 18):

- τον εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης, την αλλαγή στο σχολικό κλίμα και την ανάπτυξη συνεργασιών τόσο μέσα στη σχολική μονάδα όσο κι έξω από αυτήν,
- την ανάπτυξη του βαθμού αυτονομίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας αναφορικά με τη διαμόρφωση και τον έλεγχο του προγράμματος σπουδών και της σχολικής ζωής,
- και τέλος το να περιορίσουν την ομοιογένεια και το συγκεντρωτισμό στο σχολείο.

Τα προγράμματα: περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, Comenius, Κινητικότητας, Σχολείων Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε.), πολιτιστικά, καθώς και πειραματισμοί εντός κι εκτός των πλαισίων θεσμοθετημένων προγραμμάτων, αποτελούν μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα Π.Ε.Π. που αναπτύσσονται στη χώρα μας, και που πολλές φορές λειτουργούν αρκετά ανταγωνιστικά μεταξύ τους, διεκδικώντας το καθένα τη βεβαιότητα για αλλαγή στο χώρο της παιδείας, κατά την εφαρμογή και την ευρύτερη γενίκευσή του.

Παρ' όλα αυτά διαφαίνεται σοβαρή η πιθανότητα, με την εφαρμογή τους στον ελληνικό χώρο, το σχολείο να αλλάξει πρόσωπο. Επιστήμονες και παιδαγωγοί υποστηρίζουν: *«βρισκόμαστε αντιμέτωποι σε μια τάση εξασθένησης των συνόρων των παιδαγωγικών πρακτικών, στο πλαίσιο των προαιρετικών προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, με μια χαλάρωση των ταξινομήσεων μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων καθώς και μια εξασθένηση της περιχάραξης της παιδαγωγικής πρακτικής...»* (Σόλομων, στο Μπαγάκης, 2000, σ. 21).

Σχετικά με τις έννοιες της περιχάραξης και της ταξινόμησης που αναφέρονται στα παραπάνω αποσπάσματα, κρίνουμε σκόπιμο να σταθούμε και συγκεκριμένα, όσον αφορά στην πρώτη, να επισημάνουμε ότι, όπως παρατηρούν κι άλλοι ερευνητές, «σχετίζεται με τον έλεγχο πάνω στα όσα μεταδίδονται ή προσλαμβάνονται. Αναφέρεται στο βαθμό ελέγχου που κατέχουν ο δάσκαλος και ο μαθητής πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση. Ισχυρή περιχάραξη σημαίνει ότι ο δάσκαλος και ο μαθητής έχουν μικρή δυνατότητα ελέγχου, ασθενής περιχάραξη σημαίνει ότι ασκούν περισσότερο έλεγχο» (Τουρκάκη, 2003, σ. 18).

Όσον αφορά τώρα στην έννοια της ταξινόμησης, θα θέλαμε να παρατηρήσουμε πως πολύ εύστοχα επισημαίνουν κάποιοι ερευνητές ότι η έννοια «χρησιμοποιείται στη σχέση των περιεχομένων μεταξύ τους. Όταν η ταξινόμηση είναι ισχυρή, τότε τα περιεχόμενα είναι απόλυτα διαχωρισμένα μεταξύ τους και τα σύνορα μεταξύ περιεχομένων είναι ισχυρά και σαφή. Στο παραδοσιακό σχολείο τα όσα γίνονται σε μια σχολική ώρα δεν έχουν σχεδόν καμία σχέση με όσα έγιναν την προηγούμενη ώρα. Ασθενής ταξινόμηση σημαίνει ότι τα σύνορα μεταξύ των περιεχομένων είναι ασθενή και θολά» (Τουρκάκη, 2003, σ.18).

Ενδέχεται, επομένως, όπως κάποιοι ισχυρίζονται, πραγματικά να έχουν ήδη αρχίσει σημαντικές αλλαγές στο χώρο της παιδείας στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής πρακτικής αόρατου τύπου, έχοντάς το συνειδητοποιήσει άλλοτε σε μικρότερο κι άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό (Bernstein στο Σολομών μτφ 1991, σ.122 και Τουρκάκη, 2003, σ. 22). Συγκεκριμένα φαίνεται να «... γινόμαστε πρωτεργάτες και μάρτυρες μιας τάσης προς την εισαγωγή ενός -συγχωνευμένου- κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης και μιας παιδαγωγικής πρακτικής – αόρατου - τύπου (Bernstein, 1975, 1989)». (Σόλομων, στο: Μπαγάκης, 2000, σ. 21).

Στα πλαίσια της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους – που αποσκοπεί στη συνεχή προσαρμογή, την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και το διαρκή εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, επιχειρήθηκε στη χώρα μας η αναβάθμιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά το Φ.12.1/766/Γ1/700-1/8/2001 ανέφερε:

«...μια ποιοτική αναβάθμιση, η οποία θα βασισθεί σε ένα νέο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών που ήδη επεξεργάζεται το Π.Ι., με γνώμονα την κατά το δυνατό σφαιρική και διερευνητική προσέγγιση της γνώσης, δηλαδή τη διαθεματικότητα. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) στοχεύει τόσο στην καλύτερη και ισόρροπη κατανομή της διδακτέας ύλης ανά τάξη, όσο και στην εφικτή διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Μέσα στα πλαίσια διαμόρφωσης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. εντάσσεται και η ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων» για το Δημοτικό και η «ζώνη καινοτόμων δράσεων» για το Γυμνάσιο, οι οποίες θα πρέπει να

κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, εμπλουτιζόμενες με προγράμματα δραστηριοτήτων στα οποία εντάσσονται θέματα από: την Ολυμπιακή Παιδεία, επιλεγμένες ενότητες από το Πρόγραμμα «Μελίνα» και τα Προγράμματα που εφαρμόστηκαν στα Σχολεία Εκπαιδευτικών Πιλοτικών και Πειραματικών Εφαρμογών (Σ.Ε.Π.Π.Ε.), την Αγωγή Υγείας και τις διαφυλικές σχέσεις, την Τοπική Ιστορία, τη Διαπολιτισμική Αγωγή, τις Νέες Τεχνολογίες, την Περιβαλλοντική Αγωγή, τα Εικαστικά κ.ά.»

Ένα από τα προγράμματα πολιτισμικής αγωγής που ξεκίνησε να εφαρμόζεται, από το 1995 – κι εξακολουθεί μέχρι σήμερα να εφαρμόζεται πειραματικά σε σχολικές τάξεις αρκετών ιδιωτικών (πλέον) σχολείων της χώρας, στα πλαίσια των προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Π.Ε.Π) – είναι το «Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός», το οποίο αποτελεί και το θέμα της παρούσας εργασίας.

Σύμφωνα με τους ανθρώπους που το εμπνεύστηκαν και το έκαναν πράξη, μπορούσε να προετοιμάσει το έδαφος για πολλές και μεγάλες αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ακόμα και να προκαλέσει την επικείμενη κι επόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

5.5. Εκπαίδευση και Πολιτισμός – εκπαιδευτικές και πολιτιστικές ιδέες

«Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από αλλαγές οικογενειακών και κοινωνικών δομών, συχνά με αρνητικά αποτελέσματα για τα παιδιά και τους εφήβους, το σχολείο του 21^{ου} αιώνα θα πρέπει να προλαβαίνει τις νέες ανάγκες τους, παρέχοντας κατάλληλους χώρους για τη διδασκαλία των Καλών Τεχνών, με στόχο να ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα που είναι το βασικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου. Η δημιουργικότητα είναι η ελπίδα μας».

Το παραπάνω κλίμα στο οποίο κινήθηκε η Γενική Συνδιάσκεψη της UNESCO, στο Παρίσι το Νοέμβριο του 1999, σκιαγραφούν οι Βεργίδης και Βαϊκούση σε Έκθεση Αξιολόγησης αναφορικά με το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επισημαίνοντας την ανάγκη για αλληλεπίδραση της Εκπαίδευσης με τον Πολιτισμό.

Στο πνεύμα αυτό εξάλλου είχαν κινηθεί και τα συμπεράσματα των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού του κοινού σεμιναρίου Προεδρίας – Επιτροπής τον Απρίλιο του 1994 για τις πολιτιστικές και καλλιτεχνικές πτυχές της εκπαίδευσης. (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 2000, σ.42 και Ε.Ε. αριθ. C229 της 18.8.1994). Αναλυτικότερα:

- Παιδεία και Πολιτισμός είναι δύο έννοιες στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Πολιτισμός στο εκπαιδευτικό σύστημα σημαίνει μια παιδαγωγική προσέγγιση που βασίζεται στην αξιοποίηση της φυσικής περιέργειας των παιδιών και μια προσπάθεια επικοινωνίας σε όλα τα επίπεδα.

- Τα μαθήματα της αισθητικής αγωγής δεν αποτελούν προνόμιο μόνο των ταλαντούχων ατόμων, αλλά αποτελούν μέσο έκφρασης της βαθύτερης ανάγκης των ανθρώπων για σχέσεις και επικοινωνία.
- Δεδομένου ότι λόγω των ταχύτατων κοινωνικο – οικονομικών, τεχνολογικών και πολιτισμικών εξελίξεων τα παιδιά και γενικότερα τα άτομα ζουν στην κοινωνία της πληροφορίας και της μάθησης μέσα σε ένα εκπαιδευτικό δυναμικό γίνεσθαι, η έμφαση στον τομέα της εκπαίδευσης πρέπει να αφορά την εκμάθηση του τρόπου να μαθαίνουν (μεθόδους) και να αξιοποιούν τις πηγές της γνώσης.
- Το πολιτιστικό στοιχείο στην παιδεία θα πρέπει να αφυπνίσει το ενδιαφέρον όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων κι των «λιγότερο προικισμένων» γιατί η τέχνη δίνει τη δυνατότητα στα άτομα και στο κοινωνικό σύνολο, για εξερεύνηση της προσωπικότητας, έκφραση, επικοινωνία και δημιουργία.
- Πέρα από την ενασχόληση με τις τέχνες η εκπαίδευση σε πολιτιστικά θέματα αποτελεί ουσιαστική συμβολή στο σεβασμό του δικαιώματος στη διαφορετικότητα μειονοτικών πολιτισμών και αναπτύσσει ευαισθησίες σε προβλήματα ανθρωπιστικού και κοινωνικού χαρακτήρα.
- Η ανάγκη του πολιτιστικού παράγοντα είναι ακόμη μεγαλύτερη στη σύγχρονη εποχή, που η τηλεόραση αποτελεί βασικό μέσο ενημέρωσης και πληροφόρησης των ατόμων. Για το λόγο αυτό η πολιτισμική αγωγή πρέπει να υποστηρίζεται από μεθόδους που απομυθοποιούν τα Μ.Μ.Ε., καλλιεργούν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα, εξοικειώνουν τους νέους με γενικές γνώσεις στις σύγχρονες μορφές τέχνης (φωτογραφία, ηχογραφήσεις, κινηματογράφος, ραδιόφωνο κ.ά) καθιστώντας τους ταυτόχρονα πιο απαιτητικούς κι εκλεκτικούς.

Η εκπαίδευση βρίσκεται στο κέντρο του συστήματος των αξιών, στάσεων, γνώσεων που έχουν κατακτηθεί -δηλαδή των διαστάσεων του πολιτισμού- ενώ οι αξίες αποτελούν τους πυλώνες στους οποίους στηρίζεται η Εκπαίδευση (UNESCO, 2002 σ.353).

Στην Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της UNESCO για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors, αναφέρεται ότι:

«Κάθε μεταβολή ή προσθήκη στην παραπάνω πολιτισμική πραγματικότητα απαιτεί και κατά κάποιο τρόπο διαμορφώνει, αντίστοιχα ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου το παιδί να προετοιμαστεί καλύτερα για το νέο κοινωνικό πλαίσιο». (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Α.Ε., 1995, σ.9)

Κι ακόμα σε επίσημη έκφραση των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού της χώρας μας διατυπώνεται η άποψη ότι: *«Κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση επηρεάζει σημαντικά την εξέλιξη του παιδιού και διαμορφώνει ένα νέο «τύπο» πολίτη που, ως ένα βαθμό, με την αυριανή του δραστηριότητα, θα διαμορφώσει ένα νέο κοινωνικό πλαίσιο, δηλαδή μια*

νέα πολιτισμική πραγματικότητα, που με τη σειρά της θα απαιτήσει ένα ανάλογο εκπαιδευτικό σύστημα». (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 1995, σ.9)

Σύμφωνα και με τα παραπάνω, υπηρετώντας τις ανάγκες των ανθρώπων τόσο η Εκπαίδευση όσο και ο Πολιτισμός, γίνονται τα μέσα και ο σκοπός της ανάπτυξής τους ενώ ισχυροποιείται το ότι **Εκπαίδευση και Πολιτισμός είναι δύο έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους.**

Παρ' όλα αυτά κι ενώ η αναγκαιότητα της πολιτισμικής αγωγής στην προοπτική της **δια βίου εκπαίδευσης** διαφαίνεται ως βασικός άξονας ανάπτυξης στα πλαίσια των εθνικών πολιτικών των ευρωπαϊκών χωρών κατά απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στη χώρα μας οι εκπαιδευτικές αρχές δεν έδειξαν το ανάλογο ενδιαφέρον για όλες τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες που προτείνονται από την Επιτροπή (Παΐζης, Ν., 1998).

Συγκεκριμένα η ανάπτυξη της εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας και η ανάπτυξη της καλλιτεχνικής δημιουργίας κι έκφρασης, δε φαίνεται να έχουν, συγκριτικά τουλάχιστον, όπως ισχυρίζονται οι Βεργίδης και Βαικούση στην Έκθεση αξιολόγησής του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, την ανάλογη υποστήριξη και χρηματοδότηση.

Στην ίδια Έκθεση αναφέρεται ότι: *«την περίοδο 1998–99 στα 16 Π.Ε.Κ. που λειτούργησαν σε ολόκληρη τη χώρα προβλέφθηκε και υλοποιήθηκε ένας σημαντικός αριθμός ταχύρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (Τ.Π.Ε.Π.) ...Συνολικά στις διδακτικές μεθόδους αισθητικής αγωγής και στις τέχνες και τον πολιτισμό προσφέρθηκαν 47 Τ.Π.Ε.Π., συνυπολογιζομένων και των εξακτινώσεών τους, από τα οποία πραγματοποιήθηκαν τα 35. Τελικά, μόλις το 9,5 % των προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν αφορούσαν τις διδακτικές μεθόδους και τον πολιτισμό...μπορούμε κατά προσέγγιση να υπολογίσουμε τον αριθμό των δασκάλων που επιμορφώθηκαν στα θέματα αυτά κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1998–99 σε περίπου 380, ... το πολύ 15.000 επιμορφωτικές ανθρωπόωρες».*

Συμπερασματικά, η Πολιτισμική Αγωγή στην Ελλάδα ουσιαστικά ανατέθηκε επίσημα το 1994 από την πολιτεία στο Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. Οι επίσημοι εκφραστές του Προγράμματος, φαινόταν να γνωρίζουν καλά, τόσο τα καινοτόμα στοιχεία που εισήγαγαν στο ελληνικό σχολείο, τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Π.Ε.Π) γενικά και το ΜΕΛΙΝΑ ειδικότερα, καθώς επίσης τα προβλήματα και τους κινδύνους που αυτά αντιμετώπιζαν (Σολομών, 2000, σ.22,23).

5.6. Πολιτιστική διάσταση της Εκπαίδευσης στην Κοινότητα

Το 1976 σε κοινοτικό επίπεδο, θεσπίζεται το πρόγραμμα δράσης στον τομέα της παιδείας, που ενισχύθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '90 περαιτέρω, με τις διατάξεις της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση, σημειώνοντας την αρχή του σεβασμού των πολιτιστικών πλευρών κατά την Κοινοτική Δράση (άρθρο 128, παρ.4), η οποία δίνει ώθηση στη συνεργασία μεταξύ κρατών – μελών στους τομείς της παιδείας και του πολιτισμού και ιδιαίτερη προσοχή στην ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας (ΥΠ.Ε.Π.Θ.

– ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 1997, σ. 40).

Το γεγονός αυτό συνεπάγεται την εστίαση του ενδιαφέροντος των κρατών – μελών τόσο στο σχολείο όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην ενίσχυση του πολιτισμού και της ιστορίας των ευρωπαϊκών λαών. Ιδιαίτερα στη σύγχρονη κοινωνία όπου διάφορες πληθυσμιακές ομάδες μετακινούνται στα κράτη της Ευρώπης για λόγους εξεύρεσης εργασίας ή / και σπουδών, η μελέτη άλλων πολιτισμών αποκτά ιδιαίτερη σημασία και αποτελεί πρόκληση. Το πλησίασμα όμως προς τον πολιτισμό άλλων λαών, προϋποθέτει τη γνώση του πολιτισμού της οικείας χώρας.

Έτσι στα πλαίσια της Ελληνικής Προεδρίας (Α΄ Εξάμηνο 1994) στο Συμβούλιο της Ευρώπης, η Προεδρία, υποβάλλει στους Υπουργούς Παιδείας και Πολιτισμού των χωρών των κρατών μελών το θέμα των πολιτιστικών και καλλιτεχνικών πλευρών της Εκπαίδευσης. Εκείνοι με τη σειρά τους επικροτούν την πρωτοβουλία για μια Παιδεία ποιότητας, θεωρώντας ότι δίνει ώθηση στη συνεργασία μεταξύ κρατών – μελών σε αντίστοιχα θέματα και σημειώνουν με ενδιαφέρον τις «σύγχρονες εκπαιδευτικές ιδέες» που τους προτείνονται.

Θέσεις της Επιτροπής επιπλέον είναι ότι το προτεινόμενο, νέο τότε, εκπαιδευτικό πρόγραμμα SOKRATES μπορούσε να αναδείξει πολιτιστικές και καλλιτεχνικές πλευρές της παιδείας, ενώ τονίστηκε η σπουδαιότητα της συνεργασίας με το Συμβούλιο της Ευρώπης αλλά και με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που ενδιαφέρονται για την προβολή των πολιτιστικών πλευρών της παιδείας.

Το Συμβούλιο, απ' τη μεριά του, σημειώνει με ενδιαφέρον την πειραματική πρωτοβουλία της Επιτροπής που στοχεύει στο να αποκτήσουν ευρωπαϊκή διάσταση οι μεταδευτεροβάθμιες σχολές τέχνης, (χορού, θεάτρου, οπτικοακουστικών μέσων ενημέρωσης, σχεδίου και μουσικής), ενώ καλεί την Επιτροπή να δώσει έμφαση στις πολιτιστικές και καλλιτεχνικές πλευρές της εκπαίδευσης και να ενθαρρύνει τη θέσπιση καινοτόμων πειραματικών σχεδίων αλλά και ανταλλαγών εμπειριών, που να συμπεριλαμβάνουν πολιτιστικά θέματα στα πλαίσια του Προγράμματος SOKRATES. Οι Υπουργοί Πολιτισμού συνεργόμενοι στο πλαίσιο του Συμβουλίου: (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 1997, σ.43,44)

- **Εκφράζουν την ικανοποίησή τους που ξεκίνησε στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης μια συζήτηση για τα πολιτιστικά και το παιδί.**
- **Απευθύνουν έκκληση στο όργανο της Ένωσης, ιδίως στους Υπουργούς Παιδείας, να συμμετάσχουν στη συζήτηση αυτή.**
- **Καλούν την Επιτροπή να εντάξει αυτή τη διάσταση στην εξέλιξη των δράσεων που προτείνει, ιδίως στο πλαίσιο της πολιτιστικής δράσης της παιδείας.**
- **Επισημαίνουν το ενδιαφέρον της ανταλλαγής εμπειριών και πληροφοριών στον τομέα και τη δυνατότητα πιλοτικών δράσεων που θα επιτρέψουν την αξιοποίηση των κεκτημένων εμπειριών.**

Ενδεικτικά, το Νοέμβριο του επόμενου έτους 1995 η Επιτροπή Πολιτισμού του Συμβουλίου της Ευρώπης έχοντας υπόψη την έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για την Ανάπτυξη και τον Πολιτισμό αναλαμβάνει την πρωτοβουλία πάνω σ' ένα νέο πρόγραμμα με το όνομα: **Πολιτισμός, Δημιουργικότητα και οι Νέοι.**

(www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/Other_projects/Creati.../default.as)

Η αναγνωρισμένη σημασία της Εκπαίδευσης των Τεχνών στην ατομική ανάπτυξη των ανθρώπων και η συνεισφορά της στην προετοιμασία των νέων να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της αναπτυγμένης κοινωνίας, εν αντιθέσει με τον ουσιαστικά δευτερεύοντα ρόλο της, σε διαδικασίες που αφορούν τόσο το χώρο του σχολείου όσο κι άλλους χώρους στα κράτη της Ευρώπης, ήταν τα αίτια που γέννησαν την ανάγκη για περισσότερη έρευνα και δράση στο πεδίο της Εκπαίδευσης των Τεχνών. Κατά τη διάρκεια της αρχικής ερευνητικής φάσης το έτος 1995–1996 διεξήχθησαν δύο βασικές δραστηριότητες :

- α) μελετήθηκε ένα δείγμα Εκπαίδευσης των Τεχνών από είκοσι δύο χώρες της Ευρώπης και:
- β) ξεκίνησε ένας διεθνής διάλογος για το θέμα.»

Σχετικά με το πρώτο, το δείγμα της έρευνας, προήλθε από τις συμμετέχουσες στην ερευνητική δραστηριότητα χώρες, ενώ το ερευνητικό περιεχόμενο αποκτήθηκε από ερωτηματολόγια και αναλύσεις επίσημων εγγράφων. Οι ερευνητικές μέθοδοι απευθύνονταν κυρίως στους κυβερνητικούς οργανισμούς που ήταν υπεύθυνοι για τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν πολλούς τρόπους με τους οποίους παρέχεται η τέχνη στα σχολεία και οι οποίοι κυμαίνονταν: από περιπτώσεις όπου υπήρχαν αυστηρές περιγραφές για τα αντικείμενα μελέτης και τα κριτήρια που έπρεπε να ακολουθούνται από τα σχολεία σε εθνικό επίπεδο, έως τις περιπτώσεις ύπαρξης γενικών πλαισίων δράσης, όπου, τόσο τα περιεχόμενα των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων σχετικά με τον πολιτισμό και την τέχνη, όσο και οι μέθοδοι προσέγγισής τους, αφήνονταν στην προαίρεση του κάθε σχολείου.

Επιπλέον, η έρευνα για την παρεχόμενη εκπαίδευση της τέχνης στις χώρες αυτές, έδειξε ότι:

- Σε πολλές περιπτώσεις, από πλευράς εθνικής πολιτικής, υπήρχε ανακολουθία μεταξύ δηλώσεων – οι οποίες δηλώνουν με έμφαση τη σημασία της πολιτιστικής διάστασης στην εκπαίδευση και της ενθάρρυνσης της καλλιτεχνικής και αισθητικής ανάπτυξης των νέων ανθρώπων – και επιπέδου υπάρχουσας πρακτικής των κρατών, στα οποία τόσο η θέση της εκπαίδευσης της τέχνης όσο και η παροχή της καθίσταντο λιγότερο σημαντικές.
- Επιπλέον, η κεντρική θέση που κατείχαν η τεχνολογική και η ακαδημαϊκή εκπαίδευση στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων, άφηνε συχνά στις τέχνες

τόπο ανάπτυξης μόνο στην περιφέρεια των αναλυτικών προγραμμάτων, ενισχύοντας έτσι την άποψη για το μέγεθος της δήθεν απόστασης που χωρίζει τις τέχνες από την επιστήμη.

Το γεγονός αυτό ενισχύθηκε σε πολλές από τις χώρες αυτές με την ύπαρξη ξεχωριστών Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού με αποτέλεσμα την ανάπτυξη ξεχωριστών αρμοδιοτήτων, ανεξάρτητων ευθυνών κι ό,τι αυτά συνεπάγονται από την κάθε πλευρά.

Αναφορικά με τη δεύτερη δραστηριότητα της αρχικής φάσης του προγράμματος δράσης, ο διεθνής διάλογος διεξήχθη στην Κροατία τον Οκτώβριο του 1996, αναγνωρίζοντας την ύπαρξη περιορισμών στην περιοχή της εκπαίδευσης της τέχνης και την ανάγκη για πρόσθετη παροχή δημιουργικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων μέσα κι έξω από το χώρο του σχολείου. Συμφωνήθηκε ακόμα ότι η προσπάθεια για βελτίωση έπρεπε να γίνει στο χώρο της πολιτικής, αναφορικά με την πρακτική και τις επιπλέον πρωτοβουλίες πέραν των αναλυτικών προγραμμάτων, προκειμένου:

- να ενθαρρυνθεί η καλλιτεχνική και αισθητική ανάπτυξη των νέων και η ανησυχία τους για την πολιτιστική κληρονομιά,
- να διαβεβαιωθεί ότι η εκπαίδευση της τέχνης:
 - α) λαμβάνει υπόψη της τις σύγχρονες αλλαγές και τις επιδράσεις των νέων τεχνολογιών, καθώς και το νέο κοινό και τις αγορές των πολιτιστικών αγαθών και γεγονότων,
 - β) παίζει ένα εξίσου σημαντικό ρόλο σχετικά με τα άλλα αντικείμενα στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα καθώς και στην εκπαίδευση των δασκάλων,
 - γ) αποτελεί ένα μέσο διασύνδεσης του σχολείου με τις πολιτιστικές δραστηριότητες της ευρύτερης κοινωνίας.

Οι παραπάνω χώρες στα πλαίσια της πειραματικής εφαρμογής του προγράμματος δράσης, σχεδίασαν και εφάρμοσαν προγράμματα με τα οποία έδωσαν έμφαση στις τέχνες και τον πολιτισμό στα σχολεία τους θεωρώντας ότι προάγουν συνολικά την ανάπτυξη των ατόμων – τις διανοητικές διαστάσεις ανάπτυξής τους, το αυτοσυναισθημα τους, τις στάσεις και τις αξίες για τις οποίες πρέπει να νοιάζονται στη ζωή τους και να στέκονται κριτικά απέναντί τους.

Με την πίστη επίσης ότι οι γνώσεις ενημερώνουν τα άτομα, οι ιδέες τα απελευθερώνουν, αλλά κι οι αξίες – που καλλιεργούνται «διά» μέσου των κοινωνικών διαδικασιών που εισάγουν οι τέχνες στην εκπαίδευση – τα κάνουν πολιτισμένα, οι ευρωπαϊκές χώρες εισήγαγαν μεγαλύτερο αριθμό ωρών σχετικά με μαθήματα όπως: εικαστικά, μουσική, θεατρική αγωγή κτλ. στα αναλυτικά τους προγράμματα, ενώ τα σχολεία συνεργάστηκαν με καλλιτέχνες που μπήκαν στο χώρο του σχολείου στα πλαίσια διευρυμένου ωραρίου και δίδαξαν στους μαθητές τα αντικείμενά τους. Τα

παιδιά συμμετείχαν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες τόσο στο χώρο του σχολείου, όσο κι έξω απ' αυτόν, παρακολουθώντας θέατρο, κονσέρτα, εκθέσεις, ποιητικούς κύκλους κ.ά. (<http://www.coe.int/T/E/CulturalCo-operation/Culture/>)

Το 1996 εξάλλου, η Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της UNESCO για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors στο Παρίσι, τονίζει ότι:

«για να επιτύχει η εκπαίδευση στο έργο της, πρέπει να λαμβάνει υπόψη της εξίσου και τους τέσσερις πυλώνες της γνώσης:

α) να μάθει στο άτομο πώς να μαθαίνει,

β) να του μάθει πώς να ενεργεί

γ) να του μάθει πώς να ζει με τους άλλους

δ) να του μάθει πώς να υπάρχει, πρέπει απαραίτητως να αλλάξει τους στόχους της και τις προσδοκίες των ανθρώπων από αυτήν.

Μια μάθηση ευρείας αντίληψης πρέπει να βοηθά τα άτομα να ανακαλύπτουν και να εμπλουτίζουν τη δημιουργική τους ικανότητα και να αποκαλύπτουν το θησαυρό που έχουν μέσα τους.»

5.7. Η περίπτωση της Ελλάδας – Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση στην τέχνη είναι μέρος του νομοθετημένου αναλυτικού προγράμματος και συμπεριλαμβάνει τη μουσική, τις οπτικές τέχνες και το θέατρο. Αυτοί οι τύποι τέχνης για το δημοτικό σχολείο συμπεριλαμβάνονται στο υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα και διδάσκονται από το δάσκαλο της τάξης ή και από δασκάλους ειδικότητας. Στο γυμνάσιο θεωρούνται ως υποχρεωτικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος και διδάσκονται μόνο από δασκάλους ειδικότητας.

Το 1990 το προεδρικό διάταγμα για την Αισθητική Αγωγή κάνει συγκεκριμένες προτάσεις για τον εκσυγχρονισμό της στο χώρο του σχολείου. Οι νέες προτάσεις εστιάζουν στα καινούρια βιβλία για το δάσκαλο που αφορούν στη θεατρική αγωγή και τις οπτικές τέχνες και διανεμήθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Το Σεπτέμβριο του 1995 το Υπουργείο Παιδείας συστρατεύτηκε με το Υπουργείο Πολιτισμού κι έθεσαν σ' εφαρμογή το «Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός» στα δημοτικά σχολεία της χώρας.

Πρόκειται για μια πρωτοβουλία δεκαετούς σχεδιασμού που στοχεύει μέσα από πολλαπλά στάδια γενίκευσης των πειραματικών του εφαρμογών, που προοπτικά αφορούν και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ν' αναβαθμίσει το κύρος και την ποιότητα της πολιτιστικής διάστασης της εκπαίδευσης, που παρέχεται σε κάθε σχολείο, καθώς επίσης να δώσει ζωή στις καθημερινές σχολικές – διδακτικές δραστηριότητες και στους χώρους πολιτισμικής αναφοράς της κάθε περιοχής, με την τέχνη και τον πολιτισμό.

Το χαρακτηριστικό του Προγράμματος που το διαφοροποιεί από ευρωπαϊκά αντίστοιχά του είναι, ότι *«οι προτεινόμενες δραστηριότητες δε θα έπρεπε να ενταχθούν στα πλαίσια ενός καινούριου μαθήματος, αλλά στην καθημερινή ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος»* (Βεργίδης – Βαικούση, 2003, σ.9).

Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, οι δραστηριότητες του οποίου εντάσσονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ενισχύει τη διδασκαλία των καλλιτεχνικών μαθημάτων, αλλά κυρίως διαποτίζει τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων με την ακατάλυτη δύναμη της τέχνης και του πολιτισμού, στοχεύει στη μάθηση «διά» των τεχνών, καθώς ενθαρρύνει τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και προτείνει νέα εκπαιδευτικά περιεχόμενα.

Με κύριο άξονα την οπτική αυτή, θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί, ότι το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ πρωτοτυπεί, σε σχέση με τα προγράμματα πολιτισμικής αγωγής των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Επιπλέον, όπως συμβαίνει και σε άλλες χώρες της Ε.Ε., το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός, προτείνει δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές πηγαίνουν να συναντήσουν την τέχνη σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς (συμπεριλαμβανομένων και των μουσείων), ενώ καταθέτει προτάσεις για το πώς η τέχνη έρχεται να συναντήσει τους μαθητές στο σχολείο με κλιμάκια καλλιτεχνών ή ατομικών προσωπικοτήτων – ειδικών δημιουργώντας βιώματα και συγκινησιακές καταστάσεις στους ήδη ενημερωμένους – από τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου – μαθητές (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 1997, σ.24, 32).

Στην εφαρμογή του Προγράμματος συνδράμουν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς της Εκπαίδευσης και του Πολιτισμού, ενώ το Πρόγραμμα αναπτύσσεται με τη συμπαράσταση της τοπικής αυτοδιοίκησης και κοινωνίας, καταρρίπτοντας τα όρια που τις χωρίζουν από το σχολείο.

5.7.1. Θεσμικό πλαίσιο του προγράμματος

Μετά την ιδέα – πρόταση της ελληνικής Προεδρίας για την εκπόνηση συγκεκριμένου Προγράμματος ανάπτυξης του Πολιτισμού στην Εκπαίδευση, το Υπουργείο Παιδείας συστρατεύεται με το Υπουργείο Πολιτισμού κι επισημαίνουν τη σημασία της ανάπτυξης του παραπάνω Προγράμματος καθώς επίσης την ανάγκη σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία.

Προκειμένου να συντονιστούν αποτελεσματικά οι ενέργειες του Γραφείου Υπουργού στα θέματα πολιτιστικών στην παιδεία, που αποτελούν βασικό άξονα παρέμβασης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στην κατεύθυνση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με απόφαση του τότε Υπουργού Παιδείας, Γεωργίου Παπανδρέου, (Αθήνα 22.4.94 Α.Π.Υ. 3746 απόφαση) δημιουργείται μια ομάδα συνεργατών του Γραφείου Υπουργού και τους ανατίθεται η παρακολούθηση, η ενημέρωση και ο συντονισμός σε διαρκή βάση των θεμάτων και προγραμμάτων που αφορούν τα πολιτιστικά στην εκπαίδευση με συντονιστή της τον κ. Νίκο Παϊζή.

Στη συνέχεια η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας προέβη στο σχεδιασμό για την υλοποίηση προγράμματος ανάπτυξης για τον πολιτισμό στην εκπαίδευση, που θα ονομάζονταν, στη μνήμη της Υπουργού Πολιτισμού, «ΜΕΛΙΝΑ». Με την απόφαση Γ2/2484 (Αθήνα 25/4/1994) έχοντας υπόψη τις διατάξεις:

A) του άρθρου 16 του Ν.186/75 και

B) του άρθρου 69 του Ν.1566/85, συγκροτήθηκαν οι παρακάτω επιτροπές :

- Επιτροπή σχεδιασμού του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ»
- Επιτροπή οπτικοακουστικής έκφρασης του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ»
- Επιτροπή χορού – κίνησης του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ»
- Επιτροπή Εικαστικής Παιδείας του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ»
- Επιτροπή Θεατρικής Παιδείας του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ»
- Επιτροπή Μουσικής Παιδείας του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ»

Με απόφαση (Αρ. Πρωτ. Φ8/249/Γ1/309) στις 28-2-1995 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. η Επιτροπή Σχεδιασμού, μετασχηματίζεται σε κοινή Συντονιστική Επιτροπή των Υπουργείων Εθνικής Παιδείας και Πολιτισμού για το Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ».

Η Κεντρική Επιτροπή Συντονισμού (Κ.Ε.Σ.), σύμφωνα με τη διυπουργική απόφαση των υπουργών Παιδείας (Γεωργίου Παπανδρέου) και Πολιτισμού (Θάνου Μικρούτσικου) με (αριθ. Πρωτ. Φ8/249, 309/28-2-1995/Γ1), επιφορτίστηκε με το παρακάτω έργο προκειμένου να τεθεί σε εφαρμογή το Πρόγραμμα:

- την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ως πολιτιστικών εμπνευστών,
- την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για τα πολιτιστικά θέματα στην εκπαίδευση,
- την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και την παραγωγή σχετικών εντύπων,
- τη διαμόρφωση πολιτιστικού αρχείου στα σχολεία για τις τοπικές ευκαιρίες και τη διαμόρφωση σχολικών χώρων,
- τη διαμόρφωση δυνατότητας επισκέψεων σε σχολικούς χώρους για την αισθητική αγωγή,
- την οργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, πολιτιστικούς οργανισμούς και μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς .

Η Κεντρική Επιτροπή Συντονισμού (Κ.Ε.Σ.) του Προγράμματος, εκφράζοντας την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας τόνιζε ήδη από το 1994, πως ο στόχος αυτού του προγράμματος με τη συμβολική – συνθηματική επωνυμία είναι κοινωνικοπολιτικός και παιδαγωγικός (Κοσμόπουλος, 1997, σ.41).

Το παρακάτω κείμενο συν-μαρτυρεί τη σημασία στην κοινωνικοπολιτική διάσταση του Προγράμματος:

«Η μόνη πρόταση που θα μπορούσε αυτή τη στιγμή να τροφοδοτήσει ολόκληρο το σύστημα εκπαίδευσης και να αφυπνίσει ναρκωμένα κύτταρα της ελληνικής κοινωνίας στο

λυκαυγές του 21^{ου} αιώνα είναι η έμφαση στην πολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης». (Βεργίδης, σ.28 στο: Κοσμόπουλος, 1997, σ.42).

Αναφορικά με την παιδαγωγική διάσταση, η ίδια η Κεντρική Επιτροπή Συντονισμού, οριοθέτησε στο εισαγωγικό κείμενο των εκθέσεων πεπραγμένων των επιτροπών εργασίας του Προγράμματος, το σκοπό και το περιεχόμενο του «ΜΕΛΙΝΑ» ως εξής (Βεργίδης- Βαϊκούση, 2003, σ.9):

«Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ αποτελεί ένα μακροχρόνιο σχέδιο παρεμβάσεων και δράσεων που μέσα από την ισχυροποίηση της παρουσίας των διαφόρων μορφών Τέχνης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αποσκοπεί στην εξοικείωση και καλλιέργεια του μαθητή με την τέχνη, στην απελευθέρωση της δημιουργικής του ικανότητας και τελικά στην αναζήτηση μιας νέας αισθητικής στην καθημερινή επικοινωνία των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Αποτελεί επομένως, βασική ποιοτική συνιστώσα της εκπαιδευτικής πολιτικής που αποζητά το δημιουργικό, ανθρώπινο και επικοινωνιακό χαρακτήρα της γνώσης, μιας γνώσης προσωποκεντρικής, που καλλιεργεί άποψη, συμπεριφορά, στάσεις, αναγόμενη τελικά σε ουσιαστικό παράγωγο πολιτισμού». «Είναι αναγκαία επομένως η προβολή μιας άλλης, νέας αντίληψης στον τρόπο που προσεγγίζονται, παρουσιάζονται και αναλύονται τα γνωστικά αντικείμενα στην εκπαίδευση. Η αντίληψη αυτή πρέπει να αποζητά την ευχαρίστηση μέσα από τη γνώση, πρέπει να αξιοποιεί τη φυσική περιέργεια του παιδιού, πρέπει να προβάλλει τη δημιουργικότητά του, πρέπει να αποζητά τη βελτίωση της ικανότητάς του για επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 1997, σ.12-13).

Για τους εμπνευστές του Προγράμματος η σχολική ύλη έχει μια αισθητική – πολιτισμική συνιστώσα και γι' αυτό το λόγο μπορεί να προσεγγισθεί εναλλακτικά από καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

Κατά τον απολογισμό των δράσεων του Προγράμματος, μετά και το δεύτερο χρόνο της λειτουργίας του, οι συντελεστές του καταθέτουν τα εξής καίρια σημεία:

«Η αναζήτηση της αισθητικής συνιστώσας της διδακτέας ύλης και η καλλιτεχνική δραστηριότητα αναδεικνύονται σε σημαντική εναλλακτική διαδικασία διερεύνησης των θεμάτων της και διευρύνουν σημαντικά την παιδαγωγική εμβέλεια της Τέχνης στην Εκπαίδευση. Αναπτυσσόμενες επομένως, οι δράσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ δίνουν χρήσιμες πληροφορίες όχι μόνο για τον τρόπο που μπορούν να αναπτυχθούν τα μαθήματα τέχνης μέσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά κυρίως στη διδακτική μέθοδο και στην παιδαγωγική στάση του δασκάλου.

Σχετικά με την εφαρμογή του ΜΕΛΙΝΑ στα δημοτικά σχολεία της χώρας η Κ.Ε.Σ. έκρινε ότι η εκπαίδευση των δασκάλων σε θέματα τέχνης ήταν, το λιγότερο που θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς, ανεπαρκής και για το λόγο αυτό έπρεπε να υπάρξει ειδική επιμόρφωσή τους στην πολιτισμική αγωγή.

Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ αντιλαμβάνεται τη σχολική μονάδα ως ενιαία, ζωντανή,

ευαίσθητη και ιδιαίτερα δυναμική κοινότητα προσωπικοτήτων και ενδιαφέρεται να διευκολύνει την ανάπτυξη μιας γόνιμης πολύπλευρης επικοινωνίας μεταξύ τους όχι για τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά **δια** των γνωστικών αντικειμένων.» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 1997, σ.2–3).

Ξεκαθαρίζεται δηλαδή ότι η ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο Πρόγραμμα, αφορά, τόσο στο επίπεδο της εκπαιδευτικής τους πρακτικής ως άτομα, αλλά κυρίως της πρακτικής τους ως ομάδα, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, στην οποία ζουν, δημιουργούν, αναπτύσσονται και αναπτύσσουν. Έχοντας ως προϋπόθεση και θεωρώντας ως σημαντικό του κεφάλαιο τους δημιουργικούς δασκάλους, το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ φιλοδοξεί, αναζητώντας τους τρόπους καλλιέργειας της δημιουργικότητας των παιδιών, να δημιουργήσει μια «άλλη» κοινωνία.

Η εφαρμογή του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, με την με Αρ. Πρωτ. Φ. 8/859/Γ1/1084, 5-9-95 απόφαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ανατίθεται, αναφορικά με την οικονομική διαχείριση και την υλοποίησή του, στη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης: (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 2000, σ.5).

«...η επιλογή της Γ.Γ.Λ.Ε. ως υλοποιητή φορέα του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και το ΥΠ.ΠΟ., έθεσε έναν ακόμα στόχο στην πορεία της: Να μπορέσουμε να φέρουμε σε μια σωστή συνεργασία την κοινωνία των ενηλίκων, την τοπική κοινωνία, με την κοινωνία των εν δυνάμει ενηλίκων, την κοινωνία των αυριανών πολιτών».

Έτσι, με τη «...συνδρομή όλων των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαίδευσης και του πολιτισμού στο κέντρο και στην περιφέρεια» το Πρόγραμμα «αναπτύσσεται με τη συμπαράσταση της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Κοινωνίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 2000, σ.11).

Ενώ, οι σχεδιαστές του αισιοδοξούν ότι, η εισαγωγή της Τέχνης και του Πολιτισμού - έτσι όπως προτείνεται από το ΜΕΛΙΝΑ- στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα:

Το 1972 στο βιβλίο «Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης» ο Shultz έγραψε ότι για ν' αναπτυχθεί μία χώρα πρέπει να επενδύσει σε ανθρώπινο κεφάλαιο, τονίζοντας ότι το σχολείο είναι το κλειδί που ανοίγει την πόρτα του εκσυγχρονισμού. Και πράγματι έγιναν επενδύσεις στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα την εξάπλωσή της και τη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Πυργιωτάκη, - Κανάκη, 1992, σ. 193).

Τα κράτη ολοένα και αντιλαμβάνονται ότι πρέπει να σταθούν κριτικά στο δίπολο απομόνωση ή αλλοτρίωση σε σχέση με τις οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις και να πορευθούν στα πλαίσια μιας νέας οικουμενικής αντίληψης, που χαρακτηρίζεται από τη δυναμική και δημιουργική αλληλεπίδραση του χθες με το σήμερα, των επιμέρους εθνικών κρατών με την παγκόσμια κοινότητα, του ατόμου ως μονάδας με την κοινωνία ως ομάδα.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, η αγωγή στο σχολείο του σήμερα, στοχεύει στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου, ώστε να καταστηθεί θεσμός δραστικός κι αποτελεσματικός, ικανός να ανταποκριθεί στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα.

Απάντηση στο αίτημα για εκσυγχρονισμό του σχολείου, δίνει στη χώρα μας η εφαρμογή στην πρωτοβάθμια -αρχικά- εκπαίδευση ενός νέου Προγράμματος για την Πολιτισμική Αγωγή, που, όπως υποδεικνύεται από το παιδαγωγικό του υπόβαθρο σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του, αλλά και αναφορικά με τους στόχους και τη φιλοσοφία του, επιδιώκει να επενδύσει σε μια ανθρωπιστική – ουμανιστική εκπαίδευση (Κωσταρίδου–Ευκλείδη, 1999, σ.75-80), παρέχοντας ταυτόχρονα στα άτομα δυνατότητες για επικοινωνία, έκφραση και δημιουργία, προσωπική αύξηση κι ολοκλήρωση και τέλος για «φιλοσοφία ζωής».

Κατά την έννοια αυτή, το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός, προϊόν συνεργασίας των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού, είναι ιδιόζουσα σημασίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί καλλιεργεί στους συμμετέχοντες στην εκπαίδευση ευκαιρίες δια των τεχνών και του πολιτισμού, για ενστερνισμό αξιών προσωπικών και παγκόσμιων (της ειρήνης, της ισότητας, της προστασίας του περιβάλλοντος).

Στοχεύοντας σε μια πορεία έκφρασης και δημιουργίας, μα -προπάντων- επικοινωνίας, με αρωγούς στην κατεύθυνση αυτή την αυτοεκτίμηση και την αυτενεργοποίηση του παιδιού, το σύγχρονο πρόσωπο του ελληνικού σχολείου επιδιώκει μακροπρόθεσμα την αλλαγή της νοοτροπίας προς μια πλουραλιστική και συμμετοχική κοινωνία.

Στα πλαίσια του προγράμματος για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό, διατυπώνεται από την πολιτεία η προσδοκία για ευκαιρίες ανάπτυξης των διαφορετικοτήτων καθώς η αξιοποίηση φυσικά κι αβίαστα δια των τεχνών, των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων, των άλλων βιωμάτων, του διαφορετικού πολιτιστικού κεφαλαίου και των προσωπικών ρυθμών, συνεπάγεται τη δημιουργία κοινωνικών πλεονεκτημάτων, συνεισφέροντας έτσι θετικά στον τόπο για το όραμα μιας παιδείας ποιότητας και δημοκρατίας .

Το είδος της παιδείας που κινείται σε πολιτισμικές συνιστώσες αφορά σε μια παιδεία, εμποτισμένη με τις αρχές της προσωπικότητας, της διαφοροποίησης, του διαπολιτισμού και της επικοινωνίας, η οποία γνωρίζει καλά πώς να αξιοποιεί στην πράξη τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης επιτρέποντας στους ανθρώπους να αναπτυχθούν ολόπλευρα, ισόρροπα, ψυχοπνευματικά και κοινωνικά (Φ.13.1/767/Γ1/884 του ΥΠ.Π.Ε.Π.Θ.).

Συμπερασματικά, όσον αφορά στους κοινωνικούς στόχους που θέτει η πολιτεία δια του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, αυτοί στοχεύουν στο σεβασμό των εθνικών ταυτοτήτων και του τοπικού χρώματος, συμβάλουν στη διαμόρφωση της παγκόσμιας πολυμορφίας, και στην πολλαπλή αναγωγή του ατόμου από πολίτη της πόλης, σε πολίτη του νομού, της χώρας, της ηπείρου κι απ' εκεί σε πολίτη της Γης. Εφοδιάζονται έτσι τα άτομα με μια ευέλικτη ταυτότητα για την είσοδό τους στο χώρο του Πολιτισμού των πολιτισμών.

Ταυτόχρονα με την εισαγωγή του Προγράμματος Πολιτισμικής Αγωγής στη χώρα, το σχολείο εξακολουθεί να είναι ορθολογικά προσανατολισμένο στην παραγωγική διαδικασία. Παράλληλα, φιλοδοξία της πολιτείας αποτελεί το σκεπτικό η παραγωγή – απόκτηση των γνώσεων, η εξειδίκευση και η κατάκτηση των σύγχρονων τεχνολογιών να πραγματοποιούνται σε σχέση με την προσωπική εμπλοκή, ανακάλυψη και συγκίνηση ατομικά ή ομαδικά και να κινούνται με άνεση, στον πολυεπίπεδο μα ενιαίο, χώρο των γνώσεων του **τι**, του **πώς**, του **γιατί** και του **για ποιον**, στα πλαίσια μιας διαρκούς, «δια βίου παιδείας» (Goleman, 1998, σ. 12, 13).

Η σύγχρονη εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να αγωνιά πρωτίστως για το εν δυνάμει κύτταρο της, τον Άνθρωπο – Μαθητή, ενώ επιδιώκει ταυτόχρονα τον παρακάτω τύπο πολίτη, που πολύ εύστοχα ο Κανάκης πριν από κάποια χρόνια περιγράφει:

«Σήμερα το σχολείο επιδιώκει να δημιουργήσει τον τύπο του νοητικά ευέλικτου, του σωματικά επιδέξιου, του συναισθηματικά ώριμου και του κοινωνικά συνεργάσιμου πολίτη. Το σημερινό «παιδαγωγικό ιδεώδες» είναι: ο λογικός άνθρωπος, ο δημιουργικός άνθρωπος, ... ο άνθρωπος με την κριτική σκέψη και την αυτοκριτική στάση, ... ο ικανός άνθρωπος που θα γνωρίζει πώς να μαθαίνει και θα είναι πρόθυμος να αυτομορφώνεται διαρκώς, ο ελεύθερος δημοκρατικός άνθρωπος, ο κοινωνικός -τέλος- άνθρωπος που θα συζητά απροκάλυπτα, θα συνεργάζεται αποδοτικά και θα συμμετέχει με υπευθυνότητα στην λειτουργία της σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας».

Μια τέτοια διάσταση της εκπαίδευσης απαιτεί μια εναλλακτική προοπτική η οποία θα επιδιώκει αλλαγές στο σκοπό, στο ρόλο, στη λειτουργία και στις πρακτικές του παραδοσιακού σχολείου και θα εστιάζει στις ανάγκες των παιδιών. Αυτό προϋποθέτει τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του δασκάλου ο οποίος θα πρέπει να αναπτύξει σταδιακά εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές του και να τους οδηγήσει στην αναζήτηση και κατάκτηση της γνώσης μέσα από εμπνευστικές παιδαγωγικές μεθόδους, που θα δίνουν έμφαση στην επικοινωνία μεταξύ τους, στις δυνατότητες έκφρασης των συναισθημάτων τους και στην καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους.

Έτσι, στα πλαίσια λειτουργίας των τεχνών ως εναλλακτικής παιδαγωγικής μεθόδου εκσυγχρονίζονται οι διδακτικές παιδαγωγικές μέθοδοι και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μια ολιστική ψυχοπαιδαγωγική που συνάδει με τις ανάγκες του ατόμου αλλά και τις σύγχρονες αντιλήψεις της αναπτυξιακής και της μορφολογικής ψυχολογίας και της ψυχολογίας της μάθησης για «σύνθεση δικτύων δομημένων γύρω από κεντρικές ιδέες, οι οποίες συνδέονται με σύγχρονες έννοιες, γεγονότα, αξίες, διαθέσεις κτλ.» (Τσεκούρας, 2003, σ.15).

Η νέα αντίληψη προωθείται από τη συνεχή, συνεπή και μεθοδευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που στοχεύει αρχικά στην αλλαγή της νοοτροπίας τους και κατόπιν στην απαίτηση για εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας.

Το είδος της παιδαγωγικής που προωθείται από το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ συντελεί στη χειραφέτηση των μαθητών, τόσο ως σύστημα σκέψης που τους εδραιώνεται, όσο

και σε επίπεδο χειρισμού των περιεχομένων του προγράμματος στα οποία καλούνται οι ίδιοι οι μαθητές να συμμετέχουν καταργώντας -ουσιαστικά- τα όρια που χωρίζουν το σχολείο από την κοινωνία και τη ζωή. Το είδος αυτό της παιδαγωγικής θέλει τα άτομα να επικοινωνούν και να συνεργάζονται, θέλει τους τοπικούς φορείς να συνδέονται στενά, επιδιώκει τη διατομεακή συνεργασία σε επίπεδο πόλης, επιστήμης, φορέων και θεσμών εμπνέοντας, αλλά και συντονίζοντάς τους με το κύρος και το ήθος της, μειώνοντας έτσι κάθε λογής αναλφαβητισμό (συνεργατικό, συναισθηματικό, πολιτιστικό κ.ά.), αρχίζοντας απ' το άτομο και φτάνοντας στη ομάδα, ξεκινώντας απ' το τοπικό και προχωρώντας στο παγκόσμιο.

Απέναντι σε μια τέτοια προοπτική το «μερίδιο της ευθύνης» που αντιστοιχεί στο κάθε άτομο για μια καλύτερη κοινωνία κι έναν καλύτερο κόσμο αποκτά τρομακτική σημασία. Κι αυτό γιατί τίποτα δεν αλλάζει συνολικά αν δεν αλλάξει πρώτα μεμονωμένα και ατομικά. Το σημείο αυτό θα μπορούσε να σημαίνει αλλαγή αντιμετώπισης στην έννοια της επιτυχίας και της αξιολόγησης, που στο παραδοσιακό σχολείο ταυτίζεται με τη βαθμολογία των γνωστικών μόνο αντικειμένων. Στον αντίποδα αυτού του είδους αξιολόγησης το Πρόγραμμα αντισταθμίζει με την έννοια του επιτυχημένου, ευτυχισμένου, κοινωνικού ανθρώπου που ανήκει σε μια ομάδα και αναπτύσσεται αρμονικά και ειρηνικά με τους άλλους στο βαθμό και στο ρυθμό που οι αντικειμενικές του προϋποθέσεις του επιτρέπουν, ενώ αυτό γίνεται απ' όλους αυτονόητα κατανοητό.

Διαγράφεται δηλαδή σοβαρή η πιθανότητα, το σχολείο στο πνεύμα του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ να μετατραπεί σε χώρο ισότιμης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις ανάγκες και τις επιδιώξεις των ατόμων και στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας.

Ως γνωστόν, οι μεγάλες αλλαγές φαίνονται στην αρχή ουτοπικές μα έτσι συμβαίνει συνήθως με κάθε είδους «ποιήσεως» την πύλη. *«Κάποιος κοιτάζει εκεί, δίχως τίποτα να βλέπει και μαραίνεται, σαν ο άλλος, το ολόιδιο φως μ' αυτόν θωρεί και αιώνια μαγεύεται!»*

«Πιθανόν η ποίηση να μην μπορεί ν' αλλάξει τον κόσμο. Μπορεί όμως να δώσει την αίσθηση ότι είμαστε ακόμη ζωντανοί, δραστικά να αγαπάμε, δραστικά να σκεφτόμαστε, συνειδητά και κριτικά να βλέπουμε, υπεύθυνα να αποφασίζουμε» (Ανδρεαδάκης, - Καίλα, - Ξανθάκου, 1990, σ. 162).

5.8. Παιχνίδι – Τέχνη – Φαντασία

Ο Freud υποστήριξε πως η τέχνη, είναι για το δημιουργό – ποιητή της συνέχεια και υποκατάστατο του παιχνιδιού της παιδικής ηλικίας, η νοσταλγία της οποίας βρίσκει την εκπλήρωση της στην καλλιτεχνική δημιουργία. Σύμφυτη όμως με το παιχνίδι είναι η φαντασία. Ο ίδιος ο Φρόυντ ισχυρίζεται πως το παιδί που παίζει, δημιουργεί ένα δικό του κόσμο ή μεταφέρει τα πράγματα του δικού του κόσμου σε μια νέα τάξη πραγμάτων της αρεσκείας του με τη φαντασία του και συμπεριφέρεται σαν ποιητής: «Ο ποιητής

κάνει λοιπόν το ίδιο όπως και το παιδί που παίζει. Δημιουργεί ένα φανταστικό κόσμο, που τον παίρνει πολύ σοβαρά, δηλαδή τον στολίζει με μεγάλη ποσότητα δυνατής συγκίνησης...» (Freud, 1956, σ.768)

Αλλά και στη νεώτερη περίοδο πολλοί στοχαστές διερεύνησαν την έννοια της φαντασίας και τη θεώρησαν σαν ένα τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η συνείδηση παρά σαν ένα ξεχωριστό κομμάτι της. Ο Α. Π. Γουάιτ λέει πως «το να φανταστείς κάτι σημαίνει να το σκεφτείς έτσι όπως θα μπορούσε να είναι» (Egan, 1992, σ. 36).

Η φαντασία αποτελεί την πηγή της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, δεν είναι το αντίθετο της έλλογης σκέψης, αλλά μάλλον μια ικανότητα που εμπλουτίζει την ορθολογική σκέψη και παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. (Κατσίκη-Γκιβαλου, Α., 1989, σ.69)

Σύμφωνα με τον Τζ. Μπρούνερ το ανθρώπινο μυαλό δεν αποθηκεύει απλώς γεγονότα και πληροφορίες, αλλά μπορεί και πρέπει να συνθέτει και να ανασυνθέτει. (Egan, K., 1992, σ.9-43) Σημαντικοί παιδαγωγοί, έλληνες και ξένοι, εφάρμοσαν κατά καιρούς τεχνικές μέσω της τέχνης διαπιστώνοντας πως αυτές συμβάλλουν στη δημιουργικότητα του παιδιού, στην καλλιέργεια της φαντασίας του και στην ικανότητά του να βγαίνει από την υπερβολικά συνηθισμένη τροχιά του σημεινόμενου (Ροντάρι, Τ., 1985, σ. 57)

«Η φαντασία εισάγει τη μηχανή απογείωσης στα πράγματα, τα ηλεκτρίζει με πνεύμα, τα καθιστά αντικείμενο σκέψης και αγάπης. Η φαντασία δυναμιτίζει την πραγματικότητα, την ανατρέπει, τη διαλύει και την ανασυστήνει.» (Μουδατσάκης, 1994, σ.81)

Η ισορροπία της «πετυχημένης» εκπαίδευσης θεμελιώνεται στην ανάδειξη από το δάσκαλο των κοινών χαρακτηριστικών παιχνιδιού – φαντασίας – τέχνης ώστε να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών προκειμένου τελικά να τους διδάξει τις συμβάσεις και τις κοινές παραδοχές με τις οποίες πρέπει να συμβιώσουν. Ταυτόχρονα ενθαρρύνει τις ικανότητες εκείνες που θα τους δώσουν διανοητική ελευθερία να εκφραστούν και να μετατρέψουν την πραγματικότητα σ' ένα δικό τους τρόπο. (Κατσίκη-Γκιβαλου, 1989, σ.69)

Στα πλαίσια της λειτουργίας των τεχνών και του πολιτισμού ως εναλλακτικής παιδαγωγικής μεθόδου, οι διδακτικές παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές εκσυγχρονίζονται και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μίαν ολιστική ψυχοπαιδαγωγική. Οι δράσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, επιχειρούν τη μεταμόρφωση της στείρας διαδικασίας παράθεσης και κατακερματισμού της γνώσης, σε συναρπαστική ξενάγηση στο χώρο, το χρόνο, τα σύμβολα, τη σκέψη που αξιοποιεί τις ατομικές διαφορές και το δημιουργικό δυναμικό των ατόμων. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Λ.Ε., 2000, σ.12)

Χαρακτηριστικό, θα λέγαμε, του Προγράμματος είναι ότι στρέφει την προσοχή των δασκάλων από την εξωτερική τους διδακτική συμπεριφορά στις εσωτερικές τους

διεργασίες (θέαση του υποκειμενικού τους δηλαδή χώρου – κόσμου) με στόχο να συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη ως προσώπων και ως εκπαιδευτικών (Keiny, 1994, σ.50) στα πλαίσια μιας ουμανιστικής εκπαίδευσης δασκάλων, από τους οποίους αναμένεται να εφαρμόσουν ανθρωπιστικές αρχές. Ίσως το σχολείο τελικά, να μπορεί, να συνδεθεί με όλα τα παιχνίδια τέχνης και πολιτισμού: της ποίησης, του θεάτρου, της μουσικής, της ζωγραφικής, του χορού... Κι αυτό γιατί όλες οι μορφές τέχνης προϋποθέτουν την επαφή, τη δημιουργία, τη σχέση, το παιχνίδισμα και την επικοινωνία. Μέσα από αυτή τη σχέση αλληλεπίδρασης και δυναμικής, οι μετέχοντες στην επικοινωνία αυτομορφώνονται, αυτοβελτιώνονται, αλλάζουν στάσεις και συμπεριφορά.

Ο Froebel εξάλλου είχε προωθήσει την ιδέα ότι η παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας συμβιβάζεται άριστα με την παιδική ψυχολογία και ότι η εκπαίδευση και η διδασκαλία πρέπει απαραίτητα να ξεκινούν από το ενδιαφέρον και τα κίνητρα του μαθητή (Θεοφιλίδης, 1997, σ. 28).

Επιπροσθέτως, όλα τα έργα τέχνης έχουν τη δική τους ιδιαιτερότητα κι ομορφιά – δίχως να εμπεριέχεται σ' αυτά το απόλυτο του «λάθους» ή «σωστού» – κι επιδέχονται πολλαπλές αναγνώσεις που στο σύνολό τους αποδίδουν τη γοητεία και την πληρότητα του έργου. Κάτι αντίστοιχο δηλαδή με αυτό που συμβαίνει, ή πρέπει να συμβαίνει, στο χώρο της σχολικής τάξης, με το δάσκαλο, τους μαθητές και τη γνώση επιτρέποντας και στις δύο πλευρές το δικαίωμα για «άλλες ερμηνείες», στα πλαίσια μιας πολιτισμικής και σύγχρονης παιδαγωγικής.

Έτσι, όπως είπε κάποτε κι ο Gaston Mialaret: «...μια αγωγή που θα μορφώσει έναν άνθρωπο σ' όλα τα αγαθά που τον περιτριγυρίζουν, τον κάνει καταναλωτή τέχνης. Μα ένας καταναλωτής τέχνης, γίνεται κάποτε και δημιουργός...» τέχνης και πολιτισμού. (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1985, σ.8).

Το «Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός» παρότι Προαιρετικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για την Πολιτισμική Αγωγή στη χώρα μας, υπόσχεται ότι μπορεί να προσφέρει πολλά στη μέθοδο, το σχεδιασμό, τη θεωρία, την καινοτομία, την αξιολόγηση την επιμόρφωση, την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, την έρευνα δράσης και το αναλυτικό πρόγραμμα (Μπαγάκης, 2000, σ.14).

Είναι άραγε εφικτό η «Τέχνη» και ο «Πολιτισμός» να μπορούν να συνδεθούν τόσο στενά με την Εκπαίδευση;

Μια τέτοια διάσταση, φαντάζει επαναστατική κι αξίζει, κατά την προσωπική μας άποψη, τον κόπο να διερευνηθεί.

Παραπάνω αναφέρθηκαν οι κοινωνικοί και οι πολιτικοί λόγοι που σχετίζονται με την επικαιροποίηση και την αναγκαιότητα της εισόδου του Πολιτισμού στο Σχολείο. Πέραν όμως των λόγων αυτών, υπάρχουν και παιδαγωγικοί λόγοι που σχετίζονται με την παραπάνω αναγκαιότητα. Συνδέονται μάλιστα με τις δυνατότητες αναβάθμισης του εκπαιδευτικού μας συστήματος, προκειμένου το τωρινό σχολείο να υπερβεί την κρίση

που διέρχεται και να απαλλαγεί από τις παραδοσιακές του δομές και αντιλήψεις (Τσεκούρας, 20003, σ.11).

Επιπροσθέτως, ο όγκος των γνώσεων στη σημερινή εποχή της πληροφορίας, επιφέρει ανακατατάξεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Ζώντας στην κοινωνία της γνώσης, ο σύγχρονος άνθρωπος βομβαρδίζεται καθημερινά με ένα τεράστιο αριθμό πληροφοριών τόσο που είναι ελάχιστα ευδιάκριτος ο διαχωρισμός στα επιμέρους πεδία τους, με φυσική συνέπεια να είναι δύσκολο γι αυτόν, αλλά και συγκεκριμένα για το παιδί στο σχολείο, να τις κατατάξει, να τις ταξινομήσει, να τις αφομοιώσει, να τις κατανοήσει και οπωσδήποτε να τις συνθέσει και να τις αξιοποιήσει. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.–ΥΠ.ΠΟ.–Γ.Γ.Λ.Ε., Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, 1995, σ.12)

Για το λόγο αυτό, το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ προτείνει μια ολιστική αντίληψη για τον τρόπο που παρέχεται η γνώση στην εκπαίδευση. Στηριζόμενο σε απόψεις παλαιότερων και σύγχρονων παιδαγωγών και ψυχολόγων ότι το σχολείο πρέπει να στοχεύει στην πλήρη ανάπτυξη του παιδιού έτσι ώστε όχι μόνο να γνωρίζει (γνωστική διάσταση), αλλά και να μπορεί (δεξιότητες – πραγματολογική διάσταση), να νιώθει (συγκινησιακή διάσταση) και να επικοινωνεί (κοινωνική διάσταση). (ΥΠ.Ε.Π.Θ.–ΥΠ.ΠΟ.–Γ.Γ.Λ.Ε., Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, 1995, σ.12).

Για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην επιμόρφωση του ΜΕΛΙΝΑ, είναι προφανές ότι δίνονται – ήδη γνωστές από τα Πανεπιστήμια και τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, γενικές αρχές και ιδέες των εναλλακτικών σχολείων και των σχολείων της Νέας Αγωγής (Montessori, Frobel, κ.ά.). Επιστημονικές απόψεις, που αφορούν στο χώρο της ψυχολογίας (Piage, Vygotsky, Bruner, Gardner κ.ά.), αλλά και της παιδαγωγικής (Dewey, Kilpartrick), καθιστούν σίγουρη την άποψη ότι το Πρόγραμμα, δεν πρωτοτυπεί.

Το γεγονός όμως, ότι το ΜΕΛΙΝΑ, επανεισάγει την κουλτούρα στην εκπαίδευση, και καλλιεργεί την ικανότητα του παιδιού να παράγει σύγχρονο πολιτισμό «δια της Πολιτισμικής Αγωγής», δίνοντας έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη, την περιέργεια, την παρατήρηση, το ενδιαφέρον, καθώς και το δικαίωμα αμφισβήτησης της διαφορετικής έκφρασης, σηματοδοτεί ουσιαστικά την αλλαγή νοοτροπίας στο σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, διατυπώνει την πίστη ότι «διά των τεχνών», διευκολύνεται η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης κατά ομάδες εργασίας (Κανάκη, 1987), εισάγονται νέα γνωστικά αντικείμενα, εμπλουτίζεται το ένα και μοναδικό διδακτικό εγχειρίδιο με πολλές ακόμα διδακτικές πηγές και, τέλος, τροποποιείται η διδακτική μεθοδολογία προς την κατεύθυνση να στραφούν τα περιεχόμενα της διδασκαλίας στο παιδί, τον εν δυνάμει ενήλικα.

Οι παραπάνω θέσεις αποτελούν, θα λέγαμε, επιγραμματικά τους λόγους για τους οποίους το ΜΕΛΙΝΑ, πιθανόν αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία, τουλάχιστον σε επίπεδο θεωρίας. Από τη σκοπιά της πράξης, το Πρόγραμμα προτείνει τις τέχνες ως τον πιο πρωτότυπο κι ελκυστικό τρόπο ατομικής ή ομαδικής έκφρασης, επικοινωνίας και

μάθησης και διαποτίζει με τη φιλοσοφία του την ίδια τη διδακτική πράξη και τη σχολική ζωή. Αντιτάσσεται έτσι στη λογική που θέλει το σχολείο «σχολείο περιορισμένων τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας».

Οι δραστηριότητες στα πλαίσια του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ επιλέγονται και από το ίδιο το παιδί και έχουν δημιουργικό, ψυχαγωγικό, επικοινωνιακό χαρακτήρα. Αναπτύσσουν τον τομέα της Αισθητικής Αγωγής και ευρύτερα αγγίζουν κάθε έκφραση της σχολικής ζωής. Με αυτό τον τρόπο, η γνώση παύει να αποτελεί μία απλή πληροφορία (αφού έχει προηγηθεί η άμεση επαφή μαζί της και έχει δοθεί η ευκαιρία για προσωπική έκφραση κι επικοινωνία).

Τα παραπάνω αντικατοπτρίζονται σε μια διαλεκτική που προτάσσει το Πρόγραμμα, και που θα μπορούσε να εκφραστεί σε επίπεδο σχολικής τάξης, με το «τόση καθοδήγηση, όση είναι απαραίτητη και τόση ελευθερία και ευελιξία, όση είναι δυνατή», έχοντας ως απώτερο στόχο του τη συμμετρική αλληλεπίδραση και τη χειραφέτηση του μαθητή, ο οποίος καλείται, στα πλαίσια μιας Εκπαίδευσης Ελευθερίας, να συμμετέχει, να κρίνει και να αποφασίζει για ο,τιδήποτε τον αφορά στο μάθημα, σε μια διαδικασία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Κοσσυβάκη, 1998, σ. 50) με τους άλλους συμμαθητές, το δάσκαλο και το διδακτικό αντικείμενο.

Το Πρόγραμμα στο σύνολό του ανέπτυξε στοιχεία «Παιδαγωγικής Δράσης», στην οποία συμμετείχαν και οι σύλλογοι διδασκόντων αλλά και οι σχολικοί σύμβουλοι, των σχολείων της πειραματικής εφαρμογής

Στην καινοτόμο αυτή προσπάθεια των Υπουργείων Παιδείας (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) και Πολιτισμού (ΥΠ.ΠΟ.), τόσο οι συντάκτες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, όσο και οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες που συμμετείχαν στην πειραματική του εφαρμογή, φαίνεται να συμφωνούν, ότι πρόκειται για μια νέα πρόταση που απευθύνεται στη βάση της εκπαιδευτικής κοινότητας κι ενισχύει την άποψη ότι: «Η αλλαγή ξεκινάει από τη σχολική τάξη και το Σχολείο και μετά φτάνει στο Υπουργείο».

Η παιδαγωγική δράση του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, διαμορφώνεται με συγκεκριμένους τρόπους και προτάσεις. Το γεγονός αυτό θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας μας, προκειμένου στο επίπεδο της έρευνας που θα ακολουθήσει, να εξακριβωθεί, το κατά πόσον η θεωρία αντιστοιχίζεται με την πράξη.

5.9. Παρουσίαση της πειραματικής εφαρμογής του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός».

5.9.1. Τα σχολεία της πειραματικής εφαρμογής

Το «Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και πολιτισμός» ξεκίνησε την πειραματική του εφαρμογή το Σεπτέμβριο του 1995 σε 46 Δημοτικά Σχολεία της χώρας. Τη δεύτερη χρονιά της πειραματικής εφαρμογής συμμετείχαν 79 Δημοτικά Σχολεία, ενώ πέντε χρόνια αργότερα τα σχολεία που συμμετείχαν ήταν 93 από ολόκληρη τη χώρα και 2 από την Κύπρο.

5.9.2. Επιμόρφωση των εμπλεκομένων στο Πρόγραμμα

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο Πρόγραμμα, άρχισε το 1995 με τους δασκάλους των 46 δημοτικών Σχολείων της χώρας που είχαν πρώτη τάξη και άνηκαν οργανικά στα σχολεία αυτά (συνολικά 72 δάσκαλοι).

Στη συνέχεια, τα επόμενα έτη, έμπαιναν στην επιμόρφωση σταδιακά, οι δάσκαλοι που αναλάμβαναν πρώτη τάξη, ενώ η επιμόρφωση εκείνων που είχαν τη δεύτερα τάξη συνεχιζόταν κανονικά σε διαφορετικές ημερομηνίες από τους δασκάλους της προηγούμενης τάξης κ.ο.κ.

Μετά τη λήξη της εξαετούς πιλοτικής εφαρμογής του Προγράμματος (1995–2001) είχαν εμπλακεί 2.139 εκπαιδευτικοί και 244 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων.

Η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών ήταν συνεχής, πολύπλευρη και αρθρώθηκε σε επάλληλους κύκλους. Ήταν εργαστηριακής μορφής, ώστε οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν, να συμμετέχουν, να πειραματίζονται, να διερευνούν. Η εργασία τις περισσότερες φορές γίνονταν σε ομάδες εργασίας για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνούν, να συζητούν, να παράγουν ομαδικό έργο και να μοιράζονται τη χαρά της κοινής δημιουργίας και ανθρώπινης επαφής.

Τα θέματα που επεξεργάστηκαν στα σεμινάρια επιμόρφωσης είναι θέματα όπως αυτά που ακολουθούν ενδεικτικά : www.prmelina.gr

Ευαισθητοποίηση στη σημασία της σχεσιοδυναμικής παιδαγωγικής. Εικαστική λειτουργία (χρώμα, σημείο–γραμμή, υφή). Ήχοι και μουσική. Χορός και κίνηση.

Θέατρο για παιδιά και θεατρική παράσταση. Παιδαγωγική τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού. Οπτικοακουστική έκφραση. Η τέχνη της φωτογραφίας.

Εκπαίδευση στη χρήση σχεδίων εργασίας (projects). Εμβάθυνση σε θέματα τοπικής ιστορίας και αξιοποίησης ιστορικών πηγών. Εμβάθυνση στο εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ.

Δημιουργικός χαρακτήρας μιας επίσκεψης σε χώρους ιστορικής και πολιτισμικής αναφοράς. Εκπαιδευτικά προγράμματα Μουσείων. Επισκέψεις προσωπικοτήτων στην τάξη.

Η Κεντρική Επιτροπή του Προγράμματος εκτιμά, ότι πολύ σημαντική βοήθεια στους

δασκάλους που θέλουν να εφαρμόσουν το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, μπορούν και πρέπει να δώσουν :

- Οι σχολικοί σύμβουλοι
- Οι προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων
- Οι διευθυντές των σχολείων
- Οι δάσκαλοι ειδικότητας (Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, Εικαστικών)
- Οι δάσκαλοι συνάδελφοί τους που δεν έχουν ακόμη δεχθεί την επιμόρφωση του

Προγράμματος.

Προκειμένου λοιπόν να ενημερωθούν τα Στελέχη της Εκπαίδευσης και οι Σύλλογοι Διδασκόντων των σχολείων της πειραματικής εφαρμογής, οργανώθηκαν σεμινάρια και ημερίδες τόσο στην πρωτεύουσα όσο και στην περιφέρεια, έτσι ώστε στο τέλος της εξαετούς πειραματικής εφαρμογής του Προγράμματος (1995–2001) είχαν εμπλακεί :

105 Προϊστάμενοι Διευθύνσεων & Γραφείων

95 Σχολικοί Σύμβουλοι

2.139 Εκπαιδευτικοί

244 Εκπαιδευτικοί Ειδικοτήτων

19.840 Μαθητές και Μαθήτριες

Το ΜΕΛΙΝΑ δαπάνησε το 9% του συνολικού διετούς προϋπολογισμού του (1995–1997) στην επιμόρφωση, προκειμένου να διευκολύνει το έργο των δασκάλων που είχαν εμπλακεί στο Πρόγραμμα, έχοντας την πρώτη και δεύτερη τάξη του δημοτικού στα χέρια τους.

5.10. Η αξιολόγηση του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ»

Το 1990 το Π.Δ. 132/1990 προωθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Α/θμιας Εκπαίδευσης αξιόλογες προτάσεις εκσυγχρονισμού της Αισθητικής Αγωγής στο σχολείο προς την κατεύθυνση νέων τρόπων ατομικής έκφρασης και απελευθέρωσης του παιδιού.

Η Αισθητική Αγωγή κατέχει «*μια σημαντική θέση στη βιβλιογραφία, θέση που από τις αρχές της δεκαετίας του '90 συνεχώς ενισχύεται καθώς η αισθητική καλλιέργεια, η καλλιτεχνική δημιουργία και η εκφραστική αναζήτηση συνδέονται με σύγχρονες ανάγκες επικοινωνίας, με την αξία κάθε δημιουργικής παρέμβασης στο περιβάλλον και την χωρίς όρους προσωπική ανάπτυξη, εκδήλωση και ολοκλήρωση*» (Γκότοβος, Α.–Παπακωνσταντίνου Π., σελ.20)

Στη συνέχεια, το 1994 «*η επιχειρούμενη από το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ προσπάθεια έμφασης σε θέματα πολιτισμού μέσα στο σχολείο, έρχεται να προσθέσει δύο ακόμα σημαντικούς στόχους στα προγράμματα Αισθητικής Αγωγής. Αναζητά κι αναδεικνύει, μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία, την ανθρώπινη επικοινωνία και την*

εξοικείωση με τις κοινωνικές παραμέτρους του έργου τέχνης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.–ΥΠ.ΠΟ.–Γ.Γ.Λ.Ε., 2000, σ.15).

Στα πρακτικά της πρώτης συνεδρίασης της επιτροπής σχεδιασμού του Προγράμματος διευκρινίστηκε από την αρχή ότι «...οι προτεινόμενες δραστηριότητες δε θα έπρεπε να ενταχθούν στα πλαίσια ενός καινούριου μαθήματος αλλά στην καθημερινή ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος.» (Πρακτικά 1^{ης} συνεδρίασης της Επιτροπής Σχεδιασμού του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ στο: Βεργίδης,–Βαϊκούση, 2002).

Ο Παϊζης διευκρινίζει ότι η εισαγωγή της τέχνης στην εκπαίδευση δε σημαίνει «*την κατάστρωση ενός νέου αναλυτικού προγράμματος μαθημάτων τέχνης που διδάσκονται από δασκάλους ειδικότητας... πλαισιώνουν κάθε σχολική εκδήλωση, ενώ τελευταία αποτελούν και κανάλι προβολής του σχολείου. Έμφαση στον πολιτισμό σημαίνει επικοινωνία με τους άλλους*» (Παϊζης, στο: Ζώνιου Σιδέρη 2000, σ.314).

Παραθέτουμε στη συνέχεια, αναφορές που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία σχετικά με τα δομικά στοιχεία της εσωτερικής οργάνωσης κι εφαρμογής του Προγράμματος στη σχολική τάξη, εκκινώντας για λόγους σκοπιμότητας από την αξιολόγησή του. Κι αυτό, γιατί, μέσα από τις επιμέρους αξιολογήσεις, προκύπτουν κι αναδεικνύονται απόψεις και γνώμες σχετικά με την εφαρμογή του στην πράξη, που ανασυνθέτουν τη δομή των βασικών χαρακτηριστικών της εσωτερικής οργάνωσης της εφαρμογής του.

Η αξιολόγηση του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ», έγινε ένα χρόνο μετά την πειραματική του εφαρμογή, από φορείς που δε συμμετείχαν στο σχεδιασμό του και αφορούσε στους παρακάτω κύριους άξονες: www.prmelina.gr

- Εκπαιδευτική πολιτική του Προγράμματος – Αποτελεσματικότητα – Κοινωνιολογική όψη της τεκμηρίωσης.

(Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών. Επιστημονικός υπεύθυνος : Επίκουρος Καθηγητής Δημ. Βεργίδης).

- Παιδαγωγική όψη της τεκμηρίωσης.

(Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επιστημονικοί υπεύθυνοι: Καθηγητής Αθ. Γκότοβος, Καθηγητής Παν. Παπακωσταντίνου).

- Ψυχολογική όψη της τεκμηρίωσης.

(Τομέας Ψυχολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Επιστημονικός υπεύθυνος : Καθηγήτρια Μ. Φατούρου–Χαρίτου)

- Συγκριτική αντιπαράθεση μοντέλων. (Ομάδα ερευνητών του Γαλλικού Φορέα Calliope.

Επιστημονικός υπεύθυνος : Ν. Πρέκας).

Τη σύνθεση των παραπάνω εκθέσεων ανέλαβε, ο τότε πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, καθηγητής Αλέξανδρος Κοσμόπουλος.

Ο Α. Κοσμόπουλος, στη σύνθεση της τεκμηρίωσης των τεσσάρων προηγούμενων επιμέρους αξιολογήσεων των επιστημονικών ομάδων, παρατηρεί πως το ΜΕΛΙΝΑ κατά τον πρώτο χρόνο της λειτουργίας του, πέτυχε πλήρως τους **κεντρικούς του στόχους**:

«...το Πρόγραμμα έγινε θετικά δεκτό από όλους τους παράγοντες της σχολικής ζωής, ιδιαίτερα δε από τους μαθητές και τους δασκάλους της Α' τάξης Δημοτικού που εφαρμόστηκε.» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.–ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 1995, σ. 15)

Εστιάζοντας στην επιστημονική ομάδα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, παρατηρεί ότι στις τάξεις ΜΕΛΙΝΑ κατορθώθηκαν τα εξής κυρίως:

«Τα μαθήματα του προγράμματος αλλά και εκείνα στα οποία έγινε δυνατή κάποια όσωση, έγιναν αισθητά από τους δασκάλους και τους μαθητές ως ευχάριστα, ενδιαφέροντα και έδωσαν σε όλους δυνατότητες προσωπικής έκφρασης» (Κοσμόπουλος, 1997, σ. 9).

«όπως φάνηκε δε, αναπτύχθηκε το ενδιαφέρον των συγκεκριμένων μαθητών για τη μάθηση γενικότερα. Τα παιδιά κατά την εφαρμογή του προγράμματος έδειχναν μεγαλύτερη χαρά κι ενθουσιασμό κατά το μάθημα και δε διασπάται η προσοχή τους σε θέματα ή οχλήσεις ξένες κι ανεξάρτητες προς το μάθημα» (Κοσμόπουλος, 1997, σ.9).

Στη συνέχεια, ο Κοσμόπουλος επισημαίνει τη συμβολή του Προγράμματος στην πρόοδο μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ για την ομάδα Γάλλων ερευνητών αναφέρει ότι, η ομάδα γενικά εκτιμά θετικά τα αποτελέσματα, κυρίως για παιδιά που προέρχονται από κοινωνικές τάξεις που μειονεκτούν και που συνήθως έχουν πρόβλημα με το σχολείο. Συγκεκριμένα καταθέτει:

«Φαίνεται ότι υπάρχει ένας άλλος τρόπος εκπαίδευσης, ένας άλλος τρόπος λειτουργίας του σχολείου, όπου το σχολείο, ανοίγοντας τον ορίζοντά του ευνοεί τη σχολική ένταξη των παιδιών που είναι κοινωνικά και πολιτιστικά περιθωριοποιημένα και βελτιώνει τις αποδόσεις τους στον τομέα της μάθησης».

Επιπλέον θέσεις που προκύπτουν από την υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με το **σκοπό** και **τους στόχους** του ΜΕΛΙΝΑ κι ενισχύουν εκείνη του κ. Κοσμόπουλου, ακολουθούν από τον Παϊζη που αναφέρει:

«Έμφαση στον πολιτισμό σημαίνει επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους. Πλησίασμα του «άλλου» του διαφορετικού, κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων του. Διάλογος απόψεων και επαφή μέσα από τα κοινά ερωτήματα που σφραγίζουν την πορεία της ανθρώπινης ύπαρξης. Αν οι τέχνες αντιμετωπιστούν ως μέσο έκφρασης της εσωτερικής ανάγκης του ανθρώπου για σχέση και επικοινωνία με το συνάνθρωπο κι όχι ως επαγγελματική ή προσωπική ενασχόληση χαρισματικών ατόμων, έχουν πράγματι τη

δυνατότητα να προσφέρουν ιδανικό όραμα σε μια παιδεία.» (Ζώνιου Σιδέρη, 2000, σ. 311).

Αναφορά στις **επιδιώξεις και τα αποτελέσματα** του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ κάνει και ο Βεργίδης. Ενδεικτικά παραθέτουμε:

«όπως διαπιστώνουμε η συμμετοχή στο Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ βοήθησε τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες:

Να ξεπεράσουν τη δειλία, την ντροπαλότητα και τη διστακτικότητά τους. Να ξεπεράσουν τους φόβους τους.

Να αναπτύξουν τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα μη αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα του προγράμματος σε παιδιά με παθολογικά προβλήματα και συγκεκριμένα:

Με ψυχοσωματική καθυστέρηση.

Με σοβαρό εγκεφαλικό πρόβλημα.

Με τραυλισμό» (Ζώνιου–Σιδέρη, 2000, σ. 301-309).

Στην αναφορά του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας για το ΜΕΛΙΝΑ, σημειώνονται τα εξής: *«Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός είναι ένα ... Πρόγραμμα για τη συγκρότηση μιας πολυδιάστατης στρατηγικής για την πολιτισμική αγωγή. Ειδικές δράσεις του προγράμματος απευθύνονται επίσης σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση, με προβλήματα όρασης, με προβλήματα ακοής και με κινητικά προβλήματα. Εξάλλου διερευνά την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής και της πολυπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση, μετέχει στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Τέχνης για την καλλιέργεια της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και επεξεργάζεται δραστηριότητες για όλους τους τύπους λυκείου, προβάλλοντας κατά περίπτωση τις τέχνες και ως επαγγελματική προοπτική του μαθητή»* (Κ.Ε.Ε., 2002, σ.223).

Σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές που απαντώνται όσον αφορά στα **περιεχόμενα** αλλά και στον **παράγοντα χώρο** στην εφαρμογή του Προγράμματος ο Παΐζης, περιγράφει:

«... Ε, με μια σκέψη, άνοιξαν οι μεγάλες πόρτες του χτες, οι πόρτες των αρχοντικών και των μουσείων και οι καλοσυνάτες παραμυθούδες ξενάγησαν, πολλές Μελίνες τώρα, σ' όλη την Ελλάδα, στο σπίτι του παππού και της γιαγιάς, τους έμαθαν τραγουδάκια και κεντίδια, τους μίλησαν για το λάδι, το ψωμί και το κρασί, για το νοικοκυριό και τα στρωσίδια, για τη δουλειά και την τέχνη, την τέχνη την απλή και ζεστή του τόπου μας. Και ήρθαν και οι μαμάδες στο σχολείο, το Πάσχα και ζύμωσαν μαζί με τις δασκάλες. Και χάρηκαν!...». (Παΐζης, 2000, σ.17- 21):

Ειδικές αναφορές σχετικά με τα παραπάνω και το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, βρίσκονται στα πρακτικά των Περιφερειακών Σεμιναρίων του Ελληνικού Τμήματος του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM) που -όπως ισχυρίζεται η Τ. Χατζηνικολάου- από το

1995 στα πλαίσια μιας δυναμικής «διαδικασίας αξιολόγησης και επαναπροσδιορισμού στόχων, προκειμένου να ανταποκρίνονται στα αιτήματα των καιρών» επιβεβαιώνουν την επίσημη σύμπραξη των υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού, εγγύηση για τη σχέση Σχολείου και Μουσείου στη χώρα μας. Μια σύμπραξη που στο όνομα του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ–Εκπαίδευση και Πολιτισμός «σηματοδοτεί τη σχέση σχολείου και εκθεσιακών πολιτισμικών οργανισμών με χαρακτηριστικά που διέπουν την οργάνωση της κρατικής παιδείας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 1997, σ.22).

Αναφορικά με τη σχέση που μπορεί να συνδέει τις **μεθόδους διδασκαλίας** και το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ ομάδα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, διερεύνησε θεωρητικά παιδαγωγικά κείμενα που σχετίζονται με την ιστορική πορεία της αισθητικής αγωγής ως στόχου, περιεχομένου και διαδικασίας σχολικής μάθησης για το ελληνικό σχολείο, ενώ σκοπός ομάδας έρευνας του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης ήταν η διερεύνηση σχετικά με την εφαρμογή του Προγράμματος έτσι όπως αυτό έγινε αντιληπτό από τους εμπλεκόμενους φορείς.

Θεωρώντας τελικά, ότι το «ΜΕΛΙΝΑ» είναι ένα πρόγραμμα διαδικασίας ή μεθόδου και αποτελεί εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, επισημαίνει πως *«αυτός που αντιστέκεται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν είναι τόσο ο εκπαιδευτικός όσο ο ίδιος ο θεσμός του σχολείου με τους οικονομικούς και πολιτικούς του προσδιορισμούς...»* (Χαρίτου–Φατούρου 1999, σ.10).

Σχετικά με τα **μέσα διδασκαλίας** στα πλαίσια του ΜΕΛΙΝΑ γίνεται λόγος στην έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων – Ειδικό αφιέρωμα στην ευέλικτη ζώνη – 2002» όπου η Κουλουμπαρίτη, Σχολική Σύμβουλος, αναφέρεται στο εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος σε εισήγησή της με θέμα «Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις». Χαρακτηριστικά αναφέρει: (Κουλουμπαρίτη, 2002, σ.72)

«από τις συνεντεύξεις με τους δασκάλους, τις αντιδράσεις των μαθητών και από την επιτόπια συχνή παρακολούθηση, θεωρώ ότι το υλικό που εκπόνησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μπορεί να χωριστεί σε τρεις κατηγορίες:

- σε υλικό για ενημέρωση,

- σε υλικό αναφοράς,

- σε λειτουργικό και άμεσα χρηστικό υλικό: *Αυτό ήταν το υλικό του «ΜΕΛΙΝΑ» το οποίο αξιοποιήθηκε άμεσα από τους εκπαιδευτικούς, διότι είχε πολυμορφία και ευελιξία. Υπήρχαν σαφείς και επιμέρους οδηγίες για κάθε δραστηριότητα, υπήρχαν εικόνες, κάρτες, αφίσες, διαφάνειες, κασέτες, cd, ευέλικτα μικρά φυλλάδια μαθητή με υπο-ενότητες για άμεση αναπαραγωγή. Ό,τι, δηλαδή, είχαν ανάγκη οι δάσκαλοι για να μπορέσουν να απλωθούν σε ποικιλία δραστηριοτήτων.»*

Σε ότι αφορά **το χρόνο εφαρμογής** του Προγράμματος και το ωρολόγιο αλλά και

αναλυτικό πρόγραμμα ο Ν. Παΐζης παρατηρεί : (Παΐζης, 2001, σ.41)

«Αντικείμενα που επίσης προσεγγίζουν τον όρο Αγωγή με τον ίδιο ή παρεμφερή τρόπο είναι: η Φυσική Αγωγή, η Κυκλοφοριακή Αγωγή, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Αγωγή Υγείας, η Αγωγή του Καταναλωτή, η Περιβαλλοντική Αγωγή, αλλά και η ηθική Αγωγή, η Αισθητική Αγωγή, η Εικαστική Αγωγή, η Θεατρική Αγωγή, η Μουσική Αγωγή, η Καλλιτεχνική Αγωγή και όλες οι λοιπές "αγωγές"... Όλες αυτές οι "αγωγές" αναπτύσσονται αυτόνομα και ανεξάρτητα, με ιδιαίτερα αναλυτικά προγράμματα και διακεκριμένες ώρες στο αναλυτικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό μοντέλο που υπονοείται, με αυτή την παράθεση "αγωγών", η Αγωγή του ατόμου προκύπτει από τη σύνθεση όλων αυτών των επιμέρους αγωγών, δεν υποδεικνύονται όμως τρόποι για το πώς θα προκύψει, ή πώς θα διευκολυνθεί η σύνθεση.

Η πολιτισμική αγωγή, αντίθετα, υποδηλώνει την αξία μίας μόνο αγωγής, στην οποία βεβαίως και συντελούν όλες οι επιμέρους, αλλά παροτρύνονται και διευκολύνονται από τον ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, να προβάλλουν, ή να ανακαλύψουν, τα εφαπτόμενα ή επάλληλα μεταξύ τους επίπεδα. ως συνιστώσες της πολιτισμικής αγωγής του προσώπου. Αυτό ακριβώς είναι το στοιχείο που επιτρέπει την οριζόντια ανάγνωση των αναλυτικών προγραμμάτων και διευκολύνει τη δυναμική κι όχι τη στατική, ανάπτυξη των ωρολογίων προγραμμάτων.»

Σχετική με το χρόνο εφαρμογής και τη σχέση του ΜΕΛΙΝΑ με το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα είναι και η διαπίστωση της επιστημονικής ομάδας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, η οποία αναφέρει:

«Αυτό, όσο έγινε, έγινε στο μάθημα της Γλώσσας και στο Εμείς και ο Κόσμος. Επίσης έγινε, όπως έγινε, κάπως και στα Μαθηματικά και στη Μελέτη του Περιβάλλοντος ενώ ως λόγοι που τους εμπόδισαν αναφέρονται ο περιορισμένος χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους, από τη στιγμή που το εκπαιδευτικό υλικό ήρθε στα χέρια τους και το δεσμευτικό και μη ευέλικτο Αναλυτικό Πρόγραμμα» (Κοσμόπουλος Α., 1997, σ.9).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συμπεράσματα

Μετά την παρουσίαση του πλαισίου του Προγράμματος, γίνεται προσπάθεια, να οριοθετηθεί και να γίνει κατανοητή «η πρόταση» των εμπνευστών του, για το «πώς μπορούν» να εισαχθούν οι εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης στο σχολείο και τι δυνατότητες, προσφέρουν σ' αυτές, η Τέχνη και ο Πολιτισμός.

Η Χαρίτου–Φατούρου στην τελική έκθεση αξιολόγησης του Προγράμματος το 1996 χαρακτηρίζει το ΜΕΛΙΝΑ ως:

*«... πρόγραμμα μάθησης και διδασκαλίας με τη μορφή project (σχεδίων δράσης) το οποίο αφομοιώνοντας τις αρχές του Σχολείου Εργασίας, της προοδευτικής εκπαίδευσης, της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και γενικότερα των τελευταίων τάσεων στο χώρο της αγωγής, επιχειρεί να εισαγάγει δυναμικά, συνειδητά και οργανωμένα την **πολιτιστική διάσταση** στην εκπαίδευση και διαπνέεται από συγκεκριμένες φιλοσοφικές αρχές για τον τρόπο ανάδειξης αυτής της πολιτιστικής διάστασης»* (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 1995, σ.15-34).

Η ίδια επισημαίνει ότι, συχνότατα προγράμματα, όπως το ΜΕΛΙΝΑ:

*«... βασίζονται σε μια αισιοδοξία για τις δυνατότητες μάθησης του ανθρώπου, θεωρούν τη μάθηση του εκπαιδευτικού εξίσου σημαντική με τη μάθηση του μαθητή και θεωρούν τη **μέθοδο διδασκαλίας** άκρως σημαντικό παιδαγωγικό μέσο»*

ενώ καταθέτει, ότι από συγκεκριμένη οπτική, το ΜΕΛΙΝΑ μπορεί να θεωρηθεί *«πρόγραμμα διαδικασίας ή μεθόδου (process model), καθώς το κέντρο βάρους βρίσκεται κυρίως στη μέθοδο διδασκαλίας του»* (Χαρίτου–Φατούρου, 1996, σ. 8).

Ο Α. Κοσμόπουλος υποστηρίζει ότι, το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ προσβλέπει «μέσα από την άμεση και προσωπική σχέση, αγωγή μέσα από τη **σχέση**» (Κοσμόπουλος, 1997, σ. 41,43). Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«...Μια τόσο ωραία πρόθεση των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού, θα ήταν κρίμα αν δεν ταξίδευε. στα. φτερά μιας χειραφετημένης και ταιριαστής παιδαγωγικής, της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής. που αποβλέπει στην ανάπτυξη του μαθητή ως προσώπου μέσα από τη σχέση που δημιουργεί ανάμεσα στο παιδί και τον εαυτό του, τη σχέση που δημιουργεί ανάμεσα στο διδακτικό αντικείμενο και την παιδαγωγική, ανθρώπινη και συντροφική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή. Το ΜΕΛΙΝΑ αποτελεί και μια σαφή επιβεβαίωση αυτής της παιδαγωγικής.»

Διαμορφώνεται έτσι η προτεινόμενη από το Πρόγραμμα βάση της παιδαγωγικής του προσώπου και των σχέσεων, η οποία ανακύπτει από την εισαγωγή των τεχνών στην εκπαίδευση.

Οι παραπάνω θέσεις, αποτελούν μια εφαρμοσμένη – ήδη για εννιά χρόνια – μορφή εναλλακτικής παιδαγωγικής, που επιχειρεί μέσα από την καθημερινή πρακτική των

σχολείων της πειραματικής εφαρμογής του Προγράμματος, να καταστήσει σαφές ότι το πολιτισμικό Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, παρεμβαίνει σε θέματα ουσίας στη διδακτική πράξη. Θέματα που αφορούν στους σκοπούς και τους στόχους, στα περιεχόμενα, τις μορφές εργασίας, τις μεθόδους, τα μέσα, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και τους ρόλους των εμπλεκόμενων στη διδακτική διαδικασία.

Στο ερώτημα «γιατί οι τέχνες» και «πώς εναλλακτικά» οι συντελεστές του ΜΕΛΙΝΑ επιχειρηματολογούν ότι η καινοτόμος προσπάθεια «διά των τεχνών», αφορά τις πτυχές που κατά κανόνα παραμελούνται από το τωρινό σχολείο, ενώ επιπλέον οι τέχνες απευθύνονται στην αντιληπτική ικανότητα των παιδιών μέσω ισχυροποιημένων με ήχο, κίνηση και εικόνα ερεθισμάτων – μηνυμάτων που:

- συνθέτουν μίαν ατμόσφαιρα ποιότητας στο χώρο, πλαισιώνουν αισθητικά το λόγο,
- διευρύνουν σημαντικά την παιδαγωγική εμβέλεια της τέχνης στην εκπαίδευση, εξοπλίζουν διδακτικά το δάσκαλο δίνοντάς του μίαν επιπλέον εναλλακτική μέθοδο διερεύνησης και διδασκαλίας “δια” της οποίας στοχεύει στην αυτενεργοποίηση των μαθητών του,
- αποτελούν περισσότερες από μία εκδοχές της πραγματικότητας, αφού δίνουν τη δυνατότητα σε κάθε παιδί για τη δική του προσωπική ανάγνωση και αλήθεια, στη σύνθεσή τους αποκαλύπτουν έναν διεπιστημονικό – διαθεματικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης που ενδυναμώνει την ολιστική ματιά των παιδιών για τη γνώση αυτή, εμπλουτίζοντας παράλληλα το πολιτιστικό τους κεφάλαιο με τρόπο φυσικό κι αβίαστο· δημιουργούν τις κατάλληλες χρονικές προϋποθέσεις για την εισαγωγή εναλλακτικών τρόπων οργάνωσης της διδασκαλίας παρά την ακόμα μη ευέλικτη διαμόρφωση του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 2002, 12,13)

Χαρακτηριστικά οι Γκότοβος και Παπακωνσταντίνου αναφέρουν:

«Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ επιχειρεί να διαμορφώσει στους μαθητές... υποδοχές αισθητικών μηνυμάτων και ταυτόχρονα να τους διαπαιδαγωγήσει σε παραγωγούς αισθητικών μηνυμάτων που μπορούν να έχουν τη μορφή λόγου, ήχου, εικόνας, κίνησης, υλικής παραγωγής ή συνδυασμού όλων των παραπάνω» (Γκότοβος, – Παπακωνσταντίνου, στο: Κοσμόπουλος, 1997, σ. 43).

Χρησιμοποιώντας τις τέχνες ως «μέσο έκφρασης προσωπικών αναγκών» για έκφραση και επικοινωνία, το Πρόγραμμα δίνει την ευκαιρία για εναλλαγή των **μεθοδολογικών προτύπων**, γεφυρώνοντας ουσιαστικά την αντίφαση ανάμεσα στην τυποποίηση και στον αυτοσχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας, εφόσον ενεργοποιεί τα κίνητρα και αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Έτσι η διδακτική ώρα κυλάει με ρυθμό, ζωντάνια, εναλλαγή στην ένταση των δραστηριοτήτων αλλά και της επικοινωνίας, δίνοντάς στους μαθητές και στο δάσκαλο την αίσθηση της χαράς και της

δημιουργίας.

Έχοντας παραθέσει την τεκμηρίωση της εναλλακτικής δυνατότητας του ΜΕΛΙΝΑ, αναφορικά με την παιδαγωγική του διάσταση, θεωρούμε ότι με την όποια προβληματική, το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων, που πιθανώς θα προκύψουν, κερδισμένη θα βγει η παιδαγωγική επιστήμη.

Από την πλευρά μας προσπαθήσαμε να παραθέσουμε τις προτεινόμενες από το Πρόγραμμα αντιλήψεις και πρακτικές στους ανθρώπους της εκπαίδευσης, οι οποίοι δίνουν καθημερινά μάχες στην πράξη αλλά και στη θεωρία. Εξάλλου όλα τα σπουδαία, ήταν κάποτε θεωρία – ιδέες και όνειρα πριν γίνουν πράξη – προκειμένου κι εκείνοι με τη σειρά τους να συνεισφέρουν στο διάλογο για τη νέα ιδέα.

Τη νέα ίσως ιδέα, σχετικά με την είσοδο των τεχνών στη διδακτική διαδικασία, μα πολύ παλιά όσον αφορά τα συναισθήματα, τον ανθρωπισμό και τον πολιτισμό, που υπερασπίζεται την άποψη ότι: πρέπει να διαθέτουν πάθος εκείνοι στους οποίους αποδίδεται η τιμή να ονομάζονται «δάσκαλοι», εξασκώντας ακόμη στις μέρες μας «την παραμελημένη τέχνη να διδάσκεις, να μπορείς να γοητεύεις, να επιτρέπεις στον άλλο να απολαμβάνει τη διαδικασία της μάθησης. Κι αυτό πέρα από τη διδακτική μέθοδο, πέρα από την επιστημονική – παιδαγωγική αναζήτηση, αποτελεί τη διαχρονική αξία της παιδαγωγικής σχέσης» (Παϊζής, 1997, σ. 17).

6.1. Ως προς τις συνθήκες εφαρμογής στο Πρόγραμμα

Από τα θεωρητικά κεφάλαια που προηγήθηκαν μπορεί κανείς να καταλάβει ότι η εφαρμογή του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ διακρίνεται από ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που στο σύνολό τους συνθέτουν την εικόνα της εσωτερικής οργάνωσης των τάξεων, στις οποίες εφαρμόζεται το Πρόγραμμα. Παρακάτω, θα επιχειρήσουμε τον εντοπισμό των στοιχείων εκείνων, έτσι όπως αυτά προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία και τα νομικά κείμενα, με την πεποίθηση ότι θα αποτελέσουν στη συνέχεια «μέσα», μέσω των οποίων θα αναδειχθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, γεφυρώνοντας τη θεωρία της έρευνάς μας με την πράξη.

6.2. Ως προς τους σκοπούς και στόχους του Προγράμματος

Οι σκοποί του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, όπως εκφράζονται από τους ανθρώπους που το σχεδίασαν και το έθεσαν σε εφαρμογή, είναι οι εξής (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 2000, 12-13):

Πρωταρχικός σκοπός του Προγράμματος είναι η ανάδειξη της πολιτιστικής διάστασης και δυναμικής της εκπαίδευσης.

«Η ανάδειξη της πολιτισμικής δυναμικής της εκπαίδευσης φιλοδοξεί να αποκαταστήσει την αυθεντική επικοινωνία του παιδιού με το ιστορικό – κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό η διδασκόμενη ύλη δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως πληροφορία, αλλά και ως καταγεγραμμένη ανθρώπινη εμπειρία, ως ερέθισμα τελικών

συγκινήσεων. Έτσι το σχολείο δεν καταρτίζει μόνο, δεν πληροφορεί απλώς, αλλά οδηγεί το μαθητή σε μια γνωστική και συναισθηματική σχέση με κάθε αντικείμενο» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 2000, σ.13)

Προς αυτήν την κατεύθυνση οι βασικοί συντελεστές του Προγράμματος τονίζουν:

«Το παιδί πρέπει να γνωρίζει (γνωστική διάσταση), πρέπει να μπορεί (δεξιότητες – πραγματολογική διάσταση), πρέπει να νοιώθει (συγκινησιακή διάσταση). Τότε έρχεται σε ουσιαστική πρωτογενή επαφή με τα αντικείμενα. Πρέπει όμως να εκφραστεί προσωπικά, να αποζητήσει την επικοινωνία. Να ολοκληρωθεί σε δημιουργό. Δεν αφομοιώνει πλέον. Εκφράζεται. Μιμείται και χαίρεται. Κρίνει και απορρίπτει. Ακούει ξανά και επαναπροσδιορίζει. Επικοινωνεί με τους άλλους. Ξεναγεί στο έργο του και ξεναγείται. Και το έργο του είναι τελικά η γνώση του για τον κόσμο και τον άνθρωπο» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 2000, σ.12)

Δίνοντας έμφαση στην ανάγκη για μια σύγχρονη διδακτική αντίληψη προσανατολισμένη στις ανάγκες του παιδιού, οι συντελεστές του Προγράμματος υποστηρίζουν:

«Σε μια εποχή που υστερούμε εκπαιδευτικά σε κάθε τι παιδοκεντρικό, ελεύθερο, δηλωτικό συναισθηματικής ανεξαρτησίας και που η αυτενέργεια, η κριτική στάση, η δημιουργική απόκλιση καταπιέζονται από τη σχολική πρακτική, ήταν φυσικό όλες οι ανανεωτικές φωνές να αναζητήσουν νέους τρόπους ατομικής έκφρασης και απελευθέρωσης του μαθητή» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 2000, σ.14).

και στη συνέχεια:

«Είναι αναγκαία επομένως η προβολή μιας άλλης, νέας, αντίληψης στον τρόπο που προσεγγίζονται, παρουσιάζονται και αναλύονται, τα γνωστικά αντικείμενα στην εκπαίδευση.»

Η νέα αντίληψη που εισάγει το Πρόγραμμα, αναζητά κι αναδεικνύει, μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία, την ανθρώπινη επικοινωνία.

«...πρέπει να αποζητά την ευχαρίστηση μέσα από τη γνώση, πρέπει να αξιοποιεί τη φυσική περιέργεια του παιδιού, πρέπει να προβάλλει τη δημιουργικότητά του, πρέπει να αποζητά τη βελτίωση της ικανότητάς του για επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα. Πρέπει να στοχεύει στο διάλογο κάθε προσωπικότητας με τον εαυτό της και με τους άλλους, το σήμερα και το αύριο, με τις αξίες και τις ιδέες!» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 2000, σ.17)

Το διδακτικό – παιδαγωγικό πλαίσιο που αποδίδει τη φιλοσοφία του Προγράμματος και θεωρείται αναγκαίο για την επίτευξη των σκοπών του «... προβάλλει τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της σχέσης, η οποία αναλύεται στο δίπτυχο επαφή – γνώση, έκφραση – επικοινωνία.»

Στο πεδίο επαφής – σχέσης με τα σχολικά και εξωσχολικά μαθησιακά αντικείμενα (χώροι πολιτισμικής αναφοράς), το Πρόγραμμα στοχεύει: (Βεργίδης, – Βαϊκούση, 2003, σ.33)

- Στην απόκτηση γνώσεων.
- Στην απόκτηση δεξιοτήτων.
- Στη συναισθηματική σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα.

Ενώ στο πεδίο έκφρασης και επικοινωνίας μέσα από το Πρόγραμμα προάγεται: (Βεργίδης, – Βαϊκούση, 2003, σ.33)

- Η προσωπική συλλογική έκφραση
- Η κριτική στάση
- Η δημιουργική σκέψη και δράση
- Η επικοινωνία

Τέλος, στις αλλαγές, που επιδιώκει το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ και που σχετίζονται άμεσα με τους στόχους του, υποδεικνύονται δύο σημαντικοί στόχοι στα μέχρι τότε υπάρχοντα Προγράμματα Αισθητικής Αγωγής :

«... η ανθρώπινη επικοινωνία και η εξοικείωση με τις κοινωνικές παραμέτρους του έργου τέχνης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 2000, σ.17)

Προς αυτήν την πορεία αναβάθμισης σχεδιάστηκαν δραστηριότητες Αισθητικής Αγωγής με επιμέρους στόχους:

- α) την ανάπτυξη δεξιοτήτων καλλιτεχνικής έκφρασης,
- β) την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση και
- γ) την ανάπτυξη καλλιτεχνικής συνείδησης (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 2000, σ.15, 16, 17).

Ταυτόχρονα με τους παραπάνω στόχους επισημαίνεται η **ανάγκη σύνθεσης του σχολείου με την κοινωνία**: «Η εκπαιδευτική μας κοινότητα έχει ανάγκη από μια καινούρια φωνή, αναζητά ένα ζωντανό κανάλι επικοινωνίας για τα μέλη της, χρειάζεται να ανακαλύψει δυναμικούς τρόπους διαλόγου με την κοινωνία» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 2000).

Ολοκληρώνοντας, κρίνεται σκόπιμο να υπογραμμιστεί ότι η πραγματοποίηση των σκοπών του Προγράμματος και η ανάπτυξη του παιδαγωγικού του πλαισίου σχεδιάστηκαν σε βάθος χρόνου, έτσι ώστε και να εξασφαλίζονται σταδιακά οι αναγκαίες προϋποθέσεις, αλλά και να υπάρχει δυνατότητα επεξεργασίας των διαδοχικών και παράλληλων στόχων του (Βεργίδης, – Βαϊκούση, 2003, σ.35).

6.3. Ως προς τις Περιεχόμενα του Προγράμματος

Το θέμα των περιεχομένων του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, το «τι» δηλαδή θα διδαχθεί, φαίνεται να *συνδέεται άρρηκτα με τη φιλοσοφία, τους σκοπούς και τους στόχους του*. Έτσι τα περιεχόμενα, διευρύνουν τις διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, αποτελούν εμπειρικά εργαλεία, μέσα ενεργοποίησης, μέσα συμμετοχής,

καλλιεργούν ένα πολιτισμό ανθρωπίνων σχέσεων, συνδιαλέγονται με τη ζωή και τον πολιτισμό.

Είναι περιεχόμενα που έχουν να κάνουν με όλες τις διαστάσεις της έννοιας πολιτισμός και για το λόγο αυτό θα αναφερθούμε λίγο αναλυτικά, προκειμένου να αποκτήσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα των στοιχείων που καθορίζουν τα περιεχόμενα της διδασκαλίας στις τάξεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ.

Τα διδακτικά περιεχόμενα, που κάποιες φορές, θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί, ταυτίζονται με τα μέσα του Προγράμματος (μουσική, κίνηση, χορός, θεατρικό παιχνίδι, εικαστικά), άλλοτε συνάδουν με εκπαιδευτικούς σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος, άλλοτε προκύπτουν από την ιδιαιτερότητα της διδακτικής στιγμής και άλλοτε είναι αποτέλεσμα του γενικότερου σχεδιασμού που έχει προηγηθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή του εξαμήνου. Γιατί, τελικά, φαίνεται ότι αυτό που λείπει από την εκπαίδευση και από την κοινωνία είναι οι παιδαγωγοί να γίνουν καλλιτέχνες και οι καλλιτέχνες να γίνουν παιδαγωγοί.

Κάποιες φορές τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα αποτελούν αυτόνομες δράσεις που λειτουργούν ενισχυτικά στην προσέγγιση του διδακτικού εγχειριδίου (αποτελώντας νέα οπτική στο υπό διαπραγμάτευση θέμα στα πλαίσια διαθεματικής προσέγγισης). Τέτοια περιεχόμενα είναι εκπαιδευτικά κουτιά που αφορούν στο μάθημα της γλώσσας (προκειμένου να αντιμετωπιστούν διαπιστωμένες δυσκολίες σε συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες), των φυσιογνωστικών, των εικαστικών και της μουσικής.

Άλλοτε πάλι τα περιεχόμενα οργανώνονται κατά θέμα σε προετοιμασμένους φακέλους οδηγούς, -σχεδιασμένους αρχικά από εμπειρογνώμονες παιδαγωγούς κι εκπαιδευτές του Προγράμματος- κι αποτελούν το κύριο υλικό διαπραγμάτευσης που εμπεριέχει κατά τη σχεδιάσή του ένα πλάνο ενιαίας αντιμετώπισης κάποιου θέματος (παρέχει δηλ. συγκεκριμένες γνωστικές πληροφορίες για το θέμα, καθορίζει τους επιδιωκόμενους στόχους, αλλά και τις μεθόδους αντιμετώπισης του, καθώς επίσης και τις εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς που πρέπει να το πλαισιώσουν, προκειμένου να θεωρείται πλήρες εκπαιδευτικό πρόγραμμα).

Η επεξεργασία των περιεχομένων γίνεται τις περισσότερες φορές μέσα στην τάξη με δραστηριότητες που προετοιμάζουν την εκπαιδευτική επίσκεψη ή δραστηριότητες επεξεργασίας που προορίζονται για μετά την επίσκεψη. Άλλοτε πάλι, τα περιεχόμενα – εκπαιδευτικό υλικό, προβλέπεται να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο χώρο πολιτισμικής αναφοράς. Επομένως, με την τέχνη της αισθητοποίησης που αξιοποιείται από το Πρόγραμμα, τα μουσεία και οι χώροι πολιτισμού, γίνονται περιεχόμενα και μέσα, δυναμικά εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού, που οδηγεί τους μαθητές μέσα από την ολιστική προσέγγιση, στην κριτική σκέψη, στη λογική των πολλαπλών αναγνώσεων κι ερμηνειών, στην ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία και τέλος στη δημιουργία ευνοϊκών σχέσεων με το πολιτιστικό τους περιβάλλον.

Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναπτυχθεί στο ακόλουθο κεφάλαιο η σχέση Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ και Μουσειακής Αγωγής έτσι όπως έχει διαμορφωθεί επίσημα τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας.

Το «ΜΕΛΙΝΑ» εισάγει τις Τέχνες και τον Πολιτισμό στα σχολεία, ενώ τίθεται στο πλευρό των Μουσείων της χώρας, σύμφωνα με την άποψη του P. Bourdieu ότι «τα παιδιά που επισκέπτονται τα μουσεία κατέχουν συνήθως το προνόμιο να ανήκουν στην καλλιεργημένη τάξη», προκειμένου το σχολείο να εξασφαλίσει στα παιδιά το δικαίωμα της ίσης πρόσβασης στην πολιτιστική κληρονομιά.

Διαφορετικά θα έλεγε κανείς να επενδύσει πάνω στο μορφωτικό τους κεφάλαιο, ώστε αξιοποιώντας τις κοινωνικές τους εμπειρίες κι εξασφαλίζοντας σε όλα τον όρο «προνομιούχα», να συμβάλει στην άρση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία που ζούμε.

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ δόθηκε έμφαση στην οργάνωση θεματικών επισκέψεων σε χώρους πολιτισμικής και ιστορικής αναφοράς (μουσεία, μνημεία, αρχοντικά, πινακοθήκες, θέατρα, βιβλιοθήκες) και παροτρύνθηκαν τα σχολεία που συμμετείχαν στην πειραματική του εφαρμογή να εμπλακούν στη δράση «Το σχολείο υιοθετεί ένα μνημείο» με απώτερο παιδαγωγικό στόχο του Προγράμματος να εμπλουτίσει όχι μόνο τα μαθήματα, αλλά και τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, την καθημερινή κοινότητα και τις σχέσεις με την πολύτεχνη και την πολύσημη έκφραση της Τέχνης (Παϊζης, 2002, σ.44).

Πολλοί παραμελημένοι αρχαιολογικοί χώροι κατεγράφησαν σε βάση δεδομένων και αφού συγκροτήθηκαν ομάδες εμπειρογνομόνων, μελετήθηκε ο τρόπος και ο χώρος υποδοχής των μαθητών, σχεδιάστηκε ειδικό έντυπο επίσκεψης, σχεδιάστηκε ειδικό έντυπο προτάσεων για προτεινόμενες σειρές θεματικών επισκέψεων και τέλος σχεδιάστηκε τουλάχιστον ένα παιχνίδι – δραστηριότητα για κάθε χώρο (Παϊζης, 1997, σ.44).

Από τη συνεργασία του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ» με τις αντίστοιχες Εφορείες του ΥΠ.ΠΟ. και τα Τμήματα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων των Μουσείων, καταρτίστηκε μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών φακέλων και εκπαιδευτικά προγράμματα επισκέψεων σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς, αφήνοντας στον κοινό τόπο Σχολείο – Μουσείο πολύτιμη παρακαταθήκη που προσδοκά την ανάδειξη της πολιτιστικής μας κληρονομιάς και την έκφραση του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού (σχετικά με τον εθνικό πολιτισμό) μέσα από το αισθητικό συναίσθημα.

Το Πρόγραμμα επιχείρησε την απόκτηση αισθητικής εμπειρίας από τα παιδιά και την επικοινωνία με τα προϊόντα πολιτισμού, προσπαθώντας ωστόσο να ικανοποιηθούν βασικοί διδακτικοί στόχοι του μαθήματος.

Τα υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού, δεδομένου ότι όλα τα μουσεία της χώρας μας δεν εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα -με συνέπειες να στερούνται οι νέοι ευκαιριών πρόσβασης στην πολιτιστική κληρονομιά κι ευαισθητοποίησής σε θέματα

τέχνης και πολιτισμού- προκειμένου να εξασφαλίσουν στους νέους, κατά το δυνατόν, ομοειδείς πολιτισμικές ευκαιρίες, αίροντας τις παραπάνω δυσκολίες, μέσω της σύμπραξής τους στα πλαίσια του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, επιδιώκουν την ανάδειξη της πολιτισμικής δυναμικής της εκπαίδευσης (Ζημαρίτου, 1997, σ.45). Απώτερος στόχος αυτής της προσπάθειας είναι να κατασταθούν οι δάσκαλοι, μέσω της επιμόρφωσής τους από το Πρόγραμμα, ικανοί εμπνευστές ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν από μόνοι τους εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα και να πραγματοποιούν με τους μαθητές τους επισκέψεις σε οποιοδήποτε χώρο πολιτισμικής αναφοράς, άσχετα από το αν υπάρχει εκεί μουσειοπαιδαγωγός ή όχι (Κώτσης, 1997, σ.24).

Η συνεργασία ανάμεσα στους δύο θεσμούς «Σχολείο και Μουσείο» φαίνεται να είναι αναγκαία, όπως ισχυρίζονται σύγχρονοι παιδαγωγοί κι αυτό γιατί «...από το μουσείο απουσιάζει το ζωντανό και το έμπνευχο ανθρώπινο δυναμικό, όπως μετουσιώνεται στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, ενώ από το σχολείο λείπει η πλούσια οπτικοακουστική υποδομή και πολυμεσική στήριξη που έχει τη δυνατότητα να εποικοδομήσει παραστάσεις και να παρέχει βιωματική κι εμπειρική γνώση ζωντανεύοντας το με το παρελθόν και συνδέοντάς το με το παρόν και το μέλλον» (Φλουρής, στο: Ζαφειράκου, 2000, σ.12). Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, αλλά και άλλους σύγχρονους παιδαγωγούς, οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι μουσειοπαιδαγωγοί – εμπνευστές του μουσείου ή οι δάσκαλοι – εμπνευστές, πρέπει να προάγουν το βίωμα, την επικοινωνία, τη συμμετοχή των παιδιών, την ανακαλυπτική μάθηση, τη χαρά και το ενδιαφέρον, ενώ παράλληλα προϋποθέτουν κενό χώρο στα Αναλυτικά Προγράμματα.

6.4. Μέθοδοι Διδασκαλίας – Μορφές επικοινωνίας και μάθησης του Προγράμματος

Στο Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, η εισαγωγή της τέχνης στη εκπαίδευση, αγγίζει συνολικά αυτό που στην παιδαγωγική ονομάζεται διδακτική μέθοδος και παιδαγωγική στάση του δασκάλου (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 1997, σ.2):

«Στα χέρια του δασκάλου η καλλιτεχνική δραστηριότητα, ξεφεύγει από το πλαίσιο της προσωπικής έκφρασης του μαθητή και γίνεται τρόπος διερεύνησης ενός θέματος, μέθοδος ταξινόμησης των παρατηρήσεων, πεδίο ελεύθερης ανταλλαγής απόψεων και τέλος πολυδύναμη διαδικασία σύνθεσης και διατύπωσης συμπερασμάτων» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 2000, σ.20).

Η Χαρίτου-Φατούρου, στην εισαγωγή της αξιολόγησης που αφορά στην ψυχολογική όψη της τεκμηρίωσης του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ κατά τον πρώτο χρόνο της πειραματικής του εφαρμογής, χαρακτηρίζει το Πρόγραμμα ως «πρόγραμμα διαδικασίας ή μεθόδου», επειδή το κέντρο βάρους του βρίσκεται κυρίως στη μέθοδο διδασκαλίας» (Τσουρκάκη, 2003, σ.9).

Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ από την αρχή αναζήτησε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας που στοχεύουν σε ουσιαστική μάθηση και ταυτόχρονα συμβάλλουν στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση, τόσο ανάμεσα στην ομάδα των μαθητών και του δασκάλου, όσο και μεταξύ σχολείου και κοινωνίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 2000).

Τέτοιες μέθοδοι είναι η μέθοδος των σχεδίων εργασίας, η διαθεματική προσέγγιση, ο Σωκρατικός διάλογος, η εργασία σε ομάδες και γενικά ό,τι προσκαλεί το παιδί να συμμετέχει ενεργά στην κατανόηση του διαφορετικού στο χώρο και στο χρόνο, ό,τι του επιτρέπει να ταξιδεύει και να ονειρεύεται.

Στα πλαίσια των μεθόδων αυτών, τα παιδιά με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ηλικίας τους, τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και στα πλαίσια μιας επίσκεψής τους σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς, παρατηρούν, υποθέτουν, ανταλλάσσουν απόψεις, προβληματίζονται, δίνουν προσωπικές ερμηνείες, κρίνουν, συγκρίνουν, αναπτύσσουν δεξιότητες, συνθέτουν, αφαιρούν, εκφράζουν συναισθήματα, δημιουργούν και τέλος, μελετώντας, κατανοούν τα αντικείμενα του χώρου τα οποία αποτελούν αστείρευτες και πολυσήμαντες πηγές πληροφοριών. Συνειδητοποιούν έτσι, την ιστορική πραγματικότητα, καθώς έρχονται αντιμέτωπα με τα ίχνη ενός παρελθόντος, που δεν είναι άλλο από το δικό τους. Παράλληλα, τους γεννιέται η περιέργεια και η επιθυμία να επισκέπτονται χώρους πολιτισμού, τόσο για την πολιτιστική τους μόρφωση, αλλά, κυρίως, για τη δυνατότητα έκφρασης της δημιουργικότητάς τους.

Όπως γίνεται φανερό, η εκπαιδευτική επίσκεψη διαφέρει, έτσι, πολύ από αυτό που κανένας αντιλαμβάνεται ως απλή ξενάγηση, άσκοπη περιπλάνηση, σχολικό περίπατο ή εκδρομή, με σκοπό την απλή έξοδο των μαθητών από την τάξη.

Αντιθέτως, η συζήτησή μας αφορά στην ενεργοποίηση της σκέψης και των αισθήσεων, μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία, που απαιτεί ολοκληρωμένο σχεδιασμό κι επιλογή κατάλληλων παιδαγωγικών μέσων που θα βοηθήσουν το δάσκαλο ή το μουσειοπαιδαγωγό να επιτύχει τους αρχικούς του στόχους.

Οι μορφές εργασίας σε μια τάξη ΜΕΛΙΝΑ, εναλλάσσονται μεταξύ των βασικών διδακτικών μορφών, με έμφαση κυρίως στις ομαδοκεντρικές μορφές όπως η εργασία σε ομάδες, το θεατρικό παιχνίδι ή το παιχνίδι των ρόλων, οι ομαδικές δράσεις στα πλαίσια σχεδίων εργασίας, αλλά και ομαδική έκφραση με έμφαση σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Κάποιες φορές, προκύπτει η ανάγκη ακόμα και για συλλογική διδασκαλία μέσα στην ίδια σχολική μονάδα, όταν δύο ή περισσότερα τμήματα έχουν αναλάβει τη διαπραγμάτευση κοινού σχεδίου εργασίας με τη συνεργασία περισσότερων εκπαιδευτικών. Σε καμία περίπτωση όμως, στις τάξεις ΜΕΛΙΝΑ δε θα πρέπει να λείπει μία μέθοδος, στην οποία, αν και σπάνια απαντάται στη βιβλιογραφία με συγκεκριμένες οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς, το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ (κι εδώ βρίσκεται η καινοτομία), στα βιωματικά επιμορφωτικά σεμινάρια του, δίνει μεγάλη βαρύτητα,

προκειμένου να αναπτυχθούν η σχέση και η επικοινωνία που απαιτούνται μεταξύ επιμορφωτών κι επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Ο λόγος, για την «εμψυχωτική μέθοδο».

6.5. Ο παράγοντας «χώρος» στο Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ»

Σχετικά με το **χώρο** και ειδικότερα τις σχολικές τάξεις που εφαρμόζεται πιλοτικά το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ πρέπει να σημειωθεί, ότι αν και δε διέπονται από κτιριακή ανασυγκρότηση και ανανέωση της αρχιτεκτονικής του χώρου, προσπαθούν να εξασφαλίσουν την κατάλληλη ατμόσφαιρα και τις συνθήκες εκείνες, ώστε οι μαθητές να νιώθουν άνετα και οικεία, με την αίσθηση ότι βρίσκονται στο δικό τους χώρο.

Έχοντας διαμορφώσει μια «εμείς» συνείδηση μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες, στις οποίες συμμετέχουν καθημερινά, τα παιδιά φροντίζουν από μόνα τους για τη διαφύλαξη των έργων τους και την αισθητική της τάξης τους, η οποία όσο κι αν δεν πληροί τις τέλειες προδιαγραφές από πλευράς τετραγωνικών ή υποδομής, είναι συνήθως μια ζεστή τάξη, φιλόξενη, γεμάτη χρώμα από τα έργα τους, χρωματιστά πανιά, που χρησιμεύουν στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού και το στολισμό της τάξης και ομαδικές φωτογραφίες από εκπαιδευτικές επισκέψεις και τις δραστηριότητες.

Στις αίθουσες ΜΕΛΙΝΑ, μικρές ή μεγάλες, τα θρανία των μαθητών διευθετούνται σε τραπέζια εργασίας των τεσσάρων ή έξι ατόμων περιμετρικά ή εναλλακτικά τοποθετούνται σε μονή ή διπλή πεταλοειδή διάταξη, αφήνοντας όσο το δυνατόν ελεύθερο χώρο με μοκέτα στο κέντρο ή στο μπροστινό μέρος της αίθουσας, για να μπορούν τα παιδιά να κάθονται, να χορεύουν, να παίζουν, να ζωγραφίζουν σε μεγάλες επιφάνειες χαρτιού του μέτρου με τα πινέλα τους, να παρουσιάζουν σε κύκλο τα ποιήματά τους, τα κείμενά τους ή το θέμα που ερευνούν κατά ομάδες, κάθε φορά (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 2000, σ.21,22).

Το γραφείο ή θρανίο του δασκάλου είναι -χωρίς βάθρο- σε μιαν άκρη της αίθουσας και πολλές φορές πλησιάζει τα θρανία των παιδιών, όπου γίνεται φυσική συνέχειά τους και βοηθάει τους μαθητές να αντιληφθούν το είδος και την ποιότητα των δραστηριοτήτων και της επικοινωνίας δασκάλου και μαθητών.

Επιπλέον, μια τάξη ΜΕΛΙΝΑ βγαίνει πολύ συχνά από το **χώρο του σχολείου**, για «μάθημα» στην προγραμματισμένη και κατάλληλα προετοιμασμένη εκπαιδευτική επίσκεψη σε χώρους πολιτιστικής αναφοράς (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 2000, σ.27).

Ο δάσκαλος ή η δασκάλα της τάξης, συνοδεύουν τους μαθητές σε χώρους που σχετίζονται με το λαϊκό πολιτισμό, τις αρχαιότητες, τις σύγχρονες εικαστικές δημιουργίες, τις αίθουσες συναυλιών κ.ά. κοντά ή πιο μακριά από την περιφέρεια του σχολείου, προκειμένου να διεξαγάγουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές καθίστανται σταδιακά ικανοί, να αναγνωρίζουν και να αγαπούν τα θαυμαστά έργα της τέχνης και του πολιτισμού, ταξιδεύοντας μαζί τους

στο χώρο και στο χρόνο, στο χθες και στο σήμερα, στο εδώ και στο αλλού.

Από τα παραπάνω προκύπτει το γεγονός ότι, ανοίγουν οι πόρτες του σχολείου και οι μαθητές – εν δυνάμει ενήλικες συναντούν στο κέντρο των ενδιαφερόντων τους την καθημερινή κοινωνία στην οποία ζουν, μεγαλώνουν κι αγαπούν.

Προς την κατεύθυνση αυτή, γίνεται ίσως λόγος για «ανοιχτό σχολείο», ή ακόμα και για τη γέννηση του «κοινοτικού σχολείου», αφετηρία του οποίου αποτελεί η κοινότητα, τα μέλη της οποίας μπορούν και πρέπει να λαμβάνουν ενεργό μέρος σ' αυτό (Κοσσυβάκη, 1997, 261).

6.6. Ο ρόλος του μαθητή στο Πρόγραμμα

Σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στα θέματα που προτείνει το ΜΕΛΙΝΑ, οι μαθητές καλούνται να παίξουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Παύουν να είναι παθητικοί δέκτες των όσων τους προσφέρει ο δάσκαλος και συμμετέχουν ενεργητικά στη διεξαγωγή (και κάποτε σε μεγαλύτερες τάξεις στο σχεδιασμό, ακόμα και στην αξιολόγηση) της διδασκαλίας.

Οι μαθητές δρουν, ενεργούν, βιώνουν, οικοδομούν από μόνοι τους τη γνώση καθώς αλληλεπιδρούν στο περιβάλλον που τους περιβάλλει εκφράζονται και χαίρονται, καθώς από μικροί αντιμετωπίζονται από το δάσκαλό τους ως εν δυνάμει ενήλικες που μπορούν να φέρουν στις πλάτες τους το μερίδιο της ευθύνης που τους αντιστοιχεί.

Τις περισσότερες φορές ενημερώνονται από το δάσκαλο για τους διδακτικούς στόχους κι ο καθένας προσπαθεί ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και προέλευσης να προσεγγίσει τον ατομικό του στόχο, που δεν είναι άλλος από το «όσο μπορεί, αρκεί να το κάνει με την ψυχή του», συμβάλλοντας έτσι στον κοινό στόχο που έχει τεθεί από την ομάδα, προκειμένου να ανήκει σ' αυτήν.

Επιπλέον οι τάξεις ΜΕΛΙΝΑ, παρέχοντας στα παιδιά την ευκαιρία για άσκηση και επαφή με τον εαυτό τους και με τους άλλους -μέσω των μουσικών, χορευτικών, θεατρικών δράσεων- καθίστανται ικανά να διαχειρίζονται τη ζωντάνια τους και τη σιωπή τους, να εκπέμπουν και να λαμβάνουν μηνύματα λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να επικοινωνούν με ευκολία ακόμα και με παιδιά που δε μιλούν τη γλώσσα τη δική τους κυριολεκτικά (διαπολιτισμική εκπαίδευση) και μεταφορικά. Παράλληλα, καλλιεργείται η συναισθηματική τους νοημοσύνη, με αποτέλεσμα να ελέγχουν ευκολότερα τη συμπεριφορά τους, να αυτορυθμίζονται και να πειθαρχούν συνειδητά στους κανόνες που από κοινού έχουν συζητήσει, αποδεχτεί και τελικά θεσπίσει στη σχολική τάξη, σε ατμόσφαιρα ελευθερίας και δημοκρατίας.

6.7.Ο ρόλος του δασκάλου στο Πρόγραμμα

Ο Βεργίδης, υπεύθυνος για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, της αποτελεσματικότητας και της κοινωνιολογικής όψης της τεκμηρίωσης του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ, σε σχετική έκθεσή του (2003) θεωρεί ότι το Πρόγραμμα:

«...αποτελεί αρχικά **πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών**, στα πλαίσια του οποίου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε διαδικασίες ανάπτυξης της πολιτισμικής αγωγής, διεύρυνσης και ώσμωσης των μαθησιακών αντικειμένων και αναβάθμισης των παιδαγωγικών τους πρακτικών και συνολικά του σχολείου» (Βεργίδης, –Βαϊκούση, 2003, σ.10).

Οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώνονται μόνο στην πολιτισμική αγωγή, αλλά στη συμβολή της τέχνης στην εναλλακτική διδακτική μέθοδο στα πλαίσια ενός σφαιρικού προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών «διά» της πολιτισμικής αγωγής .

Οι δάσκαλοι στο Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ ενστερνίζονται, θα μπορούσε να πει κανείς, ένα διαφορετικό ύφος από εκείνο που τους επιβάλλει ο παραδοσιακός τους ρόλος. Γίνονται προσπάθειες στα πλαίσια της επιμόρφωσής τους από το Πρόγραμμα, να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους και να σταθούν κριτικά και αυτοκριτικά στην τάξη στο πλευρό των μαθητών τους, τόσο στη διδακτική διαδικασία, αλλά και στο βαθμό και το είδος της επικοινωνίας που αναπτύσσουν και μεταξύ τους. Εμπυχώνονται προς την κατεύθυνση να αναγνωρίζουν στα παιδιά το δικαίωμα αλλά και τις ικανότητες συμμετοχής τους σε θέματα που άπτονται άμεσα των ενδιαφερόντων τους, μένοντας κοντά τους σαν συν-παραστάτες, συν-ζητητές, συν-άνθρωποί τους, ώστε να τα σπλίζουν με εφόδια και δύναμη για να μπορούν αν όχι να συν-εξελιχθούν, τουλάχιστον να συν-υπάρχουν στη σύγχρονη, πολύμορφη κοινωνία στην οποία καλούνται να ζήσουν και να την υπηρετήσουν.

Για τους λόγους αυτούς, οι δάσκαλοι των τάξεων ΜΕΛΙΝΑ επιδιώκεται από το Πρόγραμμα, να στηρίζουν συναισθηματικά τα παιδιά, ν' αναπτύσσουν μαζί τους «σχέσεις» και να επενδύουν στον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη (Κοσμόπουλος, 2000, σ.11).

Επιδίωξη του Προγράμματος είναι οι δάσκαλοι να ενθαρρύνουν το κάθε παιδί ξεχωριστά, σε σχέση με τις προσπάθειές του, να προσεγγίσει το διδακτικό αντικείμενο, δίνοντας παράλληλα εξίσου μεγάλη σημασία στους συναισθηματικούς και κοινωνικούς στόχους. Οι δάσκαλοι στην περίπτωση αυτή πρέπει να λειτουργούν οι ίδιοι ως εμπυχωτές και να εξηγούν στους μαθητές τους ότι κάθε άνθρωπος είναι προικισμένος σε «κάτι διαφορετικό» από τους άλλους.

Το να ανακαλυφθεί νωρίς αυτό «το κάτι», τόσο από το σχολείο όσο και από το παιδί, συνεπάγεται σημαντικές πιθανότητες, αφενός στην αξιοποίηση του κι αφετέρου στην ενδυνάμωση του παιδιού με το αναγκαίο αυτοσυναίσθημα – αυτοεκτίμηση, ώστε να κινητοποιηθεί προς την κατεύθυνση να συνεχίσει να το καλλιεργεί. Όπως γίνεται αντιληπτό, οι προσδοκίες του δασκάλου, που κατά διάφορους παιδαγωγούς φαίνεται να λειτουργούν και ως αυτοεκπληρούμενες προσδοκίες, στις τάξεις ΜΕΛΙΝΑ, λειτουργούν θετικά για όλα τα παιδιά, ενισχύοντας τις πιθανότητες, τα παιδιά να μετουσιωθούν στο μέλλον, σε ευτυχισμένους και δημιουργικούς πολίτες (Πυργιωτάκης, 1999, σ.311).

Βιβλιογραφία

- Ashworth, G.J., J.E. Tunbridge (1996). *Dissonant Heritage: the management of the past as a resource in conflict*, Wiley, Chichester.
- Baker, C. (1993) *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon. Multilingual Matters.
- Baker, J. S. (1997). Ταϊβάν: Απάντηση στο ερωτηματολόγιο. Στο: *Πολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη* (σ.143-146) ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Λ.Ε.
- Banks J., (2000), *Cultural Diversity and Education*, Boston, Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1981). *Multiethnic Education: theory and practice*, Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education – Foundations, Curriculum, and Teaching*, University of Washington, Seattle, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Beck, C. (1997). Απάντηση στο ερωτηματολόγιο: Η φλαμανδική συμβολή. Στο: *Πολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη* (σ.95-99) ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Λ.Ε.
- Boss- Nunning (1997). Ανοιχτά θεωρητικά προβλήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: Μ. Βαμβούκας & Α. Χουρδάκης (Επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στη Ελλάδα και στην Ευρώπη* (σ. 56-67). Ρέθυμνο, Ελληνικά Γράμματα.
- Braudel F., (2001). Η Γραμματική των Πολιτισμών, κεφ. Α., Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Burke, P. (1978), *Popular Culture in Early Modern Europe*, London, στο Γ. Κόκκινος (2002), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή, Μεταίχμιο*, Αθήνα
- Cohen L. & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courau, S. (2000). Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, Αθήνα. Gutenberg.
- Diamond J., (2006). Κατάρρευση: Πώς οι κοινωνίες επιλέγουν να αποτύχουν ή να επιτύχουν. Επιμ. – Μτφρ.: Νικολαΐδου, Σ. & Σακελλαρίου, Β. Αθήνα: Κάτοπτρο
- Duranti A. & Goodwin, C. (1992). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. London: Cambridge University Press
- Falk, J. & Dierking, L. (2000). *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. London: Altamira Press.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. & Carty, J., (1999). *Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*, Στο: Τ. Βαρνάβα- Σκούρα (Επιμ.) *Εξέλιξη του παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον*, Πάτρα: ΕΑΠ.

Finkelstein B., Pichert S., Mahoney T., Barry D., (1998). *Discovering Culture in Education: An approach to Cultural Education Program Evaluation*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation and the Catholic University of America. Washington, D.C. 2006

Frey.K. (1986) *Η “Μέθοδος Project”*, Θεσσαλονίκη. Κυριακίδη.

Giddens, A., (2002): *Κοινωνιολογία (Sociology)*. Μετ.: Τσαούση Δ. Αθήνα: Gutenberg

Gökce, S. G. (1997). Απάντηση στο ερωτηματολόγιο: Τουρκία.. Στο: *Πολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη* (σ.147-148) ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Λ.Ε..

Goleman, D. (1998). *Γιατί το E.Q. είναι πιο σημαντικό από το I.Q.*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

[Graham B. \(2002\)](#). Heritage as knowledge: Capital or culture? *Urban Studies*. 39, (5-6), 1003-1017

Guillaume, A. (1998). What Difference does preparation make? In: Dilworth M. E. (Eds.). *Being responsive to cultural differences: How Teachers Learn*. London: AACTE.

Hall & Hall, (1990). *Understanding cultural differences. Germans, French and Americans*. Yarmouth ME: Intercultural Press

Hall C. M. and McArthur S. (Editors), (1996). *Heritage Management in Australia and New Zealand*. Melbourne: Oxford University Press

Handal, G. & Lauvas, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching, Milton Keynes*. U.K.: Open University Press.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: College Press.

Heimlich J.E. (1993). *Nonformal Environmental Education: toward a working definition*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education (ED 360 154)

Herzfeld M. (1998), *Η ανθρωπολογία μέσα από τον καθρέπτη, Κριτική Εθνογραφία της Ελλάδας και της Ευρώπης, Αλεξάνδρεια, Αθήνα*

Holland A., (2000). *Η Φύση και τα Είδη των Περιβαλλοντικών Αξιών*. Στο: *Οικολογικές αξίες*. Βουδούρης Κ. (επιμ). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών

Hollins R., (2006). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. Μτφρ.: Λάμπρου Δ. Αθήνα: Μεταίχμιο

<http://www.prmelina.gr/a1/a13.htm>

<http://www.prmelina.gr/a1/a15.htm>

<http://www.prmelina.gr/a2/a2.htm>

<http://www.prmelina.gr/a2/a2113.htm>

<http://www.prmelina.gr/a2/A221.htm>.

<http://www.prmelina.gr/a2/A222.htm>.

<http://www.prmelina.gr/>

ICOMOS, (1999). Australia ICOMOS (1999), The Burra Charter: The Australia ICOMOS Charter for the Conservation of Places of Cultural Significance, Australia ICOMOS, Deakin University, Burwood

Kochan, F. (2000). Models for enhancing the professional Development of Teachers: Overview and Framework. In McIntyre, I. & Byrd, B. (Eds) *Research on Effective Models for Teachers Education*. Thousands Oaks, California: Corwin Press.

Ladson- Billing, G. (1999). Preparing teachers for diversity Historical perspectives, current trends and future directions In Darling, L- Hammond & Sykes, G. (Eds). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. (p. 86-123). San Francisco: Jossey Bass.

Levi- Strauss C. (1987), Φυλές και Ιστορία, Μπάιρον, Αθήνα

Luke T. W., (2001). Education, Environment and Sustainability: what are the issues, where to intervene, what must be done? *Educational Philosophy and Theory*, 33, (2), 2001

Lynch, J. (1997). Η αρχική τυπολογία των προοπτικών για την εξέλιξη του προσωπικού στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο: Modgil κ.ά. (Επιμ.). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβλήματα- προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Malinowski, «Anthropology», in *Encyclopedia Britannica*, vol. 1, 13th edition, 1926.

Martin, B. (1997). Οι τέχνες στα σχολεία: Μαθήματα για τον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: *Πολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη* (σ.70-71) ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Λ.Ε.

Noyé, D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Richards, G., (1996). Production and Consumption of European Cultural Tourism. *Annals of Tourism Research* 23(2), 261-283

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα.: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Simandiraki A., (2006). International Education and Cultural Heritage. Alliance or Antagonism? *Journal of Research in International Education*. 5 (1), 35-56

Skutnabb- Kangas, T. (1981) *Bilingualism or not: the education of minorities*, Clevedon. Multilingual Matters.

UNESCO (2004). The Literacy Decade: Getting Started 2003-2004. Basic Education Division, Literacy and Non-Formal Education Section (ED/BAS/LIT) 7, Place de Fontenoy 75352 Paris 07 SP France

Unicef (2001). Ο ρατσισμός ζει ανάμεσά μας. Η Unicef για την εξάλειψη των διακρίσεων. Στο: *Unicef και Κόσμος*, 45, 32-38.

Weaver, G. (1994). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. In Paige, M. (Ed.) *Education for the intercultural experience* (pp. 137-167). Yarmouth,

ME: Intercultural Press

Weber M, (2005). Οικονομία και Κοινωνία. Α' Τόμος. Αθήνα: Σαββάλας

Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο: Α. Φραγκουδάκη & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σελ. 27-45). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αθανασίου, Λ. & Γκότοβος, Α. (2002). Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. Στο: *Επιστήμες Αγωγής*, 4/2002, 23-44.

Ανδρούσου, Α. (2005). "Πώς σε λένε;" *Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ανδρούσου, Α.- Μάγος, Κ. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Στο: Β. Ρήγα (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (σ.116-154). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ασκούνη, Ν. (1997). Απέναντι σε δυο αντιθετικές φιγούρες του «εθνικού άλλου»: στοιχεία από την ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών. Στο: Α. Φραγκουδάκη & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σελ. 283-322). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ασκούνη, Ν.- Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση στη διαπολιτισμική αναζήτηση. Στο: Β. Ρήγα (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (σ .1 7- 38). Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βαμβούκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2002). Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ» Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αξιολόγηση 1997-1999. Πάτρα.

Βεργίδης, Δ. (1998, 1999). Σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις στην Ελλάδα και Ανοικτή Εκπαίδευση. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες* (σελ. 121). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Βεργίδης Δ & Καραλής Θ., *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ. (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Βλ. Α. Lalande, (2003), "Vocabulaire technique et critique de la Philosophie », Παρίσι, 1951, στο Δ. Βουδούρη, Κράτος και Μουσεία. Το θεσμικό πλαίσιο των αρχαιολογικών μουσείων, Σάκκουλας Αθήνα-Θεσσαλονίκη.

Βουδούρη Δ. (2003), Κράτος και Μουσεία. Το θεσμικό πλαίσιο των αρχαιολογικών μουσείων, Σάκκουλας Αθήνα-Θεσσαλονίκη.

Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2005). Τα παιδαγωγικά εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: Κ. Βρατσάλης (Επιμ.) *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. (σελ. 67-88). Αθήνα: Νήσος.

Γαργαλιάνος, Σ. (2006). *Θέατρο και κοινωνία: η αποκωδικοποίηση των λεκτικών και οπτικών θεατρικών συμβάσεων ως μηχανισμός διαπολιτισμικής προσέγγισης της ελληνικής γλώσσας σε σχολικό περιβάλλον*.
<http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2005/eisigiseis/gargalianos.php>

Γεωργιάδου, Β. & Μπαρτζακλή, Μ. (2005). Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη: διερευνώντας ένα πλαίσιο για από κοινού μάθηση εκπαιδευτικού κκα συμβούλου –ερευνήτριας. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 222-228). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*. <http://www.inpatras.com/praktika/arta/georgogianis.php>

Γιαμάλογλου, Ε. & Χρυσάφης, Α. (2006). *Η μουσική ως μέσον διαπολιτισμικής επικοινωνίας και άμβλυνσης της διαφορετικότητας των άλλων*.
http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2005/eisigiseis/giamaaloglouxrisaf_aki.php

Γκιώση Σ., Κρινή Μ., Μαραγκού Θ., Πρόκος Π., (2000). Σεισμοί και αρχαιότητες. Προληπτικά και πρώτα σωστικά μέτρα. Αθήνα: ΥΠ.ΠΟ.- Διεύθυνση Συντήρησης Αρχαιοτήτων

Γκόβαρης, Χ. & Ανδρεαδάκης, Ν. (2002). Στάσεις επιπολιτισμού εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 4/2002, 45-46.

Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών». Στο: *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 23-30
<http://209.85.129.104/search?q=cache:Xdgk1Q0eYfsJ:www.rhodes.aegean.gr/teraes/anamorfofi/govaris>.

Γκόβαρης, Χ. (2005). Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική ως αντικείμενο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Στο: Κ. Βρατσάλης (Επιμ.) *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. (σελ. 273-290). Αθήνα: Νήσος.

Γκόβαρης, Χ. (2006). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους*. <http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2005/eisigiseis/govaris.php>

Γκότοβος, Α. (1998). Ο φιλόλογος, η εθνική ταυτότητα και η ελληνική γλώσσα. Στο: *Σεμινάριο 24. Σχολείο και ετερότητα. Ο ρόλος του φιλόλογου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα* (σελ. 29-37). Αθήνα.

Γκότοβος, Α. (2001). *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκρίτζιος, Β. (2006). *Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών*.

Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, 6, 152-158.

Δαμανάκης, Μ. & Αναστασιάδης, Π. (2005). Διά βίου εκπαίδευση, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση από απόσταση: «Ανάπτυξη προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) για την επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 378-384). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (). *Παιδαγωγικός ρόλος και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*.

Δαμανάκης, Μ. (1997). Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο: Μ. Βαμβούκας & Α. Χουρδάκης (Επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στη Ελλάδα και στην Ευρώπη* (σ. 78-91). Ρέθυμνο, Ελληνικά Γράμματα.

Δαμανάκης, Μ. (2002). Όρια και αντοχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Η περίπτωση της Κύπρου. Στο: *Επιστήμες της Αγωγής*. 4/2002, 73-86.

Δαμανάκης, Μ. (2007). Παιδαγωγικός λόγος και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα Διαθέσιμο στο: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/download.php?id=207242,149,8> (30/01/2007).

Δανασσής- Αφεντάκης Α. (2002), Περιβάλλον, Παιδεία, Πολιτισμός. Στο Περιβάλλον, Παιδεία, Πολιτισμός. Επιμ.: Σταθοπούλου Π. Ένωση Ελλήνων Φυσικών & Μανιατέας Η. Αθήνα: Εκδοτικές Επιχειρήσεις

Δάντη, Α. (2005). Μοντέλο σύνδεσης επιμόρφωσης και εκπαιδευτικών αναγκών στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 295-308). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημαράς Κ. Θ. (1977), Νεοελληνικός Διαφωτισμός, Αθήνα.

Δημητρακάκης, *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη ελληνική πολυπολιτισμική κοινωνία. Αναγκαιότητα και αναποτελεσματικότητα*.

Δημητρίου-Κοτσώνη Σ., (2005). Η Διαμεσολάβηση της Κουλτούρας στη Σχέση του Ανθρώπου με το Φυσικό Περιβάλλον, στο Περιβάλλον και Κοινωνία: Μύθοι και Πραγματικότητα. Επιμ.: Ανθοπούλου Θ. & Παπαδοπούλου Δ. Αθήνα: Gutenberg

Δραγώνα, Θ., Κουζέλης, Γ. & Ασκούνη, Ν. (1997). Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας πεδίου. Στο: Α. Φραγκουδάκη & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σελ. 220-282). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ευθυμίου- Τσεκουρά, Ν. (1997). Ο χορός και η κίνηση στο πρόγραμμα Μελίνα. Στο: *Περιφερειακή Ανάπτυξη «Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας»* (σελ. 31-33). Θεσσαλονίκη: Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα.

Ζηστάκης, Α. (1999). Πολιτισμός και Φύση. Στο Βουδούρη Κ. (Επιμ.), *Φιλοσοφία και Οικολογία*. Αθήνα: Ιωνία.

Θεοδωρίδης, Μ. (1997). Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση στο πρόγραμμα Μελίνα. Στο: *Περιφερειακή Ανάπτυξη «Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας»* (σελ. 29-30). Θεσσαλονίκη: Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα.

Ιγγλέση, Χ. (1997). «Να πάμε ξανά σε κάποιους δρόμους των παπουδών μας, των αρχαίων προγόνων»: Ο φόβος της εθνικής αλλοίωσης και η εθνική αυτοεικόνα στο λόγο των εκπαιδευτικών. Συμπεράσματα μέρους των πιλοτικών συνεντεύξεων. Στο: Α. Φραγκουδάκη & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σελ. 323-343). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Κακαβούλης, Α. (1993). Νέες προοπτικές για την παιδεία στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο: Στο: Β. Κοντογιώργος & Π. Ορφανίδης (Επιμ.) *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή του διάσταση* (σελ. 237-280). Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.

Κακαβούλης, Α. (1995) «Νέες εξελίξεις και προοπτικές για την εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης: κριτική θεώρηση και συνέπειες για την ελληνική παιδεία». Στο: Μ. Βαμβούκα & Α. Χουρδάκη (Επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στη Ελλάδα και στην Ευρώπη* (σ. 268-286) Ρέθυμνο, Ελληνικά Γράμματα.

Καλαματιανού, Α. (1994). *Κοινωνική Στατιστική: Μέθοδοι Μονοδιάστατης Ανάλυσης*. Αθήνα: Το Οικονομικό.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καπλάνη Γ., «Προβλήματα έρευνας στα Εθνολογικά Μουσεία» στα Πρακτικά Α΄ Συνάντησης Μουσειολογίας, 1984.

Καραλής, Θ. (2004). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Οργάνωση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τόμος Β΄, ΕΑΠ, Πάτρα,

Καραλής, Θ. (2005). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών*. Υποκεφάλαιο του εκπαιδευτικού υλικού για τη Θεματική Ενότητα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του ΕΑΠ

Καραμπίνη, Π. & Ψιλού, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα –επισημάνσεις και προτάσεις. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 139-147). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καρατζιά, Ε. & Σπινθουράκη, Η. (2005). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 58-60.

Κασίμη, Χ. (2006). *Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και παιδιά των μεταναστών: νέες*

πραγματικότητες και νέες προκλήσεις. <http://emmedia.pspa.uoa.gr/downloads/kasimi.pdf>.

Κόκκινος Χ, (2006). Η σημασία της ανθρωπογενούς κληρονομιάς των αντικειμένων στο πλαίσιο της σύγχρονης τεχνολογικής παγκοσμιοποιημένης εποχής. Στο Βουδούρη, Κ. (Ed.), Φιλοσοφία του Πολιτισμού. Αθήνα: Ιωνία

Κόκκος, Α. (1999). Πώς μαθαίνουν οι ενήλικοι, στο Εκπαίδευση Ενηλίκων, *Το Πεδίο, Οι Αρχές Μάθησης, Οι Συντελεστές*, Τόμος Α', Ε.Α.Π., Πάτρα.

Κοκορέτση, Α. (2005) Η συνεργατική έρευνα δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 229-235). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κορυφίδης, Χ. (1987). Μόρφωση –Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Η ελληνική εμπειρία (ιδιαίτερη προσέγγιση στη μόρφωση και επιμόρφωση των δασκάλων και νηπιαγωγών). Στο: *Πρακτικά Συνεδρίου: Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, (σελ. 33- 41). Κύπρος.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: προσδοκίες, προοπτικές, όρια: στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα. Αθήνα : Gutenberg.

Κουπαρούσου, Ε. & Νικολάου, Γ. (2003-2004). Ο θεσμός της συμβουλευτικής και του προσανατολισμού ως βασικός συντελεστής της στάσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Κουρετζής, Α. (1997). Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία στο Μελίνα. Στο: *Περιφερειακή Ανάπτυξη «Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας»* (σελ. 38-44). Θεσσαλονίκη: Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα.

Κωστούλα –Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και Κοινωνία*, Αθήνα. Μεταίχμιο.

Λευθεριώτου, Π. (2005). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτών της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Διπλωματική Εργασία, επιβλ. Α.Κόκκος, Πάτρα: ΕΑΠ.

Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.

Μάγος, Κ. (2006). «Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους»: *Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. <http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2005/eisigiseis/magos.php>

Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Πτυχές ισομορφισμού στην Ευρωπαϊκή Διάσταση. Στο: Β. Κοντογιώργος & Π. Ορφανίδης (Επιμ), *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή του διάσταση*. Αθήνα:

Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.

Μεξία- Θωμαΐδου, Μ. (1997). Ελλάδα: Απάντηση στο ερωτηματολόγιο. Στο: *Πολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη* (σ.161). ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Ε.Ε.

Μόσχος, Κ. (1997). Η μουσική στην εγκύκλια εκπαίδευση στο Μελίνα. Στο: *Περιφερειακή Ανάπτυξη «Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας»* (σελ. 25-28). Θεσσαλονίκη: Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα.

Μπερελής, Π. (2005). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στα: Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας, *Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν.Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και Προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αινείας.

Μπιλιούρης, Α. & Μουσταΐρας, Π. (2006). *Η προσέγγιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας μέσα από την παιδική λογοτεχνία. Δραστηριότητες στο δημοτικό σχολείο*. <http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2005/eisigiseis/mpiliorismoustairas.php>

Μπομπαρίδου, Χ. (2004). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Απόψεις των εκπαιδευτικών*. <http://www.inpatras.com/praktika/arta/mpomparidou.php>

Μπόμπας, Λ. (1997). Διερευνώντας πτυχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: η περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών. Στο: Α. Βαμβούκας & Α. Χουρδάκης. (Επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στη Ελλάδα και στην Ευρώπη* (σ. 397-408). Ρέθυμνο, Ελληνικά Γράμματα.

Μυταρά, Χ. (1997α). Ελλάδα: Απάντηση στο ερωτηματολόγιο. Στο: *Πολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη* (σ.164-165) ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Ε.Ε.

Μυταρά, Χ. (1997β). Εικαστικά στο Μελίνα. Στο: *Περιφερειακή Ανάπτυξη «Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας»* (σελ. 34-37). Θεσσαλονίκη: Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου-Σμοκοβίτη Λ., (1994), Κοινωνιολογία, Κοινωνία και Κοινωνική ζωή, Σταμούλης, Αθήνα-Πειραιάς.

Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικός σήμερα: προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος : μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Παΐζης, Ν. (1997). Φιλοσοφία και στόχοι του προγράμματος Μελίνα: Εκπαίδευση, Πολιτισμός. Στο: *Περιφερειακή Ανάπτυξη «Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας»* (σελ. 16-20). Θεσσαλονίκη: Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα.

Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ. (2003). Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: Όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί. Αθήνα :[Gutenberg](http://www.gutenberg.org).

Παπαδάκης, Σ. & Φραγκούλης, Ι. (2005) «Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 176-285). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδημητρίου, Ε. (1999). Για μια Νέα Φιλοσοφία της Φύσης. Αθήνα: Gutenberg

Παπαδοπούλου(2008), «Η βιβλιοθεραπεία ως διδακτική προσέγγιση μέσω της γλωσσικής τέχνης και ως φορέας πολιτισμού», *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό τεύχος.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1984). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο: Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1998). Οι «άλλοι», εμείς και οι παιδαγωγικές πρακτικές. Στο: *Σεμινάριο 24. Σχολείο και ετερότητα. Ο ρόλος του φιλόλογου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα* (σελ. 21-27). Αθήνα.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 82-92). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 187-195). Αθήνα: Μεταίχμιο

Παπαρίζος, Χ. (1993) *Η Μητρική γλώσσα στο σχολείο*, Αθήνα. Γρηγόρης.

Παπάς Α., (2001), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδασκαλία*, Αθήνα.

Παπάς, Α. () *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*, Τόμος Α', Αθήνα, Δελφοί.

Παπασταμάτης, Α. (2007). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της παγκοσμιοποίησης*. <http://www.imepo.gr/documents/SkourtouIMEPO.pdf> (26/11/2006).

Παπαχρήστου, Κ. (2006). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση/ επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. http://tm.pasok.gr/anthropina_dikaiomata/?page_id=71 (25/11/06).

Παπουτσής, Χ. (2005). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και αντιλήψεων των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές στις οποίες συμμετέχουν*, Διπλωματική Εργασία, επιβλ. Θ.Καραλής, Πάτρα: ΕΑΠ.

Πασούλα, Ε. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 111-117). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παυλογεωργάτος Γ., (2003). Διατήρηση της υλικής πολιτιστικής κληρονομιάς. Αθήνα: Παρατηρητής

- Πέτρου Ι., (2005). Κοινωνική θεωρία και σύγχρονος πολιτισμός. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Πίγκα, Μ. (2004). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των πολυπολιτισμικών σχολείων*. <http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2003/TOMOS3/piga.php>
- Πυργιωτάκης, Ι. (1996) *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ρέππα, Γ. (2006). *Ο χορός ως μέσο διαπολιτισμικής διαπαιδαγώγησης*. <http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2005/eisigiseis/reppa.php>
- Ρεσ, Γ. (2004). *Αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Χίου για την ακολουθούμενη επιμορφωτική πολιτική*. <http://users.thess.sch.gr.salnk/arthra/arthra15.htm> (27/11/06).
- Ρουσσάκης, Γ. & Χατζηνικολάου, Α. (2006). *Αντιλήψεις των δασκάλων για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλόγλωσσων/ αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο σήμερα*. <http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2005/eisigiseis/rousakixatzinikolaou.php>
- Σκούρτου (2005). *Εκπαιδευτικοί και δίγλωσσοι μαθητές*. <http://rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourtou/papers/Ekpedeftiki&Diglossi Mathites.pdf>.
- Σκούρτου, Ε. (2002). *Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Επιστήμες Αγωγής*, 4/2002, 11-22.
- Σκούρτου, Ε. (Επιμ.), (1997) *Θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης*, Αθήνα. Νήσος.
- Σταυρίδης, Μ. (1997). Κύπρος: Απάντηση στο ερωτηματολόγιο. Στο: *Πολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη* (σ.120-124). ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Ε.Ε.
- Στούμπος, Ε. & Τηγάνης, Β. (2006). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα- Μια έρευνα με τους εκπαιδευτικούς της ευρύτερης περιοχής Αγρινίου*. <http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2005/eisigiseis/stoubostiganis.php>
- Τερεζάκη, Χ. (2006) Προαιρετικά Εκπαιδευτικά προγράμματα- «Μελίνα- Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Μια ευέλικτη πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 6, 97-115.
- Τζαβάρα, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2006). Η διαρκής αναθέσμιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως επιμορφωτικό πρόταγμα. Η περίπτωση του προγράμματος Μελίνα. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 255-262). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τζανετοπούλου, Α. (2006). *Ο στοχασμός της ετερότητας μέσα από τη Λογοτεχνία στο διαπολιτισμικό σχολείο*. <http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2005/eisigiseis/tzanetopoulou.php>
- Τζάνη, Μ. (1987). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Μερικές σημαντικές πτυχές*. Στο: *Πρακτικά Συνεδρίου: Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, (σελ. 73). Κύπρος.
- Τουρκάκη, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2006). *Απόψεις και αιτήματα εκπαιδευτικών για την*

επιμόρφωση στο πλαίσιο του προγράμματος «Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 245-254). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τρανταλίδη- Παπαδημητρίου, Μ. (1997). Εκπαίδευση και Πολιτισμός-Πολιτικές σε συνέργεια. Στο: *Πολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη* (σ.52-57) ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Ε.Ε.

Τρίμη, Ε. (1997). Ελλάδα: Απάντηση στο ερωτηματολόγιο. Εισήγηση στο: *Πολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη* (σελ. 120-124). ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Ε.Ε.

Τρούκη, Ε. (2005). Πολυπολιτισμικότητα και Σχολική Τάξη: Εμπόδιο ή Ευκαιρία. Στο: *Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και Προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Τρούλης, Γ. (1985) *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών: κίνητρα – προσδοκίες -σχέδια*, Αθήνα: Δίπτυχο.

Τρούλης, Γ. (1995) «Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη» Στο: Α. Βαμβούκας & Α. Χουρδάκης. (Επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στη Ελλάδα και στην Ευρώπη* (σ. 548-559) Ρέθυμνο, Ελληνικά

Τσιπλητάρης Α. (1998), «Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης», Αθήνα

Φραγκουδάκη, Α. (1995) «Στερεότυπα των Φύλων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία». Στο: Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεξεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας, και Α. Καραθανάση (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα. Παπαζήση.

Φραγκουδάκη, Α. (1997) «Απόγονοι «Ελλήνων» από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων της ιστορίας. Στο: Α. Φραγκουδάκη & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σελ. 344-400). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο. Στο: Β. Ρήγα (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (σ.85-146). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών . Στο : Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 131-138). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χαραμής, Π. & Κοτσιφάκης, Θ. (2005). Πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών 1992-2004: Αξίες, σκοποί, προγράμματα. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 355-361). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χαρίτου- Φατούρου, Μ., Μπάκα, Α. & Χοντολίδου, Ε. (1997). Μια πρώτη αξιολόγηση του προγράμματος Μελίνα. Στο: *Περιφερειακή Ανάπτυξη «Μέρες Εκφρασης και Δημιουργίας»* (σελ. 71-78). Θεσσαλονίκη: Οι Φίλοι του Ιδρύματος

Μελίνα.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης των προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χιωτάκης, Σ. (2002). Ανωτατοποίηση των σπουδών ως επαγγελματική στρατηγική: Το παράδειγμα των Παιδαγωγικών Τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 61-88.

Χρηστίδου– Λιοναράκη, Σ. (2001) Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο: Β. Ρήγα (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Πολιτισμικές διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Χριστίδης, Φ. (επιμ.), (2001) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Χρυσαφίδης, Κ. (1996). Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: *Εισαγωγή της μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χρυσαφίδης, Κ. (2003). *Η αγωγή στην εποχή του μεταμοντέρνου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ψαρρού Ν., (2003). *Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Gutenberg.