

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πρόταση για ένα Σχέδιο Εργασίας
για παιδιά Νηπιαγωγείου.
Τίτλος : «Το Ψωμί»

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ : Β.Δ. Αναγνωστόπουλος
Τ. Τσιλιμένη**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ : Ελένη Ζανέτα

ΒΟΛΟΣ 2003



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7843/1
Ημερ. Εισ.: 30-11-2009
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΣΕ – ΜΕ
2003
ΖΑΝ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πρόταση για ένα Σχέδιο Εργασίας
για παιδιά Νηπιαγωγείου.
Τίτλος : «Το Ψωμί»

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ : Β.Δ. Αναγνωστόπουλος
Τ. Τσιλιμένη

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ : Ελένη Ζανέτα

ΒΟΛΟΣ 2003

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Πρόλογος.....	1
2. Η σπουδαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.....	2
3. Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.....	5
4. Το μάθημα της Ιστορίας και η διαθεματική προσέγγισή του στο Μουσείο.....	8
5. Λογοτεχνία και διαθεματικότητα στα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου.....	15
6. Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων : Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο.....	19
7. Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία : Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία.....	31
8. Λαογραφία και παιδική ηλικία : οπτικές και προοπτικές.....	39
9. Σχηματισμός εννοιών και γνωστική ανάπτυξη.....	41
10. Το «Συμβολικό» Μοντέλο αισθητικής ανάπτυξης του H. Gardner (1982).....	44
11. Νηπιαγωγείο και Γλώσσα.....	49
12. Μυθοπλασία.....	51
13. Εκπαιδευτικά Προγράμματα Λαογραφικών Μουσείων και Σχολείο. Πολιτισμική μόρφωση – Αισθητική δημιουργία.....	58
14. Προτεινόμενο Σχέδιο Εργασίας. Θέμα του Σχεδίου Εργασίας : «το Ψωμί».....	61
15. Επίλογος.....	75
16. Εικόνες εκθεμάτων του Λαογραφικού Ιστορικού Μουσείου Λάρισας.....	76
17. Βιβλιογραφία.	

Πρόλογος.

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία αφορά ένα σχέδιο εργασίας για παιδιά νηπιαγωγείου. Το σχέδιο εργασίας εντάσσεται στα πλαίσια της εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Πρόκειται για μια καινοτομία που έχει ως σκοπό τη Διαθεματική Προσέγγιση. Η Διαθεματική Προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής¹.

Το θέμα του σχεδίου εργασίας αφορά την παρασκευή του ψωμιού στο παρελθόν, αλλά και σήμερα. Το θέμα είναι ενδεικτικό, καθώς η επιλογή του είναι αποκλειστική υπόθεση των παιδιών. Το σχέδιο εργασίας αποτελεί ουσιαστικά μια έρευνα με πρωταγωνιστές τα ίδια τα παιδιά. Περιλαμβάνει επισκέψεις των παιδιών σε χώρους εκτός του νηπιαγωγείου, καθώς και επισκέψεις ατόμων στο νηπιαγωγείο, προκειμένου να λυθούν οι απορίες των παιδιών για το θέμα που έχουν επιλέξει.

Στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας εντάσσεται και μια επίσκεψη των νηπίων στο Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας. Τα παιδιά έχοντας προετοιμάσει ένα ερωτηματολόγιο προσπαθούν να βρουν απαντήσεις πάνω στο θέμα της παρασκευής του ψωμιού παλιότερα, με τη βοήθεια του μουσειοπαιδαγωγού. Ακολουθεί μια δραστηριότητα στον χώρο του μουσείου, η δημιουργία και η εικονογράφηση μιας φανταστικής ιστορίας για το ψωμί. Μ' αυτόν τον τρόπο δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν και να κατανοήσουν καλύτερα τις γνώσεις που μόλις απέκτησαν.

Εκτός από τον χώρο του μουσείου, ακολουθούν και άλλες δραστηριότητες, όπως η επίσκεψη των παιδιών σ' ένα σύγχρονο αρτοποιείο. Μετά το τέλος του σχεδίου εργασίας πραγματοποιείται μια έκθεση με το υλικό της έρευνας των παιδιών.

¹ Διεύθυνση στο Διαδίκτυο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου : <http://www.pi-schools.gr>, «Α' : Γενικό μέρος, 3. Γενικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των επιμέρους Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.)», σ. 10.

Η σπουδαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Η επιζητούμενη αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνεπάγεται την αλλαγή του τρόπου διδακτικής προσέγγισης, καθώς και της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης προβάλλει ως εναλλακτική λύση καθώς, με την προσέγγιση αυτή, αλλάζει ο χαρακτήρας του σχολείου και παράλληλα ο ρόλος του μαθητή. Το σχολείο από γνωσιοκεντρικό γίνεται μαθητοκεντρικό, ενώ ο μαθητής από «παθητικός δέκτης» γίνεται «ενεργός συμμετοχος».

Εισαγωγή.

Στην εποχή της πληροφορίας, της γνώσης, της πολυπολιτισμικότητας και της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης που βιώνουμε, πάγιο ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να είναι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σ' έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται (Kress, 1999. Ηλιάδης & Γαλανοπούλου, 1998).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης στη χώρα μας, η υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση με την εκπόνηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Φ.Ε.Κ. 1366/18-10-2001) και των συνεπακόλουθων διαθεματικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ., Φ.Ε.Κ. 1373-1376/18-10-2001) αποτέλεσε τον κυριότερο στόχο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.). Μια προσπάθεια που ενέπλεξε σχεδόν το σύνολο του προσωπικού του Π.Ι. στον καινοτόμο αυτόν εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Ειδικότερα, ο Πρόεδρος του Π.Ι. , Σ. Αλαχιώτης (2002), επισημαίνει ότι «με το προτεινόμενο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) η επιδιωκόμενη αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης επιχειρείται μέσα από :

- (i) τη διαθεματική οργάνωση του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων,
- (ii) τις διερευνητικές και ολιστικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και
- (iii) την προτυποποίηση συγγραφής νέων βιβλίων, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις αρχές της διαθεματικότητας και στο σεβασμό της προσπάθειας του μαθητή.

Η σπουδαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης.

Στη βιβλιογραφία συχνά χρησιμοποιούνται οι όροι «διαθεματικότητα» και «διεπιστημονικότητα», όροι που άλλοτε ταυτίζονται, όταν η υπό εξέταση έννοια προσεγγίζεται μέσα από τη συμβολή πολλών επιστημών και άλλοτε διαφοροποιούνται, όταν το υπό εξέταση θέμα απαιτεί εκτός από επιστημονικές προσεγγίσεις και μη επιστημονικές, όπως λ.χ. τη συμβολή της τέχνης. Έτσι, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η διαθεματικότητα επικαλύπτει τη διεπιστημονικότητα (βλ. και Αλαχιώτης, 2002β).

Με την εισήγηση του Π.Ι. περί της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση δεν καταλύεται η αυτονομία των μαθημάτων στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, αλλά αλληλοσυσχετίζονται και διασυνδέονται τόσο μέσα από τη διάχυση βασικών διαθεματικών εννοιών στα περιεχόμενα όσο και με

την αφιέρωση χρόνου (10%) στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας για διαθεματικές δραστηριότητες.

Η διαθεματικότητα καταλύοντας τα ανεξάρτητα μαθήματα ως πλαίσια επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης, όχι όμως και τη γνώση των μαθημάτων αυτών, επιδιώκει την οργάνωσή τους μέσα από θεματικές ενότητες γενικότερου ενδιαφέροντος.

Με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης «τίθενται οι στόχοι και οι μέθοδοι της διδασκαλίας και ταυτόχρονα δομείται το περιεχόμενο των διδασκόμενων αυτοτελών μαθημάτων στη βάση μιας ισόρροπης οριζόντιας και κάθετης κατανομής της. Με τον τρόπο αυτό προωθείται η διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων, η ολιστική προσέγγιση βασικών θεμάτων και προβάλλεται η παράμετρος της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη, διαδικασία που ενισχύει και τη γενική παιδεία» (Αλαχιώτης, 2002 α).

Δηλαδή, η διαθεματική προσέγγιση απαρτίζει ένα συνεχές, το οποίο αρχίζει με τη διατήρηση, αλλά αλληλοσυσχέτιση, των ανεξάρτητων μαθημάτων (διεπιστημονικότητα) και ολοκληρώνεται με την κατάργησή τους (σε ορισμένες περιπτώσεις) ως πλαισίων οργάνωσης της σχολικής γνώσης (διαθεματικότητα). Τη θέση των ανεξάρτητων μαθημάτων σ' αυτήν την περίπτωση καταλαμβάνουν θεματικές ενότητες (π.χ. Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός), οι οποίες άπτονται των διάφορων γνωστικών αντικειμένων καθώς και των ενδιαφερόντων των μαθητών.

Από τον παραπάνω γενικό ορισμό συνάγεται ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης εξειδικεύεται :

- (ι) ως τρόπος επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης.
- (ιι) ως τρόπος διδακτικής προσέγγισης της σχολικής γνώσης.

Η διαθεματική προσέγγιση ως τρόπος επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης επιτρέπει στο μαθητή να αναδεικνύει τις διασυνδέσεις που υπάρχουν μεταξύ των διάφορων σχολικών μαθημάτων και να κάνει συσχετίσεις, διασυνθέσεις και γενικεύσεις.

Η διαθεματική προσέγγιση ως τρόπος διδακτικής προσέγγισης της σχολικής γνώσης επιχειρείται μέσα από διερευνητικές μεθόδους και διαδικασίες συλλογικού χαρακτήρα, καθώς η σχετική έρευνα δείχνει ότι η ομαδική εργασία έχει καλύτερα αποτελέσματα (Johnson & Johnson, 1992. Panagakos, 1999).

Τα κύρια μαθήματα αδυνατούν μόνα τους να δώσουν στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου το απαραίτητο εύρος και την απαιτούμενη αποτελεσματικότητα. Γι' αυτό χρειάζεται να υποβοηθηθούν και από άλλα διδακτικά αντικείμενα μέσα από μια σειρά διαθεματικών δραστηριοτήτων (βλ. και Edwards & Fogelman, 1993).

Με αυτόν τον τρόπο τα σχολικά μαθήματα αλληλοσυσχετίζονται, αλληλοσυμπληρώνονται, κατανοούνται καλύτερα και η σχολική γνώση βαθμιαία ενιαιοποιείται, με αποτέλεσμα ο μαθητής να αποκτά ολιστικές εικόνες της πραγματικότητας.

Με τη διαθεματική προσέγγιση, αντιμετωπίζεται σε μεγάλο βαθμό η όποια αναποτελεσματικότητα του παραδοσιακού χαρακτήρα του σχολείου. Σύμφωνα με τον παραδοσιακό τρόπο οργάνωσης της γνώσης, τα διάφορα μαθήματα παρουσιάζονται αυτόνομα και ανεξάρτητα μεταξύ τους με αποτέλεσμα η γνώση να προσφέρεται αποσπασματική, αφηρημένη και ασύνδετη. Αντίθετα, με τη νέα προσέγγιση, η γνώση

καθώς διαχέεται μέσα από τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, αντιμετωπίζεται ως ενιαία και ως τέτοια προσφέρεται στους μαθητές για να την κατακτήσουν.

Ακόμη, με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, αλλάζει ο χαρακτήρας του σχολείου και παράλληλα ο ρόλος του μαθητή. Το σχολείο από γνωσιοκεντρικό που ήταν πρώτα, γίνεται τώρα μαθητοκεντρικό, ενώ ο μαθητής από «παθητικός δέκτης» γίνεται «ενεργός συμμετοχος».

Για την επιτυχία της διαθεματικής προσέγγισης απαιτείται :

- (i) η σχολική γνώση να συνδέεται με τις εμπειρίες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, έτσι ώστε να αποτελεί κίνητρο για μάθηση,
- (ii) η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης αυτής, ώστε να είναι πρόσφορη για περαιτέρω συσχετίσεις και γενικεύσεις.

Αναπόσπαστη διαδικασία της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στη διδακτική πράξη αποτελεί και η αξιολόγηση του μαθητή, η οποία στα πλαίσια του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποσκοπεί στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον εντοπισμό των ελλείψεων σε μαθησιακό και ατομικό επίπεδο, με απώτερο στόχο πάντα τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2002). Εννοείται, βέβαια, ότι η αξιολόγηση αυτή του μαθητή θα αφορά όχι μόνο τις αποκτηθείσες γνώσεις αλλά και την απόκτηση δεξιοτήτων, καθώς και τη διαμόρφωση στάσεων.

Μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης προωθείται η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης στη χώρα μας, καθώς καλλιεργούνται και αναπτύσσονται οι κοινωνικο-γνωστικές στάσεις και οι δεξιότητες που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας².

² Ιωάννης Παναγάκος, «Η σπουδαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και η προοπτική της στο Δημοτικό Σχολείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων : Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, Τεύχος 7, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Νοέμβριος 2002, σ. 72-75.

Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Στα σύγχρονα κράτη, το σχολείο αποτελεί έναν από τους βασικούς μηχανισμούς πολιτισμικής ομοιογενοποίησης. Εξασφαλίζει τη συγκρότηση, την εδραίωση και την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας, κυρίως μέσα από ορισμένα μαθήματα, καθώς και μέσα από ποικίλες δραστηριότητες (π.χ. γιορτές, εκδρομές...). Το σχολείο με βάση την υπάρχουσα νομοθεσία, τα Αναλυτικά Προγράμματα, τις οδηγίες, τα σχολικά εγχειρίδια και το λοιπό εκπαιδευτικό υλικό μεταδίδει ψήγματα ή εξιδανικευμένες εικόνες του πολιτισμού, γύρω από τις οποίες διαμορφώνεται κοινωνική αποδοχή και συναίνεση. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στο σύγχρονο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ανοίγει το σχολείο στην κοινωνία :

A) Προσφέροντας τη δυνατότητα εμπλουτισμού ή τροποποίησης ή διαφοροποίησης του προσανατολισμού ή πολλαπλής αξιοποίησης των «νόμιμων εκδοχών πολιτισμού» που επιλέγει το εκπαιδευτικό σύστημα.

B) Μειώνοντας την απόκλιση μεταξύ γνώσεων και αξιών του παρελθόντος και του παρόντος.

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μπορεί να υλοποιηθεί είτε σε επίπεδο ενδοεπιστημονικής (ενδοκλαδικής) διαθεματικής προσέγγισης (στο μάθημα) είτε σε επίπεδο διακλαδικής (διεπιστημονικής) διαθεματικής προσέγγισης (κατά την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης).

Εκπαίδευση και πολιτισμός.

Υπάρχει, αναμφισβήτητα, στενή σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτισμού. Είτε θεωρήσουμε την εκπαίδευση με την ευρεία έννοια, δηλαδή ως συνιστώσα της κατάρτισης και της κοινωνικοποίησης του ατόμου είτε την ταυτίσουμε με το σχολικό χώρο, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι η εκπαίδευση προϋποθέτει απαραίτητα επικοινωνία, μετάδοση και απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, διαμόρφωση αντιλήψεων, στάσεων, αξιών. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (Forquín, 1989).

Το περιεχόμενο αυτό, που μεταδίδεται μέσω της εκπαίδευσης, υπάρχει πριν από μας, μας καθορίζει και μας διαμορφώνει. Μπορούμε, κατά συνέπεια, να το ονομάσουμε πολιτισμό. Ποιος θα ήταν ο ορισμός του πολιτισμού, όταν μιλάμε για τη λειτουργία μετάδοσης πολιτισμικών στοιχείων μέσω της εκπαίδευσης; Πρόκειται για παρακαταθήκη γνώσεων, ικανοτήτων, θεσμών, αξιών, συμβόλων, που δημιουργήθηκε με το πέρασμα των αιώνων από γενιά σε γενιά στο πλαίσιο ύπαρξης και λειτουργίας μιας κοινότητας ανθρώπων (εθνικός πολιτισμός) ή της κοινότητας των ανθρώπων (πανανθρώπινος πολιτισμός) (Reboul, 1984).

Η εκπαίδευση αποτελεί, σύμφωνα με τον Reboul, το σύνολο των προσεγγίσεων και μεθόδων μέσω των οποίων το μικρό ανθρώπινο ον που έρχεται στον κόσμο αποκτά πρόσβαση στον πολιτισμό. Σύμφωνα με την Arendt (Arendt, 1972), η γνωριμία των νέων παιδιών (δηλαδή των διαδόχων των ενηλίκων κάθε γενιάς) με τον κόσμο και τον πολιτισμό προϋποθέτει μια στάση συντηρητική ή τουλάχιστον στάση που να εγγυάται τη

διατήρηση. Γι' αυτό, «η μάθηση είναι στραμμένη προς το παρελθόν και ο ρόλος του εκπαιδευτικού / εκπαιδευτή προϋποθέτει μεγάλο σεβασμό προς το παρελθόν».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κάθε σκέψη αναφορικά με την εκπαίδευση και τον πολιτισμό συνδέεται με το παιδαγωγικό εγχείρημα της μετάδοσης και διαίωνισης της ανθρώπινης εμπειρίας, η οποία ονομάζεται πολιτισμός, με την έννοια ότι μπόρεσε να επιβιώσει στο πέρασμα του χρόνου, να μεταδοθεί, να αποκρυσταλλωθεί σε γνώσεις, συστήματα συμβόλων και έργα. Εκπαίδευση και πολιτισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να λειτουργήσει εκτός πολιτισμικού πλαισίου. Μέσα από την εκπαίδευση πραγματοποιείται μια λεπτή και αέναη εργασία / διαδικασία που συνίσταται στη μετάδοση του πολιτισμού : η εκπαίδευση μεταδίδει τον πολιτισμό σαν «ζωντανή μνήμη» από γενιά σε γενιά.

Εκπαίδευση και μετάδοση πολιτισμικών στοιχείων.

Μπορούμε να αναρωτηθούμε : ποιες παράμετροι καθορίζουν την επιλογή πολιτισμικών στοιχείων μέσα από την πανανθρώπινη πολιτισμική κληρονομιά με αποτέλεσμα κάποια στοιχεία να διαιωνίζονται μέσω της εκπαίδευσης, ενώ κάποια άλλα να πέφτουν στη λήθη (Ferro, 1986. Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997. Αβδελά, 1998).

Εκείνα τα στοιχεία που μεταδίδονται και διαιωνίζονται είναι ψήγματα ή εξιδανικευμένες εικόνες του πολιτισμού, γύρω από τις οποίες διαμορφώνεται κοινωνική αποδοχή και συναίνεση. Αποτελούν δηλαδή τις επιτρεπόμενες, τις νόμιμες εκδοχές του πολιτισμού.

Η σχολική εκπαίδευση, ωστόσο, δεν αρκείται στην επιλογή γνώσεων και πολιτισμικού υλικού. Έχει ως στόχο της την αποτελεσματική διάδοσή τους. Για να το επιτύχει επιδίδεται σε μια αξιοθαύμαστη και επίπονη εργασία αναδιοργάνωσης, ανασυγκρότησης του αυθεντικού πολιτισμικού υλικού ή του επιστημονικού λόγου σε παιδαγωγικό λόγο (Verret, 1975. Chevallard, 1985).

Έτσι, δημιουργούνται «ενδιάμεσες» - κατασκευασμένες γνώσεις, απαραίτητες σχετικοποιήσεις και προσαρμογές. Τα σχολικά εγχειρίδια και τα υποστηρικτικά εκπαιδευτικά μέσα, οι σχολικές ασκήσεις, τα καθήκοντα, τα μαθήματα, αντικατοπτρίζουν ακριβώς αυτή τη μέριμνα και δυναμική. Έτσι, δημιουργείται μια σχολική κουλτούρα που με μέτρο μεταφέρει, μετατρέποντας και προσαρμόζοντας, τα αυτούσια – αυθεντικά ψήγματα / στοιχεία πολιτισμού σε εκπαιδευτικές και συνακόλουθα σχολικές νόμιμες εκδοχές πολιτισμού.

Εκπαίδευση – Μετάδοση πολιτισμικών στοιχείων – Διαθεματικότητα.

Στο πλαίσιο διαμόρφωσης και λειτουργίας ευέλικτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων η διαθεματικότητα, από πολιτική και κοινωνιολογική άποψη, (όχι μόνο παιδαγωγική και ψυχολογική) φαίνεται να αποτελεί ως στρατηγική και ως μεθοδολογία τη δυνατότητα οριζόντιας και κάθετης διεργασίας ποικίλων γνώσεων, δεξιοτήτων του παρελθόντος και του παρόντος μέσα σε μια εξελισσόμενη και πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης επιτρέπει την παρέμβαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί σε συνεργασία με τους μαθητές του και με βάση τα ενδιαφέροντά τους, τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, τις ανάγκες που προκύπτουν από κάποιο γνωστικό αντικείμενο ή θέμα να αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική και διδακτική πράξη

ψήγματα από την πολιτισμική κληρονομιά του παρελθόντος που δεν περιέχονται στο «επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα» ή να προσδώσει άλλες διαστάσεις σε «νόμιμες εκδοχές της πολιτισμικής κληρονομιάς» που του φαίνονται καταλληλότερες. Με τον τρόπο αυτόν, αξιοποιεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα παρεμβαίνοντας προκειμένου να το προσαρμόσει στις ανάγκες του σχολείου και της τάξης του. Αξιοποιεί κατ' επέκταση και δικό του εκπαιδευτικό υλικό, στοιχείο που έχει ως θεσμική συνέπεια την απομάκρυνση από το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο ανά τάξη και ανά μάθημα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός παύει να εφαρμόζει απλά ή να διεκπεραιώνει σε ακραίες περιπτώσεις το υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα και να χρησιμοποιεί το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό. Μετατρέπεται σε ερευνητή, όπως και οι μαθητές του.

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης τόσο στο πλαίσιο της προσέγγισης των διαφόρων διδασκόμενων μαθημάτων, μέσα στο 10% του χρόνου που διατίθεται για σχέδια εργασίας, όσο και στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, συμβάλλει στην αναθεώρηση των απόψεων που έχουμε σχετικά με την απόκτηση της γνώσης και τις σχέσεις και ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών (Αλαχιώτης, 2002, Ματσαγγούρας, 2002).³

³ Αγλαΐα Γαλανοπούλου, «Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων : Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, Τεύχος 7, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Νοέμβριος 2002, σ. 230-234.

Το μάθημα της Ιστορίας και η διαθεματική προσέγγισή του στο Μουσείο.

Η διεπιστημονική-διαθεματική προσέγγιση, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, αποτελεί στοιχείο που ενδιαφέρει άμεσα τους συντάκτες των αναλυτικών προγραμμάτων διεθνώς. Προς την κατεύθυνση αυτή κινείται και η πρόσφατη προσπάθεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με την ανάπτυξη του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών. Στο πλαίσιο αυτό, το μάθημα της Ιστορίας και οι δραστηριότητες που οργανώνονται κατά τη διδασκαλία του έχουν να διαδραματίσουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Ειδικότερα οι επισκέψεις των μαθητών στα μουσεία μπορούν να συμβάλουν στη διαθεματική προσέγγιση, μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, οι οποίες προσφέρουν το πλαίσιο για τη διασύνδεση επιφανειακά διαφορετικών γνώσεων, που προέρχονται από τις περιοχές των μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο, αλλά και εμπειριών από την καθημερινή ζωή.

Οι έννοιες της διεπιστημονικότητας-διαθεματικότητας.

Η απαίτηση για πολύπλευρη αντιμετώπιση του ίδιου αντικειμένου στα πλαίσια της εκπαίδευσης δεν είναι βέβαια πρόσφατη.

Προγράμματα που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διεπιστημονική προσέγγιση άρχισαν να αναπτύσσονται από τη δεκαετία του '60 (Blum, 1991). Η ολοκληρωμένη μάθηση, η ικανότητα να γίνονται συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών τομέων εκπαιδευτικών εμπειριών και να «προστίθεται αξία» σε αυτό που μαθαίνεται σε έναν τομέα με την εφαρμογή ικανοτήτων και αρχών που μαθαίνονται σε έναν άλλο, είναι χαρακτηριστικά που ορίζουν διεθνώς ως επιτυχημένο τον εκσυγχρονισμό στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η απαίτηση αυτή υπαγορεύεται από αιτήματα της σύγχρονης κοινωνίας, που αφορούν την ανάπτυξη ερευνητικών ικανοτήτων, ικανοτήτων μεταγνώσης και διαμόρφωσης απόψεων, την ανάπτυξη της ικανότητας να μαθαίνει ο μαθητής πώς να μαθαίνει. Οι ικανότητες αυτές είναι πιθανότερο να αναπτυχθούν μέσα από τη διεπιστημονική αντιμετώπιση των αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο (C.I.D.R.E.E., 1999). Γι' αυτό οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες καταβάλλουν προσπάθειες στην κατεύθυνση της εισαγωγής αναλυτικών προγραμμάτων με διεπιστημονική προσέγγιση, στο σύνολο σχεδόν των δημόσιων σχολείων.

Τα διεπιστημονικά προγράμματα οργανώνουν τη μάθηση με έναν τρόπο που οδηγεί σε συσχετισμό των επιστημονικών κλάδων και των διαφορετικών μεθόδων ανακάλυψης και επαλήθευσης της γνώσης. Πρόκειται για έναν τρόπο ενοποίησης του curriculum που διατηρεί μερικά από τα πλεονεκτήματα των δομών των επιμέρους μαθημάτων, επιτρέπει προσεγγίσεις μέσω ενοποιημένων θεμάτων, ή γύρω από θέματα, ζητήματα ή προβλήματα, και προωθεί τη σχεδιασμένη πολύπλευρη διερεύνηση (Batts, 1991).

Η έννοια της διαθεματικότητας αποτελεί προσδιοριστικό στοιχείο των προγραμμάτων που στην ουσία καταργούν την οργάνωση με βάση τις επιστήμες και επιλέγουν την οργάνωση με βάση εννοιολογικά σχήματα, «θέματα» που ενδιαφέρουν άμεσα τους μαθητές και σχετίζονται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους. Τέτοια οργάνωση των προγραμμάτων προδιαγράφει και τις επιλογές των διδακτικών μεθόδων που προσφέρονται: πρόκειται για διερευνητικές διδακτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στην παρατήρηση, τον προβληματισμό, την έρευνα, την επίλυση προβλημάτων κ.τ.λ.

Στη θεωρία για την ανάπτυξη των προγραμμάτων γίνεται λόγος για διεπιστημονικά προγράμματα, τα οποία είτε στηρίζονται σε συνδυασμούς ομάδων μαθημάτων, είτε αγνοούν πλήρως τα επιμέρους μαθήματα (Glattborn & Foshay, 1991). Στα πρώτα προτείνονται προσεγγίσεις όχι μόνο διά μέσου των ενοποιημένων μαθημάτων, αλλά και γύρω από διάφορα θέματα, ειδικά ζητήματα ή προβλήματα που απαιτούν σχεδιασμένη πολλαπλή διερεύνηση. Προς την κατεύθυνση αυτή προσανατολίζονται οι συντάκτες των αναλυτικών προγραμμάτων στις περισσότερες χώρες. Η λύση αυτή αποφεύγει να «προδώσει» τα επιμέρους μαθήματα και επιδιώκει αφενός τη σύζευξη μεταξύ διαφορετικών τρόπων δόμησης της γνώσης αφετέρου τη σύζευξη μαθήματος και πραγματικότητας (DeZure, 2000). Έτσι επιδιώκεται η διαμόρφωση «μορφωτικών ενοτήτων» σε κάθε μάθημα, θεμάτων δηλαδή τα οποία έχουν σχέση με την καθημερινή ζωή, χωρίς να αποκλείεται ο συνδυασμός γνώσεων από διαφορετικά μαθήματα (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Η οργάνωση και εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων κερδίζει συνεχώς έδαφος, και γίνεται λόγος για μετα-προγράμματα (Jacobs, 1989).

Προς την κατεύθυνση αυτή κινήθηκε πρόσφατα η πρώτη προσπάθεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην Ελλάδα, με τη σύνταξη του Ενιαίου Διαθεματικού Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΦΕΚ 1373/Β, 18.10.2001). Η αναμόρφωση των προγραμμάτων αυτών, που επιχειρείται τώρα, ύστερα από έναν ευρύ διάλογο με την εκπαιδευτική κοινότητα, εισηγείται τη διαθεματική σύνδεση των μαθημάτων με έναν πρωτότυπο τρόπο: Στο επίπεδο οργάνωσης του περιεχομένου των προγραμμάτων προτείνει τη διασύνδεσή τους μέσα από βασικές, θεμελιώδεις έννοιες, αξίες και στάσεις, που διατρέχουν το περιεχόμενο πολλών επιστημών, επιχειρώντας έτσι να αποκαταστήσει ενότητα στην ανάπτυξη των γνωστικών δομών των μαθητών. Στο επίπεδο της διδακτικής πράξης προτείνει την ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων, που προάγουν τη διερευνητική μάθηση μέσα από το συνδυασμό γνώσεων από διαφορετικά μαθήματα, αλλά και εμπειριών από την καθημερινή ζωή.

Η προτεραιότητα της Ιστορίας. Η «Νέα Ιστορία» και η ολιστική προσέγγιση.

Το μάθημα της Ιστορίας έχει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο σε προγράμματα με διαθεματικό προσανατολισμό, ειδικά μετά την επικράτηση της «Νέας Ιστορίας», που επιδιώκει την «ολιστική» προσέγγιση του παρελθόντος και δεν περιορίζεται στη μονομέρεια της συμβαντολογικής Ιστορίας. Ο J. Bruner (1960) θεωρούσε ότι η οργάνωση των επιμέρους μαθημάτων με βάση την ιστορική γνώση είναι ο καταλληλότερος τρόπος ανάπτυξης των προγραμμάτων των ανθρωπιστικών σπουδών. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται, από τη στιγμή που ένα αντικείμενο, ως φορέας ιστορικών πληροφοριών, μπορεί να εξεταστεί με πολλούς τρόπους και από πολλές οπτικές γωνίες. Για παράδειγμα, ένας ναός-αντικείμενο ιστορικής έρευνας- ενδιαφέρει όχι μόνο από θρησκευτική άποψη, αλλά και από άποψη καλλιτεχνική, ή από άποψη των τεχνικών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή του. Η θέση του ή το μέγεθός του μπορεί να σχετίζονται με δημογραφικά δεδομένα, πολιτικές αποφάσεις ή ακόμη και με ζητήματα οικονομικής ευρωστίας της κοινωνίας που πήρε την απόφαση για την ανέγερσή του. Τέλος, στοιχεία που σχετίζονται με τον τρόπο κατασκευής μπορεί να αποκαλύπτουν το επίπεδο των επιστημονικών γνώσεων της κοινωνίας και της εποχής στην οποία ανήκει.

Η «Νέα Ιστορία» έφερε στην επιφάνεια πλευρές της ιστορικής πραγματικότητας που ήταν στο παρελθόν σχετικά απαξιωμένες, όπως π.χ. η καθημερινή ζωή των ανθρώπων σε κάθε εποχή. Η τάση αυτή έρχεται σε πλήρη συστοιχία με τις επιδιώξεις της διαθεματικής προσέγγισης, ενισχύοντας την άποψη για την ιδιαιτερότητα του μαθήματος της Ιστορίας και τη δυνατότητά του να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η Τοπική Ιστορία, που θεωρείται ίσως το προσφορότερο πεδίο για την οργάνωση διαθεματικών δραστηριοτήτων με ξεχωριστό ενδιαφέρον. Καθώς αναφέρεται σε προσωπικά βιώματα των μαθητών και σε χώρους στους οποίους έχουν άμεση πρόσβαση, προωθεί ισχυρά εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Ματσαγγούρας, 1998) και συμβάλλει στην ανάπτυξη διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας, εφόσον τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη μέθοδο εργασίας των μαθητών είναι η αυτενέργεια, η βιωματικότητα, η φυσική εποπτεία, ο προβληματισμός και η δοκιμή νέων τρόπων μάθησης (Θεοφιλίδης, 1987).

Τα μουσεία και η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

Οι επισκέψεις των μαθητών σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους έχουν αυξηθεί, τα τελευταία χρόνια, τις επιλογές των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας.

Γενικότερα, είναι προφανής η συνάφεια που υπάρχει μεταξύ των μουσειακών συλλογών στο σύνολό τους και στην ιστορική πραγματικότητα. Τα περισσότερα μουσεία σχετίζονται με την προβολή της πολιτισμικής κληρονομιάς και διαθέτουν λαογραφικές συλλογές, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με το μάθημα της Ιστορίας, ενώ ο αριθμός άλλων μουσείων (π.χ. Φυσικών επιστημών) είναι εξαιρετικά περιορισμένος. Το γεγονός αυτό αυξάνει τις πιθανότητες επισκέψεων των μαθητών στα μουσεία, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας, και μάλιστα της Τοπικής.

Εξετάζοντας τις απόψεις ορισμένων Ιστορικών, διαπιστώνουμε ότι γι' αυτούς η μελέτη και αξιοποίηση των μουσειακών εκθεμάτων έχει διαφορετική βαρύτητα, σε σχέση με τη μελέτη και αξιοποίηση των γραπτών πηγών. Η πληρότητα μιας συλλογής, αλλά κυρίως η αυθεντικότητα των αντικειμένων αποτελεί το κρίσιμο στοιχείο για τους Ιστορικούς, και για το λόγο αυτό ενδιαφέρονται για τη χρησιμοποίηση αξιόπιστων μεθόδων ελέγχου της γνησιότητας και αποκατάστασης των αρχικών χαρακτηριστικών των αντικειμένων (Pradel, 1985). Σε κάθε περίπτωση, όμως, οι Ιστορικοί δεν αρνούνται τη σημασία των μουσειακών εκθεμάτων, είτε αυτά αποτελούν σημαντικά έργα τέχνης είτε είναι απλά τεκμήρια της καθημερινής ζωής. Πράγματι, εφόσον είναι αποδεκτό ότι η ιστορική εξέλιξη δεν είναι αποκλειστικά έργο των φορέων της εξουσίας αλλά του συνόλου των ατόμων που απαρτίζουν τις ανθρώπινες κοινωνίες, τα αντικείμενα της καθημερινής χρήσης μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για όλες τις εκφάνσεις της ζωής σε μια δεδομένη ιστορική περίοδο. Πάντως, ακόμη και αν ο Ιστορικός δεν μπορεί να οδηγηθεί σε ασφαλή συμπεράσματα από την εξέταση μιας περιορισμένης μουσειακής συλλογής, για το δάσκαλο της Ιστορίας τα αντικείμενα της καθημερινής ζωής έχουν ιδιαίτερη διδακτική αξία. Δίνουν την ευκαιρία για προβληματισμό, για ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής επινόησης, με δραστηριότητες που δεν αποσκοπούν μόνο στη διερεύνηση ενός ιστορικού γεγονότος, αλλά στην καλλιέργεια της ιστορικής-κριτικής σκέψης και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Είναι προφανές ότι η μελέτη των μουσειακών εκθεμάτων συμβάλλει στην εκτίμηση των υλικών συνθηκών κάποιας ιστορικής περιόδου και κατά συνέπεια στην κατανόηση της μορφής, του χαρακτήρα και της δομής της αντίστοιχης κοινωνίας. Προϋπόθεση βέβαια είναι να προηγηθεί η ένταξη των αντικειμένων στο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον τους (Barwell, 1990). Πρέπει πάντως να γίνει σαφές ότι η προσέγγιση των εκθεμάτων-τεκμηρίων της ιστορίας ενός λαού αποτελεί διαφορετικό έργο από εκείνο που γίνεται στο σχολείο, στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας, όπου τα ιστορικά τεκμήρια είναι κατά κανόνα πρωτογενείς ή δευτερογενείς γραπτές πηγές και όχι αυθεντικά υλικά αντικείμενα. Εφόσον οι δάσκαλοι της Ιστορίας αναζητούν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της ιστορικής πραγματικότητας, με την αισθητοποίηση συγκεκριμένων ιστορικών εννοιών μέσω αυθεντικών-πρωτογενών πηγών, το μουσείο και τα εκθέματά του μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην πραγματοποίηση αυτής της επιδίωξης (Adams, 1982. Ντεκάστρο, 1985. Barwell, 1990). Η επικοινωνία με ανθρώπους και γεγονότα άλλων εποχών και τόπων, μέσω αυθεντικών αντικειμένων, τα οποία μπορεί να αποτελούν ανεξάντλητες πηγές ιστορικών πληροφοριών, και η προώθηση της αίσθησης της προσωπικής εμπειρίας απαιτούν την άμεση συμμετοχή του επισκέπτη-μαθητή στην όλη διαδικασία μέσω ενεργητικών μαθησιακών δραστηριοτήτων (Kirk, 1987). Κατά συνέπεια, η γνώση του τρόπου προσέγγισης των αντικειμένων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για μια αποτελεσματική διδασκαλία στο μουσείο (Σπαθάρη-Μπεγλίτη, 1994).

Πρέπει, στο σημείο αυτό, να γίνει κατανοητό ότι η χρήση του μουσείου στη διδασκαλία της Ιστορίας δεν αποτελεί έργο ανεξάρτητο από τη διδασκαλία του μαθήματος στο σχολείο. Βασική προϋπόθεση για τη χρησιμοποίηση του μουσείου είναι η βεβαιότητα ότι η επίσκεψη είναι απόλυτα σχετική με αυτό που διδάσκονται οι μαθητές (Δάλκος, 2000). Επομένως, η επίσκεψη αποτελεί μέσο, και όχι αυτοσκοπό (Μαϊστρέλλης, 1994). Διδάσκοντας μια συγκεκριμένη περίοδο της Ιστορίας, μπορούμε να επιβεβαιώσουμε ιστορικά στοιχεία μέσω της προσέγγισης προσεκτικά επιλεγμένων μουσειακών εκθεμάτων, μετά από σχετική συνεννόηση και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό του μουσείου.

Ο σκοπός που φαίνεται να συναντάται συχνότερα στις σκοποθεσίες του μαθήματος της Ιστορίας σχετίζεται με τις έννοιες της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης. Οι πιθανότητες για την επίτευξη του βασικού αυτού σκοπού, μέσα από την επαφή με τα αυθεντικά αντικείμενα κάποιας εποχής, αυξάνουν σημαντικά, μόνο όταν η επιλογή των κατάλληλων οπτικών παραστάσεων είναι επιτυχής, και παραπέμπει αβίαστα σε συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και άλλες καταστάσεις ή φαινόμενα. Αυτού του είδους τις παραστάσεις μπορεί να προσφέρει η συλλογή κάποιου μουσείου. Πρέπει εδώ να επισημανθεί ότι είναι απόλυτα φυσικό για το εκπαιδευτικό προσωπικό των μουσείων να μη γνωρίζουν σε βάθος τους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος αλλά και τις συγκεκριμένες επιδιώξεις του δασκάλου της Ιστορίας, όταν προτείνουν τρόπους ανάπτυξης ενός σχετικού μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος (Reymert, 1988). Έτσι, ο ρόλος του δασκάλου σε μια επίσκεψη δεν μπορεί να είναι παθητικός.

Η διαδικασία ανάπτυξης ερευνητικών-δημιουργικών δραστηριοτήτων είναι δυνατόν να προωθηθεί αποτελεσματικά, αν γίνει αντιληπτό ότι αυτές αποκτούν ιδιαίτερη αξία, εφόσον εντάσσονται στη διδακτική διαδικασία, όπως αυτή οργανώνεται από τον

εκπαιδευτικό. Η προσεκτική παρατήρηση αποτελεί αφετηρία αλλά και κρίσιμο στοιχείο της όλης προσπάθειας. Στη συνέχεια, οι μαθητές μπορεί να δράσουν ερευνητικά, προσπαθώντας να συνδυάσουν τα εκθέματα για να διερευνήσουν και να λύσουν ένα συγκεκριμένο ιστορικό πρόβλημα, φάση κατά την οποία ενεργοποιούνται οι δεξιότητες της ανακάλυψης, της φαντασίας, της δημιουργικής επινόησης. Ωστόσο, το εγχείρημα αυτό στηρίζεται στην προϋπάρχουσα ιστορική γνώση, και κατά συνέπεια στην επαρκή προετοιμασία. Το σημαντικότερο αποτέλεσμα στις στρατηγικές διερεύνησης είναι ότι ο μαθητής οδηγείται να ανακαλύψει μόνος του κάτι που είναι νέο για τον ίδιο. Έχει διαπιστωθεί ότι η επιτυχής εφαρμογή της διερευνητικής διαδικασίας δεν είναι δυνατόν να γίνει χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Σκοποθεσίες που μπορούν να φανούν χρήσιμες για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων διερεύνησης εστιάζουν σε κατηγοριοποιήσεις που περιλαμβάνουν κυρίως γνωστικές επιδιώξεις, στάσεις και αξίες. Για παράδειγμα, οι Gagne και Briggs στο βιβλίο τους *Principles of instructional design* ταξινομούν τις δυνατότητες ή τα είδη μάθησης που επιδιώκονται από τους στόχους διδασκαλίας και ταυτόχρονα παραθέτουν αντίστοιχα ρήματα που συγκεκριμενοποιούν αυτά τα είδη, ως εξής:

1. Νοητικές δεξιότητες.
 - α. Διάκριση (διακρίνω).
 - β. Διαμόρφωση συγκεκριμένης έννοιας (προσδιορίζω).
 - γ. Ορισμός ή κατάταξη εννοιών (ταξινομώ).
 - δ. Διαμόρφωση κανόνων (δείχνω ή παρουσιάζω).
 - ε. Σύνθεση κανόνων (παράγω).
2. Γνωστική στρατηγική (επινοώ ή δημιουργώ).
3. Πληροφορίες-Γνώσεις (αναφέρω ή απομνημονεύω).
4. Κινητική δεξιότητα (εκτελώ).
5. Στάσεις ή αξίες (επιλέγω) (Φλουρής, 1984).

Σε πολλά μουσεία, το έργο της διδακτικής αξιοποίησης των μουσειακών συλλογών αναλαμβάνει σχεδόν εξ ολοκλήρου ο μουσειοπαιδαγωγός, ενώ ο δάσκαλος περιορίζεται σε ρόλο μάλλον διακοσμητικό.

Στην περίπτωση της προσέγγισης των μουσειακών εκθεμάτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, αυτό που επιδιώκεται είναι η άμεση συμμετοχή των μαθητών και η ενεργοποίησή τους, ώστε να είναι δυνατή η ενεργητική μάθηση μέσω της διαδικασίας προβληματισμού και επίλυσης προβλημάτων. Η επιδίωξη αυτή επιβάλλει να δοθεί έμφαση στην επιλογή και πραγματοποίηση δραστηριοτήτων, βασισμένων σε σκοπούς, αρχές και κριτήρια διαδικασίας (Stenhouse, 1975), κάτι που παραπέμπει σε διαδικαστικά και όχι στοχοθετικά μοντέλα διδασκαλίας. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα επιτυχής για τους μαθητές, κυρίως γιατί επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην οργάνωση του όλου προγράμματος και όχι την παθητική παρακολούθηση μιας ήδη προετοιμασμένης και αυστηρά δομημένης διαδικασίας (Σιμόπουλος, 1999).

Η διαθεματική προσέγγιση στο Μουσείο.

Η φύση των μουσειακών εκθεμάτων επιτρέπει την οργάνωση δραστηριοτήτων που πρέπει κατά βάση να είναι διαθεματικές, να προσεγγίζουν δηλαδή ένα πρόβλημα πολύπλευρα, με την ανάκληση ή ενίσχυση πληροφοριών και γνώσεων από πολλές επιστημονικές περιοχές. Για μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (projects) (Frey, 1999) είναι ίσως καταλληλότερη.

Η παρατήρηση, ο προβληματισμός και η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων μέσα από τη διατύπωση ερωτημάτων-υποθέσεων μπορούν να συνδυαστούν με βάση συγκεκριμένα εκθέματα, στα παρακάτω επίπεδα (Pearce, 1985):

Το υλικό και ο τρόπος κατασκευής : πρόκειται για ένα προκαταρκτικό στάδιο, στο οποίο συλλέγονται πληροφορίες από ένα αντικείμενο, π.χ. άροτρο. Το υλικό και οι τρόποι επεξεργασίας του αποτελούν μέσο για την ανάκληση πληροφοριών από την περιοχή της Τεχνολογίας, της Χημείας, της Γεωλογίας, της Γλώσσας, ενώ βασική δραστηριότητα είναι η παρατήρηση και η άσκηση στην περιγραφή.

Η διακόσμηση : εδώ οι πληροφορίες που συλλέγονται ή ανακαλούνται αφορούν άλλες γνωστικές περιοχές. Με την παρατήρηση και περιγραφή σχημάτων και χρωμάτων δίνεται η ευκαιρία για αναφορές σε μαθηματικές έννοιες, σε χαρακτηρισμούς που σχετίζονται με τη Γλώσσα, σε όρους που αποτελούν αντικείμενο του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής. Θεμελιώδεις έννοιες στις οποίες μπορεί να γίνεται αναφορά, είναι αυτές του χώρου, του πολιτισμού κτλ.

Ο σχεδιασμός και η λειτουργία : οι παρατηρήσεις και η εξωτερική περιγραφή ενός αντικειμένου συνδυάζονται με κρίσεις για τη λειτουργικότητά του. Οι αξιολογικές κρίσεις που εκφράζονται απαιτούν την ανάπτυξη προβληματισμού και τη διατύπωση υποθέσεων, για τις οποίες είναι απαραίτητοι οι συσχετισμοί με τα ιστορικά συμφραζόμενα. Η προηγούμενη ιστορική γνώση συνδυάζεται, στη φάση αυτή, με γνώσεις από τις Φυσικές επιστήμες, οι αναφορές που γίνονται αναγκαστικά στη σχετική ορολογία παραπέμπουν στη Γλώσσα και στα διαφορετικά επίπεδα επικοινωνίας, ενώ οι κρίσεις για το σχεδιασμό του αντικειμένου αναγκαστικά παραπέμπουν σε ζητήματα που άπτονται του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής. Θεμελιώδεις έννοιες που διαχέονται μπορεί να είναι αυτές του χώρου, της αλληλεπίδρασης, του πολιτισμού κτλ.

Η ιστορία (ως αντικείμενο και ως εκθέματος) : πρόκειται για δραστηριότητα που αφορά κατά μεγάλο μέρος την ανάκληση ιστορικών πληροφοριών, ώστε να είναι δυνατή η ένταξη του αντικειμένου στο ιστορικό του περιβάλλον, όχι μόνο κατά την περίοδο χρήσης του, αλλά και κατά την περίοδο που απέκτησε τη λειτουργία του μουσειακού αντικειμένου. Οι πληροφορίες και γνώσεις που ανακαλούνται είναι κατά βάση ιστορικές, μπορούν όμως να συνδυαστούν με τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις κατά περιόδους. Θεμελιώδεις έννοιες στις οποίες μπορεί να γίνει αναφορά, είναι αυτές του χώρου και του χρόνου, της μεταβολής, του πολιτισμού κτλ.

Η αξία (στο παρελθόν, στο παρόν) : για να είναι δυνατή η αξιολόγηση του αντικειμένου απαιτείται η ανάκληση γνώσεων τόσο από την Ιστορία όσο και από την καθημερινή εμπειρία. Το αποτέλεσμα θα είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων με βασικό κριτήριο τη σχετικότητα των πραγμάτων. Οι λόγοι για τους οποίους ένα άροτρο έχει στην εποχή μας, για τις αναπτυγμένες χώρες, μόνο μουσειακή αξία, παραπέμπουν σε ζητήματα που σχετίζονται με την Οικονομία, τις προόδους των Φυσικών επιστημών και της Τεχνολογίας, τις ανάγκες της σύγχρονης ζωής. Θεμελιώδεις έννοιες που προσεγγίζονται μπορεί να είναι αυτές της μεταβολής, του χώρου και του χρόνου, του (κοινωνικού και οικονομικού) συστήματος κτλ.

Η σημασία (στο παρελθόν, στο παρόν) : ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται το συγκεκριμένο μουσειακό έκθεμα τώρα και άλλοτε, οι στάσεις και αξίες που συνδέονται με τη χρήση του, σχετίζονται με το ιδεολογικό σύστημα κάθε εποχής. Η ανάκληση γνώσεων από την περιοχή της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας συμβάλλει στη διερεύνηση αυτών των συστημάτων, αλλά και στην πληρέστερη κατανόηση της καθημερινής πραγματικότητας. Θεμελιώδεις έννοιες που προσεγγίζονται μπορεί να είναι αυτές της μεταβολής, της δομής, της επικοινωνίας, του πολιτισμού κτλ.

Η ερμηνεία : πρόκειται για ένα καταληκτικό στάδιο επεξεργασίας του μουσειακού αντικειμένου, στο οποίο επιχειρείται η «ολιστική» αντιμετώπιση του εκθέματος, μέσα από κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς συσχετισμούς. Ό,τι στα προηγούμενα στάδια είναι προϊόν παρατήρησης, χρησιμοποιείται εδώ ως δεδομένο για να κατανοηθεί ο λόγος ύπαρξης του εκθέματος. Πρακτικά, μπορεί να χρησιμοποιηθούν πληροφορίες και γνώσεις από όλες τις επιστήμες ή τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο, με αναγωγές σε κάθε θεμελιώδη έννοια. Ταυτόχρονα, μπορεί η επεξεργασία του εκθέματος να καταλήξει σε ολιστική προσέγγιση μιας συγκεκριμένης ιστορικής εποχής και να αποσαφηνιστούν ιστορικές έννοιες, γεγονότα, καταστάσεις, φαινόμενα για τα οποία η παραδοσιακή διδασκαλία της Ιστορίας στη σχολική τάξη θα ήταν ίσως λιγότερο αποτελεσματική.

Η προτεινόμενη διαδικασία προσέγγισης των μουσειακών εκθεμάτων μπορεί να εφαρμοστεί ικανοποιητικά στην περίπτωση των περισσότερων μουσείων. Στις πινακοθήκες όμως, και γενικότερα στις συλλογές έργων τέχνης, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ιδιαιτερότητα των εικαστικών έργων και η ανάγκη εφαρμογής μεθόδων προσέγγισης και ερμηνείας από την περιοχή της Ιστορίας της Τέχνης.

Επομένως, η γνώση του ιστορικού πλαισίου βοηθά σημαντικά στην ανάπτυξη μεθόδων προσέγγισης των έργων τέχνης αλλά και των άλλων μουσειακών εκθεμάτων, σε ό,τι αφορά την παρατήρηση, ανάλυση, εκτίμηση και ερμηνεία τους. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τις δυνατότητες που προσφέρει το μάθημα της Ιστορίας ως βάση ανάπτυξης διαθεματικών αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και οργάνωσης διαθεματικών διδακτικών προσεγγίσεων⁴.

⁴ Γιώργος Δάλκος, «Το μάθημα της Ιστορίας και η διαθεματική προσέγγισή του στο Μουσείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων : Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, Τεύχος 7, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Νοέμβριος 2002, σ. 184-197.

Λογοτεχνία και διαθεματικότητα στα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου.

Η Λογοτεχνία κατέχει σημαντική θέση στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα στο πρόγραμμα «Η Γλώσσα στο Νηπιαγωγείο», τόσο στην Προφορική Επικοινωνία όσο και στην Ανάγνωση και στη Γραφή δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες για να αναπτύξουν ικανότητες όπως να διηγούνται, να αφηγούνται, να δημιουργούν και να συνθέτουν κείμενα, να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο μέσα από την απομνημόνευση και την απαγγελία ποιημάτων, λαχνισμάτων, αινιγμάτων, γλωσσοδετών.

Η Παιδική Λογοτεχνία (Π.Λ.) παρουσιάζει μεγάλη άνθηση τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, κατακτώντας τη θέση που της αξίζει τόσο στον ευρύτερο χώρο της τέχνης όσο και στην εκπαίδευση. Σκοπός της Π.Λ. είναι να μεταδώσει συγκίνηση μέσα από αισθητικά δικαιωμένα λογοτεχνικά κείμενα (Γιάκος, 1989). Το Νηπιαγωγείο πρέπει να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τα μέσα που διαθέτει για να μυήσει τα παιδιά στον κόσμο της Λογοτεχνίας. Είναι γνωστό ότι η αναγνωστική συμπεριφορά καλλιεργείται στις μικρές ηλικίες και ότι η συνήθεια να διαβάζουμε βιβλία αναπτύσσεται στα πρώτα χρόνια της ζωής μας (Καλλέργης, 1995). Αποτελεί, λοιπόν, το Νηπιαγωγείο τον κατάλληλο χώρο για να στηθούν οι βάσεις που θα επιτρέψουν στο παιδί να γίνει αποδέκτης ουσιωδών πραγμάτων.

Η Λογοτεχνία προσφέρεται για μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Ένα λογοτεχνικό κείμενο, παραμύθι, ποίημα ή μια μικρή ιστορία στο χώρο του Νηπιαγωγείου, μπορεί να σταθεί το έναυσμα για συζήτηση, προβληματισμό, ανταλλαγή απόψεων, «διδασκαλία» οποιουδήποτε θέματος. Στο Νηπιαγωγείο όπου οι επιστήμες, τα γνωστικά αντικείμενα υπάρχουν μόνο ως περιεχόμενο για να εξυπηρετούν τη νηπιαγωγό στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και δεν έχουν τη μορφή και τα αυστηρά διακριτά όρια που συναντάμε στην υποχρεωτική εκπαίδευση, η αξιοποίηση της Π.Λ. βοηθά σημαντικά στην οργάνωση της γνώσης γύρω από θέματα ή ζητήματα που μας απασχολούν. Η Λογοτεχνία είναι αδιαμφισβήτητα πάνω από όλα Γλώσσα. Ωστόσο, η ενασχόλησή μας με τα λογοτεχνικά βιβλία βοηθά στο πέρασμα από το ένα θέμα στο άλλο, από τη μια επιστήμη στην άλλη με απλό και ευχάριστο τρόπο που πλαταίνει τον κύκλο των παραστάσεων των παιδιών, καλλιεργεί τη φαντασία τους, συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, βελτιώνει την εκφραστική τους ικανότητα (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1987).

Θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να παρουσιάσουμε τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να αξιοποιήσουμε τη Λογοτεχνία μέσα από τις δυνατότητες που μας παρέχουν τα νέα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου.

Λογοτεχνία, όπως προείπαμε είναι πάνω από όλα Γλώσσα. Ο ρυθμός ανάπτυξης της γλώσσας στη νηπιακή και προσχολική ηλικία είναι θεαματικός. Ο Chukovsky (Καρπόζηλου, 1994) επισημαίνει ότι από την ηλικία των 2 ετών και για ένα μικρό διάστημα το κάθε παιδί γίνεται μια γλωσσολογική διάνοια, όχι μόνο γιατί μαθαίνει με ταχύτητα και ευχέρεια νέες λέξεις, αλλά γιατί γίνεται το ίδιο γλωσσοπλάστης και χαίρεται τη γλώσσα. Πολλοί μελετητές εξετάζοντας τη γλωσσική ικανότητα μικρών παιδιών έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στα στάδια γλωσσικής

ανάπτυξης και στην προηγούμενη επαφή του παιδιού με λογοτεχνικά βιβλία (Καρπόζηλου, 1994).

Τα βιβλία, αν επιλεγούν (Αναγνωστόπουλος, 1995) και χρησιμοποιηθούν κατάλληλα, βοηθούν το παιδί να αγαπήσει το διάβασμα και συμβάλλουν ουσιαστικά στο πέρασμα από τον προφορικό στο γραπτό λόγο (Σακκελαρίου, 1995). Ο εκπαιδευτικός που αποτελεί το διαμεσολαβητή παιδιού και βιβλίου οφείλει να γνωρίσει και να αγαπήσει πραγματικά το βιβλίο και να κατανοήσει το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η Π.Λ. τόσο στην αισθητική καλλιέργεια και την ψυχική ωρίμανση του παιδιού, όσο και στη γλωσσική του έκφραση και τον εμπλουτισμό των γνώσεών του (Γκίβαλου, 1994).

Διάφορα είδη της Π.Λ. όπως το παραμύθι, ποίημα, μύθος, μικρές ιστορίες εντάσσονταν πάντα στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, όπως διαπιστώνουμε από τα αναλυτικά προγράμματα που ίσχυσαν κατά καιρούς.

Η Π.Λ. κατέχει δεσπόζουσα θέση και στα νέα Προγράμματα Σπουδών. Στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας, τόσο στην *Προφορική Επικοινωνία* όσο και στην *Ανάγνωση* και τη *Γραφή* ο ρόλος της Π.Λ. είναι ουσιαστικός.

Στην *Προφορική Επικοινωνία*, μία από τις ικανότητες που επιδιώκουμε να αναπτυχθεί είναι η βελτίωση και ο εμπλουτισμός του προφορικού λόγου των παιδιών με την απομνημόνευση και απαγγελία ποιημάτων, λαχνισμάτων, γλωσσοδετών, αινιγμάτων.

Εκείνο που πραγματικά βελτιώνει και εμπλουτίζει τον προφορικό λόγο των παιδιών είναι η επαφή τους με τα βιβλία. Αυτή η επαφή, που πρέπει να ξεκινά πολύ πριν τα παιδιά πάνε στο σχολείο με πρωτοβουλία των γονιών, συνεισφέρει στην απόκτηση βασικών αναγνωστικών εμπειριών και στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στο διάβασμα με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο (Γιαννικόπουλου, 1998). Παιδιά που από μικρή ηλικία χαίρονται με λαϊκά λεκτικά παιχνίδια, παιχνιδοτράγουδα, γλωσσοδέτες, λαχνίσματα, νανουρίσματα, ταχταρίσματα, τραγούδια, λίμερικ, αινίγματα, παροιμίες, θρύλους και παραδόσεις, μύθους, παραμύθια, μικρές ιστορίες, ποιήματα, παιχνιδόλεξα (Αναγνωστόπουλος, 1994) πολλαπλασιάζουν τις πιθανότητες να μην αντιμετωπίσουν αργότερα αναγνωστικά προβλήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανταπόκριση των παιδιών σε αυτόν τον πλούτο είναι συνήθως θετική.

Στην *Ανάγνωση*, μια από τις ικανότητες που επιδιώκουμε να αναπτυχθεί είναι η ακρόαση και η κατανόηση μιας διήγησης ή απλών κειμένων που κάποιος διαβάζει φωναχτά. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση προετοιμάζει τα παιδιά (Καρπόζηλου, 1994) για τη μελλοντική απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων που απαιτούνται στη διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης. Οι ιστορίες, τα παραμύθια, οι μύθοι ή άλλα απλά κείμενα που κάποιος διαβάζει, δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να ακούσουν γνωστές ή καινούριες λέξεις και να τις επαναλάβουν «διαβάζοντας» τα ίδια τις εικόνες. Έτσι, τα παιδιά εισάγονται στη διαδικασία της ανάγνωσης αναδομώντας κείμενα με τη χρήση γνωστών ή άλλων λέξεων που δεν αναφέρονται σε αυτά, κατακτώντας με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο λέξεις, αλλά και έννοιες. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση, επιπλέον, βοηθά τα παιδιά να διηγούνται και να αφηγούνται καλύτερα, ικανότητα που διευκολύνει την προφορική επικοινωνία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες για μια διαρκή σχέση με τον κόσμο της Λογοτεχνίας.

Στο χώρο του Νηπιαγωγείου πρέπει να διαμορφώνονται οι καταστάσεις εκείνες που δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες για διήγηση βιωμένων εμπειριών ή αφήγηση ιστοριών. Στην κατεύθυνση αυτή βοηθά σημαντικά η αφήγηση ιστοριών ή παραμυθιών από τον εκπαιδευτικό. Η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών μπορεί να βοηθηθεί ουσιαστικά

από τα ακούσματα που έχουν. Πολλά έχουν γραφεί για την τέχνη της αφήγησης και τα στοιχεία εκείνα που κάνουν μια αφήγηση επιτυχημένη (Κουλουμπή, 1994. Κουλουμπή, 1997). Ο αφηγητής που απευθύνεται στα παιδιά αντλεί συνήθως το υλικό του από τις παραδόσεις και από την επώνυμη λογοτεχνική παραγωγή και αναπλάθει τα λογοτεχνικά κείμενα προκαλώντας ευχαρίστηση και αισθητική συγκίνηση (Γκίβαλου, 1993. Κουλουμπή, 1997). Εικονογραφημένα βιβλία χωρίς κείμενο αρχικά, απλά παραμύθια, ιστορίες και αργότερα εκτενέστερα σύγχρονα και παραδοσιακά παραμύθια, παροιμίες, αινίγματα, αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα μπορούν να αποτελέσουν το υλικό του αφηγητή (Κουλουμπή, 1997). Παράλληλα η σωστή κάθε φορά επιλογή βιβλίου από τον αφηγητή και ο τρόπος που θα το αφηγηθεί (με απλότητα, αμεσότητα, δραματικότητα, ενθουσιασμό) (Αναγνωστόπουλος, 1987) , διευρύνουν από τη μια πλευρά τα ενδιαφέροντα του παιδιού με βιβλία που μόνο του δεν θα μπορούσε να επιλέξει, ενώ του δημιουργούν από την άλλη την επιθυμία να αρχίσει να διαβάζει.

Με την αφήγηση εξοικειώνονται τα παιδιά με το ρόλο του αναγνώστη και συνειδητοποιούν τη λειτουργία του γραπτού λόγου (Τάφα, 2001). Αντιλαμβάνονται ότι διαβάζουν το κείμενο κι όχι τις εικόνες και ότι οι λέξεις είναι φορείς μηνυμάτων. Ακόμα, καλλιεργείται η φαντασία του παιδιού και οι ικανότητες μνήμης, συγκέντρωσης, προσοχής. Το παιδί μαθαίνει να ακούει και με τη σειρά του γίνεται το ίδιο αφηγητής μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού που άκουσε ή φαντάστηκε ή ακόμα παροτρύνεται να συνδέει ιστορίες που ακούει με τα δικά του βιώματα. Ένδειξη της διαμόρφωσης καλής σχέσης ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο είναι η ύπαρξη αγαπημένων βιβλίων. Η συχνή και συνηθισμένη εκ μέρους των παιδιών απαίτηση να ακούσουν πολλές φορές το ίδιο βιβλίο, αποτελεί μια απόδειξη απόλαυσης της Λογοτεχνίας (Γιαννικοπούλου, 1998).

Αυτή η εμμονή για επανειλημμένη ανάγνωση, που τόσο πολύ αρέσει στα παιδιά, τα βοηθά να «μαθαίνουν» την πλοκή της ιστορίας και σιγά-σιγά να εστιάζουν την προσοχή τους στο κείμενο. Αυτό οδηγεί πολλές φορές στην απομνημόνευση ποιημάτων, ιστοριών ή παραμυθιών και αποτελεί ένα πρώτο βήμα στη συνειδητοποίηση του συλλαβικού χαρακτήρα της γλώσσας, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στη φωνητική και συντακτική συνείδηση αυτής.

Η συχνή ανάγνωση ιστοριών ή παραμυθιών με τον εντοπισμό του τίτλου και του ονόματος του συγγραφέα εκ μέρους του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει παρότρυνση για τα παιδιά να γράψουν ή ακόμα και να φιλοτεχνήσουν τις δικές τους ιστορίες. Η συγγραφή μικρών κειμένων από τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια πολλών φορές του εκπαιδευτικού, που παίζει το ρόλο του γραφέα, αποτελούν μία από τις ικανότητες που επιδιώκουμε να αναπτυχθούν στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας και συγκεκριμένα στη *Γραφή και γραπτή έκφραση*.

Η νηπιαγωγός παρακολουθεί, ενθαρρύνει, καταγράφει, μαγνητοφωνεί τις απόπειρες των παιδιών (Αναγνωστόπουλος, 1994). Τα παιδιά εκφράζουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, τη φαντασία τους, επινοούν πράγματα και καταστάσεις, καλλιεργούν την αφηγηματική τους ικανότητα και τον προφορικό τους λόγο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία βλέπουμε τα ίχνη μιας πορείας στην οποία, χωρίς να παρατηρείται πάντα συνεχής πρόοδος, διαπιστώνουμε βελτίωση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών, αποδέσμευση από τα άμεσα συμφραζόμενα, αλλαγή της σχέσης κειμένου εικόνας, βελτίωση σε κάποιες περιπτώσεις του γραφικού χαρακτήρα των παιδιών (Dombey, 1995). Η πρόκληση για δημιουργία ιστοριών θεμελιώνει και εμπεδώνει τις γνώσεις τους για την ανάγνωση και τη Λογοτεχνία. Όπως όλοι οι άνθρωποι έτσι και τα παιδιά pláθουν

τα δικά τους παραμύθια, περνώντας από διάφορα στάδια. Φτιάχνουν τις ιστορίες άλλοτε μόνα τους, και άλλοτε με τη βοήθεια ενηλίκων ή συμμαθητών. Πολλές φορές οι ιστορίες τους βασίζονται σε ήδη γνωστές και αγαπημένες ιστορίες, τις οποίες προεκτείνουν ή και αναπλάθουν (Γιαννικοπούλου, 1998).⁵

⁵ Νικολέττα Γκλιάου – Χριστοδούλου, «Λογοτεχνία και διαθεματικότητα στα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων : Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, Τεύχος 7, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Νοέμβριος 2002, σ. 119-124.

Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων :
Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο.

Η Ευέλικτη Ζώνη αποτελεί ένα καινοτόμο πρόγραμμα, που καλύπτει τουλάχιστον δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα και λειτουργεί εντός του υποχρεωτικού ωρολόγιου προγράμματος. Σκοπός της Ε.Ζ. είναι να εξασφαλίσει στον εκπαιδευτικό το θεσμικό και το χρονικό πλαίσιο για να μελετήσει η τάξη του θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές, ακολουθώντας τρόπους που δεν είναι εύκολο να εφαρμόσει στο συμβατικό πρόγραμμα. Με τις αρχές και τις πρακτικές της η Ε.Ζ. αναβαθμίζει το ρόλο των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και την αυτονομία του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας, συνδέει το σχολείο με την κοινωνία και τη σχολική γνώση με την κοινωνική και φυσική πραγματικότητα. Όλα αυτά λειτουργούν ανανεωτικά και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για γενικότερες αλλαγές στο σχολικό σύστημα.

Α. Τι είναι και σε τι αποσκοπεί η Ευέλικτη Ζώνη.

Η «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων», που αποτελεί τμήμα του εβδομαδιαίου προγράμματος δώωρης τουλάχιστον διάρκειας, επιδιώκει με την ελεύθερη θεματική της και την ενεργητική μεθοδολογία της να επιτελέσει τριπλό σκοπό :

Πρώτο, να αντισταθμίσει την ανελαστικότητα, τις μονομέρειες και τον πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου με (διαθεματικές) προσεγγίσεις που ευνοούν την ολιστική θεώρηση των πραγμάτων και ενθαρρύνουν τον πειραματισμό, τη διαφοροποίηση, τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία και τη φαντασία εκπαιδευτικών και μαθητών.

Δεύτερο, να εξασφαλίσει το χρονικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για τη μελέτη θεμάτων που ξεκινούν από τα προσωπικά ενδιαφέροντα και την επικαιρότητα ή προκύπτουν ως άμεση αναγκαιότητα από τη σύγχρονη πραγματικότητα, αλλά δεν είναι ούτε σκόπιμο, ούτε εφικτό να καταλάβουν στο αναλυτικό πρόγραμμα ανεξάρτητη θέση.

Τρίτο, και ίσως κυριότερο, να δημιουργήσει σιγά – σιγά με τις αρχές και τις πρακτικές της μια ανανεωτική δυναμική, που θα αλλάξει εσωτερικά όλους τους τομείς της σχολικής ζωής.

Με βάση τις παραπάνω επιδιώξεις και προοπτικές, μπορούμε να πούμε ότι η Ευέλικτη Ζώνη αποτελεί μια φιλόδοξη παρέμβαση αλλαγής στο σχολικό μας σύστημα, η οποία συνιστά εκπαιδευτική καινοτομία, με το περιεχόμενο και τη βαρύτητα που αποδίδει στον όρο η παιδαγωγική βιβλιογραφία.

Αναλυτικότερα, ως εκπαιδευτική καινοτομία η Ευέλικτη Ζώνη ξεπερνά στην κλίμακα των εκπαιδευτικών αλλαγών τους απλούς εκπαιδευτικούς εκσυγχρονισμούς, που αναφέρονται σε επιμέρους τομείς του σχολικού συστήματος, και αποβλέπει να αλλάξει βασικές συνιστώσες του, όπως είναι ο συγκεντρωτισμός, η ομοιομορφία, η ιεραρχικότητα και η (γνωσιακή και κοινωνική) αναπαραγωγικότητα του παραδοσιακού σχολείου. Με τον τρόπο αυτό μπορεί μακροπρόθεσμα, μαζί με άλλες παρόμοιες προσπάθειες, να προετοιμάσει το έδαφος για μια εσωτερική, ευρύτερης έκτασης, μεταρρύθμιση.

Η Ευέλικτη Ζώνη συγκροτήθηκε σε ολοκληρωμένο πρόγραμμα με πρόταση του Προέδρου του Π.Ι. καθηγητή κ. Στ. Αλαχιώτη και εφαρμόστηκε πιλοτικά το σχολικό

έτος 2001-02 σε 230 περίπου σχολικές μονάδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με την άμεση στήριξη του στελεχειακού δυναμικού του Π.Ι., ενώ από το σχολικό έτος 2002-03 η εφαρμογή της επεκτάθηκε σε 900 περίπου σχολικές μονάδες.

B. Τα προσδιοριστικά στοιχεία της Ευέλικτης Ζώνης.

Βασικά στοιχεία, που χαρακτηρίζουν την Ευέλικτη Ζώνη και αναμένεται να επιτελέσουν τον ανανεωτικό της ρόλο, είναι τα εξής :

Η διαθεματική προσέγγιση, που ενιαιοποιεί τη γνώση και, έτσι, προφυλάσσει το άτομο και την κοινωνία από τα προβλήματα της αποσπασματικότητας και της μονομέρειας.

Η χαλάρωση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των διδασκομένων μαθημάτων, που αναδεικνύει τη διεπιστημονικότητα της γνώσης και καταργεί την αξιολογική διάκριση των μαθημάτων σε «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα».

Η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα του παιδιού και τις πραγματικές καταστάσεις ζωής, που ενεργοποιεί τα κίνητρα των μαθητών, προσδίδει νόημα στη σχολική γνώση και ανοίγει διαύλους επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία.

Η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών, που ουσιαστικοποιεί τη μάθηση και συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας του παιδιού.

Η ανάπτυξη συλλογικών μορφών συστηματοποιημένης δράσης και διαλεκτικής αντιπαράθεσης, που είναι αναγκαίες για την κριτική και δημιουργική συμμετοχή του πολίτη στα κοινωνικά δρώμενα.

Η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων, που απαιτεί η αυτό – ρυθμιζόμενη μάθηση και η διά βίου εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας, της γνώσης και της τεχνολογίας.

Ο εμπλουτισμός της σχολικής ζωής με συναίσθημα, με ρυθμό, με φαντασία, με «χρώματα και αρώματα», τα οποία απαιτεί η ισόρροπη ανάπτυξη και η γενικότερη παιδεία του ατόμου.

Η ένταξη στη μαθητική ομάδα όλων των μαθητών ασχέτως από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, το φύλο, τη φυλή και την κοινωνική και πολιτιστική προέλευσή τους, για να προληφθούν φαινόμενα γκετοποίησης και για να ετοιμασθούν οι πάντες να ζήσουν ως δημιουργικοί πολίτες σε σύνθετες κοινωνίες με πολιτισμική ποικιλότητα.

Η ανάπτυξη της χειροκατασκευαστικής ικανότητας των μαθητών και η εξοικείωσή τους με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας.

Με τους παραπάνω όρους (α) αλλάζει σταδιακά το καθημερινό τοπίο του σχολείου και γίνεται λιγότερο ανελαστικό και περισσότερο αυτόνομο, συλλογικό, δημιουργικό και χαρούμενο, (β) ενεργοποιείται η διαδικασία της μάθησης, (γ) στηρίζεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, (δ) επαναπροσδιορίζεται η φύση και το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, (ε) προετοιμάζονται καλύτερα οι μαθητές ως αυριανοί πολίτες της κοινωνίας της γνώσης, της τεχνολογίας και της πολυπολιτισμικότητας και (στ) δημιουργείται για τους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ένα θετικό πλαίσιο στήριξης, που ενθαρρύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την ατομική έκφραση και

την αλληλοβοήθεια των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια αναφερόμαστε αναλυτικότερα στους παραπάνω τομείς.

Γ. Η Ε.Ζ. επαναπροσδιορίζει τη θεματική και τη φύση της Σχολικής Γνώσης.

Η Ευέλικτη Ζώνη, με δεδομένο το σκοπό της να «ενιαιοποιήσει» τη σχολική γνώση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και με τις καταστάσεις ζωής, έχει «ανοιχτή» θεματική, που προτείνεται από τους μαθητές και διαμορφώνεται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Με αυτήν την έννοια τα θέματα που διερευνώνται στην Ευέλικτη Ζώνη μπορεί να προέρχονται από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τα επίκαιρα ζητήματα του τόπου τους και του κόσμου, από τα ερεθίσματα που προσφέρουν τα μαθήματα του σχολείου, αλλά και από τις απαιτήσεις και τις συνθήκες της σύγχρονης ζωής.

Η δυνατότητα επιλογής του θέματος από τους μαθητές και οι διερευνητικές προσεγγίσεις που καθιερώνει η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παραδοσιακή αντίληψη, που θεωρεί ότι η γνώση έχει αντικειμενική υπόσταση και ότι είναι ανεξάρτητη από το ιστορικό – πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται. Αυτή τη γνώση καλείται ο εκπαιδευτικός την ώρα της «παράδοσης» να προσφέρει έτοιμη προς εκμάθηση στους μαθητές.

Ο ενδεικτικός πίνακας θεμάτων που ακολουθεί βασίζεται στις αρχικές οδηγίες του Π.Ι. για την Ευέλικτη Ζώνη και περιλαμβάνει τις συνηθέστερες θεματικές περιοχές. Ο εκπαιδευτικός, με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, θα φροντίζει να επιλέγονται αντικείμενα μελέτης που καλύπτουν διαφορετικές περιοχές χωρίς να αποκλείεται, σε εξαιρετικές περιπτώσεις, η ανισομερής ενασχόληση με μερικούς τομείς, αν αυτό εκφράζει τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Όμως, οι διαφοροποιήσεις, που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών ως προς τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις εμπειρίες, και τα στυλ της μάθησης, καθώς και το χρέος του σχολείου να αναπτύξει όλα τα είδη της νοημοσύνης και τους τομείς γνώσης επιβάλλουν την αρχή της ποικιλίας, σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται η μελέτη πολλαπλών θεμάτων με πολλαπλές μεθόδους επεξεργασίας και διαφορετικούς τρόπους έκφρασης των προϊόντων της επεξεργασίας.

Έτσι, η τελική επιλογή των αντικειμένων μελέτης τόσο από τον ενδεικτικό πίνακα θεματικών περιοχών, όσο και από το παρεχόμενο διδακτικό υλικό, που περιγράφουμε παρακάτω, γίνεται με κριτήρια δύο βασικές αρχές της Ευέλικτης Ζώνης, δηλαδή, την αρχή της ελεύθερης συλλογικής επιλογής και την αρχή της ποικιλίας. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός θα επιλέγουν ελεύθερα, με συλλογικές διαδικασίες, τα θέματα που θα επεξεργάζονται, αλλά θα προσπαθούν να επιλέγουν θέματα από το υλικό όλων των κατηγοριών που προαναφέραμε.

Τέλος, επισημαίνουμε ότι η αρχή της ποικιλίας δεν αφορά μόνο τα αντικείμενα μελέτης της Ευέλικτης Ζώνης, αλλά και τη διάρκειά τους. Άλλα από αυτά ολοκληρώνονται σε δύο ή περισσότερες ώρες, ενώ άλλα απαιτούν περισσότερα δώρα και, έτσι, διαρκούν μερικές εβδομάδες ή μήνες.

Ενδεικτικός Πίνακας Θεμάτων.

Ανθρώπινα δικαιώματα
Δικαιώματα του Παιδιού
Παιχνίδια και Αθλήματα από τα Παλιά
Μαθαίνουμε να κυκλοφορούμε στην πόλη
Έξυπνες διαφημίσεις και έξυπνότερες αγορές
Θέματα κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος
Ο τόπος μας παλιότερα και σήμερα
Τεχνολογικές εφαρμογές και κατασκευές
Παίζοντας με τους αριθμούς
Μελέτη των ΜΜΕ
Θεατρικές εκδηλώσεις
Πολυπολιτισμικές διαφοροποιήσεις και διαπολιτισμικές συγκλίσεις
Οργάνωση πολυπολιτισμικής «βραδιάς»
Νόστιμη τροφή και καλή διατροφή
Θέματα Ολυμπιακής Παιδείας
Τα δύο φύλα ομοιάζουν, διαφέρουν, αλλά είναι ίσα
Εικαστικές συνθέσεις – Μουσικο-κινητικές εκδηλώσεις
Λογοτεχνικές διασκευές και συνθέσεις
Οι φυσικές επιστήμες στην καθημερινή ζωή
Οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων
Ώρα βιβλιοθήκης για ελεύθερη ανάγνωση (φιλαναγνωσία)
Δραστηριότητες ομίλων ενδιαφερόντων
Οργάνωση και λειτουργία μαθητικών συνεταιρισμών.

Δ. Η Ε.Ζ. ανανεώνει τη μεθοδολογία του σχολείου.

Οι δραστηριότητες, που αναπτύσσουν οι μαθητές στην Ευέλικτη Ζώνη, ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία τους και τη φύση του θέματος, αλλά σε κάθε περίπτωση καλύπτουν όλες τις φάσεις παραγωγής της γνώσης, όπως είναι η συλλογή πρωτογενών πληροφοριακών δεδομένων, η επεξεργασία τους, η κωδικοποίηση της γνώσης που προκύπτει από τη διαδικασία της επεξεργασίας, η διαχείριση της παραγόμενης γνώσης και η αξιολόγησή της. Με δύο λόγια θα λέγαμε ότι πρόκειται για δραστηριότητες ενεργητικής φύσης και διερευνητικού προσανατολισμού, που αποβλέπουν στην ανάπτυξη στρατηγικών και στάσεων αυτό – ρυθμιζόμενης μάθησης.

Τα σχέδια εργασίας, όπως αυτά που δημοσιεύονται στον παρόντα τόμο, συγκροτούν σε ενιαία προσέγγιση όλα τα παραπάνω στοιχεία. Πρόκειται για λειτουργική και πρόσφορη προσέγγιση, που όμως προϋποθέτει αυξημένες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. Γι' αυτό και πρέπει ο εκπαιδευτικός να προετοιμάσει σταδιακά τους μαθητές του και να τους προσφέρει συνεχώς, στη λογική της φθίνουσας καθοδήγησης, τη στήριξή του.

Εκτός από τα σχέδια εργασίας, που αναφέρονται συνήθως σε θεωρητικές μελέτες ή σε έρευνες πεδίου, στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης χρησιμοποιούνται και άλλες δραστηριότητες, που συγγενεύουν στη λογική με τα σχέδια εργασίας, αλλά διαφοροποιούνται από αυτά.

Ως παραδείγματα αναφέρουμε τα εξής :

α. *Διερευνητικές δραστηριότητες* : Πρόκειται για μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων που αφορούν (1) την αναζήτηση και καταγραφή πληροφοριακών δεδομένων, όπως είναι η αποδελτίωση πληροφοριακών πηγών, η παρατήρηση και η μέτρηση φυσικών φαινομένων μέσω οργάνων και κοινωνικών μέσω ερωτηματολογίων και ημι-δομημένων συνεντεύξεων, (2) την επεξεργασία των πληροφοριακών δεδομένων, όπως είναι η μαθηματικοποίηση των δεδομένων, ο πειραματικός έλεγχος και η εξαγωγή συμπερασμάτων και (3) την παρουσίαση των ερευνητικών συμπερασμάτων, όπως είναι η συγγραφή μιας ερευνητικής έκθεσης και η σχηματική μοντελοποίηση των ευρημάτων.

Όταν οι μαθητές αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν όλες αυτές τις δραστηριότητες προγραμματισμένα για την επίλυση κάποιου προβλήματος, οδηγούμαστε στην ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, ενώ όταν εκτελούν μέρος μόνον αυτών, κάνουμε λόγο για απλές δραστηριότητες.

β. *Επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος* : Στους χώρους ενδιαφέροντος περιλαμβάνονται ιστορικά μνημεία, βιότοποι, άλση, τοπία φυσικού κάλους, μουσεία, εργοστάσια και εργαστήρια, οικιστικά συστήματα, πάρκα, ζωολογικοί κήποι, αγροκτήματα, κτίσματα αρχιτεκτονικής αξίας κ.τ.λ. Για να αποκτήσουν οι επισκέψεις εκπαιδευτική διάσταση πρέπει να οργανωθούν μεθοδικά.

Πριν από την επίσκεψη γίνεται η κατάλληλη προετοιμασία της τάξης κατά την οποία, αφού πρώτα τονισθεί η σπουδαιότητα του χώρου και ο σκοπός της επίσκεψης, γίνεται ανασκόπηση των γνώσεων που κατέχουν οι μαθητές για το χώρο και διατυπώνονται από τους ίδιους ερωτήματα προς διερεύνηση.

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, με βάση το γενικότερο σκοπό και τα επιμέρους ερωτήματα που τέθηκαν, γίνεται συστηματική καταγραφή των παρατηρήσεων, διατυπώνονται υποθέσεις και προβλέψεις, επιχειρούνται εξηγήσεις, διενεργούνται πειράματα και διατυπώνονται τα πρώτα συμπεράσματα καθώς και νέα ερωτήματα προς περαιτέρω μελέτη.

Τέλος, μετά την επίσκεψη γίνεται διερεύνηση των ερωτημάτων που προέκυψαν από την επίσκεψη και ανακεφαλαίωση των συμπερασμάτων που βασίζονται στην επίσκεψη και στη μετέπειτα μελέτη. Η δημοσιοποίηση γίνεται με ποικίλους τρόπους, όπως είναι ο λόγος, οι μαθηματικές και στατιστικές αναπαραστάσεις, η δραματοποίηση και η εικαστική ή μουσικο-κινητική έκφραση.

γ. *Αναπαραστάσεις κοινωνικών γεγονότων ή καταστάσεων* : Οι δραστηριότητες αυτές ζητούν από τους μαθητές, αφού πρώτα μελετήσουν με άμεση παρατήρηση ή μέσω δευτερογενών πηγών τα γεγονότα και τις καταστάσεις που εξετάζουν, να παρουσιάσουν στην τάξη ως μέρος του μαθήματος ή «επί σκηνής» στο πλαίσιο ειδικής εκδήλωσης μέσω της παραστατικής τέχνης το γεγονός ή την κατάσταση. Ανάλογα με την έκταση, το βαθμό αυτοσχεδιασμού, την ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης, τη χρήση σκηνοθετικής στήριξης, την αξιοποίηση θεατρικού κειμένου, τη δυναμική των ρόλων κ.τ.λ. κάνουμε

λόγο για παντομίμα, κουκλοθέατρο, θεατρικό αυτοσχεδιασμό, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση, προσομοίωση, θεατρικό αναλόγιο, θεατρικό δρώμενο (χάπενινγκ), θέατρο σκιών, σκετς και θεατρική παράσταση.

δ. *Αξιοποίηση του προφορικού λόγου*: Η αξιοποίηση του προφορικού λόγου δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμπλέξει τους μαθητές :

-σε συζητήσεις στρογγυλής τραπέζης, όπου κατατίθενται στοιχεία και αναπτύσσονται απόψεις.

-σε διαλεκτικές αντιπαραθέσεις, όπου δύο μαθητές παρουσιάζουν τις αντίθετες θέσεις σε ένα διλημματικό θέμα και ακολουθεί η συζήτηση μεταξύ των δύο εισηγητών και των υπολοίπων μαθητών και

-σε συνεντεύξεις, σχολιασμούς, ανταποκρίσεις και τα λοιπά είδη του δημοσιογραφικού λόγου.

-σε εκφωνήσεις, απαγγελίες, θεατρικούς διαλόγους, σε περιγραφές και σχολιασμούς του θεατρικού αφηγητή και σε αφηγήσεις ιστοριών και παραμυθιών, που απαιτούν την έντεχνη αξιοποίηση της ορθής εκφοράς του λόγου και την αξιοποίηση των εκφραστικών δυνατοτήτων της φωνής σύμφωνα με τις αρχές της υποκριτικής τέχνης.

ε. *Ενεργοποίηση δημιουργικότητας* : Η δημιουργικότητα των μαθητών μπορεί να λάβει τη μορφή αφηγηματικού λόγου (ιστορικό μυθιστόρημα ή φανταστικό διήγημα), θεατρικού λόγου (διάλογος, συγκρούσεις, χαρακτήρες) ή τη μορφή ποιητικής, εικαστικής ή ,τέλος, μουσικο- κινητικής έκφρασης. Εδώ θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε και τις χρηστικές χειροκατασκευές.

Μέσα από την ποικιλία των δραστηριοτήτων το σχολείο ανταποκρίνεται καλύτερα στην ποικιλία των ατομικών διαφορών, αναγκών και εμπειριών των μαθητών και δημιουργούνται θετικές συνθήκες για να εκδηλωθούν όλες οι δυνατότητες όλων των μαθητών.

E. Η Ε.Ζ. αλλάζει το κοινωνικό πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Τόσο η διερευνητική φύση των δραστηριοτήτων της Ευέλικτης Ζώνης όσο και ο έντονος κοινωνικός προσανατολισμός της καθιερώνουν ένα πλαίσιο αποδοχής του άλλου, ψυχολογικής στήριξης, συλλογικής δράσης και δημοκρατικών διαδικασιών. Προς το σκοπό αυτό δημιουργούνται κατά περίπτωση ολιγομελείς μαθητικές ομάδες, ανομοιογενούς συνήθως σύνθεσης, που συνεργάζονται για την ολοκλήρωση ενός κοινού μαθησιακού έργου. Ταυτόχρονα, οι μαθητές της τάξης, ως ευρύτερη ομάδα, αποφασίζουν μέσα από συλλογικές διαδικασίες για τα θέματα που θα τους απασχολήσουν, για τον καταμερισμό του έργου, αλλά και γενικότερα για τα χρονοδιαγράμματα, τις διαδικασίες και τα προβλήματα οργάνωσης και πειθαρχίας.

Η συλλογικότητα που εγκαθιδρύει η Ευέλικτη Ζώνη στηρίζεται από διαφορετικές σύγχρονες θεωρίες για πολλούς λόγους, μαθησιακούς, αναπτυξιακούς και κοινωνικοπολιτικούς. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τη θεωρία του γνωστικού εμπλουτισμού το άτομο μαθαίνει αποτελεσματικά και αναπτύσσεται ακώλυτα, όταν έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει και να αναδιοργανώσει τις γνώσεις του για τα αντικείμενα με τα οποία ασχολείται. Η συλλογική εργασία στα πλαίσια της συνεργαζόμενης μικρο-

ομάδας παρέχει τέτοιες δυνατότητες, αφού φυσικά και αβίαστα εμπλέκει τα μέλη της ομάδας σε συζητήσεις και αντιπαραθέσεις, κατά τις οποίες παρέχονται επιπρόσθετες πληροφορίες, γίνονται αναλύσεις, διατυπώνονται και υποστηρίζονται αμφιβολίες και αντιπαραθέσεις και, γενικά, αναδεικνύονται πλευρές, τις οποίες τα μέλη ήταν αδύνατο να προσεγγίσουν στην εξατομικευμένη μελέτη. Ο άνθρωπος είναι ο μόνος από τα έμβια όντα που έχει τη δυνατότητα να αποθηκεύει και να αξιοποιεί τη γνώση και τις ιδέες των άλλων και μέσω αυτών να προάγει την ατομική του γνώση, την οποία στη συνέχεια να διαθέτει σε κοινή κρίση και χρήση.

Άλλος λόγος που συνηγορεί υπέρ της συλλογικότητας είναι ότι τα σχέδια εργασίας μέσα από τη συλλογικότητα λειτουργούν ως αποτελεσματικά πλαίσια μάθησης και ανάπτυξης, διότι εμπλέκουν με φυσικό και αυθεντικό τρόπο τη σκέψη, τη γνώση, τα συναισθήματα και τη δράση. Σε αυτούς τους τέσσερις τομείς πρέπει να απευθύνεται συντονισμένα το σχολείο, για να επιτύχει τους σκοπούς του. Η σύγχρονη βιβλιογραφία τονίζει πως, παρά το γεγονός ότι η μάθηση και η ανάπτυξη εμφανίζονται ως ατομικό επίτευγμα, οικοδομούνται μέσα σε συλλογικά πλαίσια. Για το πώς συντελείται η μάθηση και η ανάπτυξη στα πλαίσια της αλληλεπικοινωνίας και της συλλογικής εργασίας έχουν διατυπωθεί διαφορετικές θεωρίες με γνωστότερες τις θεωρίες του J.Piaget και του L.Vygotsky.

Στ. Η Ε.Ζ. αλλάζει τους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός στην Ευέλικτη Ζώνη διατηρεί το διδακτικό του ρόλο, αλλά δεν περιορίζεται σε αυτόν. Αναλαμβάνει, σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τον έχουμε συνηθίσει, τους ρόλους του εμπνευστή, του καθοδηγητή και του συντονιστή. Αξιοποιεί, όμως, συχνά και το ρόλο της άμεσης διδασκαλίας, για να διδάξει, μέσα σε συνθήκες εξατομικευμένης υποστήριξης και φθίνουσας καθοδήγησης, στρατηγικές και τεχνικές σκέψης, διερεύνησης, επικοινωνίας, συνεργασίας και αντιπαραθέσης.

Αντίστοιχα, αναβαθμίζεται ο ρόλος των μαθητών, οι οποίοι έχουν περισσότερα περιθώρια επιλογών, αλλά και εμπλοκής τους σε ενεργητικές μορφές μάθησης και έκφρασης του περιεχομένου της μάθησης με ποικίλους τρόπους, που δεν περιορίζονται στο γλωσσικό και λογικομαθηματικό κώδικα.

Τέλος, επισημαίνουμε ότι ο επαναπροσδιορισμός των ρόλων του εκπαιδευτικού και των μαθητών διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο στις μεταξύ τους σχέσεις και επικοινωνίας, το οποίο τις μετατρέπει από ιεραρχικές που είναι παραδοσιακά σε συμπληρωματικές, χωρίς, βεβαίως, ο εκπαιδευτικός να χάνει τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την παιδευτική του αυθεντία.

Ζ. Η Ε.Ζ. αναβαθμίζει την αυτονομία εκπαιδευτικού και σχολικής μονάδας.

Βασικοί τρόποι άσκησης της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών αποτελούν (α) η συμμετοχή του κλάδου στα κεντρικά όργανα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και διαχείρισης της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και (β) η δυνατότητα επιλογής και διαμόρφωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού στήριξης των προγραμμάτων αυτών. Αντίθετο, της επαγγελματικής αυτονομίας είναι η επαγγελματική προλεταριοποίηση, που απειλεί τους εκπαιδευτικούς άμεσα και εκφράζεται με την απουσία του εκπαιδευτικού στον

προγραμματισμό της σχολικής μονάδας και με την άσκηση εξωτερικού ελέγχου στο έργο του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, στη λογική της επαγγελματικής αυτονομίας ο εκπαιδευτικός αυτό-προγραμματίζεται και αυτό-αξιολογείται, για να κατανοήσει και να διαμορφώσει την εκπαιδευτική του παρέμβαση.

Η Ευέλικτη Ζώνη θεσμοθετεί τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει αυτόνομα σε όλα τα επίπεδα του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης του περιεχομένου που θα αποκτήσει το όλο πρόγραμμα. Η αυτονομία αυτή αναγνωρίζεται, στηρίζεται και ενθαρρύνεται, αφού σε όλα τα επίπεδα και σε όλους τους τομείς στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν απεριόριστα περιθώρια επιλογής και γνωρίζουμε ότι η δυνατότητα επιλογής αποτελεί τη λυδία λίθο της αυτονομίας.

Ταυτόχρονα, η Ευέλικτη Ζώνη αναδεικνύει την οργανική υπόσταση της σχολικής μονάδας και προωθεί τη λειτουργική αυτονομία της. Αυτά προκύπτουν μέσα από την ανάγκη για ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας κατά τον προγραμματισμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων που θα εφαρμοστούν, ώστε να εξασφαλιστεί με τον καλύτερο τρόπο η αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων που διαθέτει η σχολική μονάδα και μπορούν να συμβάλλουν για την καλύτερη λειτουργία τους. Στην ίδια λογική απαιτείται συχνά και η εμπλοκή ατόμων ή φορέων από τον άμεσο κοινωνικό χώρο, γεγονός που συνδέει φυσικά και αβίαστα το σχολείο με το κοινωνικό του πλαίσιο.

Για λειτουργικούς λόγους στο Δημοτικό Σχολείο την ευθύνη της Ευέλικτης Ζώνης αναλαμβάνει ο δάσκαλος της τάξης, ο οποίος προγραμματίζει ανά εξάμηνο, σε συνεργασία και με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, όταν τούτο κρίνεται αναγκαίο, τις δραστηριότητες της Ευέλικτης Ζώνης.

Στο Γυμνάσιο πρωτοβουλία για την οργάνωση σχεδίων εργασίας και ποικίλων διαθεματικών δραστηριοτήτων αναλαμβάνουν οι καθηγητές όλων των ειδικοτήτων, ατομικά ή σε συνεργασία με τους συναδέλφους των εμπλεκόμενων κλάδων. Ο αρχικός προγραμματισμός ολοκληρώνεται με τη συμβολή του συλλόγου διδασκόντων και λειτουργεί ως ένα ευέλικτο πλαίσιο ετήσιας δράσης.

Αυτό σημαίνει ότι στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει και ρόλους που αφορούν την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντός της σχολικής μονάδας, την ενδοσχολική συνεργασία και την αλληλο-επιμόρφωση. Βέβαια, πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι με την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες δεν αποκτούν καθεστώς πλήρους αυτονομίας, διότι ούτε οι εκπαιδευτικοί της τάξης, ούτε οι σχολικές μονάδες λειτουργούν ερήμην γενικότερων πλαισίων. Η αυτονομία στην οποία αναφερόμαστε παραπέμπει στην πράξη σε ένα είδος ημι-αυτονομίας, η οποία παρέχει στη σχολική μονάδα δυνατότητες τελικής διαμόρφωσης του προγράμματος σπουδών, αλλά, ταυτόχρονα, δημιουργεί και ευθύνες για τις επιλογές που έγιναν και τον τρόπο που εφαρμόστηκαν. Η διδακτική βιβλιογραφία και οι διεθνείς οργανισμοί θεωρούν σημαντικά τα στοιχεία που προκύπτουν από την ημι-αυτονομία των σχολικών μονάδων, διότι δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης με διαδικασίες που ξεκινούν από τη βάση (bottom up) και δεν επιβάλλονται από τα «πάνω» (top down).

Η. Η Ε.Ζ. αναδιοργανώνει και επαναπροσδιορίζει το διδακτικό χρόνο.

Κατά την πιλοτική εφαρμογή προβλέπεται εβδομαδιαίως για μεν το Νηπιαγωγείο ελεύθερη ένταξη σχεδίων εργασίας στις ημερήσιες δραστηριότητες, για δε το Δημοτικό δύο δίωρα για την Πρώτη, Δευτέρα και Τρίτη τάξη, ένα τρίωρο για την Τετάρτη και ένα δίωρο για την Πέμπτη και Έκτη Δημοτικού και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

Είναι προφανές ότι το συνεχές δίωρο της Ευέλικτης Ζώνης συνεπάγεται την καθιέρωση διδακτικών περιόδων διάρκειας 90' και διαλειμμάτων 25', σύμφωνα και με τον ακόλουθο ενδεικτικό πίνακα, ο οποίος προέρχεται από τις αρχικές οδηγίες του Π.Ι. για την Ευέλικτη Ζώνη και αφορά το Δημοτικό Σχολείο. Ανάλογη ρύθμιση ισχύει και για το Γυμνάσιο.

Πρόταση για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα.	
1 ^η διδακτική περίοδος (90' λεπτά)	08:10 – 09:40
1 ^ο διάλειμμα (25' λεπτά)	09:40 – 10:05
2 ^η διδακτική περίοδος (90' λεπτά)	10:05 – 11:35
2 ^ο διάλειμμα (25' λεπτά)	11:35 – 12:00
3 ^η διδακτική περίοδος (90' λεπτά)	12:00 – 13:30

Θεωρούμε ότι το συνεχές δίωρο δεν αποτελεί λύση ανάγκης χάριν της Ευέλικτης Ζώνης, αλλά αποτελεί θετικό στοιχείο και για τα εκτός Ευέλικτης Ζώνης μαθήματα, διότι καταργείται η αντιψυχολογική διδακτική ώρα των 45' και καθιερώνεται η διδακτική περίοδος των 90', που ασχέτως Ευέλικτης Ζώνης πρέπει κατά τη γνώμη πολλών παιδαγωγών να καθιερωθεί (και) στο δικό μας σχολικό σύστημα.

Οι διαθεματικές δραστηριότητες της Ευέλικτης Ζώνης διαρκούν, ανάλογα με τη φύση και τους σκοπούς τους, ένα ή περισσότερα δίωρα και σε μερικές περιπτώσεις μπορούν, αν πάρουν τη μορφή ανεπτυγμένων σχεδίων εργασίας, να διαρκέσουν μερικές εβδομάδες ή μήνες, πάντοτε, όμως, στα πλαίσια του προβλεπόμενου για την Ευέλικτη Ζώνη χρόνου.

Βέβαια, τα διαθεματικά προγράμματα για την υποχρεωτική εκπαίδευση, που ήδη δημοσιεύτηκαν στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, προβλέπουν ένα μέρος διδακτικού χρόνου κάθε μαθήματος, που φθάνει μέχρι το 10% του ετήσιου συνολικού χρόνου, να διατίθεται για διαθεματικά σχέδια εργασίας. Όταν αρχίσει η εφαρμογή τους, ο «διαθεματικός» χρόνος από συγκεκριμένα μαθήματα μπορεί να προστίθεται στο χρόνο της Ευέλικτης Ζώνης, στις περιπτώσεις που τούτο κρίνεται αναγκαίο. Για παράδειγμα, ο χρόνος που προβλέπεται για διαθεματικά σχέδια εργασίας στο μάθημα της Γεωγραφίας ή της Ιστορίας μπορεί να εκχωρηθεί στην Ευέλικτη Ζώνη, αν το θέμα που εξετάζεται στην Ευέλικτη Ζώνη είναι πρωτίστως «γεωγραφικό» ή «ιστορικό». Παρομοίως, είναι δυνατόν

και ο χρόνος της Ευέλικτης Ζώνης να εκχωρείται για την ολοκλήρωση ενός σχεδίου εργασίας που εκπονείται στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου μαθήματος. Χρειάζεται, ασφαλώς, συνολικός και συλλογικός προγραμματισμός, ώστε να μην διεξάγονται ταυτόχρονα πολλά σχέδια εργασίας μακράς διάρκειας.

Σημαντικότερο στοιχείο από την αναδιοργάνωση του ωρολόγιου προγράμματος αποτελεί η νέα αντίληψη για τη φύση και τη διαχείριση του χρόνου που εισηγείται έμμεσα η Ευέλικτη Ζώνη. Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο της τεχνοκρατικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, ο σχολικός χρόνος έχει λεπτομερώς προγραμματισθεί σε αντιστοιχηση με τους στόχους, τους χώρους, τα υλικά και τα πρόσωπα της εκπαίδευσης. Μέσα στα ανελαστικά τεχνοκρατικά πλαίσια επιβάλλεται εξωτερικά η «χρονοκονσέρβα», κατά την έκφραση του G.Haenptner, του ωρολόγιου προγράμματος. Έτσι, η επιβαλλόμενη χρονικότητα του σχολείου με τον κατακερματισμό, τον επιμερισμό και τον αυστηρό έλεγχο του χρόνου βιάζει τον ψυχισμό του παιδιού και παγιδεύει το σχολικό σύστημα. Ο βιασμός ασκείται με την επιβολή της χρονικότητας του προγράμματος στον υποκειμενικό χρόνο του μαθητή και η αυτοπαγίδευση του συστήματος επέρχεται με τη μετατροπή του σε ένα κλειστό και αυτό-επαναλαμβανόμενο σύστημα, που δεν παρέχει χώρο στο χρόνο που απαιτούν το τυχαίο, το απρόβλεπτο και το διαφορετικό.

Με αυτή την έννοια οι πάντες, άτομα και σύστημα, είναι «δέσμοι του χρόνου», όπως συχνά αναφέρει η σύγχρονη βιβλιογραφία. Η πληθώρα της διδακτέας ύλης και η ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ότι είναι διαρκώς σε ένα (χαμένο) αγώνα δρόμου με το χρόνο. Ενώ ο κατακερματισμός του χρόνου και ο προκαθορισμός της χρήσης του έγινε με σκοπό να εξοικονομηθεί χρόνος, στην πράξη οι μικρο-πρόθεσμες χρονικές κατανομές έφεραν το αντίθετο αποτέλεσμα. Μεγιστοποίησαν το άγχος και αναπαράγουν τη χρονική στενότητα.

Ο Bernstein έχει αναλυτικά αναφερθεί στην κατάτμηση και την ανελαστικότητα του διδακτικού χρόνου, χαρακτηριστικά που θεωρεί ότι προσδιορίζουν απόλυτα τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών και διευκολύνουν τον αναπαραγωγικό ρόλο τους. Αυτό που αποκαλεί «αόρατη παιδαγωγική», και αντιστοιχεί εν πολλοίς στην προοδευτική παιδαγωγική, κάνει ελαστική χρήση του χρόνου και του χώρου, δυνατότητα που θεωρείται προϋπόθεση για την επιτυχία κάθε σοβαρής μεταρρυθμιστικής προσπάθειας.

Αυτή, λοιπόν, την αυστηρή κατάτμηση και ακριβή αντιστοιχηση χρόνου και χώρου, ρόλων και περιεχομένων μάθησης έρχεται να καταργήσει η Ευέλικτη Ζώνη. Με τον τρόπο αυτό ανταποκρίνεται στο εμπεδωμένο αίτημα για ευέλικτη διαχείριση του χρόνου. Μέσα στα νέα δεδομένα εκπαιδευτικοί και μαθητές, χωρίς εξωτερικές δεσμεύσεις, επιλέγουν επίκαιρα και ενδιαφέροντα θέματα, τα οποία έχουν τη χρονική δυνατότητα να επεξεργασθούν ανάλογα με τη φύση των θεμάτων, το είδος των μεθόδων και τους ρυθμούς μάθησης των μαθητών. Έτσι, ο διδακτικός χρόνος δεν γίνεται ανασταλτικός παράγοντας για τη χρήση εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης, αλλά αντίθετα, γίνεται όρος για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Αυτό διασφαλίζεται, διότι η Ευέλικτη Ζώνη, σύμφωνα με την ορολογία του Bernstein, κάνει υπέρβαση της «περι-χάραξης» (framing), δηλαδή, του αυστηρού εξωτερικού ελέγχου στην επιλογή, την οργάνωση και το ρυθμό προσέγγισης της γνώσης, που επιβάλλει το συμβατικό πρόγραμμα σπουδών.

Θ. Η Ε.Ζ. αναμορφώνει την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα.

Η βιβλιογραφία αποκαλεί σχολική κουλτούρα το σύστημα πρακτικών, πεποιθήσεων, αξιών, προσδοκιών, προσανατολισμών, σχέσεων και ρόλων που κυριαρχούν σε μια σχολική μονάδα ή στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα και τονίζει τις δυνατότητες που έχει η σχολική κουλτούρα να διαμορφώνει σε τελική ανάλυση την καθημερινή διδακτική πρακτική, αλλά και να αφομοιώνει στις σταθερές και κατά κανόνα συντηρητικές δομές της κάθε προσπάθεια αλλαγής. Γι' αυτό θεωρεί μάταιη και καταδικασμένη κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια που δεν θίγει την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα.

Τα στοιχεία που αφορούν την ατομική και συλλογική αυτονομία, η ανακατανομή των ρόλων και η αναμόρφωση σχέσεων που συνεπάγεται η διπλή μορφή της αυτονομίας, η επαναθεώρηση του χρόνου, ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου και της προοπτικής των μαθητών, ο ενδοσχολικός προγραμματισμός και η διασχολική δικτύωση αποτελούν θετικά στοιχεία που δημιουργούν τις προϋποθέσεις να αναπτυχθούν νέες αντιλήψεις στους εκπαιδευτικούς για την εκπαίδευση και τη λειτουργία της και να κυριαρχήσουν νέες νοοτροπίες στη σχολική μονάδα, που θα στηρίζουν καινοτομίες με τις παραπάνω προδιαγραφές και γενικότερα θα κινούνται στο χώρο της εναλλακτικής παιδαγωγικής.

Ι. Το διδακτικό υλικό και η υλικοτεχνική υποδομή της Ευέλικτης Ζώνης.

Για να επιτύχει τους στόχους της η Ευέλικτη Ζώνη, δεν αρκεί η διασφάλιση χρόνου μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Απαιτείται ακόμη, πέρα από τη συστηματική και συνεχή επιμόρφωση ενδοσχολικής κυρίως μορφής, η παραγωγή και διάθεση κατάλληλου διδακτικού υλικού, το οποίο οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτούσιο ή τροποποιημένο για τις άμεσες διδακτικές ανάγκες που ανακύπτουν, αλλά και ως υλοποιημένη πρόταση για την παραγωγή παρόμοιου, διαφορετικού ή συμπληρωματικού υλικού από τους ίδιους. Η ενεργοποίηση και η δημιουργικότητα δεν αφορά μόνο τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς.

Στη λογική αυτή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παρήγαγε εξ αρχής ή προσάρμοσε προϋπάρχον διδακτικό υλικό, που προέρχεται από προηγούμενες δράσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αλλά και από άλλους φορείς. Έτσι προέκυψε και προσφέρεται για στήριξη των εκπαιδευτικών κατά την πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης ποικίλο υλικό :

α. Το *Πολυθεματικό Βιβλίο* : Πρόκειται για δύο συλλογές κειμένων, που έγραψαν για τις ανάγκες της Ευέλικτης Ζώνης στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο προσωπικότητες της επιστήμης, των γραμμάτων και της τέχνης της χώρας μας. Το *Πολυθεματικό Βιβλίο* συνοδεύει βιβλίο με οδηγίες και διαθεματικές δραστηριότητες, που αναφέρονται στα κείμενα της συλλογής. Το *Πολυθεματικό Βιβλίο* και το συνοδευτικό του χρησιμοποιούνται και εκτός Ευέλικτης Ζώνης σε όλα τα σχολεία της χώρας ως βιβλία εμπλουτισμού και στήριξης διαθεματικών δραστηριοτήτων στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

β. Διαθεματικά Σχέδια Εργασίας : Για τις ανάγκες της Ευέλικτης Ζώνης εκπονήθηκαν από στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σχέδια εργασίας, που προορίζονται κατά περίπτωση για όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου. Με την ίδια

λογική μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ο παρόν τόμος της *Επιθεώρησης Εκπαιδευτικών Θεμάτων*.

γ. Φάκελοι προγραμμάτων Σ.Ε.Π.Π.Ε. : Από το υλικό των «Σχολείων Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης» (Σ.Ε.Π.Π.Ε.), που εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κατά το παρελθόν επελέγησαν προγράμματα, τα οποία κρίθηκαν κατάλληλα, μετά από μικρές παρεμβάσεις, για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου.

δ. Ποικίλο υλικό μέσω ιστοσελίδας : Στην ειδική ιστοσελίδα της Ευέλικτης Ζώνης θα διατίθεται υλικό, το οποίο έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί των πιλοτικών σχολείων της Ευέλικτης Ζώνης δημιουργήσει, αλλά και άλλοι φορείς, που το προσφέρουν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για το σκοπό αυτό. Αναμένεται, βέβαια, ότι σύντομα μαθητές και εκπαιδευτικοί θα εξασκηθούν στην παραγωγή τέτοιου υλικού, ώστε να εξαρτώνται όλο και λιγότερο από τα προτεινόμενο υλικό.

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι η Ευέλικτη Ζώνη αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία, η οποία προβάλλει ως πρόκληση για το σχολείο να εμπλουτίσει το σταθερό πρόγραμμά του με ανοίγματα προς το εναλλακτικό, το διαφορετικό, το προαιρετικό, το τοπικό, το φανταστικό, το άγνωστο, το διαθεματικό, το συλλογικό, το... Το κλειστό σχολείο ασφυκτιά και κάποιος έχει ήδη πεθάνει. Το μέλλον ανήκει στο σχολείο που παραμένει ανοικτό σε όλα τα παραπάνω⁶.

⁶ Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων : Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων : Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, Τεύχος 6, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σεπτέμβριος 2002, σ. 15-29.

Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία : Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία.

Τα σχέδια εργασίας είναι έρευνες θεμάτων που επιλέγουν τα παιδιά. Οι στόχοι είναι προσωπικοί ή συλλογικοί. Τα παιδιά σχεδιάζουν την πορεία της έρευνας, συζητούν και παίρνουν αποφάσεις οι οποίες καθορίζουν και την εξέλιξη του σχεδίου εργασίας. Πρόκειται για αναδυόμενο πρόγραμμα. Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται, στο πλαίσιο αυτής της δράσης, είναι βιωματικές και επικοινωνιακές, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, την πρωτοβουλία, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και το διάλογο, συνδέουν το πρόγραμμα με την καθημερινή πρακτική και το σχολείο με την τοπική κοινότητα. Έμφαση δίνεται κυρίως στην εργασία σε μικρές ομάδες.

Οι ραγδαίες μεταβολές στην οικονομία, την τεχνολογία και κατά συνέπεια στους κοινωνικούς θεσμούς, όπως είναι η οικογένεια και η σχολική τάξη επηρεάζουν σημαντικά την προσχολική αγωγή και το νηπιαγωγείο παγκόσμια. Αλλάζουν το ρόλο του, τη δομή του και τη σχέση του με τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όσον αφορά τα προγράμματα εκπαίδευσης συνδέονται με πρακτικές αναπτυξιακά κατάλληλες για παιδιά αυτής της ηλικίας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, με τη δομητική προσέγγιση και τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης.

Για τους λόγους αυτούς τα θέματα που αφορούν την προσχολική αγωγή αποτέλεσαν αντικείμενο πολλαπλών συζητήσεων, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission, 2000) και αντικείμενο μελέτης δώδεκα κρατών μελών του ΟΟΣΑ, της Αυστραλίας, του Βελγίου, της Δημοκρατίας της Τσεχίας, της Δανίας, της Φινλανδίας, της Ιταλίας, των Κάτω Χωρών, της Νορβηγίας, της Πορτογαλίας, της Σουηδίας, του Ηνωμένου Βασιλείου και των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (OECD, 2001).

Σε κάθε περίπτωση, τονίζεται η ανάγκη για ποιοτική εκπαίδευση ίσων ευκαιριών όχι μόνο για την πρόληψη της σχολικής διαρροής και της σχολικής αποτυχίας αλλά και για την ανάπτυξη μεθοδολογικών ικανοτήτων, αξιών και στάσεων των μαθητών προκειμένου να αντιμετωπίσουν την «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» και να ζήσουν δημιουργικά σε μια δημοκρατική κοινωνία που νοιάζεται για όλους τους πολίτες της. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προκειμένου να πετύχει μια εκπαιδευτική παρέμβαση για να ανταποκριθεί το νηπιαγωγείο στη νέα αναδυόμενη αποστολή του, προτείνει την πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης και την εισαγωγή των σχεδίων εργασίας στα νηπιαγωγεία.

Τα σχέδια εργασίας.

Η προσέγγιση ανάπτυξης θεμάτων ή αλλιώς θεματική προσέγγιση και τα σχέδια εργασίας είναι οι κυρίαρχες μαθησιακές προσεγγίσεις με έμφαση τη διαθεματικότητα, που συναντά κανείς στα προγράμματα του Νηπιαγωγείου σήμερα.

Η προσέγγιση ανάπτυξης θεμάτων οργανώνει το πρόγραμμα γύρω από θέματα που επιλέγονται, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες των παιδιών και οι στόχοι του προγράμματος. Συνήθως, η ανάπτυξη ενός θέματος παρουσιάζεται με τη μορφή ιστογράμματος (Krogh, 1995). Το θέμα βρίσκεται στο κέντρο και εξακτινώνεται σε

μαθησιακές περιοχές και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης κατάλληλων δραστηριοτήτων για μικρά παιδιά.

Τα σχέδια εργασίας (project approach) είναι συνεργατικές κυρίως έρευνες θεμάτων (Katz & Chard, 1989), που επιλέγουν τα παιδιά και οι οποίες προκύπτουν από συζητήσεις, από ένα τυχαίο γεγονός ή από κάποιο πρόβλημα που εμφανίζεται και πρέπει να λυθεί. Προκειμένου να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα που αναδύονται και καταγράφονται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, συνήθως ολοκληρωμένη η τάξη εργάζεται σε μικρές ομάδες. Οργανώνουν ένα σχέδιο δράσης. Συλλέγουν και καταγράφουν πληροφορίες από διάφορες πηγές. Διαχειρίζονται τις πληροφορίες. Δημιουργούν και συνθέτουν. Αξιολογούν και ανασχεδιάζουν. Στην περίπτωση των σχεδίων εργασίας, η παρουσίαση του θέματος με τη μορφή ιστογράμματος, αφορά ιδέες και αντιλήψεις των παιδιών οι οποίες οδηγούν σε πολλές κατευθύνσεις, εμβαθύνσεις και σε νέες ιδέες για το θέμα-πυρήνα. Το ιστόγραμμα με τις ιδέες των παιδιών μπορεί να μεταβάλλεται και να συμπληρώνεται, καθώς αναπτύσσεται το σχέδιο εργασίας.

Η διάρκεια, η εξέλιξη της πορείας και ο χρόνος ολοκλήρωσης κάθε σχεδίου εργασίας δεν μπορεί να οριστεί απόλυτα. Εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, που διαρκώς αναπτύσσονται, το μαθησιακό περιβάλλον, το διαθέσιμο χρόνο και τη δυνατότητα να βρεθούν οι σχετικές πηγές, τα μέσα και τα υλικά. Η πολυτροπικότητα των δραστηριοτήτων συμβάλλει στο να παραμένει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών.

Πρόκειται για φιλόδοξη πρακτική. Φιλοδοξεί να προσελκύσει τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα να συνεργάζονται και να δημιουργούν προς όφελος όλων. Πηγή έμπνευσής της αποτέλεσαν οι επιτυχημένες διεθνείς εκπαιδευτικές προσπάθειες, όπως είναι η προσέγγιση Reggio Emilia στην Ιταλία (Hinckle, 1991), τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων για τα παιδιά και το πρόγραμμα Spectrum στις Η.Π.Α. (Gardner, 1991 και 2000). Συνδέεται ιστορικά με την προοδευτική εκπαίδευση στις αρχές του προηγούμενου αιώνα.

Χαρακτηριστικά καλών πρακτικών εκπαίδευσης υπάρχουν σε όλο τον κόσμο σε High Scope τάξεις, και σε άλλα προγράμματα εμπνευσμένα από τους Piaget, Montessori, Vygotsky, Dewey και Bruner. Είναι παραδεκτό ότι οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα, όσο ιδανικό και αν είναι, δεν μπορεί να εφαρμοστεί αυτούσιο σε άλλη χώρα, γιατί έχει τις ρίζες του στις τοπικές συνθήκες, δίνει όμως τη δυνατότητα αξιοποίησης και εφαρμογής κάποιων αρχών του (Gardner, 1991, 209-210). Για το λόγο αυτό τα χαρακτηριστικά καλών πρακτικών εκπαίδευσης τα συναντάμε σε όλον τον κόσμο.

Βασικές αρχές των σχεδίων εργασίας.

Ο ρόλος των παιδιών.

Η καινοτομία των σχεδίων εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι καθιστά τα παιδιά πρωταγωνιστές του προγράμματος.

Οι ιδέες, τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις των παιδιών κυριαρχούν. Η επιτυχία ενός σχεδίου εργασίας εξαρτάται από την αξιοποίηση των γνώσεων και των αντιλήψεων των παιδιών. Οι ιδέες και οι ερωτήσεις τους είναι οι κινητήριες δυνάμεις. Είναι σημαντικό, καθώς αναπτύσσεται το σχέδιο εργασίας, να μελετά ο εκπαιδευτικός τι γνωρίζουν τα παιδιά, τι δε γνωρίζουν και τι τα ενδιαφέρει να μάθουν κάθε φορά.

Τα παιδιά είναι εκείνα που θέτουν στόχους, επιλέγουν δραστηριότητες, σχεδιάζουν πορείες μάθησης. Προετοιμάζουν, για παράδειγμα, και πραγματοποιούν εξορμήσεις στο ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, προετοιμάζουν και παίρνουν συνεντεύξεις από ειδικούς, συλλέγουν αντικείμενα και πληροφορίες από άμεσες πηγές για κάποιο σκοπό, διαχειρίζονται τις πληροφορίες. Προσπαθούν να δώσουν εξηγήσεις, αναπτύσσουν θεωρίες, αναζητούν την αιτία, μελετούν τη σχέση μορφής και λειτουργίας, επανεξετάζουν θεωρίες. Κοινοποιούν τις ιδέες τους με πολλούς τρόπους. Ενθαρρύνονται να διδάσκουν τους άλλους. Ενθαρρύνονται να παράγουν χρήσιμα προϊόντα για διαφορετικούς λόγους. Στα σχέδια εργασίας κάθε παιδί συμμετέχει σύμφωνα με το δικό του τρόπο και ρυθμό. Οι ιδέες κάθε παιδιού δίνουν διαρκώς έναυσμα για γόνιμη ομαδική ανταλλαγή απόψεων.

Αναδυόμενοι στόχοι και δραστηριότητες.

Αναδυόμενο πρόγραμμα δε σημαίνει απουσία προγραμματισμού. Ωστόσο, απαιτεί δομή και διάρθρωση. Κάθε σχέδιο εργασίας είναι ένα μοναδικό πακέτο διδακτικών στρατηγικών που διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να οδηγήσει τα παιδιά στη διερεύνηση θεμάτων του πραγματικού τους κόσμου. Πρόκειται για μια πολυσύνθετη, αλλά ευέλικτη προσέγγιση, που συνδέει αβίαστα τη μάθηση με τη διδασκαλία.

Οι στόχοι στα σχέδια εργασίας είναι προσωπικοί ή συλλογικοί και τους θέτουν από την αρχή αλλά και κατά τη διαδικασία της έρευνας τα παιδιά. Οι ιδέες και τα ερωτήματα πηγάζουν από την καθημερινή ζωή των παιδιών. Εκφράζονται με πολλούς τρόπους, με τη συζήτηση, τη ζωγραφική, τη δραματοποίηση κ.ά. και καθορίζουν την εξέλιξη του σχεδίου εργασίας. Οι δραστηριότητες που αναδύονται είναι αυθεντικές και προκλητικές, γίνονται στο πλαίσιο της έρευνας και όχι για «διδακτικό σκοπό». Έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά. Το μοντέλο διδασκαλίας είναι αλληλεπιδραστικό. Έμφαση δίνεται στις αλληλεπιδράσεις, στις αντιπαραθέσεις απόψεων, στις συζητήσεις, στις συμφωνίες, στις καταγραφές της πορείας και των ιδεών, στην ανατροφοδότηση.

Έμφαση δίνεται, επίσης, στις πολλαπλές προοπτικές λύσης ενός προβλήματος, ώστε, κάθε προοπτική να μπορεί να συνεισφέρει στη μάθηση όλων των παιδιών ανάλογα με τις ανάγκες, το ενδιαφέρον ή το μαθησιακό τους στυλ και να αναδεικνύει τις κλίσεις και τα ταλέντα τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Ο εκπαιδευτικός είναι συνερευνητής, συνεργάτης, βοηθός, διαμεσολαβητής, καθοδηγητής σε θέματα τεχνικής και διευκολύνει όλη τη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να εξουσιάζει. Εξασφαλίζει ένα ελκυστικό, ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον. Αξιοποιεί διάφορες πηγές πληροφόρησης, συνεργάζεται με τους γονείς και υποστηρίζει τις εκπαιδευτικές ανταλλαγές με την ευρύτερη κοινότητα με πολλούς τρόπους. Σχεδιάζει, λαμβάνοντας υπόψη τις πιθανές κατευθύνσεις που μπορεί να πάρει το σχέδιο εργασίας.

Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τις προσπάθειες των παιδιών με κατάλληλες παρεμβάσεις. Οι παρεμβάσεις του φροντίζει να είναι μετρημένες, χωρίς να ανατρέπουν αυτό που κάνουν τα παιδιά. Αναγνωρίζει το δικαίωμα των παιδιών να κάνουν λάθη. Ενθαρρύνει τα παιδιά να εστιάζονται και να επεκτείνουν τις ιδέες τους συνεχώς, να δουν

το πρόβλημα και τα λάθη που έγιναν και να φθάνουν στη γνώση. Σχεδιάζει τρόπους να προκαλεί και να διατηρεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Βοηθά τα παιδιά να σκεφτούν, διατυπώνοντας ανοιχτές ερωτήσεις, τι θα ήθελαν να μάθουν, τι θα καταγράψουν, ποιες ερωτήσεις μπορούν να απευθύνουν στους ειδικούς, τι θα ήταν χρήσιμο να φέρουν στην τάξη για να το μελετήσουν και να το επεξεργαστούν, πού θα βρουν αυτό που χρειάζονται.

Δείχνει στα παιδιά ότι δε γνωρίζει όλες τις απαντήσεις, ότι θέλει να ψάξει μαζί τους και ότι ενδιαφέρεται να αναζητά και να βρίσκει σπουδαίες ιδέες, παροτρύνοντάς τα να κάνουν το ίδιο. Χρησιμοποιεί τις ερωτήσεις που έχει προετοιμάσει ως πιθανότητες. Παραμένει ανοιχτός στη ροή της συζήτησης. Γίνεται η μνήμη των παιδιών. Συχνά ανακεφαλαιώνει ό,τι έχει ειπωθεί. Όποτε είναι δυνατόν χρησιμοποιεί τα ονόματά τους. Αυτό βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν ότι οι ιδέες τους είναι σημαντικές και καταγράφονται. Επίσης, τα βοηθά να θυμηθούν αυτά που είπαν και να επανέλθουν με νέες ιδέες (Cadwell, 1997, 70-71). Τέλος, προσπαθεί να βελτιώνει τις πρακτικές του, συνειδητοποιώντας ότι και ο ίδιος συνεχώς μαθαίνει.

Συνεργασία, συμμετοχή, σύμπνοια και συλλογικές αποφάσεις.

Κατά την υλοποίηση των σχεδίων εργασίας δίνεται έμφαση στη συνεργασία των παιδιών, των εκπαιδευτικών, στη συμμετοχή των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας, στη συλλογική αναζήτηση λύσεων. Το μαθησιακό περιβάλλον διευρύνεται. Ο εκπαιδευτικός, τα παιδιά, οι γονείς, οι επισκέπτες και άλλοι ενδιαφερόμενοι από την ευρύτερη κοινότητα συνεργάζονται και συνεισφέρουν στην ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εργάζονται σε μικρές ομάδες διαφορετικής σύνθεσης ως προς την ηλικία, τις ικανότητες και τις εμπειρίες για καλύτερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση, έτσι ώστε όλα να ωφελούνται. Ποικίλες ομάδες εργασίας δημιουργούνται για διαφορετικό σκοπό, έτσι ώστε κάθε παιδί να γίνεται μέλος διαφορετικών ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους. Ανταλλάσσουν απόψεις, σχεδιάζουν νέους δρόμους για εξερεύνηση. Οι γονείς, σε όλες τις φάσεις του σχεδίου εργασίας, συμμετέχουν προσφέροντας πληροφορίες, βιβλία, υλικά, συνοδεύοντας τα παιδιά στις εξόδους τους, μοιράζοντας τις εμπειρίες τους, συχνά, ως ειδικοί σε κάποια θέματα, εκτελώντας χρέη γραφέα σε ειδικές περιστάσεις.

Τα παιδιά, όταν αναπτύσσεται ένα σχέδιο εργασίας, επισκέπτονται χώρους έξω από το σχολείο, πραγματοποιούν επιτόπιες έρευνες και συλλέγουν χρήσιμες πληροφορίες. Επίσης, ειδικοί επισκέπτονται το σχολείο προκειμένου να απαντήσουν σε ερωτήματα που έχουν υποβάλει τα παιδιά.

Αξιοποίηση πολλαπλών πηγών πληροφόρησης από το άμεσο περιβάλλον.

Ένα από τα κύρια κριτήρια επιλογής ενός θέματος για διερεύνηση στα σχέδια εργασίας είναι η σχέση του θέματος με την προσωπική εμπειρία και τα βιώματα των μικρών παιδιών. Ένα θέμα που δεν έχει σχέση με τις εμπειρίες των παιδιών και του οποίου πτυχές δεν είναι παρατηρήσιμες στο άμεσο περιβάλλον, δεν επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν υποθέσεις, προβλέψεις και ερωτήσεις, πράγματα που βρίσκονται στον πυρήνα

της έρευνας και έτσι εξαρτώνται από τον εκπαιδευτικό περισσότερο αλλά και από άλλες δευτερογενείς πηγές.

Η καταγραφή.

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία των σχεδίων εργασίας είναι η καταγραφή και η αξιοποίηση της από τον εκπαιδευτικό και από τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει προσεκτικά τις ιδέες των παιδιών και των συνεργατών τους, όπως αυτές εκφράζονται και παρουσιάζονται σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του σχεδίου εργασίας. Οι καταγραφές αυτές χρησιμοποιούνται ως βάση για το σχεδιασμό των επόμενων βημάτων στην έρευνα του θέματος. Η καταγραφή του εκπαιδευτικού μπορεί να περιλαμβάνει δικές του παρατηρήσεις, εκτιμήσεις της πορείας και των αποτελεσμάτων του σχεδίου εργασίας, επισημάνσεις συναδέλφων και γονέων, φωτογραφίες δραστηριοτήτων, διάφορα σχόλια και συζητήσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια της εργασίας των παιδιών, τα οποία ηχογραφούνται και απομαγνητοφωνούνται. Ειδικότερα, η μαγνητοφώνηση διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να καταγράφει τα σχόλια, τις ερωτήσεις και τις ιδέες μιας ομάδας εργασίας και παράλληλα να υποστηρίζει μια άλλη ομάδα εργασίας.

Παράλληλα, τα παιδιά καταγράφουν με πολλούς τρόπους και όπως μπορούν, μόνα τους ή με τη βοήθεια ενηλίκων, οτιδήποτε σημαντικό παρατηρούν και ανακαλύπτουν κατά τη διερεύνηση του θέματος. Στις επισκέψεις εφοδιασμένα με τα κατάλληλα εργαλεία, π.χ. πίνακες, σημειωματάρια, μολύβια, χοντρούς μαρκαδόρους, μαγνητόφωνο κ.ά., κρατούν σημειώσεις και καταγράφουν ό,τι είναι εντυπωσιακό, ενδιαφέρον και χρήσιμο γι' αυτά.

Τα παιδιά είναι απαραίτητο να έχουν εργαστεί στο σχολείο και να έχουν εξοικειωθεί με την παρατήρηση, την καταγραφή και τη χρήση των «clip-boards», προτού τα πάρουν μαζί τους για τις καταγραφές στο πεδίο έρευνας. Θα πρέπει να έχουν αναπτύξει κάποιες ικανότητες σε ικανοποιητικό βαθμό για το πώς να μετρούν, να κρατούν σημειώσεις, να κάνουν σχεδιαγράμματα, να σχεδιάζουν κ.ά. Η ικανότητα των παιδιών να είναι καλοί παρατηρητές αυξάνει με την εμπειρία. Είναι πολύ σημαντικό να μάθουν τα παιδιά να παρατηρούν και να κρατούν σημειώσεις.

Τα προϊόντα της δουλειάς των παιδιών και τα λειτουργικά κείμενα, όπως για παράδειγμα λίστες με τις πρώτες γνώσεις τους, κείμενα με τις πρώτες θεωρίες τους, ερωτηματολόγια με τα ερωτήματά τους, ιστογράμματα, επιστολές, ανακοινώσεις, σχεδιαγράμματα, πίνακες αναφοράς, κ.ά. αποτελούν είδος καταγραφής των ιδεών που αναπτύσσονται στα σχέδια εργασίας.

Οι παραπάνω καταγραφές τοποθετούνται στο φάκελο του σχεδίου εργασίας. Η καταγραφή είναι σημαντική, γιατί εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς, όπως πληροφορεί και κατευθύνει την εκπαιδευτική διαδικασία, βοηθά τα παιδιά να νιώθουν ότι η εργασία τους έχει αξία, δίνει τη δυνατότητα στους ενδιαφερόμενους γονείς και συναδέλφους να μελετήσουν, να αξιολογήσουν και να αναγνωρίσουν τη μεγάλη σε έκταση και βάθος μάθηση που επιτυγχάνεται με αυτήν την προσέγγιση.

Ο χρόνος.

Για την εξερεύνηση και τη δημιουργία ο εκπαιδευτικός δίνει αρκετό χρόνο στα παιδιά. Επιτρέπει σ' αυτά να ακούν, να παρατηρούν, να διερευνούν τη λεπτομέρεια και τις σχέσεις, να απολαμβάνουν και να εκτιμούν την ομορφιά, να καταγράφουν και να αναπτύσσουν συνεχώς ιδέες και ερωτήματα, να κάνουν υποθέσεις, επαληθεύσεις, συγκρίσεις, να δοκιμάζουν διάφορες λύσεις αλλά και να εκφράζουν τις νέες ιδέες που αναπτύσσουν, με ποικίλους τρόπους, σύμφωνα με τον προσωπικό τους ρυθμό.

Ο χώρος.

Ο χώρος, λειτουργικός, οργανώνεται σε πλούσιες και ελκυστικές γωνιές. Προκαλεί τα παιδιά να εξερευνήσουν, να πειραματιστούν και να επικοινωνήσουν. Επιτρέπει τη μετακίνηση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη με άνεση. Επιτρέπει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Συνδέει το σχολείο με το σπίτι. Μπορεί να αναδιοργανώνεται ανάλογα με τις ανάγκες. Τα παιδιά, για παράδειγμα, αποφασίζουν να δημιουργήσουν μια γωνιά στο χώρο, ένα ζαχαροπλαστείο, ένα ανθοπωλείο, φυτώριο, ένα εργαστήρι κ.ά. ανάλογα με το θέμα του σχεδίου εργασίας, η οποία χρησιμεύει για να εμπλουτίσει τις εμπειρίες και τις αναπαραστάσεις. Τα υλικά, καλά οργανωμένα στο χώρο, ελκυστικά, αναπτυξιακά κατάλληλα, προκαλούν το ενδιαφέρον και ενεργοποιούν τα παιδιά να εργαστούν με αυτά και να τα χρησιμοποιήσουν με πολλούς τρόπους.

Πολυτροπική έκφραση και δημιουργία.

Στο σχέδιο εργασίας δίνεται έμφαση στις πολυτροπικές δημιουργικές δραστηριότητες. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να επιλέγουν τα υλικά προκειμένου να ανακαλύψουν, να παρουσιάσουν συμβολικά αυτά που αναζητούν, αυτά που αισθάνονται και γνωρίζουν. Επιλέγουν, για παράδειγμα, τις κούκλες για να παίξουν κουκλοθέατρο, μολύβια για να γράψουν, δαχτυλομπογιές για να ζωγραφίσουν στο καβαλέτο, πηλό για να φτιάξουν γλυπτά. Τα υλικά προσφέρουν δυνατότητες αλλά και περιορισμούς. Χρησιμοποιούνται και παρουσιάζονται με πολλούς τρόπους, μεταμορφώνονται. Ο εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά ποιο είναι το πιο κατάλληλο υλικό, ή τα πιο κατάλληλα υλικά σε συνδυασμό για να παρουσιάσουν μια νέα ιδέα. Τι μπορούν να δημιουργήσουν με αυτά. Τα βοηθά να επιλέγουν τα ίδια τη γραμμή, το ύφος, το χρώμα, τη φόρμα που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν. Οι δημιουργίες των παιδιών θεωρούνται μέσα έρευνας, έκφρασης και επικοινωνίας. Οι παραγωγές των παιδιών δεν είναι μόνο διακοσμητικά προϊόντα για το σχολείο ή το σπίτι. Δεν είναι απλή αναπαραγωγή της πραγματικότητας. Γίνονται αντικείμενα παρατήρησης και συζήτησης που οδηγούν σε νέες παρατηρήσεις και αναπαραστάσεις, επαναλήψεις και αναθεωρήσεις.

Τα παιδιά σκέφτονται, αποφασίζουν και επανεξετάζουν συνεχώς με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Καθώς δημιουργούν, ανακαλύπτουν το πολυσύνθετο δίκτυο των σχέσεων, την αλληλεξάρτηση και εκφράζουν τη μοναδική τους σχέση με τα πράγματα στο περιβάλλον, με διάφορους τρόπους (Cadwell, 1997, 37-38). Ανάλογα με αυτό που ενδιαφέρονται να αναπαραστήσουν και τα μέσα που διαθέτουν επιλέγουν και τον τρόπο. Κάθε τρόπος που επιλέγουν είναι μοναδικός.

Το σχέδιο είναι ταυτοχρονικό και έχει χωρητικότητα. Έτσι, στην περίπτωση της εικονιστικής αναπαράστασης τα παιδιά αναπαριστούν τις πιο σημαντικές οπτικές εμπειρίες που θυμούνται, αλλά και τον τρόπο που συνδέονται μεταξύ τους όσα τα εντυπωσίασαν. Η αλληλουχία και ο χρόνος είναι θεμελιώδη χαρακτηριστικά του λόγου. Η ανάκληση των γεγονότων με το λόγο αποδίδει την εμπειρία με διαφορετικό τρόπο. Πρόκειται για δυο διαφορετικές αφηγήσεις μη αλληλομεταφράσιμες (Kress, 2002, 32-57).

Η διαθεματικότητα.

Τα παιδιά, καθώς εμπλέκονται σε πραγματικές και σε βάθος μελέτες θεμάτων, αναπτύσσουν ιδέες, ικανότητες, στάσεις και αξίες. Η διδασκαλία αποσπασματικών γνώσεων, η απομνημόνευση, η εξάσκηση δεξιοτήτων, κατά τομείς ανάπτυξης ή κατά μάθημα, δεν έχουν σχέση με τα σχέδια εργασίας.

Χρήσιμες και διερευνητικές δραστηριότητες, διαθεματικού χαρακτήρα, που έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά, συνδέουν το σχέδιο εργασίας που αναπτύσσεται στην τάξη με μαθησιακές περιοχές, όπως για παράδειγμα τα Μαθηματικά, τα Εικαστικά, οι Φυσικές Επιστήμες κ.ά. Στο τέλος της έρευνας, ο εκπαιδευτικός εκτιμά την αβίαστη σύνδεση των επιδιώξεων του προγράμματος με τις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν κατά την πορεία της δράσης.

Η Επικοινωνία, η Γλώσσα και η Τεχνολογία έχουν κυρίαρχη θέση και διατρέχουν κάθε σχέδιο εργασίας, ανεξάρτητα από το θέμα που επιλέγεται. Όσον αφορά την Επικοινωνία, σε κάθε σχέδιο εργασίας, ανεξάρτητα από το θέμα, οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται είναι κυρίως συλλογικές και ευνοούν την αλληλεπίδραση, τη διαπραγμάτευση και την αντιπαράθεση. Ευνοούν, επίσης, τις αναπαραστάσεις και την παρουσίαση δεδομένων με πολλούς τρόπους. Άλλωστε, η Γλώσσα έχει εξ ορισμού διαθεματικό χαρακτήρα. Όσον αφορά την Τεχνολογία, (μαγνητόφωνο, φωτογραφική μηχανή, κάμερα, υπολογιστής κ.ά.) μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, ανεξάρτητα από τη θεματική επιλογή.

Η αξιολόγηση.

Τα σχέδια εργασίας αποτελούν το συμπαγές πλαίσιο και μέσον που προκαλεί τα παιδιά να χρησιμοποιούν πολλαπλές ευφυΐες (Gardner, 1991), να διαπιστώνουν ταλέντα αλλά και αδυναμίες, να αναπτύσσονται ως ολότητα και να μαθαίνουν συνεχώς. Οι σχετικές πληροφορίες που συλλέγονται και καταγράφονται συνθέτουν την εικόνα των παιδιών και είναι χρήσιμες σε εκπαιδευτικούς και γονείς να παίρνουν αποφάσεις για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Gardner, 1991, 206-207).

Η αξιολόγηση στα σχέδια εργασίας είναι συνεχής, όπως και η μαθησιακή διαδικασία και στηρίζεται στη συνεχή καταγραφή της μάθησης. Καταγράφοντας σε όλες τις φάσεις τις γνώσεις, τις αποφάσεις, τις επανεξετάσεις και τις πρωτοβουλίες των παιδιών, ο εκπαιδευτικός συλλέγει αξιόπιστο υλικό για την αξιολόγηση της ανάπτυξης κάθε παιδιού (Katz, 1993). Καταγραφές όπως : οι φωτογραφίες δραστηριοτήτων, οι μαγνητοφωνήσεις συνομιλιών, οι αυθεντικές παραγωγές των παιδιών, παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτικού και των γονέων γίνονται αντικείμενο αυτοαξιολόγησης και συνεργατικής αξιολόγησης.

Φυσικά, η αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας επικεντρώνεται κυρίως στο ενδιαφέρον των παιδιών, τη συμμετοχή, τη συνεργασία, τη δημιουργία και την επικοινωνία. Ανεξάρτητα από το τελικό προϊόν, η διαδικασία της ανάπτυξης σχεδίων εργασίας αποτελεί ένα προκλητικό, μεθοδολογικό εργαλείο μάθησης, μια εναλλακτική μορφή προσέγγισης της γνώσης. Ακόμη, και αν δεν υλοποιείται ένα σχέδιο εργασίας στην τάξη, όπως επιθυμεί ο εκπαιδευτικός που το υποστηρίζει, η αμφιβολία και η αβεβαιότητα είναι μέσα στη δέσμευση που έχει κάνει να τολμά καινοτομίες, να πειραματίζεται και να θέτει υψηλούς στόχους.

Στα σχέδια εργασίας δίνεται έμφαση, επίσης, στην κοινοποίηση της πορείας και των αποτελεσμάτων της έρευνας στην ευρύτερη κοινότητα. Όταν ολοκληρώνεται ένα σχέδιο εργασίας, τα παιδιά είναι δραστήρια, νιώθουν χαρά και περηφάνεια. Θέλουν να μοιραστούν αυτά που έμαθαν με τους άλλους. Στην προσπάθειά τους να οργανώσουν την παρουσίαση και να διηγηθούν τη δράση, αναβιώνουν την εμπειρία με την επακόλουθη σκέψη και τα συναισθήματα. Ανακεφαλαιώνουν ό,τι έχουν πετύχει στην τάξη νωρίτερα και αναδημιουργούν τη γνώση σε νέα φόρμα, για να την παρουσιάσουν σε ένα νέο διαφορετικό κοινό, με νέους, πρωτότυπους και κατάλληλους τρόπους. Πρόκειται για σπουδαία ευκαιρία που δίνεται στα παιδιά προκειμένου να αξιολογήσουν, για ένα συγκεκριμένο πραγματικό σκοπό, ό,τι έγινε τις προηγούμενες μέρες και βδομάδες στην τάξη.

Επειδή, συνήθως, είναι πάρα πολλά αυτά που θα μπορούσαν να πουν, επιλέγουν ορισμένα που λένε καλύτερα την «ιστορία». Το σχέδιο εργασίας έχει αρχή, μέση και τέλος, μοιάζει με μια καλή ιστορία που μπορεί κανείς να τη διηγηθεί (Katz & Chard, 1989).

Τα παιδιά συζητούν, για παράδειγμα, και επιλέγουν τις ζωγραφιές και τις κατασκευές που θα εκθέσουν, τους θεματικούς πίνακες, τα κείμενα, τα μεγάλα βιβλία, τα σχεδιαγράμματα, τις φωτογραφίες από τις επισκέψεις, διάφορες καταγραφές, απομαγνητοφωνήσεις κειμένων. Οργανώνουν το χώρο για τα εκθέματα. Φτιάχνουν αφίσες και προσκλήσεις. Αν αποφασίσουν να παρουσιάσουν μια παράσταση δραματοποίησης, χορού κ.ά. σκέφτονται για τους ρόλους, τα κοστούμια, τα σκηνικά, τη μουσική. Πρόκειται για μικρότερα σχέδια εργασίας μέσα στο σχέδιο εργασίας. Τέλος, η παρουσίαση του σχεδίου εργασίας επιτρέπει στους ενήλικες να μοιραστούν τη χαρά των παιδιών τους και να αξιολογήσουν την πρόοδό τους⁷.

⁷ Πηνελόπη Κουλούρη, «Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία : Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων : Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, Τεύχος 6, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σεπτέμβριος 2002, σ. 40-50.

Λαογραφία και παιδική ηλικία : οπτικές και προοπτικές.

Η διοχέτευση της πολιτισμικής ύλης δεν μπορεί να γίνει από την οικογένεια, γιατί οι παλιότερες γενιές είναι έξω απ' αυτή και οι νεότερες είτε δεν έχουν το χρόνο γι' αυτό είτε δε γνωρίζουν. Το σχολείο, κυρίως, είναι ο φορέας που θα αναλάβει το έργο αυτό. Παράλληλα, πολύτιμη είναι η συμβολή και άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως είναι τα μουσεία, οι σύλλογοι κ.τ.λ. Ως συνέπεια των παραπάνω προκύπτει και η εμπλοκή των Παιδαγωγικών Πανεπιστημιακών Τμημάτων, τα οποία παράγουν εκπαιδευτικούς που θ' αναλάβουν την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με τον όρο «εφαρμοσμένη» λαογραφία εννοούμε την εκπαιδευτική διαδικασία για τη μετάδοση μορφών του λαϊκού πολιτισμού στις νεότερες γενιές, καθώς αυτός ο πολιτισμός θεωρείται απαραίτητος για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του Έλληνα Ευρωπαίου πολίτη του 21^{ου} αιώνα. Στην «εφαρμοσμένη» λαογραφία τοποθετούμε οποιαδήποτε προσπάθεια αναλαμβάνεται για τον εμβολιασμό των νεότερων γενιών για τη μετάδοση πολιτισμικών μορφών του παρελθόντος, που προς στιγμήν εγκαταλείφθηκαν ή απώλεσαν το «βιότοπό» τους.

Ως εκ τούτου, η έννοια «εφαρμοσμένη» λαογραφία έχει δύο διαστάσεις. Από τη μια μεριά ταυτίζεται με τη λαϊκή παράδοση, με τα στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού τα οποία είτε επιβίωσαν ως ζωντανά τμήματα του καθημερινού μας βίου είτε κρίνεται αναγκαίο να μεταδοθούν στους νεότερους. Κυρίως όμως ο όρος αφορά τη δεύτερη περίπτωση, τη σκόπιμη δηλαδή εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Σ' αυτή την κατηγορία προσμετρώνται πολλές προσπάθειες και αξιόλογα αποτελέσματα. Σημαντική και, ίσως, κυρίαρχη είναι η ενασχόληση με το παραμύθι ως εκπαιδευτικής δραστηριότητας χρήσιμη από παιδαγωγική άποψη και κατάλληλης για τη διαμόρφωση αφηγηματολογίας στους νέους ανθρώπους. Αυτή η ανάγκη προκύπτει από τη διαπίστωση ότι ο σημερινός άνθρωπος είναι απομονωμένος, στερημένος από σχήματα εκφραστικά και χωρίς τη δυνατότητα του ταξιδιού στο όνειρο. Η εποχή μας κατασκευάζει ανθρώπους παθητικούς, με αδυναμία επικοινωνίας, που αρέσκονται να παρακολουθούν και όχι να συμμετέχουν.

Η συνάντηση με το λαϊκό πολιτισμό είναι προϋπόθεση για το σεβασμό και την κατανόηση της αξίας του. Παράλληλα αποτελεί απαραίτητη κίνηση για τον αυτοσεβασμό των ίδιων των ανθρώπων, ιδίως των νεότερων. Σ' αυτούς περιλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί που θ' αναλάβουν την υλοποίησή του.

Οι εκπαιδευτικοί και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να επωμιστούν μερικές από τις λειτουργίες που στο παρελθόν ανήκαν στην οικογένεια. Για να συμβεί αυτό όμως χρειάζεται να τους προετοιμάσουμε, ώστε να αλλάξει η νοοτροπία που ταυτίζει συλλήβδην την παράδοση με τη συντήρηση και τη θεωρεί ως ανασχετικό παράγοντα στην ανάπτυξη της κοινωνίας και τη συνάντησή της με τους διεθνείς ορίζοντες.

Η λειτουργία του λαϊκού πολιτισμού είναι πολυεπίπεδη στην εκπαίδευση. Τα παραμύθια, τα αινίγματα, οι παροιμίες, οι χοροί, η λαϊκή τέχνη μπορούν να συμβάλλουν στην αλλαγή της νοοτροπίας και στη διάσωση της πολιτισμικής πολυμορφίας. Πρόκειται για μια διάσταση που, συνήθως δε φωτίζεται. Ωστόσο συνδέεται τόσο με τον πολιτισμικό πλουραλισμό όσο και με την περιφερειακή ανάπτυξη. Όσον αφορά το πρώτο, γίνεται πολύς λόγος σήμερα γύρω από την αναγκαιότητα η σύγχρονη κοινωνία να είναι πολυπολιτισμική. Ωστόσο ο όρος αυτός παραπέμπει στις μεταναστευτικές πληθυσμιακές ομάδες που έρχονται στο δυτικό κόσμο από την Αφρική και την Ασία. Ακόμα η έννοια

αναφέρεται στις εθνοτικές ομάδες που υπάρχουν στα όρια ενός έθνους – κράτους. Ωστόσο δε γίνεται καμιά αναφορά στις τοπικές και περιφερειακές ιδιαιτερότητες οι οποίες αποτελούν διαφοροποιούμενες εκφράσεις του εθνικού πολιτισμού. Στην Ελλάδα αυτή η πολιτισμική διαφορά τέθηκε εκποδών. Θεωρήθηκε ως ασθενέστερη από τον πολιτισμό των πόλεων, που επικράτησε σχεδόν σε όλα τα επίπεδα. Αντιμετωπίστηκε ως ισοδύναμο της καθυστέρησης.

Αυτό ακριβώς το σημείο μας οδηγεί στη σχέση της πολιτισμικής πολυμορφίας με την περιφερειακή ανάπτυξη. Είναι γνωστό ότι η τοπική ιστορία απουσίαζε από τα σχολεία. Ο πολιτισμός παραγόταν στα μεγάλα αστικά κέντρα. Η κατάσταση επιδεινώθηκε με το μεγάλο μεταναστευτικό μεταπολεμικό κύμα. Ασφαλώς η υπάρχουσα πολυμορφία δεν μπόρεσε να το ανακόψει. Άλλοι είναι οι παράγοντες που το προκάλεσαν. Ωστόσο δεκαετίες μετά διογκώνεται η συζήτηση για το μέλλον της χώρας μας στον 21^ο αιώνα. Προβάλλεται η άποψη για την αναγκαιότητα της περιφερειακής ανάπτυξης, η οποία όμως προϋποθέτει ανθρώπους στις εστίες τους. Αυτό το ρόλο, εκτός από τις οικονομικές υποδομές, θα τον αναλάβει και η επιστήμη, κυρίως η λαογραφία και η ιστορία. Χρειάζονται άνθρωποι που να σέβονται τον τόπο τους, και για να συμβεί αυτό πρέπει ν' αποκατασταθεί κάποια ισορροπία.

Η «εφαρμοσμένη» λαογραφία προσανατολίζεται, κυρίως, στα είδη του λόγου. Ενδεχομένως, το γεγονός αυτό θα προσδώσει στο μέλλον και έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα στη λαογραφία, η οποία ως τώρα περιλαμβάνει στο θεματολόγιό της όλο το εύρος του λαϊκού πολιτισμού : λαϊκή αφηγηματολογία και τέχνη, εθιμολογία και κοινωνική συγκρότηση, καθώς και υλικό πολιτισμό⁸.

⁸ Ενάγγελος Γρ. Αυδίκος, «Λαογραφία και παιδική ηλικία : οπτικές και προοπτικές», Β.Δ.Αναγνωστόπουλος, *Λαϊκή Παράδοση και παιδί*, Για το παιδικό βιβλίο, Αθήνα, Καστανιώτης, 1999, σ. 31-34.

Σχηματισμός εννοιών και γνωστική ανάπτυξη.

Σκέψη και εκπαίδευση.

Η ικανότητα να σκεφτόμαστε καθαρά και λογικά, πράγμα που προϋποθέτει τη δυνατότητα να ακολουθούμε μια γραμμή συλλογισμού, να συλλαμβάνουμε έννοιες και να διεξάγουμε ερευνητικές διαδικασίες παίζει, όπως είναι προφανές, κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική πρόοδο του παιδιού. Όποιο αντικείμενο μελέτης και αν έχει το παιδί, η αποτυχία του να καταλάβει τι του ζητείται ή να αναγνωρίσει και να χειριστεί τα προβλήματα που εμπεριέχει αποτελούν ουσιαστικά εμπόδια για οποιαδήποτε πραγματική πρόοδο. Αυτό το γνωρίζουν πολύ καλά οι εκπαιδευτικοί, συχνά όμως δεν έχουν σαφή ιδέα του επιπέδου σκέψης (ή γνωστικής ικανότητας) που μπορούν λογικά να απαιτήσουν από ένα παιδί μιας δεδομένης ηλικίας. Πράγματι ένα μεγάλο ποσοστό της σχολικής αποτυχίας πηγάζει από το γεγονός ότι απαιτούνται από τα παιδιά τρόποι σκέψης που δεν είναι ικανά ακόμη να διαθέτουν.

Το έργο του Πιαζέ.

Η πιο συνεπής και φιλόδοξη απόπειρα μελέτης της σκέψης του παιδιού έγινε από τον Ελβετό βιολόγο και αργότερα ψυχολόγο Ζαν Πιαζέ (Jean Piaget, 1896-1980). Τα ευρήματά του τον οδήγησαν να προτείνει μια εξελικτική θεωρία πάνω στο πώς σχηματίζουν τα παιδιά τις έννοιες που χρησιμοποιούν στη σκέψη (Piaget, 1952-Piaget και Inhelden, 1969). Μια θεωρία δηλαδή που υποστηρίζει ότι τα παιδιά αναπτύσσουν πιο εξελιγμένα σχήματα σκέψης υπό την επίδραση κυρίως της ωρίμανσης και σύμφωνα αφενός με ένα προκαθορισμένο σχέδιο και αφετέρου με ένα λιγότερο ή περισσότερο σταθερό χρονοδιάγραμμα. Η θεωρία του είναι κάπως πολύπλοκη και δυσπρόσιτη στις λεπτομέρειές της, αλλά τα βασικά στοιχεία της μπορούν να κατανοηθούν εύκολα.

Ωστόσο, πριν στραφούμε στα στοιχεία αυτά, πρέπει να ορίσουμε τι εννοούμε με τη λέξη *έννοια*. Μια έννοια είναι η ιδέα που έχει ένα άτομο για μια συγκεκριμένη τάξη πραγμάτων (περιλαμβανομένων και των άψυχων αντικειμένων) ή γεγονότων ομαδοποιημένων με βάση τα κοινά τους στοιχεία. Μέσα από τη χρήση των εννοιών καταλαβαίνουμε τον κόσμο. Έτσι, ένα μικρό παιδί κατέχει ήδη την έννοια «μεγάλα πράγματα», την έννοια «μικρά πράγματα», την έννοια «υγρό» και «στεγνό», την έννοια «πράγματα που μου αρέσουν» και «πράγματα που δεν μου αρέσουν» κ.ο.κ. Όταν συναντά καινούργια αντικείμενα ή εμπειρίες, ή βρίσκεται αντιμέτωπο με κάποιο πρόβλημα, το παιδί προσπαθεί να τα κατανοήσει τοποθετώντας τα μέσα στο φάσμα των εννοιών που ήδη διαθέτει. Αν οι έννοιες αυτές αποδειχθούν ανεπαρκείς, μπορεί να χρειαστεί να τις τροποποιήσει με κάποιον τρόπο ή να αναπτύξει μια εντελώς νέα έννοια (όπως, για παράδειγμα, όταν συναντά για πρώτη φορά έναν σκύλο ή μια χιονοθύελλα). Συνήθως ακόμη και οι εντελώς νέες έννοιες μπορούν να συνδεθούν από κάποια μεριά με τις ήδη υπάρχουσες (π.χ. ο σκύλος κινείται αυτόνομα όπως και οι άνθρωποι, το χιόνι είναι υγρό όπως και το παγωμένο νερό), αλλά αν οι σχέσεις που εντοπίζει το παιδί δεν είναι οι σωστές και αν επομένως δεν μπορεί να συμπεράνει σωστά τίποτε σημαντικό για τη νέα εμπειρία, τότε μπορεί να βρεθεί σε αδυναμία να σχηματίσει μια έννοια που θα το βοηθήσει να χειριστεί σωστά αυτή την εμπειρία (π.χ. το παιδί μπορεί να σκίσει ένα μεγάλο χαρτονόμισμα, ή έναν σημαντικό λογαριασμό ή ένα γράμμα, γιατί τα ταξινομεί

στην ίδια κατηγορία με το περιτύλιγμα της σοκολάτας και τις εφημερίδες, που ξέρει ότι είναι για πέταμα).

Η θεωρία του Πιαζέ έχει προκαλέσει σημαντικές κριτικές. Λίγοι ψυχολόγοι δέχονται σήμερα τα ευρήματά του στην ολότητα τους και λίγοι παραδέχονται ότι τα παιδιά δείχνουν τη σταθερότητα που νόμιζε ότι διέγνωσε ή ότι τα στάδια της γνωστικής εξέλιξης είναι τόσο διακεκριμένα, όσο τα περιγράφει. Ωστόσο όλοι παραδέχονται ότι η εικόνα του για το παιδί ως ενεργητικό οργανισμό που επιζητά την πληροφόρηση είναι σωστή. Επιπλέον η σαφώς διατυπωμένη άποψη ότι το παιδί είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη βιολογική ωρίμανση και στο περιβάλλον, σε αντίθεση με τα αποκλειστικά ωριμανσιοκρατικά ή περιβαλλοντοκρατικά μοντέλα παιδικής ανάπτυξης που υποστήριζαν οι προκάτοχοί του, αναγνωρίζεται σήμερα από όλους ως ορθή. Τέλος οι μέθοδοί του για την εξερεύνηση της ανάπτυξης της σκέψης στα μικρά παιδιά, παράλληλα με την ορολογία που διατύπωσε και τα εξελικτικά στάδια που εντόπισε, έχουν επηρεάσει σημαντικά την έρευνα στον τομέα αυτό και άνοιξαν νέους δρόμους μελέτης. Δεν είναι υπερβολικό να πούμε ότι υπήρξε ένας από τους μεγαλύτερους ψυχολογικούς ερμηνευτές του αιώνα και γι' αυτό η θεωρία του αξίζει να εξεταστεί με κάποια λεπτομέρεια. Παραμένει και σήμερα η πιο πλήρης επισκόπηση της νοητικής εξέλιξης του παιδιού από τη γέννησή του ως την εφηβεία.

Στην ουσία η θεωρία αυτή λέει πως ο τρόπος που σχηματίζουμε και χειριζόμαστε τις έννοιες αλλάζει, καθώς προχωρούμε από την παιδική ηλικία στην εφηβεία. Έτσι η σκέψη του παιδιού δεν αποτελεί απλώς μια ανώριμη εκδοχή της ενήλικης σκέψης, αλλά διαφέρει από αυτή κατά έναν αριθμό ριζικών και σημαντικών τρόπων. Οι τρόποι αυτοί μπορούν να μεταφραστούν σε διάφορα στάδια μέσα από τα οποία υποθέτουμε ότι περνάει το παιδί, καθώς προχωράει από τα σχήματα σκέψης του νηπίου σε αυτά του ολοκληρωμένου ενήλικου. Ο Πιαζέ υποστηρίζει ότι το παιδί περνάει διαδοχικά από τα στάδια αυτά περίπου στις ηλικίες που δίνονται παρακάτω και ότι η ταχύτητα διάλυσης του κάθε σταδίου, ενώ σίγουρα επηρεάζεται από το περιβάλλον και από τον πλούτο ή την ανεπάρκεια των προσφερόμενων εμπειριών, εν τούτοις διέπεται βασικά από βιολογικά προκαθορισμένες διαδικασίες ωρίμανσης. Καθένα από τα στάδια αυτά χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη γνωστική *δομή* (ή *δομές*) : δηλαδή από την ιδιαίτερη στρατηγική (ή στρατηγικές) που εκδηλώνει το παιδί στην προσπάθειά του να οργανώσει και να κατανοήσει την εμπειρία.

Στάδιο της προδιεργασιακής σκέψης : περίπου 2-7 ετών.

Το στάδιο αυτό διαιρείται από τον Πιαζέ σε δύο υποστάδια, το *προενοιακό* (από τα δύο ως τα τέσσερα περίπου) και το *ενορατικό* (από τα τέσσερα ως τα επτά).

Ενορατικό υποστάδιο :

Από όλα τα στάδια και υποστάδια αυτό έχει μελετηθεί πιο εκτεταμένα από τον Πιαζέ και τους συνεργάτες του. Οι κύριες γνωστικές δομές που χρησιμοποιεί το παιδί ονομάζονται από τον Πιαζέ *εγωκεντρικός, επικέντρωση και μη αντιστρεψιμότητα* αντίστοιχα.

- Ο *εγωκεντρισμός* χαρακτηρίζεται από μια τάση του ατόμου να βλέπει τον κόσμο κυρίως μέσα από μία εγωκεντρική, υποκειμενική οπτική. Τα παιδιά στην ηλικία αυτή δεν μπορούν να είναι λογικά, κριτικά ή ρεαλιστικά στη σκέψη τους. Δεν πρόκειται για εγωισμό, απλώς δεν έχουν ακόμη αντιληφθεί ότι υπάρχουν οπτικές γωνίες διαφορετικές από τη δική τους. Αυτό μπορεί να αποδειχθεί πειραματικά, αν ζητήσουμε από ένα παιδί να μας πει τι βλέπει κατά τη γνώμη του κάποιος που κάθεται στην άλλη άκρη της τάξης (το παιδί κανονικά θα περιγράψει τα πράγματα μόνον από τη δική του οπτική) ή να κατονομάσει τα αδέρφια ενός αδελφού ή μιας αδελφής του (και πάλι το παιδί θα δει τα πράγματα μόνον από τη δική του θέση και θα αφήσει τον εαυτό του έξω από το μέτρημα).
- Η *επικέντρωση* περιλαμβάνει τη συγκέντρωση της προσοχής πάνω σε ένα και μόνο στοιχείο μιας κατάστασης, αγνοώντας τα άλλα, όσο σημαντικά κι αν είναι. Η έρευνα πάνω στην επικέντρωση προκάλεσε τη διεξαγωγή διαφόρων πειραμάτων. Σε ένα από τα πιο γνωστά δίνονται στα παιδιά δύο μπάλες πλαστελίνης που κατά τη δική τους παραδοχή είναι ίδιου μεγέθους και στη συνέχεια η μία πλάθεται σε σχήμα λουκάνικου. Όταν ξαναρωτάμε τα παιδιά ποια είναι η μεγαλύτερη τώρα (ή ποια έχει την περισσότερη πλαστελίνη), δείχνουν συνήθως το λουκάνικο. Με άλλα λόγια έχουν επικεντρώσει την προσοχή τους σε ένα μόνο μέρος του προβλήματος, εδώ στο μεγαλύτερο μήκος του λουκάνικου, και έχουν βασίσει την απάντησή τους πάνω σ' αυτό. Συνέπεια αυτής της επικέντρωσης είναι να μην μπορούν τα παιδιά να κάνουν αυτό που ο Πιαζέ ονομάζει *διατήρηση* : είναι δηλαδή ανίκανα να συλλάβουν στο παράδειγμά μας το γεγονός ότι η ποσότητα της πλαστελίνης διατηρείται (παραμένει ίδια), όσο κι αν αλλάζει το σχήμα της. Μια άλλη έκφραση αυτής της ανικανότητας διατήρησης παρατηρείται, αν απλώσουμε δύο σειρές από γλυκά ίδιου αριθμού και μήκους και μετά αραιώσουμε τη μία σειρά κάνοντας την πιο μακριά από την άλλη. Όταν ερωτηθεί το παιδί, δείχνει τη *μη διατήρηση*, λέγοντας ότι τώρα έχουμε «περισσότερα» γλυκά στην αραιωμένη σειρά. Παρόμοια, αν πάρουμε δύο ίδια κύπελλα γεμάτα με υγρό ως την ίδια στάθμη και μετά χύσουμε το περιεχόμενο του ενός σε ένα ψηλό λεπτό ποτήρι, τα παιδιά θα υποστηρίξουν κατά κανόνα ότι τώρα έχουμε «περισσότερο» υγρό από όσο πριν και περισσότερο από όσο περιέχει το άλλο κύπελλο, μόνο και μόνο επειδή τώρα η στάθμη ανέβηκε πιο ψηλά. Εάν τώρα χύσουμε το υγρό σε ένα μεγάλο τετράγωνο δοχείο, έτσι που η στάθμη να κατέβει, θα υποστηρίξουν ότι έχουμε λιγότερο υγρό από πριν.
- Η *μη αντιστρεψιμότητα* είναι η ανικανότητα να ξαναγυρίσει κανείς στο σημείο εκκίνησής του. Έτσι, όταν έχουν προχωρήσει μέσα σε μια συγκεκριμένη ακολουθία που περιλαμβάνει τρία στάδια, τα παιδιά δυσκολεύονται να γυρίσουν στο δεύτερο και μετά στο πρώτο στάδιο. Ενώ λοιπόν μπορούν να προσθέσουν το δύο και το τρία βγάζοντας το άθροισμα πέντε, συνήθως το βρίσκουν αδύνατο να αντιστρέψουν τη διαδικασία και να αφαιρέσουν το δύο από το πέντε για να βρουν το τρία. Δεν είναι πως δεν μπορούν να κάνουν τον υπολογισμό αν τους παρουσιαστεί ως μία χωριστή πράξη. Απλώς δεν μπορούν να συλλάβουν το γεγονός ότι, επειδή δύο και τρία κάνουν πέντε, πέντε μείον δύο πρέπει να κάνουν τρία⁹.

⁹ David Fontana, *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, Σαββάλας, 1996, μετάφραση : Μαρίνα Λώμη, *Psychology for Teachers*, MacMillan Press Ltd και The British Psychological Society, 1995, σ. 79-84.

Το «Συμβολικό» Μοντέλο αισθητικής ανάπτυξης του H.Gardner (1982).

Κεντρική θέση σε αυτό το μοντέλο προσέγγισης κατέχει η διάκριση μεταξύ τριών αλληλεπιδρώντων συστημάτων – διαδικασιών : της διαδικασίας του «δημιουργείν» - «κατασκευάζειν», της διαδικασίας του «αντιλαμβάνεσθαι» και της διαδικασίας του «συναισθάνεσθαι» κατά τη διάρκεια μιας αισθητικής πράξης.

Η αλληλεπίδραση των συστημάτων αυτών τείνει να καταστεί ένα οργανικό όλο καθώς η ανάπτυξη προχωρεί.

Οι νηπιακές ζωγραφιές χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα καλαίσθητες και πρωτότυπες, με αρμονία σχεδίου και σύνθεσης και γεμάτες εκφραστικά χρώματα. Έργα νηπίων θα μπορούσαν να είναι και έργα αφαιρετικής ή συμβολιστικής ζωγραφικής.

Τα σχέδια του παιδιού της προσχολικής ηλικίας είναι αυθόρμητα, δεν εξουσιάζονται από συμβάσεις και φανερόνουν την επιθυμία του να πειραματιστεί και να παίξει με κάθε αίσθηση και ερέθισμα που λαμβάνει από το πειβάλλον του. Τα νήπια ενδιαφέρονται πρωταρχικά, στα σχέδια τους, να δημιουργήσουν συμμετρικές φόρμες, φόρμες που μοιάζουν να κολυμπούν αρμονικά στο χαρτί.

Τα αισθητικά ερεθίσματα, ταυτόχρονα, ενεργοποιούν «συναισθήματα» και σκέψεις τόσο στο θεατή όσο και στο δημιουργό ενός εικαστικού έργου. Η αισθητική ανάπτυξη δεν είναι ταυτόχρονη και ταυτόσημη σε όλα τα επιμέρους συστήματα συμβόλων (π.χ. στη μουσική, στη ζωγραφική, στη λογοτεχνία, στο χορό κ.τ.λ.) και δεν έχει άμεση σχέση με τη γνωστική εξέλιξη των παιδιών. Η κυρίως «συμβολική» ανάπτυξη είναι αυτή που αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την αισθητική ανάπτυξη των παιδιών. Η κατάκτηση δηλαδή της συμβολικής διαδικασίας και της χρήσης συμβόλων που «στέκονται αντί για κάτι που θέλουμε να απεικονίσουμε ή να κατανοήσουμε».

Ο Gardner (1973) θεωρεί ότι δύο είναι οι κύριες φάσεις της αισθητικής ανάπτυξης :

1. Το προσυμβολικό στάδιο (2-7 ετών).
2. το συμβολικό στάδιο (7 και άνω).

Σε μια μεταγενέστερη τοποθέτησή του πάνω στο θέμα, ο Gardner (1981) προτείνει τα εξής στάδια αισθητικής ανάπτυξης :

1. Η νηπιακή αντίληψη : 0-2 ετών.

Νήπια 1 έτους μπορούν να «διαβάσουν» εικόνες και να τις συνδέσουν με τον πραγματικό κόσμο. Τα νήπια είναι ευαίσθητα στο χρώμα, το σχήμα, το μέγεθος και την υφή του έργου. Για να μην τα φοβίσει όμως, αλλά και για να τους τραβήξει το ενδιαφέρον, θα πρέπει το ερέθισμα να είναι συγγενές με τον κόσμο τους ή, τουλάχιστον, όχι πολύ διαφορετικό.

2. Η αντίληψη των συμβόλων : 2-7 ετών.

Αρχίζει μια πρώτη προσπάθεια κατανόησης των συμβόλων. Το θέμα είναι το κυριότερο κριτήριο κατηγοριοποίησης των εικαστικών έργων. Δεν μπορούν κάθε φορά να δουν παραπάνω από ένα χαρακτηριστικό της ζωγραφιάς και να το συνδυάσουν (π.χ., μια αναπαράσταση παιδιού, που είναι φτιαγμένη με φρούτα, είναι μήλο, μπανάνες κ.τ.λ., ή ένα παιδί). Μπορούν να εκτελέσουν τη μεταφορική λειτουργία όταν βλέπουν κάτι. Δεν

έχουν τη δυνατότητα δεύτερης σκέψης : για παράδειγμα, τους φαίνεται ανεξήγητο και μαγικό πώς ένα κόκκινο αντικείμενο γίνεται πορτοκαλί όταν το τυλίξουμε με ένα κίτρινο σελοφάν. Στην ηλικία των 3-5 ετών δεν ξεχωρίζουν μια αισθητική από μια μη αισθητική εικόνα. Δεν αναγνωρίζουν το στυλ. Μετά από εξάσκηση τα παιδιά μπορούν να κατηγοριοποιούν κατά στυλ (π.χ., ποιότητα γραμμής του καλλιτέχνη), όταν οι ζωγραφιές είναι απλές.

Διδακτικές ασκήσεις βασιζόμενες στο «συμβολικό» μοντέλο αισθητικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με την επιστημονική θέση των «συμβολιστών», τα τρία αλληλεπιδρώντα συμβολικά συστήματα (του «αντιλαμβάνεσθαι», του «συναισθάνεσθαι» και του «δημιουργείν»), κατά τη νηπιακή ηλικία, βρίσκονται στην πρώτη φάση ανάπτυξής τους, αποτελώντας ένα ακατέργαστο δυναμικό όλο. Αργότερα, όταν θα αναπτύσσεται αυτό το ακατέργαστο «όλο», θα αρχίσει να επιμερίζεται και να διαφοροποιείται, έτσι ώστε να τελειοποιηθεί η λειτουργία του κάθε επιμέρους συστήματος με στόχο την τελική επανένωση των επιμέρους αλληλεπιδρώντων συστημάτων σε ένα εξελιγμένο σύστημα που λειτουργεί ως «όλο». Η αισθητική εξέλιξη προϋποθέτει τη διαφοροποίηση των συστημάτων αυτών με σκοπό την τελική συλλειτουργία τους ως συνεκτικό σύνολο, έτσι ώστε να επέλθει η ολοκλήρωση της αισθητικής ανάπτυξης (Gardner, 1981).

Στη νηπιακή ηλικία αυτά τα τρία συστήματα δεν έχουν ακόμα διαφοροποιηθεί και, μάλιστα από τις παιδικές ζωγραφιές φαίνεται ότι το σύστημα του «δημιουργείν» προηγείται της ανάπτυξης του συστήματος του «αντιλαμβάνεσθαι». Τα νήπια όμως φαίνεται ότι, προσυνειδησιακά, έχουν αναπτύξει κάποια μορφή αισθητικής αντίληψης. Το «συναισθάνεσθαι», μάλιστα, φαίνεται να είναι αυτό που λειτουργεί αμεσότερα. Διάφορα ερεθίσματα περνούν με ιδιαίτερη ευκολία από τη μια αίσθηση στην άλλη, όταν το μικρό παιδί προσπαθεί να οργανώσει και να δώσει για πρώτη φορά «νόημα» σε αυτά. Μάλιστα, οι αισθήσεις της αφής και της όσφρησης φαίνεται ότι κυριαρχούν στην πρόσληψη έντονων ερεθισμάτων από το περιβάλλον.

Τελικά η καλύτερη ενεργοποίηση των αισθήσεων, ώστε να λειτουργήσουν δυναμικά, βοηθώντας την εξελικτική διαφοροποίηση των «συστημάτων» συμβολικής λειτουργίας, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την έντονη και πολύπλευρη δραστηριοποίηση τους με σκοπό τη διάκριση λεπτών αισθητηριακών διαφορών που οδηγούν σε διαφοροποιημένες συναισθηματικές και γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες με τη σειρά τους, μέσω της διαδικασίας του «δημιουργείν», αποτυπώνονται μέσα από διαφορετικά σχήματα, χρώματα και μορφές. Αυτό έχει ως στόχο τη βίωση των ερεθισμάτων μέσα από όλες τις πιθανές αισθητικές διόδους, έτσι ώστε π.χ., το χρώμα να μη βιώνεται μόνο μέσα από την όραση, αλλά με τη βοήθεια της «συμβολικής διαδικασίας» να βιώνεται και μέσω της αφής ή της όσφρησης. Κάτι τέτοιο απαιτεί τη συνεισφορά μιας εν δυνάμει μεταφορικής-συμβολικής λειτουργίας όπου π.χ., η αίσθηση της αφής γίνεται νοητική εικόνα και αυτό με τη σειρά του σχήμα, χρώμα, που αποτυπώνεται στο χαρτί. Αυτή ακριβώς η λειτουργία πρέπει να αναπτυχθεί, για να αρχίσει η αισθητική ανάπτυξη, κατά τον H.Gardner. Παιχνίδια, λοιπόν, όπου η μουσική γίνεται σχήμα, χρώμα, φιγούρα με ιστορία ανάλογη του χαρακτήρα της (π.χ., αναπαραστατική μουσική, ρυθμική κ.τ.λ.). Παιχνίδια όπου η «οσμή» λουλουδιών, μπαχαρικών, κοχυλιών, από τη θάλασσα γίνεται σχήμα και η αφή επιφανειών με καμπύλες ή με γωνίες, μαλακές ή τραχιές επιφάνειες γίνεται σχήμα,

μορφή, χρωματιστή ιστορία. Παιχνίδια όπου τα παραμύθια γίνονται χρώμα συναισθηματικό αλλά και σχήμα-γνωστικό.

Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή των ερεθισμάτων τα οποία θα δοθούν στα νήπια, έτσι ώστε να ενεργοποιήσουν τη «συμβολική» λειτουργία και την αισθητική έκφραση τους. Και αυτό γιατί τα ερεθίσματα στην ηλικία αυτή πρέπει να είναι δοσμένα είτε κατά μονάδα είτε κατά σύνολο συναφών πραγμάτων, έτσι ώστε τα νήπια να μην μερδεύονται (δεν μπορούν να συγκρίνουν ταυτόχρονα πολλές κατηγορίες πραγμάτων).

Η γρήγορη μετάβαση των παιδιών στην περίοδο εκείνη όπου το χρώμα και το σχήμα είναι καθαρά αναπαραστατικά και γίνονται αντιληπτά μόνο μέσω της «όρασης» αποδυναμώνει την ικανότητά τους για ανάπτυξη της «συμβολικής-μεταφορικής» λειτουργίας και λειτουργεί περιοριστικά ως προς την αισθητική τους έκφραση, τόσο κατά την αισθητική δημιουργία όσο και κατά την αισθητική απόλαυση των έργων τέχνης. Περιορίζει τη δημιουργικότητα, φράζοντας πολύ σημαντικές οδούς ερεθισμάτων που οδηγούν στον κόσμο της τέχνης και αφήνοντας κενά στη βαθιά αίσθηση «ολότητας» της αισθητικής εμπειρίας κατά τη νηπιακή ηλικία.

Η αναγκαία βίωση του ερεθίσματος μέσω ενός όσο το δυνατόν μεγαλύτερου συνδυασμού αισθήσεων καθιστά ευκολότερη την καταγραφή τους μέσω των γνωστικών λειτουργιών σε νοητικό σχήμα και συντελεί, σε ανυπολόγιστο ακόμα βαθμό, στην αξιοποίηση ενός δυναμικού των νηπίων που μένει ανεκμετάλλευτο. Η συναίσθηση της αναλογίας βιώνεται μάλλον παρά κατανοείται από τα νήπια μέσω της οπτικής αναπαράστασης. Και, βέβαια, δε συνειδητοποιείται, εάν διορθώσουμε τη ζωγραφιά του νηπίου και του ζητήσουμε απλώς να αναπαραγάγει τη διορθωμένη ζωγραφιά¹⁰.

«Αναζητώντας» με σκοπό τη δημιουργία.

Στόχος : Η ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη της οπτικής αντίληψης - το «μάτι του καλλιτέχνη» και η καλλιέργεια αισθητικής στάσης έναντι των πιθανών αισθητικών ερεθισμάτων.

Όρος : Τα πάντα γύρω μας, σε κάθε είδους συνδυασμό και συσχετισμό, ακόμα και πράγματα που συνήθως θεωρούμε άσχημα, μπορούν να αποτελέσουν πιθανά αισθητικά ερεθίσματα. Η δημιουργικότητα βρίσκει την καλύτερη έκφρασή της μέσα από υλικά των οποίων, αντικειμενικά – ορθολογικά , η χρήση στις συγκεκριμένες εικαστικές συνθέσεις θεωρείται ασύμβατη από πολλούς.

Τρόποι : Βλέποντας, ακούγοντας, παίζοντας. Βλέποντας, ακούγοντας και νιώθοντας γενικότερα με την αφή και τη γεύση σε σχέση με :

- Χρώματα, σχήματα, φόρμες, φάτα, σκιές κ.τ.λ.
- Κίνηση, ακούσματα, σιωπές, ρυθμικές επαναλήψεις ήχων.
- Επιφάνειες, υφές, αντανάκλασεις, παραμορφώσεις, ζεστασιά, γαλάδα, στιλπνότητα, παγωνιά, τραχύτητα κ.τ.λ.
- Μυρωδιές – χρώματα, νερό – χόμα – κίνηση – ροή – μάζα, αντικείμενα όμορφα και άσχημα, λουλούδια και σκουπίδια.

¹⁰ Δέσποινα Σταματοπούλου, *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*, Βασική βιβλιοθήκη του νηπιαγωγού, Αθήνα, Καστανιώτης, 1998, σ. 108-115.

- Έννοιες, μεταφορικές σημασίες, ιδιότητες, ιστορίες, στιγμές στο χρόνο – πριν και μετά.

Δουλεύοντας με : μνήμη – παρατήρηση – φαντασία.

Χρησιμοποιώντας :

- Το παραμύθι, τη λογοτεχνία (στίχους και στροφές – «γαργαλιστές», γεμάτες εικόνες).
- Αντικείμενα του γύρω χώρου (mikρόκοσμος – μακρόκοσμος).
- Έργα τέχνης (φωτογραφίες, εφημερίδες, τυχαίες συνθέσεις).
- Συνδέσεις ιδιοτήτων και εννοιών, ενεργειών και δραστηριοτήτων με αντικείμενα και ιδιότητες με τρόπο απρόσμενο (παιχνίδια δημιουργικότητας με λέξεις που ξεπηδούν συνειρμικά ή συσχετίζονται μεταξύ τους *αναπάντεχα* : παππούτσι – σύννεφο, σύννεφο – καπνίζει).
- Συσχετίζοντας ετερόκλητα πράγματα, ενισχύουμε την προσοχή, την περιέργεια και τη συναισθηματική εμπάθυνση των παιδιών στην αισθητική εμπειρία. Η ενδιαφέρουσα αρχή της διδακτικής μας ενότητας ίσως μπορεί να χαρακτηριστεί ως το μισό της προσπάθειας για την επίτευξη του διδακτικού μας στόχου.

Ηλικίες και ενδιαφέροντα.

4–7 ετών : Παραμύθια και αισθήσεις, η αφή και η γεύση υπερσχύουν της οπτικής παρατήρησης. Ο ήχος, ο ρυθμός και η κίνηση μπορούν να γίνουν σχήματα και χρώματα, Μπορούν να ζωγραφίσουν από παρατήρηση, μόνο εάν πρόκειται για κάτι δικό τους και το πιάσουν, το μυρίσουν, οπότε έτσι το αντικείμενο λειτουργεί σαν εικόνα – σύμβολο γι' αυτά. Προέχει η «σύνθεση» της εικόνας και όχι τα αντικείμενα της εικόνας. Τα παιδιά παίζοντας δίνουν ζωή σε κάθε πιθανό και απίθανο αντικείμενο. Μιλούν μέσα από τα αντικείμενα και τα βάζουν σε κίνηση *εμπυχνώνοντάς τα*. Τα μικρά παιδιά δε χρειάζονται πολλές εξηγήσεις και λεπτομέρειες, μιας και το ενδιαφέρον τους και ο ενθουσιασμός τους για το ασυνήθιστο, το απρόσμενο, το καινούριο και το πρωτότυπο είναι δεδομένος¹¹.

¹¹ Δέσποινα Σταματοπούλου, *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*, Βασική βιβλιοθήκη του νηπιαγωγού, Αθήνα, Καστανιώτης, 1998, σ. 172-175.

Αναπτυξιακό επίπεδο 5-6 ετών

Αρχίζουν να χρησιμοποιούν σύμβολα συχνά μαζί και με καρικατούρες. Πειραματίζονται. Φιγούρες, ο εαυτός τους, σπίτια, δέντρα, ζώα, λουλούδια, μηχανές κ.τ.λ. Οι απλές φόρμες και οι συνθέσεις παίρνουν όνομα. Το παιδί αρχίζει να συσχετίζεται με τα αντικείμενα στο χώρο και να βλέπει κάποιες πρώτες αναλογίες. Η προσωπική σχέση του παιδιού με τα αντικείμενα αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία. Το χρώμα, η φόρμα και το σχέδιο προκαλούν ευχαρίστηση. Παρουσιάζονται σχέδια σαν ακτίνες x (Το σπίτι με τη λάμπα στο εσωτερικό). Στα επόμενα χρόνια (7 και άνω) τα σχέδια σπάνια υπερκαλύπτουν το ένα το άλλο. Η αξιολόγηση των σχεδίων είναι καθαρά εγωκεντρική. Οι ζωγραφιές έχουν πιο έντονο επικοινωνιακό χαρακτήρα.

Στόχοι

Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης ώστε να προσεγγίζουν καινούριες καταστάσεις, εργαλεία και υλικά. Ενθάρρυνση της επικοινωνίας και της έκφρασης προσωπικών ιδεών και συναισθηματικών καταστάσεων μέσα από τη ζωγραφική.

Παιχνίδια που συνδέουν μνήμη με φαντασία και συναισθήματα. Συσχετισμοί ασυνήθιστων αντικειμένων και ιδιοτήτων που ενεργοποιούν τη δημιουργική φαντασία (π.χ. το παιχνίδι με τις λέξεις : σύννεφο – παππούτσι μια ιστορία).

Ο στόχος δεν είναι μόνο η αυτοέκφραση του παιδιού. Η αισθητική αναζήτηση πρέπει να κλείνει έχοντας ολοκληρώσει και τους γνωστικούς της στόχους (συνειδητή τοποθέτηση του παιδιού έναντι των ερεθισμάτων) μέσα από συγκρίσεις, αντιπαραθέσεις, διαμορφώσεις αναλογικών σχέσεων. Π.χ. τα πουλιά που πετούν γύρω από ένα δέντρο : πόσο μακρύ είναι τα ράμφος, πόσο μακρύτερα είναι τα φτερά, η ουρά που βρίσκεται ; μπρος – πίσω ; πάνω – κάτω ;

Προσέγγιση

Επιδεικνύοντας καινούρια αντικείμενα, εργαλεία και υλικά, έτσι ώστε να ενισχυθεί η γνώση κάποιων πιο λεπτομερών ιδιοτήτων τους και η προσεκτική χρήση τους. Φτιάχνοντας συλλογές. Στήνοντας γωνιές ενδιαφερόντων και εκθέτοντας κατηγορίες αντικειμένων (π.χ. ξύλινα αντικείμενα που έχουν καμπύλη επιφάνεια). Ενίσχυση των κατηγοριοποιήσεων και συγκρίσεων. Εισάγοντας ιστορίες, παραμύθια, τραγούδια, περιγραφές, ζωγραφιές, σκίτσα, γλυπτά και έργα τέχνης του παρελθόντος και του σήμερα, διευρύνουμε την προσέγγιση αυτή¹².

¹² Δέσποινα Σταματοπούλου, *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*, Βασική βιβλιοθήκη του νηπιαγωγού, Αθήνα, Καστανιώτης, 1998, σ. 202.

Νηπιαγωγείο και Γλώσσα.

Κάθε παιδί που έρχεται στο νηπιαγωγείο έχει κι ένα δικό του εκφραστικό τρόπο και συνεπώς η γλώσσα έχει μικρή σημασία ως μέσο επικοινωνίας με το περιβάλλον. Για να επικοινωνεί με τα άλλα παιδιά και τους ενήλικους, χρησιμοποιεί φωνές και θορύβους που παράγει με το στόμα, τα χέρια, τα πόδια, ή χειρονομίες, μονοσύλλαβες λέξεις κ.τ.λ. Αυτή αρχικά η «συνθηματική» γλώσσα σιγά σιγά υποχωρεί και αναπληρώνεται από το λόγο. Έτσι, το παιδί εκφράζεται ελεύθερα, μαθαίνει να μιλάει σωστά και διαμορφώνει την προσωπικότητά του. Καλλιεργεί τις διαπροσωπικές του σχέσεις στο επίπεδο του δούναι και λαβείν, δηλαδή επωφελείται από τις προσφερόμενες γνώσεις του ομοιογενούς περιβάλλοντος, όπως επωφελούνται και τα άλλα παιδιά από τις δικές του. Αποκτά γλώσσα επικοινωνίας και ανακοινώσεων.

Στη βελτίωση του λόγου, στην άσκηση της ορθής ομιλίας και του τρόπου επικοινωνίας καθοριστικό ρόλο παίζει η γλώσσα και η συμπεριφορά του νηπιαγωγού. Από την άποψη αυτή αποτελεί το γλωσσικό υπόδειγμα για τους μικρούς φίλους – μαθητές, γι' αυτό και η ευθύνη του είναι μεγάλη. Το παιδί, ακούγοντας μια γλώσσα καθαρή, εύηχη, καλλιεργημένη και εμπλουτισμένη με νέες λέξεις, δέχεται ευχάριστα τις διορθώσεις του νηπιαγωγού πάνω στην άρθρωση, την προφορά, τη φωνή κ.τ.λ. Και πρέπει να προσθέσουμε ότι ο έμπειρος νηπιαγωγός εντοπίζει – και όχι σπάνια – τυχόν άλλες διαταραχές, η αντιμετώπιση των οποίων απαιτεί ειδική λογοθεραπεία.

Το παιδί, λοιπόν, αρχίζει να μιμείται τη γλώσσα του νηπιαγωγού, καθώς και τη λογοτεχνική γλώσσα με τις ιστοριούλες, τα παραμύθια, τα ποιήματα κ.τ.λ., καλλιεργώντας ταυτόχρονα και το αισθητικό του κριτήριο. Παράλληλα, ακονίζεται και ο νους του με τις διάφορες αισθητηριακές ασκήσεις, γιατί, σε τελευταία ανάλυση, η ανάπτυξη της γλώσσας σημαίνει νοητική – ψυχική καλλιέργεια. Σύμφωνα με το μεγάλο γλωσσολόγο F.de Saussure, «Η γλώσσα μπορεί να συγκριθεί με ένα φύλλο χαρτί. Η σκέψη είναι η πρώτη σελίδα και ο ήχος η δεύτερη σελίδα. Δεν μπορούμε να κομματιάσουμε την πρώτη σελίδα, χωρίς να κομματιάσουμε ταυτόχρονα και την άλλη. Έτσι και στη γλώσσα, δεν μπορούμε να απομονώσουμε ούτε τον ήχο από τη σκέψη, ούτε τη σκέψη από τον ήχο».

Στο νηπιαγωγείο, λοιπόν, εξασφαλίζονται οι αναγκαίες συνθήκες, ώστε κάθε παιδί, ανάλογα με τη γλωσσική υποδομή που έχει, να καλλιεργεί :

- A) τη ρηματική επικοινωνία με τα άλλα παιδιά και τους ενήλικους, και
- B) τη ρηματική αυτονομία με τις ελεύθερες ανακοινώσεις, τις διηγήσεις, το θεατρικό παιχνίδι και τις λοιπές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο.

Γενικά, στην κατάκτηση της γλωσσικής δομής και τη λειτουργία του γλωσσικού συστήματος που θα επιτρέψει στο παιδί να εκφράσει τον ψυχικό και διανοητικό του κόσμο η συμβολή του νηπιαγωγού είναι αναμφισβήτητα καθοριστική¹³.

¹³ Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο*, Βασική βιβλιοθήκη του νηπιαγωγού, Αθήνα, Καστανιώτης, 1999, σ. 45-46.

Δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο για την εκμάθηση της γλώσσας.

Στην ενότητα αυτή περιγράφονται δραστηριότητες και ενέργειες των νηπίων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Πιο αναλυτικά, εννοούμε τη συμμετοχή των νηπίων σε ανάλογες, προγραμματισμένες ή τυχαία αναδυόμενες μέσα από το πρόγραμμα, δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο, που δίνουν ευκαιρίες για καλλιέργεια του προφορικού λόγου και γενικά της γλωσσικής έκφρασης. «Οι δραστηριότητες αυτές έχουν σκοπό να βοηθήσουν τα νήπια να εξοικειωθούν με τον έντεχνο λόγο και να αγαπήσουν τον ξεχωριστό κόσμο της λογοτεχνίας».

Το παιδί πρέπει να ενθαρρύνεται από το νηπιαγωγό για ελεύθερες ανακοινώσεις, ερωταποκρίσεις ή αντίλογο, για την έκφραση επιθυμιών και προτάσεων, για την επινόηση καινούριων λέξεων και μορφών λόγου, τέλος, για την αποδέσμευση της φαντασίας από λογής λογής παρωχημένες απαγορεύσεις. Γιατί είναι ανάγκη – όπως τονίζει ο Τζιάνι Ροντάρι – ν' αποκτήσει και η φαντασία τη θέση της στην εκπαίδευση.

Προτείνεται μέσα σ' αυτό το γλωσσικό και επικοινωνιακό οργανισμό, ο νηπιαγωγός να στέκει άγρυπνος και έτοιμος όχι μόνο να συμμετέχει αποτελεσματικά στον «κοινό» λόγο και διάλογο της «τάξης», αλλά να καταγράφει κάποιες λέξεις και φράσεις που αναπηδούν τυχαία στη συζήτηση, σαν τ' αφρόψαρα του γιαλού. Αυτές θα αποτελέσουν υλικό πολύ χρήσιμο στη δουλειά του και πολύτιμο για μια ανάλογη μελέτη και έρευνα. Το υλικό αυτό θα συμπεριληφθεί στο «Αρχείο Γλωσσικών Δραστηριοτήτων».

Οι δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο με τις οποίες ασκούμε γλωσσικά τα νήπια είναι πολλές. Αναφέρονται ενδεικτικά :

- Ανακοινώσεις, διηγήσεις, αναδιηγήσεις, αφηγήσεις νηπίων, μονόλογοι, διάλογοι.
- Αφηγήσεις των νηπιαγωγών.
- Ακρόαση λογοτεχνικών κειμένων.
- Παιχνίδια με λέξεις, με την τράπουλα του Προπ, φωνητικά τραγούδια.
- Παραμύθια και ιστορίες που φτιάχνουμε μαζί με τα παιδιά.
- Ποιημάτια.
- «Εφημεριδούλα».
- Διασκευή μύθων, παραμυθιών, ιστοριών.
- Δραματοποίηση.
- Κουκλοθέατρο, θέατρο σκιών, θεατρικό παιχνίδι, θέατρο με αντικείμενα.
- Σταυρόλεξο, σκάλα κ.ά.¹⁴.

¹⁴ Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο*, Βασική βιβλιοθήκη του νηπιαγωγού, Αθήνα, Καστανιώτης, 1999, σ. 62-63.

Προς έναν ορισμό της Μυθοπλασίας.

Μυθοπλασία εννοούμε την κατασκευή, τη σύνθεση ενός μύθου, ο οποίος έχει επινοηθεί και δημιουργηθεί με τη φαντασία του συγγραφέα. Με την τέχνη της μυθοπλασίας ο συγγραφέας δημιουργεί έναν ολόκληρο κόσμο (πρόσωπα, χώρο, χρόνο, γεγονότα...). Ο συγγραφέας χρησιμοποιώντας στοιχεία της αισθητής πραγματικότητας, «επιχειρεί να αναπαραστήσει τη ζωή». Τα γεγονότα και τα πρόσωπα που αφηγείται ένα μυθοπλαστικό κείμενο δεν έχουν συμβεί, ούτε υπάρχουν απαραίτητα στην πραγματικότητα. Έχοντας την αίσθηση της πραγματικότητας και μεταφέροντας την πνοή της στο μυθοπλαστικό κείμενο, ο συγγραφέας δημιουργεί αναπλάθοντας εικόνες και γεγονότα που μοιάζουν να την αντανακλούν.

Η θεωρία της ρεαλιστικής αντίληψης για τη λογοτεχνία δέχεται ότι η μυθοπλασία αναπαράγει την πραγματικότητα. Με τη λογική αυτή ένα λογοτεχνικό κείμενο αξιολογείται με βάση τα στοιχεία αληθοφάνειας που περικλείει και που σχετίζονται με την πραγματικότητα. Αυτού του είδους η άποψη απομακρύνει τον κριτικό-αναγνώστη από την καθαρή λογοτεχνική προσέγγιση ενός έργου, αφού το εξετάζει ως μια πηγή ντοκουμέντων και μαρτυρίας. Ο μυθοπλαστικός κόσμος ανακαλώντας εμπειρίες του αισθητού κόσμου μας παραπέμπει σ' αυτόν. Σε καμιά περίπτωση όμως δεν πρέπει να οδηγείται ο αναγνώστης σε μια σύγκριση, καθώς όλα στηρίζονται σε πλαίσια έξω από την καθημερινή ζωή.

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα η θεωρία της λογοτεχνίας εξετάζει την μυθοπλαστική αφήγηση ως αντανάκλαση ή αναπαράσταση της πραγματικότητας προσδίδοντας της την αυτονομία που της αξίζει. Έτσι το λογοτεχνικό έργο εκλαμβάνεται ως μια «ξεχωριστή» πραγματικότητα. Σε μια μυθοπλαστική αφήγηση λοιπόν εκείνο που πρέπει να ενδιαφέρει είναι οι τεχνικές και οι τρόποι που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να δημιουργήσει μια «άλλη» πραγματικότητα.

Τα τμήματα της αισθητής πραγματικότητας που προβάλλονται στα λογοτεχνικά κείμενα (χαρακτήρες, προβλήματα...) ανασυνθέτονται και αναδημιουργούνται με τη δύναμη της φαντασίας και παρουσιάζονται με νέες μορφές. «Πρόκειται σε όλες τις περιπτώσεις για δημιουργικά πλάσματα της φαντασίας, τα οποία στα ρεαλιστικότερα έργα διέπονται και λειτουργούν με τους νόμους και τους κανόνες μιας συγκεκριμένης τοπικά και χρονικά κοινωνίας και κάτω από παρόμοιες συνθήκες με τις οποίες λειτουργεί και αναπαράγεται η ζωή»¹⁵.

¹⁵ Τασούλα Τσιλιμένη, «Πρόσθετος φάκελος στο μάθημα : Μυθοπλασία Μικρών Ιστοριών, Δημιουργική Γραφή», Βόλος, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 2001, σ. 1-2.

Αφηγηματικά χαρακτηριστικά.

Τα αφηγηματικά χαρακτηριστικά ενός αφηγήματος είναι :

Ο Μύθος :

Ένα αφηγηματικό κείμενο αποτελείται από ένα αφηγηματικό υλικό, μια ιστορία, μια υπόθεση, τον μύθο. Ο μύθος παρουσιάζεται με μια εξέλιξη : αρχή -μέση (κορύφωση) – τέλος. Η διάταξη, οργάνωση, ανάπτυξη των γεγονότων γίνεται βάση κανόνων και ο τρόπος εξέλιξης ταυτίζεται με την *πλοκή* του μύθου. Η πλοκή θεωρείται επιτυχημένη όταν προκαλεί και κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη.

Οι τρόποι που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να συνδέσει τα διάφορα μέρη του κειμένου (μοτίβα) ορίζεται ως δομή.

Ο Αφηγητής :

Ο συγγραφέας προκειμένου να μεταφέρει την ιστορία που κατασκεύασε στον αναγνώστη, δημιουργεί ένα πρόσωπο που το εξουσιοδοτεί να την αφηγηθεί. Το πρόσωπο αυτό ως διαμεσολαβητής αποτελεί μέλος του μυθοπλαστικού κόσμου, έχει τη δική του προσωπικότητα και ονομάζεται *αφηγητής*. Ο αφηγητής ως μυθοπλαστικό υποκείμενο δεν πρέπει να συγχέεται με τον συγγραφέα που αποτελεί ένα υπαρκτό πρόσωπο.

Τα είδη του αφηγητή :

Ο αφηγητής σε ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να εμφανίζεται με τις εξής μορφές :

A) ως πρόσωπο της ιστορίας, δηλαδή είναι ένα από τους ήρωες του κειμένου (πρωταγωνιστής ή δευτερεύον πρόσωπο ή απλός μάρτυρας). Στην περίπτωση αυτή χαρακτηρίζεται κατά τον αμερικανό μελετητή Wayne C.Booth ως *δραματοποιημένος* και αφηγείται σε πρώτο πρόσωπο, δηλαδή το είδος της αφήγησης είναι πρωτοπρόσωπη αφήγηση στο κείμενο.

B) ως πρόσωπο που παρακολουθεί ή γνωρίζει τα γεγονότα και τα αφηγείται σε τρίτο πρόσωπο (τριτοπρόσωπη αφήγηση). Η οπτική γωνία του αφηγητή σ' αυτές τις περιπτώσεις παλαιότερα παρέπεμπε σε έναν παντογνώστη αφηγητή που είχε την απόλυτη γνώση των γεγονότων της ιστορίας.

Γ) τον εικοστό αιώνα ο αφηγητής αποτινάσσει την ιδιότητα αυτή του παντογνώστη και διηγείται τα γεγονότα από μια ουδέτερη σκοπιά, δίχως να σχολιάζει και να κρίνει. Είναι απλώς παρατηρητής.

Ο Γάλλος αφηγηματολόγος Gerard Genette ταξινομώντας τα είδη των αφηγητών με βάση το κριτήριο της συμμετοχής τους στην ιστορία και το αφηγηματικό επίπεδο που ανήκουν, κάνει λόγο για τον *ομοδιηγητικό* αφηγητή (πρωταγωνιστής, παρατηρητής) και τον *ετεροδιηγητικό*, ο οποίος δεν έχει καμιά σχέση με την ιστορία που αφηγείται.

Τα είδη συνεπώς μιας αφήγησης είναι : α) σε πρώτο πρόσωπο

β) σε τρίτο πρόσωπο

γ) σε α' και γ' πρόσωπο.

Οι Χαρακτήρες :

Ο όρος αφορά τα μυθοπλαστικά πρόσωπα που δημιουργεί ο συγγραφέας. Οι ήρωες ενός κειμένου αποτελούν τον μοχλό της εξέλιξης της υπόθεσης. Τους θεωρητικούς της λογοτεχνίας απασχόλησε το πρόβλημα της σχέσης των *χαρακτήρων* με την πραγματικότητα. Η αντανάκλαση υπαρκτών προσώπων της αισθητής πραγματικότητας στους μυθοπλαστικούς *χαρακτήρες*, στην εποχή μας δεν σημαίνει απολύτως καμία ταύτιση. Οι μυθοπλαστικοί ήρωες είναι αυτόνομες προσωπικότητες του κειμένου και δεν υπάρχουν έξω από αυτό. Η διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους είναι αποτέλεσμα πράξεων, λόγων και σκέψεων που κατατίθενται στο αφήγημα και μέσα από τις ενέργειες και τις πράξεις τους αποκαλύπτονται στον αναγνώστη.

Οι *χαρακτήρες* σε ένα κείμενο διακρίνονται σε :

- κύρια πρόσωπα
- δευτερεύοντα πρόσωπα.

Σκηνικό : Ο Χρόνος – Ο Χώρος.

Σε κάθε αφήγηση ο χρόνος και ο χώρος αποτελούν στοιχεία απαραίτητα για την δομή και εξέλιξη της. Ένα λογοτεχνικό κείμενο δηλώνει κάτι που συνέβει *κάπου κάποτε*. Σύμφωνα με τον Genette G., η αφηγηματική οργάνωση του χρόνου διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες :

- η *τάξη ή σειρά*, δηλαδή η διαδοχή των γεγονότων και πώς αυτά κατατάσσονται.
- η *διάρκεια*, η σχέση ανάμεσα στη χρονική διάρκεια των γεγονότων της ιστορίας, δηλαδή η έκταση της αφήγησης.
- η *συχνότητα* που ένα γεγονός συμβαίνει και αναφέρεται στην αφήγηση.

Ο χώρος δράσης μιας μυθοπλασίας χαρακτηρίζεται ως *αφηγηματικός* και περιέχει κάποτε *αφηγηματικά επίπεδα* (μετακίνηση ηρώων από μια περιοχή σε άλλη)¹⁶.

¹⁶ Τασούλα Τσιλιμένη, «Πρόσθετος φάκελος στο μάθημα : Μυθοπλασία Μικρών Ιστοριών, Δημιουργική Γραφή», Βόλος, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 2001, σ. 6-9.

Τεχνικές Μυθοπλασίας.

Αυτοσχέδια παραμύθια στο νηπιαγωγείο.

Η Παιδική Λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο εξυπηρετεί τόσο παιδαγωγικές όσο και αισθητικές ανάγκες. Στο μικρό παιδί αρέσει ιδιαίτερα η ακρόαση παραμυθιών, μικρών ιστοριών, ποιημάτων, σύγχρονων αλλά και λαϊκών. Στον ίδιο βαθμό ικανοποιείται όχι μόνο σαν ακροατής αλλά και σαν δημιουργός. Πολλές φορές το παρατηρούμε να φτιάχνει τις δικές του ιστορίες και τα δικά του τραγούδια μέσα κι έξω από την αίθουσα σε οργανωμένη ή ελεύθερη απασχόληση. Οι φανταστικές αυτές δημιουργίες, αποδεσμευμένες από κανόνες γλωσσικούς, ορθολογιστική σκέψη, είναι αναμφισβήτητα δημιουργήματα τέχνης.

Η ενασχόληση των παιδιών με τον αυτοσχεδιασμό παραμυθιών έχει να τους προσφέρει πολλά, αφού καλλιεργεί και αναπτύσει τη γλώσσα, τη φαντασία, την εφευρετικότητα και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η νηπιαγωγός μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτή την έμφυτη τάση των παιδιών για λεκτική έκφραση και να οργανώσει κατάλληλες δραστηριότητες που θα οδηγήσουν στην προσωπική δημιουργία και θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια του απελευθερωτικού λόγου.

Η δημιουργία αυτοσχέδιων παραμυθιών είναι δραστηριότητα που προϋποθέτει λειτουργία σκέψης, φαντασίας και λόγου. Τη στιγμή που το παιδί προσπαθεί να επινοήσει λέξεις, διεγείρει τη φαντασία του, την προκαλεί σ' όλο το φάσμα των εμπειριών του, ώστε να δημιουργήσει το λόγο, τον επικοινωνιακό λόγο. Κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού επεξεργάζεται φανταστικές, νοητικές εικόνες, και μολονότι οι αφηγήσεις του στην αρχή προορίζονται για το ίδιο, βαθμιαία οργανώνει το λόγο και κατακτά απλές δομές πρότασης. Επικοινωνεί έτσι με το περιβάλλον, συνδιαλέγεται λεκτικά και προσπαθεί να διεισδύσει και να αναγνωρίσει τον κόσμο γύρω του αλλά και τον εαυτό του.

Πολλές φορές η λέξη «αυτοσχεδιασμός» παρεξηγείται και δίνεται μια διάσταση προχειρότητας στον όρο. Αυτοσχεδιασμός δεν σημαίνει κατ' ανάγκη απασχόληση της στιγμής δίχως οργάνωση και προγραμματισμό. Στο νηπιαγωγείο τίποτε δεν γίνεται στην τύχη. Το καθετί βασίζεται σε μελετημένο πρόγραμμα και συγκεκριμένο στόχο της νηπιαγωγού. Γι' αυτό είναι απαραίτητο, ακόμα κι αν μιλάμε για αυτοσχεδιασμό, να προϋποθέτουμε μια μεθοδολογία. Έτσι θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ώστε η αφήγηση του παιδιού να πάρει κάποια στιγμή την πιο ολοκληρωμένη μορφή ως προς το περιεχόμενο, τη δομή αλλά και τα εκφραστικά μέσα.

Η νηπιαγωγός θα δημιουργήσει το κλίμα αλλά και θα προσφέρει τα ερεθίσματα για την ελεύθερη μυθοπλασία. Ο ρόλος της είναι σημαντικός αφού θα κάνει τον εμπνευστή και θα προσπαθήσει να μυήσει το παιδί στην απόλαυση της ελεύθερης δημιουργίας και στη θεμελίωση μιας ζωντανής σχέσης με την πραγματικότητα μέσω της φαντασίας.

Ο Τζιάνι Ροντάρι στη *Γραμματική της φαντασίας* αναφέρει το φανταστικό «διώνυμο» σαν μέσο για την πρόκληση της φαντασίας και τη δημιουργία αυτοσχέδιων παραμυθιών. Το «φανταστικό» αυτό διώνυμο είναι συνήθως λέξεις που, περνώντας διάφορες συνειρμικές διαδικασίες, οργανώνουν τη σκέψη του παιδιού και καταλήγουν στη μυθοπλασία. Η χρησιμοποίηση αυτού του λεκτικού διωνύμου, για να έχει

ικανοποιητικά αποτελέσματα στο χώρο του νηπιαγωγείου, απαιτεί μια ενασχόληση των παιδιών προηγουμένως με παιχνίδια αυτοσχεδιασμού πιο προσιτών μορφών. Στο λεκτικό διώνυμο υπάρχει κάποιος βαθμός δυσκολίας για τα νήπια αφού αυτά βρίσκονται ακόμη στη διαδικασία κατανόησης του νοηματικού και συμβολικού χαρακτήρα των λέξεων.

Προτείνεται λοιπόν η αντικατάσταση του λεκτικού με το εικονογραφικό διώνυμο, εικόνες δηλαδή στατικές ή κινούμενες. Αλλά και εδώ θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η αντιληπτικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της νηπιακής ηλικίας, αφού η ανάγνωση της εικόνας απαιτεί σύνθετες νοητικές επεξεργασίες.

Η εικονογραφία είναι για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας ένας αναπαραστατικός κώδικας ερμηνείας του κόσμου. Η εικόνα έλκει με μοναδικό τρόπο το παιδί. Το εντυπωσιάζει, το διεγείρει, το πληροφορεί, προκαλεί το λόγο, καθώς η ίδια είναι ο λόγος που πολλές φορές σχεδιάζεται πάνω στην εικόνα.

Έχουμε έτσι μια αλληλεπίδραση εικόνας και λόγου που μπορεί να αποτελέσει την αρχή για πληροφορική και καλλιτεχνική δημιουργία. Σ' αυτή τη δύναμη της εικόνας μπορεί να στηριχτεί η νηπιαγωγός για να οργανώσει δραστηριότητες που θα προκαλέσουν το λόγο.

Πρώτη κίνηση της νηπιαγωγού είναι η συγκέντρωση του απαραίτητου υλικού δηλαδή ποικιλία εικόνων που θα τις εναλλάσσει συχνά και έτσι θα αλλάζει και ο μεταξύ τους συσχετισμός. Το μέγεθος, προσεγγμένο ειδικά στις πρώτες δραστηριότητες, μπορεί να ποικίλει αργότερα όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία του αυτοσχεδιασμού. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι εικόνες από κατεστραμμένα παιχνίδια, όπως τόμπολες, παζλ, μέμορι κ.ά.

Απαραίτητο βοήθημα είναι η ύπαρξη μαγνητοφώνου που θα καταγράφει τα παραμύθια των παιδιών. Το υλικό που μαγνητοφωνείται μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους, π.χ. τα παιδιά ακούνε ξανά τις αφηγήσεις τους, σχολιάζουν, αναγνωρίζουν τη φωνή του φίλου τους, διορθώνουν εκφραστικά λάθη κ.ά. Με τη συμμετοχή της νηπιαγωγού απομαγνητοφωνούνται οι ιστορίες τους και παίρνουν τη μορφή βιβλίου. Έτσι, με τη συνεργασία μιας ομάδας τα βιβλία θα εικονογραφηθούν, θα δεθούν και θα πάρουν θέση στη βιβλιοθήκη ανάμεσα στα άλλα βιβλία. Η νηπιαγωγός μπορεί να τους διαβάσει τις ιστορίες τους όταν εκείνα το επιθυμούν, αλλά και τα ίδια ξεφυλλίζουν και απολαμβάνουν τις δημιουργίες τους. Οι κασέτες και τα βιβλία μπορούν ν' αποτελέσουν υλικό ανταλλαγής με άλλα νηπιαγωγεία.

Η μεθοδολογία του αυτοσχεδιασμού μπορεί να χωριστεί σε κάποια στάδια, όχι φυσικά με τον αυστηρό χαρακτηρισμό του όρου. Ακολουθείται δηλαδή μια διαδικασία που θα βοηθήσει τα παιδιά να οργανώσουν τη σκέψη και το λόγο και να φτάσουν στο σημείο να χρησιμοποιούν οποιοδήποτε ερέθισμα αυτοσχεδιασμού, ήχο, αντικείμενο, εικόνες δίχως καμιά νοηματική σχέση μεταξύ τους, με ευκολία και ευχαρίστηση.

Α' Στάδιο.

Η νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά ότι θα φτιάξουν τις δικές τους ιστορίες. Τοποθετεί μπροστά τους εικόνες σε μέγεθος που να είναι ορατές από όλα τα παιδιά που συμμετέχουν (μικρή ή μεγάλη ομάδα) και ζητά από κάποιο παιδί να τις βάλει σ' όποια σειρά αυτό θέλει ώστε να φτιάξει μια ιστορία. Ο αριθμός των εικόνων κυμαίνεται μεταξύ τεσσάρων και έξι. Συνιστάται αρχικά οι εικόνες να είναι με ελάχιστα στοιχεία ώστε να μην αποπροσανατολίζεται το παιδί και δυσκολευτεί στη σύνθεση της αφήγησης.

Αναγκαία είναι νοηματική σχέση και λογική εξέλιξη των εικόνων. Π.χ. στη μια καρτέλα εικονίζεται ένα κορίτσι, στην άλλη ένα καρότσι, στην τρίτη μια κούκλα, ένα κρεβάτι, μια μητέρα.

Μ' αυτά τα στοιχεία εύκολα το παιδί μπορεί να συνδυάσει και να δημιουργήσει μια απλή ιστορία.

Η νηπιαγωγός δεν επεμβαίνει καθόλου κατά τη διάρκεια της αφήγησης παρά μονάχα όταν είναι απαραίτητο, όπως για να βοηθήσει κάποιο παιδί που σταματάει απότομα, δυσκολεύεται στην εξέλιξη των επεισοδίων, κ.ά.

Σιγά σιγά τα παιδιά κατανοούν τι σημαίνει φτιάχνω μια ιστορία. Ακόμα ζητείται από τα παιδιά να δώσουν τίτλο στις αφηγήσεις τους. Παράλληλα εξηγείται, διευκρινίζεται, δίνεται έμφαση στη μορφή και δομή της ιστορίας για να γίνει αντιληπτό πως η αφήγηση έχει αρχή, εξέλιξη με διάφορα επεισόδια και τέλος. Καλλιεργείται έτσι στα παιδιά η χρονική διάρκεια της αφήγησης, αποφεύγονται οι σύντομες ιστορίες καθώς και οι ατέλειωτες αφηγήσεις των παιδιών που κουράζουν τους υπόλοιπους.

Συμπερασματικά διαπιστώνουμε πως απαιτείται μια προσεγμένη και προγραμματισμένη μεθοδολογία αυτοσχεδιασμού εκ μέρους της νηπιαγωγού. Τα ερεθίσματα δε που θα χρησιμοποιήσει θα πρέπει να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των παιδιών. Επίσης αναγκαία και χρήσιμη είναι η καταγραφή του αποτελέσματος.

Παρατηρώντας τις αυτοσχέδιες ιστορίες των παιδιών μπορεί κανείς να οδηγηθεί σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα όσον αφορά την αντιληπτικότητα των παιδιών, την ανάπτυξη της φαντασίας, την εξωτερίκευση προσωπικών τους βιωμάτων και εμπειριών, την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας, κ.ά.

Τα αυτοσχέδια παραμύθια των παιδιών αποτελούν ίσως την ελπίδα της διατήρησης και καλλιέργειας της αφηγηματικής τέχνης και μυθοπλασίας.

Παιχνίδια αυτοσχεδιασμού.

Το παραμυθόδεντρο.

Είναι μια χαρτοκατασκευή ενός δέντρου που η νηπιαγωγός το στερεώνει στο φανελοπίνακα ή σε ένα ταμπλό. Τα φύλλα του δέντρου είναι ελεύθερα δηλαδή κινητά και στην πίσω πλευρά του καθενός υπάρχει μια εικόνα. Το παιδί επιλέγει έναν αριθμό φύλλων, τα αναποδογυρίζει ώστε να βλέπει τις εικόνες και φτιάχνει την ιστορία του¹⁷.

¹⁷ Τασούλα Τσιλιμένη, «Πρόσθετος φάκελος στο μάθημα : Μυθοπλασία Μικρών Ιστοριών, Δημιουργική Γραφή», Βόλος, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 2001, σ. 41-47.

Ο ρόλος του παιδαγωγού στη διαδικασία δημιουργίας κειμένου.

Η προσωπικότητα του παιδαγωγού-εμφυχωτή είναι καθοριστικής σημασίας στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικότητας του παιδιού. Βασικές προϋποθέσεις για μια ελεύθερη και δημιουργική έκφραση των νηπίων αποτελεί η ενθάρρυνση και η αποδοχή. Για την έκφραση της δημιουργικής των νηπίων, από την πλευρά του παιδαγωγού απαιτείται :

- η ενθάρρυνση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των νηπίων
- η δημιουργία πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος
- η δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού
- ο σεβασμός στις απόψεις και ιδέες του παιδιού
- η καθοδήγηση σε θέματα τεχνικής¹⁸.

¹⁸ Τασούλα Τσιλιμένη, «Πρόσθετος φάκελος στο μάθημα : Μυθοπλασία Μικρών Ιστοριών, Δημιουργική Γραφή», Βόλος, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 2001, σ. 68.

Εκπαιδευτικά Προγράμματα Λαογραφικών Μουσείων και Σχολείου. Πολιτισμική μόρφωση – Αισθητική δημιουργία.

Μουσείο και Σχολείο, εν πρώτοις, δείχνουν να έχουν διαφορετικούς στόχους, αφού το πρώτο παραπέμπει στο παρελθόν και το δεύτερο στο μέλλον. Εξετάζοντας όμως σε βάθος τη σχέση αυτή διαπιστώνουμε πως οι δύο αυτοί φορείς αποτελούν δυναμική πηγή ενέργειας για τη διαμόρφωση μιας κοινωνικά δραστήριας και ολοκληρωμένης προσωπικότητας, δηλαδή την προσωπικότητα του αυριανού πολίτη.

Την εώς τώρα αποκλειστικότητα του σχολείου, στον τομέα της αγωγής του παιδιού, έρχεται να μοιραστεί και να ενισχύσει τα τελευταία χρόνια το μουσείο. Ένας χώρος που μέχρι χθες είχε ως μέλημα τη συγκέντρωση, καταγραφή, μελέτη, έρευνα και έκθεση αντικειμένων που συνθέτουν την ιστορική, λαογραφική και εθνολογική μας ταυτότητα. Οι πύλες του μουσείου βέβαια ήταν πάντα ανοικτές. Όμως μ' έναν τρόπο που μετέτρεπε όποιον τις περνούσε σε παθητικό ακροατή και παρατηρητή. Με αποτέλεσμα να είναι λίγοι εκείνοι που θα επαναλάμβαναν το εγχείρημα.

Η επανεξέταση του ρόλου και του χαρακτήρα του μουσείου από τη μια, η διαμόρφωση μιας νέας πραγματικότητας που αναζητεί τις συνισταμένες οικοδόμησης μιας Ενωμένης Ευρώπης οδήγησαν τα μουσεία στη διαφοροποίηση της μέχρι τώρα εικόνας που τα χαρακτήριζε. Η διαφοροποίηση αυτή είχε ως αποτέλεσμα την εισχώρηση του μουσείου στο σχολείο. Με κοινό στόχο την παιδεία του νέου ανθρώπου, μουσείο και σχολείο ξεκίνησαν μια συνεργασία για να πετύχουν τα μέγιστα, την ώρα που σχεδιάζεται το μοντέλο της ευρωπαϊκής ιθαγένειας. Το μουσείο, ειδικά την τελευταία πενταετία, όλο και περισσότερο εντείνει τις προσπάθειές του να διεισδύσει στο χώρο του σχολείου.

Σε παγκόσμιο επίπεδο η δράση αυτή σημειώνεται περίπου στη δεκαετία του '60. Στη χώρα μας πρωτοεμφανίζεται τα Χριστούγεννα του 1978 με εκφραστή το Μουσείο Μπενάκη. Έτσι αρχίζει η λειτουργία του θεσμού των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων των Μουσείων. Ένας σύγχρονος τρόπος προσέγγισης του πολιτισμικού παρελθόντος του λαού μας. Με την πάροδο του χρόνου προκύπτει η συνεργασία του υπουργείου Παιδείας και του Ι.Σ.Ο.Μ. (του ελληνικού τμήματος του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων) που με συντονισμένες προσπάθειες ενδιαφέρονται για την καλύτερη λειτουργία των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.

Αλλά ας δούμε τι είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα : «Είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που στηρίζεται σε ενεργητικές μεθόδους μάθησης, που αναπτύσσεται με βάση τις ανάγκες και δυνατότητες του κοινού, τους περιορισμούς και τις δυνατότητες του χώρου και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου». Ή, όπως λέει η Ζαμπέλ Μουρατιάν : «Είναι μια διαδικασία που επιδιώκει την εξοικείωση με το μουσείο, την ανάπτυξη των ικανοτήτων του κοινού και τον εφοδιασμό του με τρόπους για ανεξάρτητη μάθηση».

Στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ο γενικός στόχος των προγραμμάτων των Λαογραφικών Μουσείων είναι η επαφή των παιδιών με την παράδοση, με γέφυρα το μουσείο. Η καλλιέργεια της αγάπης για την πολιτιστική μας κληρονομιά, η ανάπτυξη της παρατηρητικότητας και της κρίσης των παιδιών, της συγκριτικής και αφαιρετικής ικανότητάς τους, η καλλιέργεια της φαντασίας, της αισθητικής, της δημιουργίας, η καλλιέργεια της αγάπης για το χώρο του μουσείου.

Εκτός από τους γενικούς στόχους των προγραμμάτων υπάρχουν και οι εξειδικευμένοι στόχοι που καθορίζονται από τη θεματική του κάθε προγράμματος¹⁹.

Ο ρόλος του εμπυχωτή.

Για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων ενός μουσείου απαιτείται η συνεργασία ειδικοτήτων όπως μουσειοπαιδαγωγών, αρχαιολόγων, λαογράφων, αρχιτεκτόνων, εικονογράφων, φωτογράφων, βιντεολήπτη, εμπυχωτών, εκπαιδευτικών κ.ά.

Ο ρόλος των εμπυχωτών, που παρουσιάζουν συνήθως το πρόγραμμα, έγκειται στο να αναπτύξουν με σαφήνεια το αντικείμενο που εκτίθεται στο μουσείο, για να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν καλύτερη γνωριμία. Ο εμπυχωτής φροντίζει για τον προβληματισμό των παιδιών, καθώς και για την προσαρμογή του προγράμματος στο ηλικιακό επίπεδο της ομάδας. Προτείνει, ενθαρρύνει, συμβάλλει στην ανάπτυξη δημιουργικής συζήτησης μπροστά στο έκθεμα και στη συνέχεια στο χώρο του εργαστηρίου, διευκολύνει την προσωπική έκφραση και συμμετοχή του παιδιού. Εφοδιασμένος με τις απαραίτητες ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις, ξυπνά το ενδιαφέρον του παιδιού, δίνει κίνητρα για έκφραση και αισθητική δημιουργία με βάση το έκθεμα και το θέμα του εκάστοτε προγράμματος.

Εργαστήρια.

Για τη διευκόλυνση της εισόδου του παιδιού στο χώρο του μουσείου αλλά και για την καλύτερη προσέγγιση της λαϊκής τέχνης οργανώθηκαν τα Εργαστήρια Δημιουργικής Απασχόλησης που λειτουργούν στο χώρο του μουσείου και περιλαμβάνουν ποικίλες δραστηριότητες.

Για το σκοπό αυτό ένας χώρος του μουσείου εξοπλίζεται και ετοιμάζεται ιδιαίτερα για να μνήσει τα παιδιά στο εκάστοτε θέμα και γενικά στα μυστικά της τέχνης. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν εργαλεία, να κατασκευάζουν, να πειραματίζονται, να δημιουργούν ατομικά και συλλογικά, να εμβαθύνουν, να επικοινωνούν, αφού η τέχνη είναι μια βασική μορφή επικοινωνίας. Έτσι, το παιδί προσεγγίζει το θέμα του προγράμματος μ' έναν καθαρά βιωματικό και ψυχαγωγικό χαρακτήρα.

Το εργαστήρι ωθεί το παιδί στη δημιουργικότητα, καλλιεργεί τον αυθορμητισμό και απελευθερώνει την πηγαία έκφρασή του που βασίζεται στο έργο τέχνης. Μέσα σ' αυτό το κατάλληλα οργανωμένο περιβάλλον εργάζεται με υλικά που του προσφέρονται πάνω σε θέματα εμπνευσμένα από ποικίλους τομείς του λαϊκού πολιτισμού. Οι

¹⁹ Τασούλα Τσιλιμένη, «Εκπαιδευτικά προγράμματα Λαογραφικών Μουσείων και Σχολείο. Πολιτισμική μόρφωση – Αισθητική δημιουργία», Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, *Λαϊκή Παράδοση και Σχολείο*, Για το παιδικό βιβλίο, Αθήνα, Καστανιώτης, 1999, σ. 163-164.

δραστηριότητες στο εργαστήριο οργανώνονται συνήθως κατά τη διάρκεια των σχολικών διακοπών και απευθύνονται κυρίως σε ανεξάρτητες ομάδες.

Συγκεκριμένα, στα εργαστήρια τα παιδιά ζωγραφίζουν, δραματοποιούν λαϊκά παραμύθια, μαθαίνουν παραδοσιακά τραγούδια, κατασκευάζουν λαϊκά μουσικά όργανα, συμμετέχουν σε παραδοσιακά παιχνίδια της γειτονιάς κ.ά. Γνωρίζουν δηλαδή τον πλούτο του λαϊκού πολιτισμού μέσα από αναπαραστατικά δρώμενα. Τους δίνεται έτσι η δυνατότητα να «αυξάνουν το θαυμασμό τους προς τη λαϊκή ψυχή και τα δημιουργήματά της»²⁰.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.

Η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εξαρτάται τόσο από την παρουσία του εξειδικευμένου προσωπικού του μουσείου όσο και από την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος παράγοντας που θα ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σε θέματα λαϊκής παράδοσης. Είναι αυτός που θα κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών, θα προκαλέσει τη συναισθηματική τους φόρτιση για το παρελθόν του τόπου τους, με στόχο την επικοινωνία τους με άλλους πολιτισμούς. Με λίγα λόγια, χωρίς τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού, οι βασικοί στόχοι ενός προγράμματος πιθανόν να μην υλοποιηθούν σε όλη την έκταση και τη διάσταση που σχεδιάστηκαν.

Η ουσιαστική αυτή συμβολή των εκπαιδευτικών στην προώθηση των προγραμμάτων αποδεικνύει και τη διοργάνωση ειδικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς από αρμόδιους φορείς.

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι το μουσείο, ως τόπος αναπαράστασης και διαφύλαξης της πολιτισμικής ιστορίας, μπορεί να προσφέρει τα μέγιστα στην πολιτιστική και αισθητική μόρφωση των παιδιών. Μέσα από τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα ο σημερινός μαθητής και αυριανός πολίτης της Ευρώπης θα γνωρίσει το παρελθόν του και θα ανακαλύψει τις «οργανικές σχέσεις που έχει αυτό με το παρόν του». Επίσης, η συμμετοχή των παιδιών στα Εκπαιδευτικά Προγράμματα συμβάλλει στην αντιμετώπιση τοπικών πολιτισμικών διαφορών, συνεπώς στη διαμόρφωση του προφίλ μιας σωστής και έξω από στενά εθνικιστικά όρια εννοούμενης ευρωπαϊκής ταυτότητας²¹.

²⁰ Τασούλα Τσιλιμένη, «Εκπαιδευτικά Προγράμματα Λαογραφικών και Σχολείου. Πολιτισμική μόρφωση – Αισθητική δημιουργία», Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, *Λαϊκή Παράδοση και Σχολείο*, Για το παιδικό βιβλίο, Αθήνα, Καστανιώτης, 1999, σ. 168-169.

²¹ ό.π., σ. 175-176.

**Προτεινόμενο Σχέδιο Εργασίας.
Θέμα του Σχεδίου Εργασίας : «Το Ψωμί».**

Φάσεις του Σχεδίου Εργασίας και ενδεικτικές δραστηριότητες.

Κάθε σχέδιο εργασίας είναι μοναδικό και εξαρτάται από το μαθησιακό περιβάλλον κάθε σχολείου. Οι άνθρωποι, οι σχέσεις, οι στάσεις, οι αξίες τους, ο τόπος, ο χώρος, τα αντικείμενα, όλα συμβάλλουν στη μοναδικότητα κάθε σχεδίου εργασίας. Περιλαμβάνουν, όμως, όλα τα σχέδια εργασίας συγκεκριμένα στοιχεία-φάσεις, τα οποία μπορεί και να επαναλαμβάνονται στην πορεία.

Προβληματισμός και ορισμός του θέματος :

- Τα παιδιά εκφράζουν με πολλούς τρόπους το αμείωτο ενδιαφέρον τους για ένα θέμα. Το θέμα αναδεικνύεται ως αντικείμενο διερεύνησης από τα παιδιά.
- Το θέμα ορίζεται ως αντικείμενο διερεύνησης από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό.
- Τα παιδιά εκφράζουν και καταγράφουν τις γνώσεις τους γύρω από τα θέμα με πολλούς τρόπους.

Κατά τον προβληματισμό τα παιδιά δραστηριοποιούνται έντονα γύρω από ένα θέμα. Συζητούν, ρωτούν, ανταλλάσσουν ιδέες, ζωγραφίζουν, δραματοποιούν, πειραματίζονται με τα υλικά κ.ά. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί το αμείωτο ενδιαφέρον των παιδιών. Προκαλεί συζητήσεις και νέους προβληματισμούς. Σχεδιάζει τρόπους υποστήριξης της πιθανής έρευνας που θα ακολουθήσει και προβλέπει πιθανές κατευθύνσεις και γραμμές. Σκέπτεται για την εξασφάλιση των εργαλείων έρευνας, των υλικών και των πληροφοριών γενικά. Τέλος, η ομάδα εργασίας ορίζει με σαφήνεια το θέμα που πρόκειται να διερευνηθεί. Καταγράφονται οι πρώτες ιδέες και οι γνώσεις των παιδιών για το θέμα.

Α' Φάση : Σχεδιασμός του σχεδίου εργασίας. Προτάσεις από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό.

- Τα παιδιά εκφράζουν και καταγράφουν τις ιδέες και τις γνώσεις τους γύρω από το θέμα με πολλούς τρόπους.
- Καταγράφονται όλα τα ερωτήματα που διατυπώνονται.
- Καταγράφεται ένα προσχέδιο εργασίας / δράσης προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα.
- Ενημερώνονται οι γονείς και ευαισθητοποιείται η κοινότητα.

Κατά την πρώτη φάση ανάπτυξης του σχεδίου εργασίας αξιολογείται τι είναι γνωστό στα παιδιά και τι τα ενδιαφέρει πραγματικά. Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να διατυπώνει ανοιχτές ερωτήσεις, να προκαλεί συζητήσεις και δράσεις, να διερευνά τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι ιδέες και οι αντιλήψεις τους καταγράφονται και παρουσιάζονται με πολλούς τρόπους. Σχεδιάζεται για παράδειγμα, ένα ιστόγραμμα ιδεών. Παράλληλα, καταγράφονται όλα τα ερωτήματα που αναδύονται

και τα οποία προκαλούν την πραγματική περιέργεια να απαντηθούν και ωθούν τα παιδιά σε δραστηριότητες που θα αναλάβουν στην επόμενη φάση. Στη συνέχεια, τα παιδιά με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού επεξεργάζονται ένα προσχέδιο εργασίας, ένα πλαίσιο διερεύνησης, με το οποίο ορίζουν τις ενέργειες που πρέπει να κάνουν, τους χώρους που θα επισκεφθούν και τα πρόσωπα που πρόκειται να προσκαλέσουν στο νηπιαγωγείο ως ειδικούς για να πάρουν περισσότερες πληροφορίες. Τέλος, ενημερώνουν τους γονείς με επιστολές και ζητούν την υποστήριξή τους. Στην Α' Φάση επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση της κοινότητας²².

ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΟ ΨΩΜΙ

- Είναι νόστιμο.
- Μυρίζει ωραία.
- Είναι άσπρο.
- Είναι στρογγυλό ή μακρόστενο.
- Το τρώμε κάθε μέρα.
- Το φτιάχνει ο φούρναρης.
- Ψήνεται στο φούρνο.
- Το αγοράζει η μαμά ή ο μπαμπάς από το αρτοποιείο.

ΤΙ ΘΕΛΟΥΜΕ ΝΑ ΜΑΘΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΟ ΨΩΜΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

- Από τι φτιάχνεται το ψωμί ;
- Πώς φτιάχνεται το ψωμί ;
- Από πού αλλού (εκτός από το αρτοποιείο) μπορούμε να αγοράσουμε ψωμί ;
- Πόσα είδη ψωμιού υπάρχουν ;
- Παλιά που δεν υπήρχαν αρτοποιεία, ποιος έφτιαχνε το ψωμί, και πού ;
- Ο φούρναρης τι ώρα πηγαίνει στη δουλειά του, για να φτιάξει το ψωμί ;
- Πόσο κοστίζει το ψωμί ;

²² Πηνελόπη Κουλούρη, «Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία : Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων : Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, Τεύχος 6, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σεπτέμβριος 2002, σ. 50-51.

ΠΡΟΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

- Πρόσκληση μιας γιαγιάς στο νηπιαγωγείο. Πληροφορίες σχετικά με την παραγωγή του ψωμιού παλιότερα.
- Επίσκεψη σ' ένα Λαογραφικό Μουσείο. Πληροφορίες σχετικά με την παραγωγή του ψωμιού παλιότερα.
- Δημιουργία μιας φανταστικής ιστορίας σχετικής με το ψωμί από τα παιδιά, και εικονογράφησή της.
- Επίσκεψη σ' ένα αρτοποιείο. Πληροφορίες σχετικά με την παραγωγή του ψωμιού σήμερα.
- Παρασκευή ψωμιού από τα παιδιά.
- Δημιουργία γωνιάς αρτοποιείου στην τάξη από τα παιδιά.
- Έκθεση του σχεδίου εργασίας από τα παιδιά.

Σχέδιο Εργασίας.

Θέμα του σχεδίου εργασίας : Η παρασκευή του ψωμιού σήμερα και στο παρελθόν.

Τίτλος του σχεδίου εργασίας : «Το Ψωμί».

Σκοπός : Γνωριμία των παιδιών με την Τοπική Ιστορία.

Στόχοι : - Γνωριμία των παιδιών με τον τρόπο παρασκευής του ψωμιού σήμερα και στο παρελθόν.

- Εφαρμογή της έρευνας και ανακάλυψη νέων αντικειμένων και γνώσεων.
- Ανάλυση πρωτοβουλιών και έκφραση της προσωπικής γνώμης των παιδιών.
- Συνεργασία και κοινωνικοποίησή τους.
- Καλλιέργεια του προφορικού λόγου και της φαντασίας τους.
- Καλλιέργεια της αισθητικής τους ικανότητας.
- Αντίληψη της εξέλιξης της τεχνολογίας με το πέρασμα του χρόνου.
- Ψυχαγωγία των παιδιών μέσω των δραστηριοτήτων του σχεδίου εργασίας.
- Οργάνωση έκθεσης του υλικού εργασίας από τα παιδιά.
- Εξοδος των παιδιών από τον χώρο του νηπιαγωγείου. Αντίληψη από μέρους τους ότι η μάθηση βρίσκεται και έξω από το νηπιαγωγείο και συνδυάζεται με την καθημερινή τους ζωή.
- Διαθεματικότητα, απόκτηση γνώσεων από διαφορετικές θεματικές ενότητες. Κατάργηση των αποσπασματικών γνώσεων.

Δραστηριότητες : Συνέντευξη μιας γιαγιάς, επίσκεψη στο Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας, επίσκεψη σ' ένα αρτοποιείο, μυθοπλασία, ζωγραφική, παρασκευή ψωμιού, γωνιά αρτοποιείου στην τάξη, οργάνωση έκθεσης.

Εποπτικό υλικό : μαγνητόφωνο, φωτογραφική μηχανή, μαρκαδόροι, διάφορα αντικείμενα για τη γωνιά αρτοποιείου.

Χρονική διάρκεια : 2 εβδομάδες.

Χώροι διεξαγωγής : Νηπιαγωγείο, Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας, Αρτοποιείο.

Τάξη : Νηπιαγωγείο.

Αριθμός μαθητών : 20-25 μαθητές.

Β' Φάση : Υλοποίηση της δράσης. Διερεύνηση και εμπλουτισμός του θέματος με πολλούς τρόπους.

- Δημιουργούνται ομάδες εργασίας σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.
- Προετοιμάζεται και πραγματοποιείται η έρευνα πεδίου.
- Καταγράφονται οι νέες πληροφορίες με πολλούς τρόπους.
- Παρουσιάζονται οι νέες ιδέες με πολλούς τρόπους.

Σε αυτή τη φάση δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να δραστηριοποιούνται σε μικρές ομάδες, να συλλέγουν πληροφορίες από άμεσες πηγές, να προετοιμάζουν και να πραγματοποιούν εξορμήσεις στο ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, να προετοιμάζουν και να παίρνουν συνεντεύξεις από ειδικούς, να πραγματοποιούν σχετικά πειράματα κ.ά. Τα παιδιά συζητούν τις εμπειρίες τους, ανταλλάσσουν και διαχειρίζονται τις πληροφορίες, μοιράζονται απαντήσεις. Ζωγραφίζουν, γράφουν, μετρούν, κατασκευάζουν, αποθηκεύουν στοιχεία, δραματοποιούν, πειραματίζονται κ.ά.

Συχνά, η ανάγκη για περισσότερες πληροφορίες οδηγεί τα παιδιά να αναζητήσουν νέες πιθανές πηγές. Νέα ενδιαφέροντα και νέες ερωτήσεις αναδύονται, οι οποίες συχνά οδηγούν σε νέους προγραμματισμούς δραστηριοτήτων που δεν είχαν προβλεφθεί και καταγραφεί κατά την Α' Φάση στο προσχέδιο εργασίας. Αυτή η πολυεπίπεδη φάση του σχεδίου εργασίας είναι και η μακρύτερη ως προς την διάρκεια²³.

²³ Πηνελόπη Κουλούρη, «Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία : Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων : Ειδικό Αφιέρωμα στην Ενέλικτη Ζώνη*, Τεύχος 6, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σεπτέμβριος 2002, σ. 53.

Δραστηριότητες.

- Πρόσκληση μιας γιαγιάς στο νηπιαγωγείο. Πληροφορίες σχετικά με την παραγωγή του ψωμιού παλιότερα.

Προσκαλείται η γιαγιά ενός παιδιού στο νηπιαγωγείο και απαντά στις ερωτήσεις των παιδιών σχετικά με την παραγωγή ψωμιού στην εποχή της.

Ενδεικτικές ερωτήσεις και απαντήσεις :

- Ποια ήταν τα συστατικά του ψωμιού ;
- Αλεύρι, νερό, προζύμι, αλάτι.
- Από πού αγοράζατε το ψωμί ;
- Δεν το αγοράζαμε. Το φτιάχναμε μόνοι μας.
- Πώς το φτιάχνατε το ψωμί ;
- Ανακατεύαμε τα υλικά και το ζυμώναμε. Έπειτα περιμέναμε να φουσκώσει η ζύμη και την πλάθαμε.
- Πού τα τοποθετούσατε τα ψωμιά για να ψηθούν ;
- Πάνω σε μεγάλα ταψιά.
- Πόσες φορές την εβδομάδα φτιάχνατε ψωμί ;
- Τρεις φορές.
- Πού το ψήνατε το ψωμί ;
- Στον μεγάλο πέτρινο φούρνο, που βρισκόταν έξω από τα σπίτι. Ετοιμάζαμε τα ξύλα, ανάβαμε τη φωτιά και έπειτα ψήναμε το ψωμί.

Οργανισμός Εθνική Εκπαιδευτική
Προγράμματα Άρσης Προβλημάτων
7 Κ. Διπλ. Παιδείας από το
Εκπαιδευτικό 1988.

- **Επίσκεψη στο Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας. Πληροφορίες σχετικά με την παραγωγή του ψωμιού παλιότερα.**

Κατά την επίσκεψη στο Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να δουν από κοντά τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνταν παλιότερα για την παραγωγή του ψωμιού, καθώς και σχετικές φωτογραφίες. Μ' αυτόν τον τρόπο βιώνουν τη μάθηση και την κάνουν κτήμα τους.

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες εργασίας και διατυπώνουν τις ερωτήσεις τους με τη βοήθεια του νηπιαγωγού. Ο μουσειοπαιδαγωγός απαντά σε καθεμιά ερώτηση, δείχνοντας παράλληλα τις φωτογραφίες και τα αντικείμενα του μουσείου που ανταποκρίνονται σ' αυτές. Οι πληροφορίες που δίνονται καταγράφονται σ' ένα μαγνητόφωνο. Στο τέλος του προγράμματος τα παιδιά φωτογραφίζουν τα αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν.

Μετά το τέλος της ξενάγησης, ακολουθούν δύο δραστηριότητες για τα παιδιά. Η πρώτη δραστηριότητα αφορά τη δημιουργία μιας φανταστικής ιστορίας σχετικής με το ψωμί, με τη βοήθεια της τεχνικής του «φανταστικού διωνύμου» του Τζιάνι Ροντάρι. Η δεύτερη δραστηριότητα αφορά την εικονογράφηση της προηγούμενης ιστορίας από τα παιδιά. Η ιστορία αυτή μαγνητοφωνείται, αργότερα συντάσσεται και μαζί με τις ζωγραφιές δένεται σε ένα βιβλίο. Στα παιδιά μοιράζεται από ένα αντίτυπο.

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας.

Θέμα προγράμματος : Η παρασκευή του ψωμιού στο παρελθόν.

Τίτλος προγράμματος : «Το ψωμί».

Σκοπός : Επαφή των παιδιών με την Τοπική Ιστορία, μέσω των εκθεμάτων του Μουσείου.

Στόχοι : - Γνωριμία των παιδιών με την διαδικασία παραγωγής του ψωμιού στο παρελθόν.

- Καλλιέργεια του προφορικού λόγου των παιδιών.
- Καλλιέργεια της αφηγηματικής τους ικανότητας και της φαντασίας τους.
- Καλλιέργεια της αισθητικής τους ικανότητας.
- Συνεργασία και κοινωνικοποίηση των παιδιών.
- Ψυχαγωγία των παιδιών.

Δραστηριότητες : Μυθοπλασία, ζωγραφική.

Χρόνος διεξαγωγής του προγράμματος : 2 ώρες.

Χώρος διεξαγωγής του προγράμματος : Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας.

Τάξη : Παιδιά Νηπιαγωγείου.

Αριθμός μαθητών : 20-25.

Καλωσόρισμα παιδιών.

Καλημέρα σας παιδιά ! Καλώς ήρθατε στο Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο της Λάρισας. Είμαι η Ελένη Ζανέτα και μαζί θα περάσουμε να δούμε το Μουσείο.

Εισαγωγή.

Βρισκόμαστε στο εσωτερικό του Μουσείου. Το Μουσείο είναι Λαογραφικό και Ιστορικό. Λαογραφικό Μουσείο σημαίνει ότι το Μουσείο περιέχει αντικείμενα που χρησιμοποιούσε παλιότερα ο λαός στην καθημερινή του ζωή ή στις γιορτές. Ιστορικό Μουσείο σημαίνει ότι το Μουσείο διαθέτει παλιές συλλογές με μεγάλη αξία.

Το Μουσείο λειτουργεί εδώ και 29 χρόνια. Αποτελείται από έναν ισόγειο χώρο, ο οποίος είναι χωρισμένος σε γωνιές. Κάποιες από αυτές φιλοξενούν τις μόνιμες εκθέσεις του Μουσείου, ενώ οι υπόλοιπες τις περιοδικές εκθέσεις του Μουσείου. Περιοδικές εκθέσεις σημαίνει ότι μετά από κάποιο χρονικό διάστημα αυτές οι εκθέσεις αλλάζουν.

Ας προχωρήσουμε τώρα στο εσωτερικό του Μουσείου, και περιμένω τις ερωτήσεις σας για το θέμα που ερευνάτε.

Έκθεση.

- Από τι φτιάχνεται το ψωμί ;
- Από αλεύρι, νερό, προζύμι και αλάτι.
- Πώς γινόταν το αλεύρι ;
- Το αλεύρι γίνεται από το σιτάρι. Για να γίνει το σιτάρι, υπήρχε μια διαδικασία.

Η διαδικασία αυτή ξεκινούσε με το όργωμα. Οι άνθρωποι παλιότερα όργωναν τα χωράφια τους με το αλέτρι. Το αλέτρι²⁴, ήταν ένα ξύλινο εργαλείο, που στην άκρη του είχε στερεωμένο το υνί, δηλαδή ένα σιδερένιο αντικείμενο που έσκαβε τη γη. Το αλέτρι το έσερναν δυο ζώα.

Μετά το όργωμα, ακολουθούσε η σπορά του σιταριού και το πότισμά του.

Όταν μεγάλωνε το σιτάρι αρκετά, οι άνθρωποι το θέριζαν. Το εργαλείο που χρησιμοποιούνταν για το θερισμό, δηλαδή την κοπή των σταχυών στο χωράφι ονομάζεται δρεπάνι²⁵. Η λαβή του δρεπανιού ήταν ξύλινη και το κοπίδι του σιδερένιο. Επίσης, στο θερισμό χρησιμοποιούνταν και η παλαμαριά – δακτυλίθρα²⁶. Πρόκειται για ένα ξύλινο εργαλείο σαν γάντι, που βοηθούσε το θεριστή να πιάνει περισσότερα στάχυα.

Ακολουθεί το αλώνισμα.

- Τι ήταν το αλώνισμα ;
- Αλώνισμα σημαίνει το ξεχώρισμα του σταχυού από τον καρπό. Τα αλώνισμα γινόταν με τη δοκάνη²⁷. Πρόκειται για ένα ακόμη εργαλείο. Στην κάτω επιφάνειά της είχε κοφτερές πέτρες ή σιδερένιες λάμες. Ο γεωργός έδενε τη δοκάνη στα ζεμένα ζώα και καθισμένος πάνω της την οδηγούσε στο αλώνι πάνω στα στάχυα μέχρι να κοπούν και να ξεχωρίσει ο καρπός.

²⁴ Επιμέλεια : Αγγελική Βαφειαδάκη, Λίνα Μουσιώνη, «Φάκελος εργασίας : Στην αποθήκη του παππού...», Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας, Ιανουάριος 2000.

²⁵ ό.π.

²⁶ ό.π.

²⁷ ό.π.

Στη συνέχεια ακολουθούσε το μάζεμα των σταχυών με τρίαινες και το δέσιμό τους σε δεμάτια. Τα δεμάτια τα μετέφεραν με το κάρο έξω από το χωράφι, στις αποθήκες και τάιζαν τα ζώα μ' αυτά. Το κάρο²⁸ είχε δύο ξύλινους τροχούς, χωρίς ακτίνες, και το έσερναν βόδια. Τον καρπό τον μάζευαν απ' το χωράφι με φτυάρια σε τσουβάλια.

Έπειτα, έπαιρναν τον καρπό του σιταριού και τον έριχναν στον χειρόμυλο. Ο χειρόμυλος²⁹ ήταν ένας πέτρινος μύλος που αποτελούνταν από δύο κυκλικές μυλόπετρες τοποθετημένες η μία πάνω στην άλλη. Η νοικοκυρά έριχνε το στάρι στην τρύπα και γυρνούσε το μύλο. Το στάρι περνούσε ανάμεσα από τις μυλόπετρες, τριβόταν και γινόταν αλεύρι.

Στις μέρες μας, η παραπάνω διαδικασία, δηλαδή το όργωμα, η σπορά, το πότισμα, ο θερισμός, το αλώνισμα, γίνεται με σύγχρονα μηχανήματα, πολύ πιο εύκολα και πολύ πιο γρήγορα.

- Τι είναι το προζύμι ;
- Το προζύμι είναι μια μικρή σε μέγεθος ζύμη που φτιάχνεται μια μέρα πριν την κανονική ζύμη για το ψωμί, και προστίθεται σ' αυτή.
- Πώς γίνεται το ψωμί ;
- Οι νοικοκυρές έπαιρναν τα υλικά , δηλαδή, το αλεύρι, το νερό, το προζύμι και το αλάτι και τα ανακάτευαν μέσα σε μια ξύλινη σκάφη.

Μετά από λίγη ώρα τα υλικά σχημάτιζαν μια ζύμη.

Την ζύμη την έπλαθαν σε καρβέλια.

Τα καρβέλια τα τοποθετούσαν μέσα στην πινακωτή.

- Τι ήταν η πινακωτή ;
- Η πινακωτή ήταν μία μεγάλη ξύλινη και μακρόστενη θήκη με χωρίσματα. Χωρούσε τέσσερα ή πέντε ψωμιά.

Πάνω από την πινακωτή³⁰ τοποθετούσαν ένα μάλλινο ύφασμα, ώστε να ζεσταθεί η ζύμη και να φουσκώσει.

Μόλις είχε φουσκώσει η ζύμη αρκετά, την έβγαζαν από την πινακωτή.

Τα καρβέλια τα έβαζαν πάνω στα ταψιά και έπειτα στον φούρνο για να ψηθούν.

- Πώς ήταν ο φούρνος ;
- Ο φούρνος ήταν μεγάλος και πέτρινος. Άναβε με ξύλα και έπρεπε να είναι πολύ ζεστός πριν τοποθετηθούν τα ψωμιά μέσα.

Όταν ψήνονταν τα ψωμιά, μύριζαν υπέροχα !

Τότε τα έβγαζαν από τον φούρνο με μια μεγάλη ξύλινη σπάτουλα.

Ακολουθούν και άλλες ερωτήσεις των παιδιών.

Έπεται διάλειμμα λίγων λεπτών, προκειμένου να ξεκουραστούν τα παιδιά ή να ξαναδούν τα εκθέματα μόνα τους.

Συνεχίζουμε με τις δραστηριότητες στο εργαστήριο του μουσείου.

²⁸ Επιμέλεια : Αγγελική Βαφειαδάκη, Λίνα Μουσιώνη, «Φάκελος εργασίας : Στην αποθήκη του παππού...» , Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας, Ιανουάριος 2000.

²⁹ Επιμέλεια : Αγγελική Βαφειαδάκη, Λίνα Μουσιώνη, «Φάκελος εργασίας : Στην κουζίνα της γιαγιάς...», Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας, Ιανουάριος 2000.

³⁰ ό.π.

Δραστηριότητες.

α) Μυθοπλασία.

Τα παιδιά δημιουργούν τη δική τους φανταστική ιστορία σχετική με το ψωμί. Χρησιμοποιούμε την τεχνική του «φανταστικού διωνύμου» του Τζιάνι Ροντάρι. Καλό θα ήταν να έχουν εξοικειωθεί με τη συγκεκριμένη τεχνική τα παιδιά πριν την επίσκεψη τους στο μουσείο. Η ιστορία των παιδιών θα πρέπει να έχει αρχή, μέση και τέλος. Επίσης θα πρέπει να περιέχει τα εξής στοιχεία : πλοκή, ήρωες, τόπος, χρόνος. Τα βοηθάμε να συμπεριλάβουν αυτά τα στοιχεία στην ιστορία τους με τις ερωτήσεις : ποιος; , πού; , πότε; , γιατί; . Δεν παρεμβαίνουμε όμως ποτέ στις ιδέες τους σχετικά με την εξέλιξη της ιστορίας. Τα αφήνουμε να εκφραστούν ελεύθερα.

Για να καταφέρουμε μια πιο δημιουργική ιστορία από τα παιδιά, χρησιμοποιούμε απομακρυσμένες νοηματικά λέξεις. Μπορούμε να συνδυάσουμε μία λέξη από την πρώτη κατηγορία και μία από τη δεύτερη. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής κατηγορίες :

Α' κατηγορία : σιτάρι, αλεύρι, φούρνος, φούρναρης, μύλος, πέτρινος, ψωμί, γιαγιά, φωτιά, ξύλα, νερό, πρωί, ψηλό καπέλο, ποδιά, ταψί, προζύμι, πινακωτή, σκάφη, δοκάνη, δρεπάνι, αλέτρι, θερισμός.

Β' κατηγορία : κύριος Ψωμάκης, ποδήλατο, κουδουνάκι, γάτα, ζημιά, παππούτσια, μπάλα, ποντικός, φάντασμα, τηλέφωνο, χιόνι, δάσος, κούνιες, παγωτό, αυτοκίνητο, δέντρο, τηλεόραση, βιβλίο, κύπελλο, αφρόλουτρο.

Λόγω του ότι τα παιδιά δεν γνωρίζουν ακόμη να γράφουν ή να διαβάζουν, χρησιμοποιούμε εικόνες που αναπαριστούν τις λέξεις, αντί για τις ίδιες τις λέξεις. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα ταμπλό, όπου θα είναι στερεωμένη μια χαρτοκατασκευή ενός δέντρου και πίσω από τα φύλλα του δέντρου στερεωμένες οι εικόνες, τις οποίες θα διαλέγουν τα παιδιά και θα ξεκινούν την ιστορία τους.

Μόλις τελειώσουν τα παιδιά την ιστορία αποφασίζουν για τον τίτλο της.

Η ιστορία μαγνητοφωνείται και έπειτα συντάσσεται.

β) Εικονογράφηση.

Τα παιδιά επιλέγουν κάποια σκηνή της ιστορίας που τους άρεσε περισσότερο και είτε ατομικά, είτε ομαδικά τη ζωγραφίζουν. Χρησιμοποιούν μαρκαδόρους ή ξυλομπογιές.

Οι ζωγραφιές των παιδιών θα πλαισιώσουν τις αντίστοιχες σκηνές της ιστορίας τους. Η ιστορία και οι ζωγραφιές των παιδιών θα δεθούν σ' ένα βιβλίο και θα διανεμηθεί από ένα αντίτυπο στα παιδιά.

Αποχαιρετισμός.

Κάπου εδώ φτάσαμε στο τέλος της βόλτας μας στο Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο της Λάρισας. Ελπίζω να σας άρεσε η βόλτα μας στο Μουσείο και να περάσατε καλά με τις δραστηριότητες που ετοιμάσαμε για εσάς. Σας ευχαριστούμε πολύ που μας επισκεφθήκατε και καλή επιτυχία στην έρευνά σας !

Ακολουθεί αναμνηστική φωτογραφία με τα παιδιά στον χώρο του Μουσείου.

Η Διαθεματικότητα στο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος με τίτλο : «Το Ψωμί», στο Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να συνδυάσουν γνώσεις από διαφορετικές μαθησιακές περιοχές. Συγκεκριμένα συνδυάζονται γνώσεις από τους εξής χώρους :

- **Τεχνολογία :** Τα παιδιά μαθαίνουν για την εξέλιξη της τεχνολογίας. Παρατηρούν τα εργαλεία που χρησιμοποιούνταν παλιότερα (αλέτρι, δρεπάνι, χειρόμυλος, πέτρινος φούρνος, ξύλινη σκάφη, πινακωτή), και μαθαίνουν για τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται σήμερα (σύγχρονες μηχανές για το όργωμα του χωραφιού, αλωνιστικές μηχανές, σύγχρονοι μύλοι, μηχανές ζυμώματος, ηλεκτρικοί φούρνοι).
- **Βιολογία :** Δίνονται στα παιδιά πληροφορίες για την ανάπτυξη του σιταριού (σπόρος του σιταριού, που με την κατάλληλη φροντίδα γίνεται καρπός και έπειτα αλεύρι).
- **Γλώσσα και Επικοινωνία :** Τα παιδιά καλλιεργούν τον προφορικό τους λόγο κάνοντας ερωτήσεις σχετικές με την παρασκευή του ψωμιού και εκφράζοντας τις απόψεις τους πάνω στο θέμα. Δημιουργούν μια φανταστική ιστορία σχετική με το «ψωμί». Επικοινωνούν και αποφασίζουν ομαδικά για την πορεία της εργασίας τους.
- **Αισθητική καλλιέργεια :** Τα παιδιά εικονογραφούν την ιστορία που δημιούργησαν με θέμα σχετικό με το «ψωμί».
- **Μαθηματικά :** Στην γωνιά του αρτοποιείου της τάξης, τα παιδιά χρησιμοποιούν χαρτάκια ως χρήματα στο ταμείο τους για τις συναλλαγές τους. Μ' αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν να μετρούν.
- **Τεχνολογία :** Η τεχνολογία λειτουργεί μ' έναν ακόμη τρόπο στο πρόγραμμα. Τα παιδιά χρησιμοποιούν ένα μαγνητόφωνο για την καταγραφή του προφορικού υλικού της εργασίας τους και μια φωτογραφική μηχανή για τη λήψη φωτογραφιών των αντικειμένων που τους ενδιαφέρουν.

- **Επίσκεψη σ' ένα αρτοποιείο. Πληροφορίες σχετικά με την παραγωγή του ψωμιού σήμερα.**

Τα παιδιά επισκέπτονται ένα σύγχρονο αρτοποιείο. Βρίσκουν τον φούρναρη στο εργαστήριό του και ζητούν πληροφορίες σχετικά με την παραγωγή του ψωμιού σήμερα. Ο φούρναρης λύνει τις απορίες των παιδιών δείχνοντάς τους παράλληλα τα εργαλεία που χρησιμοποιεί στην παρασκευή του ψωμιού.

Ενδεικτικές ερωτήσεις και απαντήσεις :

- Ποια είναι τα υλικά που βάζετε στο ψωμί ;
- Αλεύρι, νερό, προζύμι και αλάτι.
- Πώς φτιάχνετε το ψωμί ;
- Προσθέτουμε τα υλικά σε μια μεγάλη λεκάνη και τα βάζουμε σε μια μεγάλη μηχανή για να ζυμωθούν. Έπειτα αφήνουμε τη ζύμη να φουσκώσει και την πλάθουμε στο σχέδιο που θέλουμε, δηλαδή σε στρόγγυλα ή σε μακρόστενα ψωμιά. Επίσης, κάποια ψωμιά τα τοποθετούμε σε μεταλλικές φόρμες.
- Πού το βάζετε το ψωμί για να ψηθεί ;
- Πάνω σε μεγάλα ταψιά.
- Πού το ψήνετε ;
- Μέσα σ' έναν μεγάλο ηλεκτρικό φούρνο.
- Μόνος σας φτιάχνετε τα ψωμιά ;
- Όχι. Υπάρχουν δύο ακόμη υπάλληλοι που με βοηθούν.
- Ποια είναι η στολή που φοράτε ;
- Ένας ψηλός σκούφος και μια μακριά άσπρη ποδιά.
- Τι ώρα ξυπνάτε για να φτιάξετε το ψωμί ;
- Μία η ώρα το βράδι.
- Ποιος πουλάει το ψωμί ;
- Ένας ακόμη υπάλληλος βρίσκεται στο ταμείο του αρτοποιείου.

Δραστηριότητα.

α) Παραγωγή ψωμιού από τα παιδιά.

Δίνονται στα παιδιά λευκές ποδιές και καπέλα και προσπαθούν στο εργαστήρι του φούρνου να φτιάξουν ψωμί. Εργάζονται σ' έναν κοντό πάγκο. Τους δίνεται λίγη έτοιμη ζύμη και προσπαθούν να πλάσουν το δικό τους ψωμάκι στο σχήμα που επιθυμούν. Τα ψωμάκια τους μπορούν να ψηθούν και να τα πάρουν αργότερα μαζί τους.

- **Δραστηριότητες στον χώρο του Νηπιαγωγείου.**

Δημιουργία γωνιάς αρτοποιείου στην τάξη από τα παιδιά.

Τα παιδιά δημιουργούν στον χώρο του νηπιαγωγείου μια γωνιά αρτοποιείου. Μετά από μεταξύ τους συνεννόηση αναλαμβάνουν ρόλους. Κάποιο παιδί αναλαμβάνει το ρόλο του φούρναρη και μαζί με τους βοηθούς του φτιάχνουν το ψωμί. Κάποια άλλα παιδιά γίνονται οι υπόλοιποι υπάλληλοι του αρτοποιείου, που τοποθετούν τα ψωμιά στα ράφια, φροντίζουν για την καθαριότητα του μαγαζιού, εξυπηρετούν τους πελάτες ή βρίσκονται στη θέση του ταμείου. Τα υπόλοιπα παιδιά παριστάνουν τους πελάτες. Το αρτοποιείο μπορεί να εξοπλιστεί με διάφορα αντικείμενα που βρίσκονται στον χώρο του νηπιαγωγείου ή τα παιδιά μπορούν να φέρουν κάποια αντικείμενα από το σπίτι τους. Ως εμπόρευμα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα ψωμάκια που έφτιαξαν ή να φτιάξουν καινούρια με πλαστελίνη.

Γ' Φάση : Αξιολόγηση. Κλείσιμο και πανηγυρική παρουσίαση του θέματος.

- Προετοιμασία της παρουσίασης του σχεδίου εργασίας και επιλογή των αντιπροσωπευτικότερων καταγραφών από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό.
- Ετοιμασία του φακέλου του σχεδίου εργασίας.
- Παρουσίαση του σχεδίου εργασίας στην κοινότητα.
- Αξιολόγηση της πορείας και των αποτελεσμάτων του σχεδίου εργασίας.
- Σύνδεση με το επόμενο σχέδιο εργασίας³¹.

Έκθεση του σχεδίου εργασίας στην τάξη από τα παιδιά.

Μετά το τέλος του σχεδίου εργασίας, συγκεντρώνεται και οργανώνεται από τον νηπιαγωγό και τα παιδιά το υλικό καταγραφής, το φωτογραφικό υλικό και το υλικό από τις δραστηριότητες. Οργανώνεται και παρουσιάζεται μια έκθεση στον χώρο του νηπιαγωγείου, όπου μπορούν τα παιδιά, και οι προσκεκλημένοι γονείς και φίλοι τους να δουν συνολικά το αποτέλεσμα της εργασίας αυτής.

³¹ Πηνελόπη Κουλούρη, «Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία : Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων : Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, Τεύχος 6, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σεπτέμβριος 2002, σ. 54.

Επίλογος.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα σχέδια εργασίας αποτελούν μια καλή πρόταση ως διαδικασία μάθησης για τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους τη γνώση και να τη συνδέσουν με τα καθημερινά βιώματά τους. Η διαθεματικότητα ως βασικό χαρακτηριστικό αυτών των σχεδίων εργασίας βοηθά τα παιδιά στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν ότι η γνώση αποτελεί ένα ενιαίο πλαίσιο γύρω από το οποίο περιστρέφονται όλες οι θεματικές περιοχές.

Το Μουσείο ως φορέας γνώσης, έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των σχεδίων εργασίας. Αποτελεί έναν χώρο πλούσιο σε ερεθίσματα για την ανάπτυξη ποικίλων θεμάτων. Στα εκθέματά του βρίσκει πρόσφορο έδαφος η διαθεματικότητα, καθώς είναι δυνατή η σύνδεση πολλών τομέων, έστω κι αν φαινομενικά μοιάζουν απομακρυσμένοι μεταξύ τους.

Στα Λαογραφικά Μουσεία, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά, (ίσως για πρώτη φορά λόγω της μικρής ηλικίας τους), να έρθουν σ' επαφή με τον λαϊκό πολιτισμό τους, με αυθεντικά υλικά αντικείμενα.

Η λαϊκή παράδοση είναι ατίμητη πολιτιστική κληρονομιά που γονιμοποιεί το παρόν, κατασφαλίζει το μέλλον. Η θρησκεία, τα έθιμα του σπιτιού, ο κοινός βίος, τα αγροτικά εργαλεία και έργα, τα κτίσματα, οι επιπλώσεις, τα υφαντά, η αργυροχοΐα, οι κοινωνικές σχέσεις, η γλώσσα, το παραμύθι, η παροιμία, το ντύσιμο, η διάρθρωση της οικογένειας και άλλα συγκροτούν το χαρακτήρα του έθνους και συνθέτουν την ταυτότητά του³².

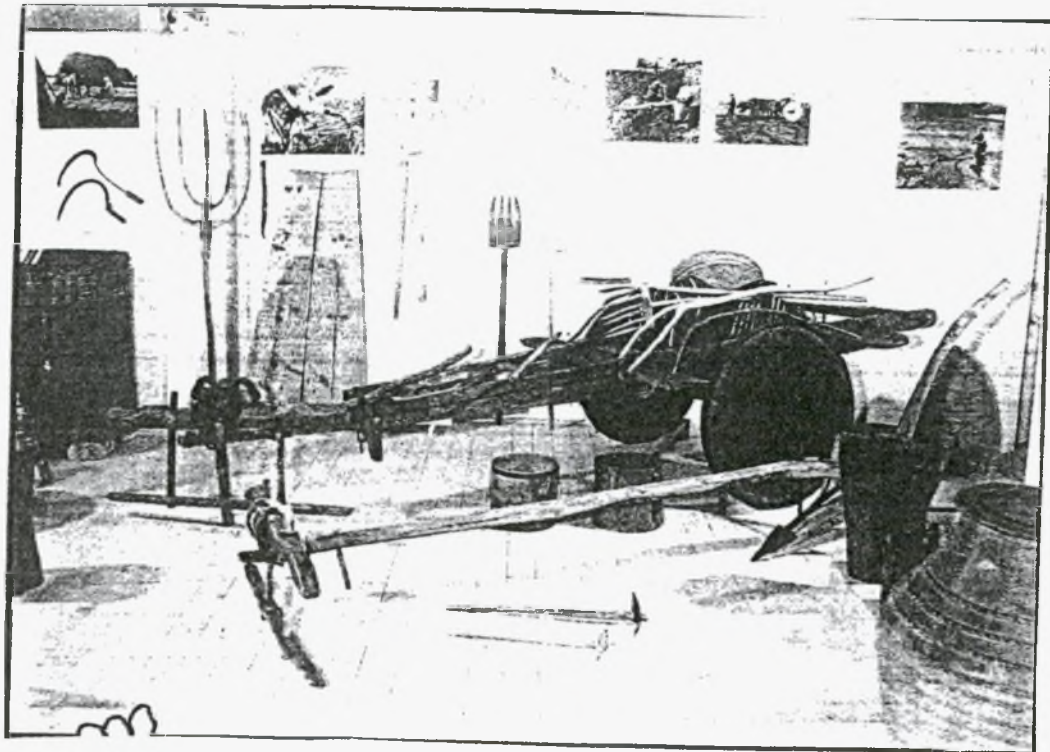
Επομένως, κάθε πράξη, ενέργεια ή εκδήλωση για την παράδοση, είναι πράξη εθνική, πράξη τιμής στους προγόνους μας και πράξη προόδου³³.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους βοήθησαν για την περάτωση της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας. Σας ευχαριστώ θερμά όλους !

³² Γεώργιος Κουρεμένος, «Εκθέσεις ειδών λαϊκής παράδοσης και παιδι», Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, *Λαϊκή Παράδοση και σχολείο*, Για το παιδικό βιβλίο, Αθήνα, Καστανιώτης, 1999, σ. 189.

³³ ό.π., σ.189.

Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας
Εκθέματα



Εικ. 1. Γεωργικά εργαλεία

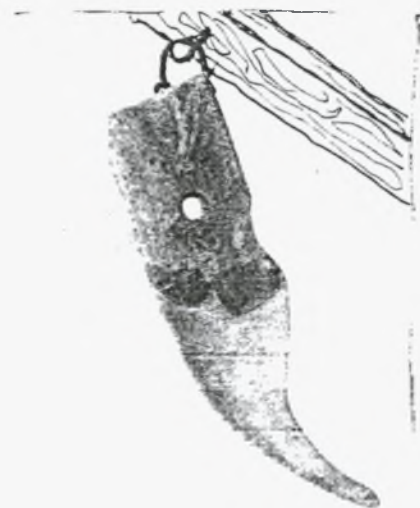
Εικ. 1, Αγγελική Βαφειοδάκη, Λίνα Μουσιώνη : επιμέλεια «Φάκελος εργασίας : Στην αποθήκη του παππού...», Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας, Ιανουάριος 2000!



Εικ. 2. Αλέτρι

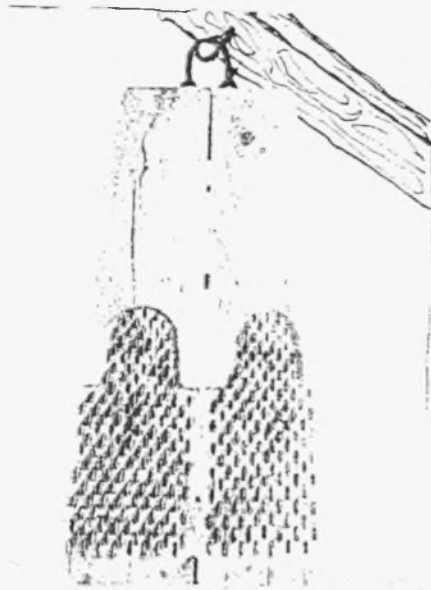


Εικ. 3. Δρεπάνι



Εικ. 4. Παλαμαριά - Δακτυλίθρα

Εικ. 2 . 3 . 4 . Αγγελική Βαφειαδάκη, Λίνα Μουσιώνη : επιμέλεια, «Φάκελος εργασίας : Στην αποθήκη του παππού...», Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας, Ιανουάριος 2000.

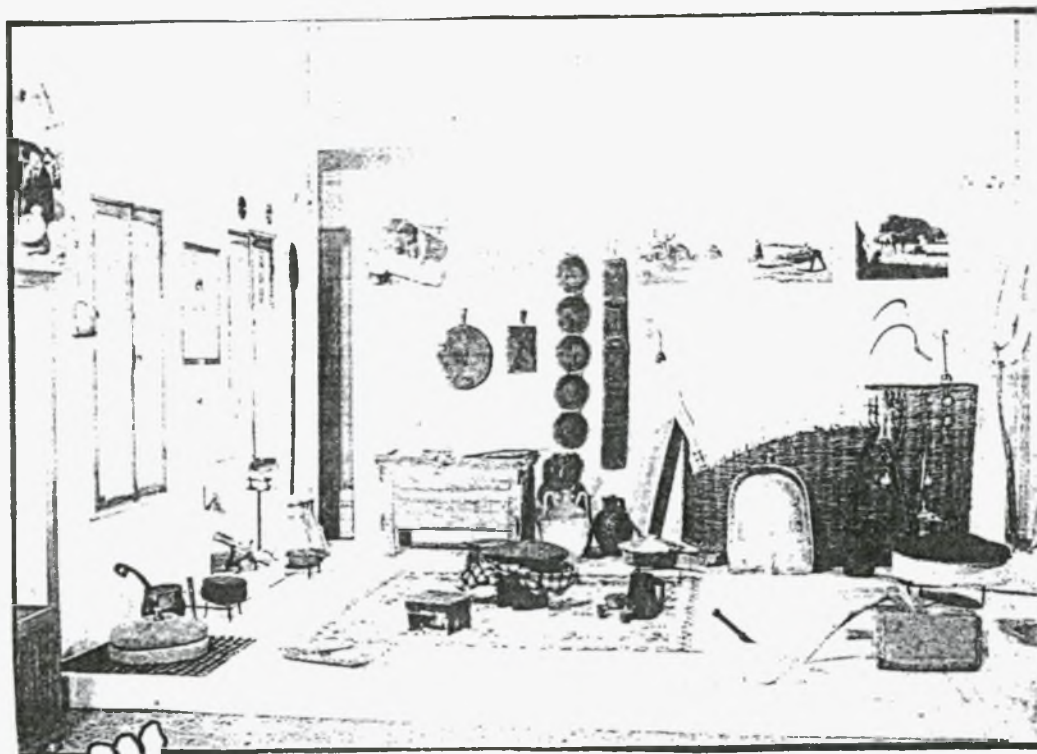


Εικ. 5. Δοκάνη



Εικ. 6. Κάρο

Εικ. 5 , 6 , Αγγελική Βαφειαδάκη, Λίνα Μουσιώνη : επιμέλεια. «Φάκελος εργασίας : Στην αποθήκη του παππού...», Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας, Ιανουάριος 2000.



Εικ. 7. Εργαλεία της κουζίνας

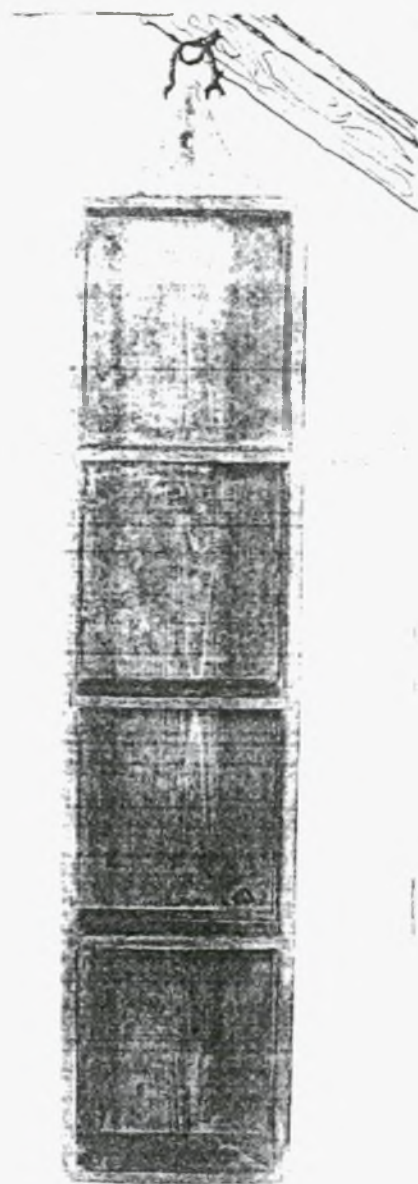
Εικ. 7. Αγγελική Βαφειαδάκη, Λίνα Μουσιώνη : επιμέλεια. «Φάκελος εργασίας : Στην κουζίνα της γιαγιάς...», Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας, Ιανουάριος 2000.



Εικ. 8. Χειρόμυλος



Εικ. 9. Σκάφη

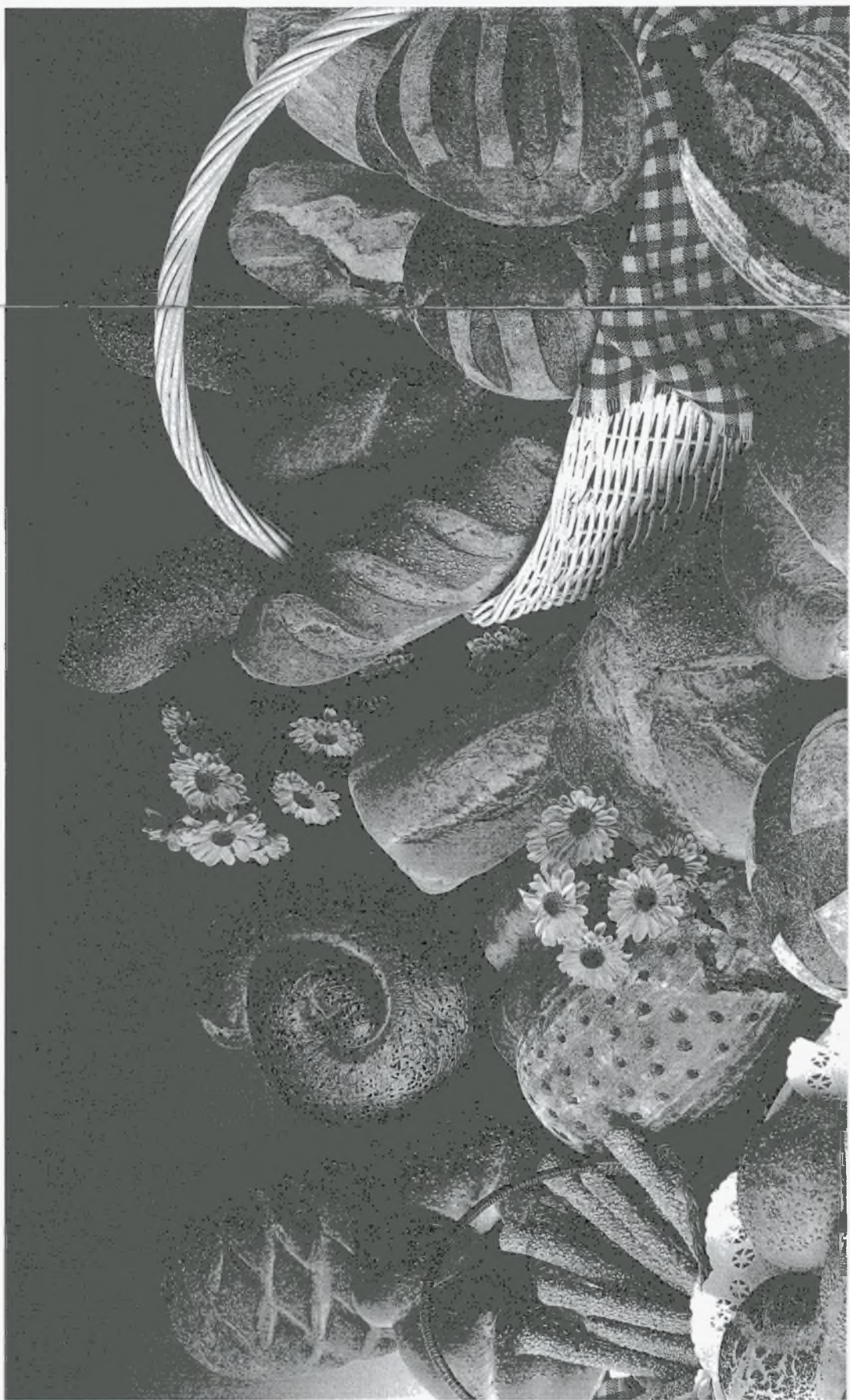


Εικ. 10. Πινακωτή

Εικ. 8, 9, 10, Αγγελική Βαφειαδάκη, Λίνα Μουσιώνη : επιμέλεια «Φάκελος εργασίας : Στην κουζίνα της γιαγιάς...», Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας, Ιανουάριος 2000.



ψωμί παραδοσιακό, 24



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αναγνωστόπουλος Β.Δ., *Γλωσσικό Υλικό για το νηπιαγωγείο*, Βασική βιβλιοθήκη του νηπιαγωγού, Αθήνα, Καστανιώτης, 1999.
2. Αυδίκος Γρ. Ευάγγελος, «Λαογραφία και παιδική ηλικία : οπτικές και προοπτικές», Αναγνωστόπουλος Β.Δ., *Λαϊκή Παράδοση και παιδί*, Για το παιδικό βιβλίο, Αθήνα, Καστανιώτης, 1999.
3. Βαφειαδάκη Αγγελική, Μουσιώνη Λίνα (επιμέλεια) , «Φάκελος εργασίας : Στην αποθήκη του παππού...», Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας, Ιανουάριος 2000.
4. Βαφειαδάκη Αγγελική, Μουσιώνη Λίνα (επιμέλεια) , «Φάκελος εργασίας : Στην κουζίνα της γιαγιάς...», Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας, Ιανουάριος 2000.
5. Γαλανοπούλου Αγλαΐα, «Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων : Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, Τεύχος 7, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Νοέμβριος 2002.
6. Γκλιάου – Χριστοδούλου Νικολέττα, «Λογοτεχνία και διαθεματικότητα στα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων : Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, Τεύχος 7, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Νοέμβριος 2002.
7. Δάλκος Γιώργος, «Το μάθημα της Ιστορίας και η διαθεματική προσέγγισή του στο Μουσείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων : Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, Τεύχος 7, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Νοέμβριος 2002.
8. Κουλούρη Πηνελόπη, «Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία : Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων : Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, Τεύχος 6, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σεπτέμβριος 2002.
9. Κουρεμένος Γεώργιος, «Εκθέσεις ειδών λαϊκής παράδοσης και παιδί», Αναγνωστόπουλος Β.Δ., *Λαϊκή Παράδοση και Σχολείο*, Για το παιδικό βιβλίο, Αθήνα, Καστανιώτης, 1999.
10. Ματσαγγούρας Γ. Ηλίας, «Ευέλικτη ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων : Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων : Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, Τεύχος 6, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σεπτέμβριος 2002.
11. Παναγάκος Ιωάννης, «Η σπουδαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και η προοπτική της στο Δημοτικό Σχολείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων : Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, Τεύχος 7, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Νοέμβριος 2002.
12. Σταματοπούλου Δέσποινα, *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*, Βασική βιβλιοθήκη του νηπιαγωγού, Αθήνα, Καστανιώτης, 1998.
13. Τσιλιμένη Τασούλα, «Εκπαιδευτικά προγράμματα Λαογραφικών Μουσείων και Σχολείο. Πολιτισμική μόρφωση – Αισθητική δημιουργία», Αναγνωστόπουλος Β.Δ., *Λαϊκή Παράδοση και Σχολείο*, Για το παιδικό βιβλίο, Αθήνα, Καστανιώτης, 1999.

14. Τσιλιμένη Τασούλα, «Πρόσθετος φάκελος στο μάθημα : Μυθοπλασία Μικρών Ιστοριών, Δημιουργική Γραφή», Βόλος, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 2001.
15. Fontana David, *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, Σαββάλας, 1996, μετάφραση : Λώμη Μαρίνα, *Psychology for Teachers*, MacMillan Press Ltd και The British Psychological Society, 1995.
16. Διεύθυνση στο Διαδίκτυο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου :
<http://www.pi-schools.gr> ,
«Α' : Γενικό μέρος, 3. Γενικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των επιμέρους Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.)».



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000102091