

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Gajendra Verma

Equality, Diversity and Inclusive Education 2

Γεράσιμος Κέκκερης, Εριφύλλη Αβραμίδου

Η περίπτωση της αυτολογκλοπής (self-plagiarism) 14

Maria Dimasi, Eleftherios Charatsidis

Loss or retention of cultural elements when translating literary works: the case of Russian literary in the books used for the teaching of literature in Secondary Education in Greece 24

Βασίλειος Χαρίτος, Αδαμάντιος Παπασταμάτης

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε. 33

Σταμάτης Π. Γαργαλιάνος

Δυναδικότητα, αμφισημία ή πολυσημία στις σχέσεις θεάτρου-κινηματογράφου; 46

Young Scientists – Νέοι Επιστήμονες

Χρύσα Σταυρίδου, Στράτος Κυβιρτζίκης

*Εγγραμματισμός και Κειμενοκεντρική προσέγγιση:
Η περίπτωση των εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος της Γ' τάξης* 62

Ιωάννης Σιγούρος

Η παραδοσιακή αρχιτεκτονική των αρχοντικών στη Μαρώνεια στην ύστερη περίοδο της Τουρκοκρατίας 77

Gajendra Verma

(Emeritus Professor University of Manchester UK)

Equality, Diversity and Inclusive Education

We live in an interdependent world, in which we have to work and interact with nations of different races, cultures, ethnicities *beyond* our borders, and with people of varying cultural, linguistic, religious and ethnic groups *within* our borders - the one affecting the other. In such a world of increasing interdependence - economically, socially and politically - inclusive education can play an important role in challenging stereotypes, prejudices and ethnocentric perspectives of both individuals and groups. It might be useful at this point to consider a couple of recent definitions of globalization, which seem to be of particular relevance to this discussion:

Globalization results from the abolition of borders for all kinds of economic, financial and cultural activities. It affects not only the economic and financial sphere but also national cultures and services, including education. In education it leads to increased concern for quality (Caillods, 2003, p.1).

On the whole, globalization confronts societies and individuals with new learning challenges that educational planners do not really know how to tackle. With globalization comes increased localization. Decentralizing educational administration is the second major issue which has profoundly transformed planning practices in recent years (Caillods, 2003, p.1).

The above 'definitions' of globalization were feature in the introduction to a paper on 'The Changing Role of the State: New Competencies for Planners', published in a IIEP Newsletter (International Institute for Educational Planning 2003). However, they serve as a useful starting point for the present theme, not least through the issues that they touch on. Some of these appear to be of particular relevance to the issues and concepts that I wish to discuss.

The first 'definition' reminds us of the rapid changes which our world is undergoing and which we, as members of it, are experiencing. It also draws attention to the global economic and cultural forces that impact on our lives and to the challenges facing education. The phrase 'abolition of borders' apart from its literal meaning also serves as a *symbolic* reminder of the ethnic diversity to be found within modern societies, often one that is the product of immigration, especially that of the last 50 years or so.

The second 'definition' indicates two important parts of the equation, namely, that it impacts not just on societies as a whole, but also on individuals. Furthermore, the reference to 'increased decentralization' occurring hand-in-hand with globalization also provides an indication of the intricacies of serving needs at both societal and individual levels, through localised provision. Finally, the 'learning challenges' posed by globalization represent ones facing policy makers and planners, teacher educators and, crucially, young people.

Diversity

Cultural Diversity is reflected in differences arising from cultural and religious values and traditions which influence the behaviour, attitudes and values of groups of people in a given society (Verma, 1989). Cultural diversity is not a new phenomenon, even though it has become more evident in modern world. It is something that would seem to be accentuated by a greater political consciousness among groups, wishing to retain or emphasise their identity within the country in which they live (Gollnick, 1992, Verma, 1989).

Differences in socio-economic status and tensions between ethnic groups have been the product of minority groups finding themselves subject to discrimination and prejudice, and even violence, and finding their life chances impaired by gross inequalities in the system (Verma, 1999).

Grant (1995, p. 4) offers this view on *diversity*, separating it into two inter-linked dimensions:

Diversity ... demands the awareness, acceptance and affirmation of cultural and ethnic differences. In addition, it promotes both the appreciation of human differences and the belief that, in order for students to think critically - especially about life circumstances and opportunities that directly or indirectly impact their lives and the lives of their family members, community and country - they must affirm both *social* diversity (cultural pluralism) and *human* diversity.

It is interesting that Grant makes the distinction between the *social* and the *human* dimensions of diversity. He does so, it would appear, because of a legitimate concern about the individual, especially in an ethnically diverse society.

Rivlin and Fraser (1995) also remind us of the importance of approaching people on an *individual* basis. Individual differences are not simply a matter of one's ethnicity:

Regardless of ethnic origins, every individual reflects in his or her life-style, the socio-economic class of which the person is a part. This is not to say that all lower-class, upper-class or middle-class persons are carbon copies of one another - but it is to recognise the influence of social class on the individual (Rivlin and Fraser, 1995, p.375).

The social class element is a factor of increasing relevance in the multiracial and multicultural societies, in which ethnic groups are well-established, that is to say, with an ever-increasing proportion of members of working age, born and educated in the country of settlement, rather than born overseas.

Multicultural Education

Multicultural Education should not be considered simply as something that ought to permeate the education of young people. It is vitally important that provision reflects a commitment on the part of the wider society, not just as another requirement that we place on schools and further and higher education institutions:

Key to the implementation of multicultural education are the recognition and acceptance of the right of different cultural groups to exist and share equally in the differential rewards of our institutions (Gollnick, 1992, p. 219).

Two broad strategies are required in the planning and provision of multicultural education if it is to achieve the objective of preparing all young people for life in a plural society. By 'plural society' I mean a society that respects and accommodates ethnic differences and in which there is equality of opportunity, regardless of an individual's origins. The first strategy relates to the philosophy that should underpin the work in *all* schools and institutions. The second relates to particular the educational provision made to meet any particular educational needs of children and young people from ethnic minority groups. Neither strategy can be effective without the other (Verma, 1993).

This second type of strategy is one employed in schools where a significant proportion of the student population is of ethnic minority origins. Such schools, all too often sadly, are located in the most socially-economically disadvantaged urban areas, especially, the inner city ones. Very often too, teachers face the greatest challenges, not just because of ethnic diversity among their students, but also because of the hardships and prejudice experienced by their families, and because of poorly resourced schools. Furthermore, apart from poor physical resources, such schools may face real staff recruitment problems, with a high staff turnover, and a high proportion of newly-qualified and relatively inexperienced teachers.

The *Education for All* recommended by the Swann Report (DES, 1985) was the product of a widely recognised need for social justice and for equality of opportunity. In the UK context, this meant finding a way to prepare *all* children and adolescents for life in a multicultural society. Although this provided the broad philosophical framework for addressing equality of opportunity and social justice, the Committee proposed a number of more specific measures designed to alleviate the disadvantages experienced in school by students from minority groups. There were also elements in the Education for All philosophy propounded by the Swann Report that were closely related to inclusiveness, and one which was also part of philosophy of the Warnock Report into provision for children with special needs.

There is no doubt in my mind that elements of such a philosophy ought to underpin formal education provision in any civilised country.

Inclusive Education

The concept of inclusion has moved away from earlier notions simply meaning the integration of children with disabilities and special educational needs (Warnock Report, 1978), to refer to the enrolment and successful participation of all groups of children in mainstream education, and a corresponding change in the pedagogies, curriculum, organisational structures, policy making, and cultural understandings within education systems and the wider society. Inclusive education is now an international movement, and journals such as *The International Journal of Inclusive Education* provide a forum for researchers, practitioners and policy makers, to share ideas for promotion of educational practices which will prevent individuals being marginalised on the basis of their race, ethnicity, culture, gender or disability. There are numerous definitions of inclusion but most are along the lines of Armstrong (1999) statement:

Inclusive education refers to a system of education which recognises the rights of all children and young people to share a common education environment in

which all are valued equally regardless of difference in perceived ability, gender, class ethnicity or learning styles.

Five organising principles of inclusive education were set out in the 1980's in the State of Victoria, Australia. These were as follows:

- Every child has a right to be educated in a regular school;
- Categorisation is personally and educationally unhelpful;
- Mainstream school based services serve pupils better than segregated facilities and resources;
- Collaborative decision making (between teachers, parents and other professionals) must be encouraged;
- All children can learn and be taught (Semmens, 1993).

Whole School Approaches

- Changing traditional assessment practices;
- Evaluating current classroom practices, curriculum, organisation and pedagogies;
- Planning to change practice;
- Planning for support in the mainstream;
- Recording and evaluating new practice;
- Involving parents;
- Providing initial and in service training;
- Improving relations between professionals.

Assessment

The instrument most commonly associated with assessment has been the intelligence test. Psychologists have usually been regarded as crucial figures in the assessment process because they work within a scientific model of mental testing. However, in England by the 1970's psychologists themselves were becoming anxious that IQ tests were being used in a political context.

Evaluating Practice

Classroom teachers are usually subject to much advice from experts. Those schools that have adopted whole school approaches have put the classroom teacher at the centre to observe and evaluate current classroom practices, the suitability of the curriculum,

classroom and school organisation, and the teaching methods used. This leads to what Thomas and Feiler (1988) called the ecological perspective. Teachers are able to locate a failure to match the teaching and learning environment to the individual child. Rather than asking for children to be taken out of the classroom, strategies and methods were developed which allowed the child to stay in mainstream classes (Clark et al., 1995).

Support

Schools which adopted whole school approaches quickly realised that this does mean extra staff in the classroom. In Britain peripatetic teachers, welfare assistants, parents and student teachers have all been deployed to assist in classrooms. This needs careful planning and organisation, using extra staff as individual helpers, whole group teachers, and activity managers. It also means that the head teacher and senior staff must be committed to supporting all their teachers in inclusive education.

In 1993, legislation in England introduced the Special Educational Needs Coordinator (SENCO), that is, a named teacher for every school to be responsible for all children with special needs, and central government policy demonstrated support for the principles of inclusion and whole school approaches. A Code of Practice for all schools was introduced from 1994, and schools are expected to try to retain all children before calling in outside professionals. A Government paper: *Excellence for all Children* (UK, DfEE, 1997) asserted that..... *we are determined to show that all children with SEN are capable of excellence.*

Evaluating New Practice

All schools are expected to record individual progress, whether or not children take the nationally standardised Standard Assessment Tasks (SATs) at 7, 11 and 14, and General Certificate of Education examinations (GCSE's) at 16. Teachers are also expected to evaluate the success of their new practices.

Involving Parents

Traditionally, parents have been ignored or uninvolved in decisions made on and treatment of children regarded as having special educational needs. Often professionals have assumed superior attitudes to parents, many of whom are from lower socioeconomic groups and not knowledgeable about education. Whole school approaches require that parents are regarded as part of a team, and close partnerships developed if possible. In Britain, parents now have more rights of access to information, and are more closely involved in schools and classrooms.

Training

It is now well accepted that all teachers need initial and in service training, and those that have special responsibilities need to have particular skills. In England, the Teacher Training Agency (TTA) has developed national standards for young beginning teachers,

SENCOs, Head teachers and subject leaders in secondary school. The national standards set out the professional knowledge, skills and understanding expected when dealing with children with learning difficulties.

The Salamanca UNESCO FORUM (1994) called for inclusive principles to operate in education, and recognised that no matter how dedicated the teachers, there are serious risks in segregating schooling even for pupils with significant learning difficulties (UNESCO, 1994). In 2000, the Dacca Forum called for national education systems to take account of the poor and most disadvantaged including working children, remote rural dwellers and nomads, and ethnic and linguistic minorities, children and young people affected by conflicts, HIV/AIDS, hunger and poor health and those with special learning needs (UNESCO, 2000). The issue of satisfactory schooling for severely socio-culturally disadvantaged pupils unites several of these concerns.

Effective education must facilitate in younger pupils the skills for simple exploration of information and use of evidence - whether verbal, graphic, personal or artefact. This implies a movement away from memorising putative 'facts' and it underlines the satisfactory education of all pupils. It must have direct relevance to the education of pupils from severely disadvantaged and/or excluded groups.

Apart from the human right of all children to develop to their full potential (UNESCO, 1989), governments and international bodies have pragmatic reasons for anxiety when severe disadvantage is blatantly linked to one socio-cultural group. This is partly because of risk of social disorder between the more and less privileged, especially when the disadvantaged group is easily, visibly distinguished as when there is an ethnic element.

The strategy required is one aimed at preparing people to cope with diversity, so that they do not feel challenged by or feel 'under threat' from ethnic/cultural diversity, and so that the dominant groups come to respect value systems that differ from their own. The objective is to bring about an increased understanding in society, and in the world.

Another strategy offers measures that are responsive to the needs of groups/individuals who are experiencing disadvantages in the education system, as a result of being brought up in a culture that is some way distant from the mainstream culture. Within the school system, the objective is to provide children from different cultural backgrounds to be in a position to exercise the same personal opportunities as those from main cultural group backgrounds. This may necessitate some bilingual support in key transition phases in the system. The goal of multicultural education should not simply be to recognise and appreciate cultural diversity as practised in most western democratic societies, for this can amount to mere tokenism. People must understand the significance of a culture's history and tradition as part of the dynamic and multifaceted culture of any contemporary society. The education system therefore ought to develop curricula and pedagogies that integrate and understand cultural process and cultural continuity, and changes within a framework of national identity.

Teacher Education

Research evidence, various reports and the findings of the Swann Report clearly show that the factors contributing to under-achievement of ethnic minority pupils are consequently inequality of outcome are:

- Stereotyped attitudes in teachers;
- Low expectations among teachers;
- A Eurocentric \ Anglo centric curriculum;
- biased assessment and testing procedures;
- poor communications between school and home;
- racism in the educational system;
- racial prejudice and discrimination in society at large (Pumfrey and Verma, 1993).

Teacher education needs not only to focus on the classroom, that is, on the 'mechanics' of teaching and learning, but also on the impact of these on classroom interaction. Teaching-learning processes are not culturally neutral. They are heavily value-laden (Verma, 1993). This has an important bearing not only on *what is taught* and on *how effectively it is taught*, but it also has an important bearing on how students perceive themselves, their fellow students and others around them. It is important that teachers understand more about how the cultural messages, implicit in their teaching processes, affect students from diverse backgrounds. This can help them to improve the focus of their teaching.

There is some evidence to suggest that many, if not most, trainee teachers have quite well-formed ambitions of the kinds of schools they wish to teach in, the priorities they have in seeking to develop young minds, and the kinds of youngsters they intend to work with. However, as maturing young adults undergoing a course of professional preparation, it is reasonable to expect these intentions to be subject to change and refinement.

From a multicultural education perspective, teacher training programmes need to achieve the following:

1. To raise the awareness of the students and encourage a critical approach to cultural bias, prejudice, racism and stereotyping in teaching schemes, school texts and other teaching materials, and the ways they are used.
2. to adopt an approach to all subjects in the school curriculum which avoids an ethnocentric view of the world;
3. to recognise the values of teaching which identifies and acknowledges effectively the aspirations of all students and which seeks to enhance their changes of maximising their potential;
4. To prepare all elements of the course with multicultural and anti-racist considerations, in both theoretical and practical components.

5. To identify and use effective strategies for working with students whose mother tongue is not the language of instruction.

Objectives such as these derive their legitimacy from the ideals of a true Education for All. All students should arrive at an awareness of the cultural identity and belief systems of different ethnic groups and a respect for their values. This should be regarded as being of personal benefit to them as individuals and as essential for a humane and just society. Without this awareness, and without an understanding of how racism operates to their disadvantage, young people intending to be teachers are not adequately equipped to guide and help form the attitudes of children and adolescents as they prepare them for life in the society in which they are growing up.

Moreover, in this age of globalization, with its implications for ethnic diversity in most societies, it is important to recognise that multicultural education embraces not only a local perspective, but also the worldwide implications.

Such issues place very heavy demands on teachers:

Among the complex tasks teachers face, they must be able to recognize racism and ethno-centrism, counter it in their teaching, and design new curricula that deal creatively with the controversies between shared values and plural ways of seeing the world. Furthermore, educators cannot operate effectively without multiple partnerships. These enable them to draw on the skills of parents and the community to assist in diversifying the curriculum, affirming diversity rather than ignoring or devaluing it, and improving social relations between students (Hickling-Hudson, 2003, p.5).

Teaching Education and Technology

Research studies supported by the European Union have investigated the effectiveness of Web-based learning and tuition in helping train both trainee and qualified teachers enhance their intercultural understanding and their teaching strategies for working in culturally diverse classrooms. Quite apart from being able to access materials from the web, those following such programmes have also been encouraged to engage in dialogue with fellow trainees in other European countries.

The *Immigration as a Challenge for Settlement Policies and Education: Evaluation Studies for Cross-Cultural Teacher Training* (ECT) project involved a partnership between teacher training institutions in Finland, France, Germany, Greece, and the UK (Pitkanen, Verma, and Kalekin-Fishman, 2002; Pitkanen, Verma, and Kalekin-Fishman, 2004). A partnership between Finland, Germany and the UK completed an experimental programme (August 2003) building on the lessons learnt from evaluation for cross-cultural teacher training (ECT) project. It too has made extensive use of the Web. It is hoped that this project, funded by the EU will be ongoing and become self-sustaining.

The overriding lesson to be learnt from such projects, it seems to me, is the fact that, in our globalized world, it is now possible to offer new opportunities in teacher education for culturally diverse societies. Technology makes it possible to bring together trainee and practising teachers and to encourage them to engage in dialogue with others in other

parts of the world, from their very own homes, while offering support materials and tutorial help and support through the same electronic medium. Use of Web creates new learning opportunities with a multi-faceted interface: access to tutors, as well as other trainees on the same programme, but working in a different cultural context, seeking to enhance their intercultural understanding. This work is generating new dialogues, and facilitating understanding, across cultures.

It is apparent from the discussion so far that Ethnic Diversity and Inclusive Education are not challenges that face particular areas of the world, but are ones that need to be recognised as *global* ones. While we may accept that challenges may vary in intensity from area to area (both nationally and regionally), partly because of local politico-cultural circumstances but the impact is global.

Whatever the society in which we live, globalization present us with opportunities for dialogue that are greater than ever before, not least among policy makers, and those of us who are educational practitioners. Educationists have the opportunity to have dialogue with one another, either face-to-face as in this conference, or through the increasingly ubiquitous email and the World Wide Web. Through the exchange of experiences and ideas, they have the chance to reflect on their professional practice and to help promote good practice.

Ethnic Diversity and Inclusive Education are closely inter-linked and face the challenges posed by racism, social injustice and inequalities in education, in the world of work, and in the wider society. The theatres in the world where these challenges enact themselves may be different. However, all, whatever their local and national characteristics, reflect a quest for the same thing. Viewed at the global level, inequality has both social and political implications.

Conclusions

One of the effects of globalization is what would seem to be a form of 'cultural reductionism'. This appears to be a product of an increasingly global media (especially advertising and the pop culture) that increasingly penetrates our homes and lives. This, it seems to me, may present a challenge to the existing cultural frames within which modern societies operate and to the values we hold. If, perhaps, members of the younger generation are more susceptible to the pressures of a superficial international popular culture, then this would be disappointing. While the opportunities offered by new technology to see more of the world and societies around us are generally welcome, there remains that downside. Over 40 years ago, in a book calling on French academics to fight to preserve the French language and culture in the face of the pressures of the English-speaking world, Gobard (1976, p. 122) pointed to the risk of:

peoples in their infinite diversity (becoming transformed) into a horde of customers in the same international supermarket. [translated from the French].

It seems unmistakable that globalization poses very considerable challenges, not least as far as education in ethnically diverse societies is concerned. In this, technological progress would seem to be a *two-edged* sword. The one edge offers new opportunities for peoples to meet and interact on a scale that previously might have been considered *impossible*. This is so, whether we sit at our computers and explore the Internet, a minor cultural revolution in itself, or whether through the opportunities for travel now avail-

able to more people than ever before. Today, it is possible to visit parts of the world previously inaccessible to the vast majority of people, because of the cost of travel and the immediate demands of simply earning enough to sustain one's family. These opportunities are welcome. However, it must not be forgotten that there are people in many parts of the world, especially in the developing world, for whom there is seemingly little or no possibility in the foreseeable future for enjoying opportunities which many of us almost take for granted in our personal lives.

Such a view might suggest that the future is bright as far as the breaking down of cultural barriers and the removal of stumbling blocks is concerned. One might feel tempted to argue that the breaking down of these walls can only be for the good! However, we should not lose sight of the other potentially socially damaging consequences of globalization.

Also attendant on globalization is the rise of multi-national companies. Whatever the rights and wrongs of there being such companies and the ways in which they conduct themselves, it would seem reasonable to suggest that they can (and do) take investment decisions that best suit their commercial and political interests. Such investment decisions have the potential to affect national economies adversely and the societies that are dependent on them. The politico-economic power that such companies wield puts a high premium on commercial competitiveness, with company investment decisions seemingly overriding local and national needs. In a European context, one could point to the holiday industry. When the package holiday concept was first getting underway, relatively underdeveloped countries like Spain and Portugal held an advantage over more traditional holiday resort countries, such as France and Italy, let alone resorts in holidaymakers' own 'home' countries. Such developments have had important implications for the livelihoods of those in the hotel industry. Apart from other local businesses on holidaymakers for their livelihood, there were also those employed in those businesses. Today, the focus has moved on from Spain and Portugal to areas in Eastern Europe, where those services can be provided at cheaper cost. Changes in the economic balance globally can have important consequences on local economies and those dependent on them for their livelihoods.

Ever-increasing globalization will inevitably contribute to inequalities in the treatment and life chances of different sectors of the population in any modern society. Increasingly there will be additional pressures on national education systems to provide transferable skills training for young people, and to deliver those opportunities evenhandedly. In ethnically diverse societies, those tensions seem likely to be more acute. Hence it is all the more important that the education system plays its full part in tackling inequalities:

... education has both the potential of either easing or exacerbating ethnic conflict through the way that it is organized and delivered to different ethnic groups. School is where life's chances are distributed - often unequally - and thus may either favour or hamper the social mobility of different ethnic groups. School is also the place where 'socially constructed' attitudes towards other ethnic groups may be formed or reassessed and its functioning thus determines the rules of ethnic interaction (Hernes and Martin, 2003, p.1).

Otherwise, there is the very grave risk of internal unrest, which may further jeopardise the capacity of national governments to attract the inward investment needed to remain competitive and to offer good standards of living to the local population to ensure poli-

tico-socio-economic stability. Thus there is an *economic imperative* that stands alongside the *moral one*. Educators must ensure that they offer the very best education possible for *all* young people regardless of their ethnic background, and wherever they live. It is easy to argue that education should not be held responsible for inequality of various forms in society since this is beyond its direct control, particularly in socio-economic structure of society. Nonetheless, it is unalterably true that education can play an important role in leading the battle against inequality (Verma, 1993).

Despite the note of caution that is evident in this concluding section, I retain optimism about the future. This is evident in a conviction that I have expressed elsewhere:

Education in the twentieth-first century can become an essential contributor to integration, to a culture of peace, and to international understanding. Through this we can assure respect for diversity, whether diversity of behaviour, or diversity of philosophical or religious belief (Verma, 1997, p.337).

REFERENCES

- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school, in *International Journal of Inclusive Education*, Volume 3, Issue 1, pp. 75-87.
- Caillods, F. (2003). 'The Changing Role of the State: New Competencies for Planners', in *International Institute for Educational Planning Newsletter*, Vol. XXI, (April-June), pp. 1, 3-4.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (Eds.). (1995). *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton Publishers.
- DES (1985). *Education for All: Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority and Science*, Cmnd 9454.
- Gobard, H. (1976). *L' Alienisation Linguistique: Analyse Tetralogique*, France: Flammarion.
- Gollnick, D. M. (1992). Multicultural education: Policies and practices in teacher education. In C. A. Grant (Eds.), *Research and multicultural education: From the margins to the mainstream* (pp. 218-239). London: Falmer.
- Grant, C.A. (1995) (ed.) *Educating for Diversity: An Anthology of Multicultural Voices*, Boston: Allyn & Bacon. (Sponsored by the Association of Teacher Educators)
- Hernes, G., and Martin, M. (2003) 'Planning Education in multi- ethnic and multicultural societies', in *International Institute for Educational Planning Newsletter*, Vol. XXI, No. 3, (July- September), pp. 1, 3.
- Hickling-Hudson, A. (2003) 'Teacher education for cultural diversity and social justice', in *International Institute for Educational Planning Newsletter*, Vol. XXI, No. 3, (July-September), p, 5.
- Pitkänen, P., Verma, G.K., and Kalekin-Fishman, D. (2002) (eds.): *Education and Immigration: Settlement Policies and Current Challenges*. London: Routledge-Falmer.
- Pitkänen, P., Verma, G.K., and Kalekin-Fishman, D. (2004) (eds.): *Increasing The Cultural Understanding of Student Teachers*.
- Pumfrey, P., and Verma, G K (1993) (eds) *Cultural Diversity and the National Curriculum: Vol. 1- The Foundation Subjects and RE in Secondary Schools*, London, The Falmer Press.

- Rivlin, H.N. , and Fraser, D.M. (1995) 'Ethnic Labeling and Mislabeling', in C.A. Grant (ed.) *Educating for Diversity: An Anthology of Multicultural Voices*, Boston: Allyn and Bacon, pp. 371-379.
- Thomas, G. and Feiler, A. (eds) (1988). *Planning for Special Needs: a whole school approach*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Verma, G.K. (1989) (ed.) *Education for All: A Landmark in Pluralism*, London: The Falmer Press.
- Verma, G.K. (1993) (ed.) *Inequality and Teacher Education: An International Perspective*, London: The Falmer Press.
- Verma, G. K. (1997). *Pluralism and the future of multicultural education*, in D. Woodrow, G.K. -Verma, et al. (eds.) *Intercultural Education: Theories, Policies, and Practice*, Aldershot: Ashgate, pp. 329-338.

Γεράσιμος Κέκκερης, Εριφύλλη Αβραμίδου

(Ο Γεράσιμος Κέκκερης είναι Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Η Εριφύλλη Αβραμίδου είναι Υποψήφια Διδάκτωρ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.)

Η περίπτωση της αυτολογκλοπής (self-plagiarism)**Extended Abstract**

In scientific writing, an unethical lapse is self-plagiarism. Self-plagiarism (or Redundancy) occurs when authors reuse their own previously written work or data in a "new" written product without letting the reader know that this material has appeared elsewhere. Can occur in forms such as dual or redundant publication, salami-slicing, text recycling and copyright infringement.

Self-plagiarism is unacceptable publishing behavior and can occur in at least two ways: (1) Authors recycle portions of their previous writings by using identical or nearly identical sentences or paragraphs from earlier writings in subsequent research papers, without quotation or acknowledgement; or (2) Authors create multiple papers that are slight variations on each other, which are submitted for publication in different journals but without acknowledgement of the other papers. Authors can and often do develop different aspects of an argument in more than one manuscript. However, manuscripts that differ primarily in appearance, but are presented as separate and distinct research without acknowledging other related work, constitute attempts to deceive reviewers and readers by overinflating the intellectual contribution of the manuscript. Since publication decisions are influenced by the novelty and innovativeness of manuscripts, such deception is inappropriate and unethical (Roig, M. 2005).

A general principle underlying ethical writing is the notion that the written work of an author represents an implicit contract between the author of that work and its readers. According to this implicit contract, the reader assumes that the author is the sole originator of the written work, that any text or ideas borrowed from others are clearly identified as such by established scholarly conventions, and that the ideas conveyed therein are accurately represented to the best of the author's abilities.

Authors should minimize their recycling of previous writings. If recycling is unavoidable, the Author should inform the Editor at the time of submission and reference the previous writings in the manuscript. Such self-referencing should be worded carefully so as to avoid compromising the double-blind review process.

Cases of self-plagiarism are handled according to the practices of the Institutions and Editors specific policies prohibiting this practice. In cases of "major" self-plagiarism, the paper is rejected. In cases of "minor" self-plagiarism, the authors are asked to rephrase the duplicate sentences. In cases that there is profit, Academic Institutions follow their ethical regulation.

Nevertheless, the ethical professional is expected to operate at the highest levels of scientific integrity and, therefore, must avoid all forms of writing that could be conceptualized as plagiarism and self-plagiarism.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει την έννοια της αυτολογκλοπής (self-plagiarism) και αναλύει τη διχογνωμία που επικρατεί στην πανεπιστημιακή κοινότητα αναφορικά με την ύπαρξη του φαινομένου αυτού ως περίπτωση της λογοκλοπής. Στη συνέχεια, αφού δίνονται διάφοροι ορισμοί και παρουσιάζονται απόψεις εκδοτών, συγγραφέων και πανεπιστημιακών σχετικά με το θέμα, αναλύονται διεξοδικότερα τα είδη της αυτολογκλοπής, δηλαδή η διπλή ή περιττή δημοσίευση (dual or redundant publication), ο τεμαχισμός (salami-slicing), η ανακύκλωση κειμένου (text recycling) και η παραβίαση πνευματικών δικαιωμάτων (copyright infringement). Ακόμη, αναλύεται η έκταση του φαινομένου στους ακαδημαϊκούς κύκλους και προτείνονται τρόποι αποφυγής της αυτολογκλοπής τόσο με τη βοήθεια της τεχνολογίας όσο και ακολουθώντας τους εκάστοτε κανόνες που θέτουν πανεπιστήμια και επιστημονικά περιοδικά. Τέλος, παρουσιάζονται ορισμένες ιδιαίτερες περιπτώσεις και συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορεί να θεωρηθεί αποδεκτή η χρήση αυτολογκλοπής, αλλά και οι ηθικές και νομικές συνέπειες που ισχύουν για τους παραβάτες.

Εισαγωγή

Η αυτολογκλοπή αποτελεί μια περίπτωση λογοκλοπής, ίσως τη λιγότερο διαδεδομένη και αποδεκτή καθώς δεν είναι λίγοι αυτοί που αναρωτιούνται πώς είναι δυνατόν να κλέβουν τις δικές τους ιδέες και τα δικά τους λεγόμενα ή υποστηρίζουν ότι είναι αναπόφευκτο να μη χρησιμοποιήσουν προηγούμενες εργασίες τους. Για παράδειγμα, η Catriona Fennell, διευθύντρια του περιοδικού Elsevier, συμφωνεί ότι δεν μπορεί να υπάρχουν πολλοί τρόποι για να επαναδιατυπωθεί ένα θέμα για το οποίο κάποιος μπορεί να έχει αφιερώσει όλη του την καριέρα για να το διατυπώσει με ακρίβεια (Elsevier, 2011), ενώ πολλοί είναι αυτοί που επίσης πιστεύουν ότι δε νοείται ο όρος αυτολογκλοπή γιατί δεν είναι δυνατό να αντιγράψεις τις σκέψεις του εαυτού σου, αφού η λογοκλοπή εξ' ορισμού σχετίζεται με τη χρήση υλικού τρίτων (Bird S. J., 2002).

Από την άλλη μεριά, μια μερίδα ανθρώπων διαφωνεί, όπως για παράδειγμα οι εκδότες περιοδικών που απορρίπτουν άρθρα εξαιτίας του φαινομένου αυτού (Green L., 2005) ή πανεπιστημιακοί, όπως ο Miguel Roig από το St. John's University, που πιστεύει ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι για να ειπωθεί το ίδιο πράγμα και ότι οι παραπάνω απόψεις είναι θέμα λανθασμένης ακαδημαϊκής δεοντολογίας (Roig M., 2005). Ποια είναι όμως η ακριβής έννοια του όρου αυτού που διχάζει την κοινή γνώμη και φαντάζει τόσο οξύμωρη και αντιφατική;

Ορισμοί

Σύμφωνα με έρευνα του Πανεπιστημίου της Αριζόνα (Collberg C., Kobourov S., Louie J., Slattery T., 2002), αυτολογκλοπή συμβαίνει όταν ένας συγγραφέας ξαναχρη-

σιμοποιεί κομμάτια από παλαιότερες δικές του εργασίες που ήδη έχουν αξιολογηθεί και δημοσιευθεί. Επίσης, όπως ο Scanlon εξηγεί (Scanlon P. M., 2007) η αυτολογκλοπή είναι πρόβλημα απάτης και όχι κλοπής, γιατί ο συγγραφέας υπονοεί ότι είναι πιο παραγωγικός από ότι πραγματικά είναι. Ακόμη, σύμφωνα με την ACM (Association for Computing Machinery), η αυτολογκλοπή είναι η πλήρης ή σχεδόν πλήρης επαναχρησιμοποίηση προηγούμενης πνευματικής ιδιοκτησίας ενός συγγραφέα, χωρίς ο ίδιος να παραθέσει την προηγούμενη έκδοση, πράξη η οποία ακολουθείται από μια σειρά συγκεκριμένων ποινών που αναφέρονται στον κανονισμό της Ψηφιακής Βιβλιοθήκης του οργανισμού (Association for Computing Machinery, 2010). Επίσης, σύμφωνα με το ίδρυμα National Science Foundation, η αυτολογκλοπή πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη και να τιμωρείται όσο και η λογοκλοπή και ορίζεται ως η πολλαπλή δημοσίευση της ίδιας επιστημονικής εργασίας σε παραπάνω από ένα επιστημονικά περιοδικά.

Σύμφωνα με το εγχειρίδιο της APA (Ethics Code of American Psychological Association), «ο πυρήνας ενός νέου δημοσιευμένου κειμένου πρέπει να περιλαμβάνει μία ουσιαστική συνεισφορά στη γνώση» και υποχρεώνουν μάλιστα τους συγγραφείς που πρόκειται να δανειστούν πάνω από 500 λέξεις από προηγούμενη εργασία τους δημοσιευμένη στην APA να ζητούν τη συγκατάθεσή της (American Psychological Association, 2010). Ακόμη, στους πανεπιστημιακούς κύκλους αποτελεί συχνό φαινόμενο η αποστολή του ίδιου άρθρου σε πληθώρα περιοδικών προκειμένου να απευθυνθούν στο ευρύτερο δυνατό κοινό, κάτι το οποίο κρίνεται απορριπτέο (Hexham I., 2005). Επίσης, σύμφωνα με τον καθηγητή Paul Brian που δημοσίευσε την άποψη του στο Internet Humanist Forum (The Humanist Forum 7/13, 1992), η αυτολογκλοπή αποτελεί απάτη, αν όχι απευθείας κλοπή, γιατί ο συγγραφέας εξαπατάει τους αναγνώστες του κάνοντας τους να πιστεύουν ότι "ένα νέο βιβλίο του κυκλοφορεί στο εμπόριο". Τέλος, όπως και η λογοκλοπή καταπατά τους νόμους της κοινωνίας, αφού ο συγγραφέας ψευδώς ισχυρίζεται ότι του ανήκει μια εργασία, έτσι και στην αυτολογκλοπή καταπατούνται οι ίδιοι νόμοι, αφού ο συγγραφέας υπονοεί ότι το έργο του είναι μια νέα συνεισφορά στη γνώση, κάτι που στην πραγματικότητα δεν ισχύει (Samuelson P., 1994).

Ο όρος αυτολογκλοπή (self-plagiarism) συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία ως διπλή ή περιττή δημοσίευση (dual or redundant publication), τεμαχισμός (salami-slicing), ανακύκλωση κειμένου (text recycling) και παραβίαση πνευματικών δικαιωμάτων (copyright infringement) (Roig M., 2005). Με όποια ορολογία και αν αναφέρεται είναι ένα φαινόμενο διαδεδομένο μεταξύ των συγγραφέων, κάτι που φαίνεται ακόμα και από τη δημοσίευση ενός άρθρου σε παραπάνω από μία ιστοσελίδες.

Είδη αυτολογκλοπής

Πιο συγκεκριμένα, η *διπλή ή περιττή δημοσίευση* (dual or redundant publication) σχετίζεται με την αναδημοσίευση του ίδιου άρθρου σε παραπάνω από ένα περιοδικά, συνέδρια ή ιστοσελίδες χωρίς να γίνεται αναφορά στις προγενέστερες εκδόσεις (Bird J. S., 2002). Η μορφή αυτή της αυτολογκλοπής, σύμφωνα με σχετική έρευνα (Nayak B. K. & Maniar R., 2006), συναντάται συχνά στην ακαδημαϊκή κοινότητα αφού η ποσότητα των δημοσιεύσεων αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά κριτήρια για την εξέλιξη των καθηγητών. Το σύστημα αυτό της αξιολόγησης έχει ως σημαντικό μειονέκτημα την πίεση για παραπάνω δημοσιεύσεις με έμφαση στην ποσότητα εις βάρος της ποιότητας, κάτι που φέρνει στην επιφάνεια το πρόβλημα των διπλών ή περιττών δημοσιεύσεων (Bird B. S. & Silvilotti M. L. A., 2008).

Το πρόβλημα αυτό συναντάται ιδιαίτερα έντονα στο χώρο της ιατρικής. Όπως ο Schein (2001) περιγράφει, τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγε έδειξαν ότι 92 από τις 660 εργασίες που δημοσιεύθηκαν σε 3 μεγάλα χειρουργικά περιοδικά ήταν περιπτώσεις διπλής δημοσίευσης. Ακόμα, σύμφωνα με τον Jefferson (1998), πρόσφατη έρευνα στην ιατρική βιβλιογραφία έδειξε ότι ένα ποσοστό 10%-20% προέρχεται από διπλή ή περιττή δημοσίευση. Τα περιοδικά αντιμετωπίζουν το παραπάνω φαινόμενο, σύμφωνα με τους ερευνητές, ζητώντας από τους συγγραφείς να υποβάλλουν μαζί με το άρθρο τους και όλα τα σχετικά με το θέμα άρθρα τους που είναι υπό κρίση (Green L., 2005). Για παράδειγμα, το ιατρικό επιστημονικό περιοδικό *Neurology* θεωρεί την αυτολογκλοπή ως την κατεξοχήν πράξη εξαπάτησης και ενημερώνει τον κάτοχο του αυθεντικού πνευματικού δικαιώματος, δηλαδή τον εκδότη της προηγούμενης έκδοσης (Daroff R. & Griggs R., 2004).

Η *τεχνική του τεμαχισμού* (salami-slicing) συναντάται όταν ο συγγραφέας τεμαχίζει σε κομμάτια το αρχικό του άρθρο και τα αναδημοσιεύει αυτούσια ή μέσα σε διαφορετικά άρθρα χωρίς να κάνει αναφορά στο αρχικό. Η πιο συχνή περίπτωση είναι ο συγγραφέας ενός βιβλίου να δημοσιεύει αυτούσια κομμάτια του σε άρθρα επιστημονικών περιοδικών χωρίς να κάνει αναφορά στο βιβλίο, με αποτέλεσμα ο αναγνώστης να θεωρεί ότι κάθε άρθρο σχετίζεται με διαφορετική έρευνα και ανεξάρτητο δείγμα. Οι αρνητικές συνέπειες του παραπάνω φαινομένου επηρεάζουν και την ακεραιότητα των επιστημονικών βάσεων δεδομένων (Green L., 2005).

Η *παραβίαση πνευματικών δικαιωμάτων* (copyright infringement) σχετίζεται περισσότερο με το γεγονός ότι συνήθως κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων επιστημονικών βιβλίων ή άρθρων είναι ο εκδότης τους. Επομένως, αφού το πνευματικό δικαίωμα του συγγραφέα μεταβιβάζεται στον εκδότη κατά τη δημοσίευση του άρθρου, αποτελεί καταπάτηση του δικαιώματος αυτού η αυτολογκλοπή από μέρους του συγγραφέα (Biros M. H., 2000). Κατά περίπτωση, βέβαια, ο συγγραφέας θα πρέπει να έρχεται σε συνεννόηση με τον εκδότη, γιατί υπάρχουν περιπτώσεις που μοιράζονται από κοινού το δικαίωμα για επαναχρησιμοποίηση υλικού ή που ο συγγραφέας συμφωνεί στην αναπαραγωγή του άρθρου χωρίς την άδειά του, όπως στην περίπτωση των δωρεάν περιοδικών (open-access journals) (Lowe K. N., 2006). Σύμφωνα με σχετική έρευνα (Iverson, et al., 1998), η ποσότητα του κειμένου που μπορεί να αντιγραφεί από μια πηγή του ίδιου του συγγραφέα χωρίς την άδεια του εκδότη εξαρτάται από την ποσότητα της συνολικής του εργασίας.

Η *ανακύκλωση κειμένου* (text recycling) είναι ένα θέμα πιο πολύπλοκο από τη διπλή δημοσίευση, όσο αφορά θέματα ηθικής και πνευματικών δικαιωμάτων, τόσο ως προς την ποσότητα όσο και ως προς τη φύση του κειμένου που αναδημοσιεύεται. Όπως παραδέχεται και ο Steven Shafer, εκδότης του περιοδικού *Anesthesia & Analgesia*, ακόμα και οι αυστηροί εκδότες κάνουν εξαιρέσεις όταν πρόκειται για θέμα ανακύκλωσης κειμένου. Περιπτώσεις αποδεκτής ανακύκλωσης κειμένου συναντάμε όταν ο εκδότης και μετέπειτα ο αναγνώστης ενημερώνονται ότι ένα άρθρο που κατατίθεται για δημοσίευση βασίζεται στην παρουσίαση και την ανατροφοδότηση από ένα, για παράδειγμα, προηγούμενο συνέδριο ή στη μετάφραση ενός ξενόγλωσσου άρθρου. Βέβαια, σύμφωνα με τον Scanlon, οι συγγραφείς όταν ανακυκλώνουν παλαιότερες εργασίες τους είναι σαν οι ίδιοι να αρνούνται την έννοια της ιδιοκτησίας κειμένου (Scanlon P.M., 2007).

Η αυτολογκλοπή στην ακαδημαϊκή κοινότητα

Τα παραδείγματα που επιβεβαιώνουν τις παραπάνω απόψεις είναι ποικίλα και προέρχονται από τους χώρους της λογοτεχνίας, της ζωγραφικής, του κινηματογράφου και κυρίως του πανεπιστημίου. Ένα πρόσφατο παράδειγμα από τον πανεπιστημιακό χώρο είναι αυτό του καθηγητή Reginald Smith (Macleans C., 2010) του πανεπιστημίου Queen's University του Καναδά, όπου αποσύρθηκαν τρεις εργασίες του από το πανεπιστήμιο New York Academy of Sciences με την κατηγορία ότι επαναχρησιμοποίησε προηγούμενη δημοσιευμένη εργασία του που είχε υλοποιήσει μαζί με συνάδελφο του. Στην περίπτωση αυτή ο καθηγητής διέπραξε αυτολογκλοπή, αλλά και λογοκλοπή σε σχέση με το συνάδελφο του.

Από μεριάς ερευνητών περιπτώσεις όπως η αντιγραφή ενός προηγούμενου δημοσιευμένου άρθρου και η αυτούσια χρήση του σε ένα επόμενο ή η επαναχρησιμοποίηση μερικών παραγράφων από ένα παλαιότερο άρθρο που υλοποιήθηκε σε συνεργασία με άλλους συγγραφείς είναι περιπτώσεις που συμβαίνουν στους ακαδημαϊκούς κύκλους. Επίσης, κρίνονται ως αυτολογκλοπή περιπτώσεις όπως η συγγραφή μιας εργασίας από κάποιον φοιτητή για τις ανάγκες ενός μαθήματος και η κατάθεση της ή μέρους αυτής σε παραπάνω από ένα μαθήματα διαφορετικών καθηγητών ή η δημοσίευση του ίδιου άρθρου σε παραπάνω από ένα περιοδικά, συνέδρια ή σεμινάρια. Στην πραγματικότητα, όμως, οι φοιτητές ίσως δεν είναι ενήμεροι ότι αυτή η τεχνική αποτελεί είδος λογοκλοπής και είναι απορριπτέα (Bretag T. & Carapiet S., 2007). Η μόνη περίπτωση που μια τέτοια ενέργεια θα μπορούσε να είναι αποδεκτή είναι αν οι καθηγητές και των δυο μαθημάτων ενημερωθούν από τον φοιτητή για τη διπλή αυτή υποβολή της εργασίας και συμφωνήσουν. Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια είναι και η πολιτική του πανεπιστημίου να εγκρίνει τέτοιου είδους ενέργειες.

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν πανεπιστήμια που εγκρίνουν την αναδημοσίευση παλαιότερης εργασίας από τον ίδιο συγγραφέα, όταν κάτι τέτοιο αφενός γίνει ξεκάθαρο στον αναγνώστη και αφετέρου χρησιμεύει ως συνδετικός κρίκος για τη συνέχεια της έρευνας.

Τρόποι αποφυγής της αυτολογκλοπής

Ένας τρόπος για την αποφυγή της αθέμιτης αυτολογκλοπής είναι η προσεκτική ανάγνωση από το συγγραφέα των όρων και προϋποθέσεων του εκάστοτε περιοδικού. Για παράδειγμα, ο κανονισμός του περιοδικού Journal of Interational Business προτείνει μια συγκεκριμένη λύση: «εάν αυτούσιες προτάσεις ή παράγραφοι από προηγούμενη εργασία ενός συγγραφέα χρησιμοποιούνται στην τωρινή του εργασία, θα πρέπει να τοποθετηθούν μέσα σε εισαγωγικά και να γίνει κατάλληλη παράθεση της βιβλιογραφίας» (Journal of International Business, 2010).

Σύμφωνα με τον Jonathan Bailey (The Scientist, 2010), σύμβουλο πνευματικής ιδιοκτησίας και αυτολογκλοπής και συγγραφέα της ιστοσελίδας Plagiarism Today, είναι τόσο ρευστά τα όρια σχετικά με το θέμα της αυτολογκλοπής, που κάθε φορά ο συγγραφέας πρέπει να το διευκρινίζει με τον εκδότη του περιοδικού στο οποίο απευθύνεται.

Ακόμα, η εξέλιξη της τεχνολογίας, μπορεί να ευνοεί την αντιγραφή αυτούσιων κειμένων από το Διαδίκτυο, αλλά παράλληλα συμβάλλει στην εξάλειψη του φαινομένου

καθώς προγράμματα όπως το eTBLAST (Erami, M., 2007), το Crosscheck¹ ή το iThenticate² περιέχουν στις βάσεις τους εκατομμύρια δημοσιευμένων κειμένων και τα συγκρίνουν προκειμένου να εντοπίσουν πιθανή πανομοιότυπη αναδημοσίευση (Aronson J.K., 2007). Συγκεκριμένα, το λογισμικό Turnitin³ έχει επιλογή ώστε να ορίσει ο καθηγητής του μαθήματος ή ο εκδότης του περιοδικού από ποιο ποσοστό και πάνω να θεωρεί την αυτολογκλοπή μη αποδεκτή. Το πρόβλημα βέβαια είναι, σύμφωνα με τη Fennell (Elsevier, 2011), όχι μόνο ότι το λογισμικό δεν μπορεί να αντικαταστήσει την ανθρώπινη κρίση, γιατί ακόμα και ένας υψηλός βαθμός ομοιότητας μπορεί να είναι νόμιμος, αλλά και ότι είναι αδύνατο να ελεγχθούν εκατοντάδες εκατομμύρια ύποπτα συγγράμματα της επιστημονικής κοινότητας για διπλή δημοσίευση. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και έρευνα για το SPLAT (Collberg C. & Kobourov S. & Louie J. & Slattery T., 2003), ένα εργαλείο ειδικό για ανίχνευση κρουσμάτων αυτολογκλοπής, αφού το λογισμικό έχει μόνο τη δυνατότητα να εντοπίσει συγγράμματα αμφιβόλου πρωτοτυπίας. Η ανθρώπινη κρίση είναι αυτή που εξετάζει λεπτομερώς και αποφασίζει αν πρόκειται για κρούσματα αυτολογκλοπής.

Γενικά, όταν ο συγγραφέας έχει αμφιβολίες κατά πόσο το άρθρο που έχει υποβάλει για δημοσίευση περιέχει προηγούμενα δεδομένα, θα πρέπει να συμπεριλάβει στη βιβλιογραφία του και τα προηγούμενα άρθρα (δημοσιευμένα ή μη) που μπορεί να αποτελούν μέρος του άρθρου που είναι υπό κρίση (Kassirer & Angell, 1995).

Αποδεκτές περιπτώσεις αυτολογκλοπής

Σύμφωνα με την P. Samuelson (Samuelson P., 1994), υπάρχουν παράμετροι που αν ληφθούν υπόψη μπορούν να εξηγήσουν ή και να δικαιολογήσουν την επαναχρησιμοποίηση προηγούμενης δημοσιευμένης εργασίας χωρίς την κατηγορία της αυτολογκλοπής. Πιο συγκεκριμένα, δεν υφίσταται, θέμα αυτολογκλοπής, όταν η προηγούμενη εργασία πρέπει να επαναδιατυπωθεί, προκειμένου να θέσει τις βάσεις για μια νέα συμβολή σε δεύτερη εργασία που αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης, ή όταν τμήματα προηγούμενης εργασίας πρέπει να επαναληφθούν προκειμένου να στηρίξουν νέα απόδειξη ή επιχειρήματα. Ακόμα, αποδεκτή περίπτωση αυτολογκλοπής έχουμε όταν ο συγγραφέας πιστεύει ότι το διατύπωσε τόσο καλά την πρώτη φορά που δεν υπάρχει λόγος να το διατυπώσει διαφορετικά τη δεύτερη ή όταν το κοινό της κάθε εργασίας είναι τόσο διαφορετικό που είναι αναγκαίο να δημοσιευθεί η ίδια εργασία σε πολλά μέρη για να διαδοθεί το μήνυμα. Με τον όρο «διαφορετικό κοινό», η συγγραφέας αναφέρεται σε διαφορετικές ομάδες ανθρώπων με διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο. Έτσι, για παράδειγμα, ένα άρθρο με τεχνικούς όρους που απευθύνεται σε μηχανικούς μπορεί να τροποποιηθεί κατάλληλα, αλλάζοντας προτάσεις, λέξεις-κλειδιά, την ορολογία και τη δομή ώστε να απευθύνεται, για παράδειγμα, σε νομικούς.

Μια ακόμα πολύ συχνή περίπτωση είναι η μετάφραση ενός άρθρου σε άλλη γλώσσα και η αναδημοσίευση του σε άλλο περιοδικό. Γενικά η ίδια θεωρεί, ότι όσο πιο μικρή ποσότητα δανείζεται ένας συγγραφέας από παλαιότερη δημοσιευμένη δουλειά του σε σχέση με τη συνολική του εργασία και όσο λιγότερο οικονομικό κακό κάνει στον κάτοχο του πνευματικού δικαιώματος, τόσο περισσότερο θα θεωρείται η αυτολογκλο-

¹ <http://www.crossref.org/crosscheck/index.html>

² <http://www.ithenticate.com/>

³ <http://turnitin.com/>

πή ως «δίκαιη χρήση». Το σημαντικό σε κάθε περίπτωση είναι να γίνεται ξεκάθαρο στον αναγνώστη ότι πρόκειται για αναδημοσίευση προηγούμενου άρθρου, ώστε να μην υπάρχει υπόνοια εξαπάτησης, γιατί η αυτολογοκλοπή περιέχει μεν την έννοια της ατιμίας, αλλά όχι της πνευματικής κλοπής (Resnik D.B., 1998).

Συνέπειες

Οι πιο σοβαρές συνέπειες είναι αρχικά για την ίδια την πανεπιστημιακή κοινότητα, τις βιβλιοθήκες που ανήκουν σε αυτήν καθώς και τα επιστημονικά περιοδικά που μετατρέπονται ουσιαστικά σε κάδους ανακύκλωσης δημοσιεύοντας άρθρα που δε συμβάλλουν στην πρόοδο των επιστημών (Cicutto L., 2008). Κατά δεύτερον είναι προφανείς οι συνέπειες τόσο στη φήμη του ερευνητή, όσο και στου πανεπιστήμιου ή στου περιοδικού, που γράφουν ή δημοσιεύουν τέτοιου είδους συγγράμματα. Οι περισσότεροι φορείς αντιμετωπίζουν το θέμα της αυτολογοκλοπής από την ηθική και λιγότερο από τη νομική διάσταση και κατά συνέπεια δεν υπάρχουν σαφείς νομικές κυρώσεις για τους παραβάτες.

Συμπεράσματα

Το πιο σημαντικό στην έννοια της αυτολογοκλοπής δεν είναι η επαναχρησιμοποίηση παλαιότερων άρθρων ή τμημάτων τους, αφού κάποιος δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι κλέβει τον εαυτό του, αλλά κυρίως η εξαπάτηση του αναγνώστη για το καινοτόμο του έργου. «Η έννοια της αυτολογοκλοπής είναι ότι ο συγγραφέας επιχειρεί να εξαπατήσει τον αναγνώστη» (Hexam I., 2005). Για το λόγο αυτό θεωρείται ότι πρόκειται κυρίως για ένα ηθικό ζήτημα, μιας και παραβιάζεται μια «σιωπηρή σύμβαση» που υπάρχει μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη, ότι δηλαδή ο δεύτερος θεωρεί, όπως ουσιαστικά υπονοείται από τον πρώτο, ότι πρόκειται να διαβάσει κάτι καινούργιο, ενώ στην πραγματικότητα δεν ισχύει. Η εξαπάτηση αυτή παίρνει πιο έντονη μορφή όταν η ποσότητα των άρθρων που δημοσιεύεται γίνεται για ίδιον όφελος, κρίνει δηλ. την καριέρα ή την επαγγελματική ανέλιξη και αναγνώριση τόσο των καθηγητών όσο και των φοιτητών. Γενικά, ισχύει το ίδιο απλό πράγμα όπως και στη λογοκλοπή: όταν πρόκειται να χρησιμοποιήσεις μέρος εργασίας που ανήκει σε άλλον, ακόμα και αν αυτός ο άλλος είσαι εσύ, καλύτερα να το αποφύγεις, τουλάχιστον όχι χωρίς την κατάλληλη βιβλιογραφική αναφορά (Smith R.E., 2007). Ακόμα, όμως, και αν το θέμα της αυτολογοκλοπής δεν κρίνεται παράνομο από πλευράς πνευματικών δικαιωμάτων, ίσως είναι ανήθικο και ανέντιμο το γεγονός ότι δημοσιεύεται πολλές φορές ένα άρθρο του οποίου η αναδημοσίευση δεν έχει να προσφέρει κάτι καινοτόμο και να συνεισφέρει στην πρόοδο της εκάστοτε επιστήμης.

Γενικά, το θέμα της αυτολογοκλοπής περιέχει "γκρίζες ζώνες", αφού τα όρια είναι ρευστά και δεν υπάρχουν σαφείς οδηγίες για την ποσότητα και τη φύση της προηγούμενης δουλειάς που μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί. Για το λόγο αυτό δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για κλοπή όταν δεν είναι ξεκάθαρες ούτε και οι συνέπειες. Σίγουρα επίσης δίνεται λιγότερη βαρύτητα αν κάποιος ξαναχρησιμοποιήσει ποσότητα από προηγούμενη δουλειά του από ότι αν χρησιμοποιήσει την ίδια ποσότητα από δουλειά τρίτου χωρίς την κατάλληλη αναφορά. Κατά συνέπεια απαιτούνται καλύτερες και πιο σαφείς κατευθυντήριες γραμμές από πλευράς των πανεπιστημίων και των επιστημονικών περιοδικών καθώς και πιο ξεκάθαρες συνέπειες για τους παραβάτες.

Τέλος, παρόλη τη διχογνωμία σχετικά με το θέμα της αυτολογκλοπής, το σίγουρο είναι ότι υπάρχει λίγη ενημέρωση στην πανεπιστημιακή κοινότητα σχετικά με την ύπαρξη του φαινομένου (Bretag T. & Carapiet S., 2007). Ενώ κάποια επιστημονικά περιοδικά και επαγγελματικοί οργανισμοί κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στο θέμα της αυτολογκλοπής, όπως το περιοδικό Journal of International Business Studies και η Ένωση Μηχανικών Υπολογιστών ([Association for Computing Machinery](#)), υπάρχει πληθώρα πανεπιστημίων και οργανισμών που στον κώδικα ηθικής δεοντολογίας τους δεν κάνουν λόγο για κάτι σχετικό, όπως οι ενώσεις American Political Science Association (APSA, 2008) και American Society for Public Administration (ASPA, 2006). Όμως, όπως, σε όλα τα θέματα που σχετίζονται με ανθρώπινες συμπεριφορές, ίσως δεν υπάρχει ένας κανόνας που να ταιριάζει σε όλες τις περιπτώσεις. Η κάθε περίπτωση είναι μοναδική και ξεχωριστή, ακόμα και να μην είναι παράνομο νομικά, μπορεί να είναι ανήθικο ή και το αντίθετο ή τίποτε από τα δύο. Γι' αυτό είναι απαραίτητο τουλάχιστον να αναφέρεται η προηγούμενη έκδοση του άρθρου, όχι μόνο για να ικανοποιείται ο εκδότης και να είναι ο συγγραφέας νομικά κατοχυρωμένος, αλλά και για να έχει ο αναγνώστης τη δυνατότητα να ανατρέξει για περισσότερες πληροφορίες αν ενδιαφέρεται (Aronson J.K., 2007).

Βιβλιογραφία

- American Psychological Association (2010). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx> (Last accessed 9 February 2011)
- American Political Science Association. (2008). A Guide to Professional Ethics in Political Science <http://www.apsanet.org/imgtest/ethicsguideweb.pdf> (Last accessed 9 February 2011)
- American Society for Public Administration. (2006). Code of Ethics http://www.aspanet.org/scriptcontent/index_codeofethics.cfm (Last accessed 9 February 2011)
- Aronson, J. K. (2007). Plagiarism – please don't copy, British Journal of Clinical Pharmacology, 64: 403–405
- Association for Computing Machinery. (2010). Policy and Procedures on Plagiarism http://www.acm.org/publications/policies/plagiarism_policy (Last accessed 9 February 2011)
- Bird, J. S. (2002). Self-Plagiarism and Dual and Redundant Publications: What Is the problem?, Science and Engineering Ethics, Vol. 8, no. 4, p. 543-544.
- Bird, B. S. & Silvilotti, M. L. A. (2008). Self-Plagiarism, recycling fraud and the intent to mislead, Journal of Medical Toxicology, vol. 4, no. 2, p. 69-70.
- Biros, M. H. (2000). Advice to Authors: Getting Published in Academic Emergency Medicine
- Bretag, T. & Carapiet, S. (2007). Self-plagiarism in Australian academic research: Identifying a gap in codes of ethical conduct, Asia Pacific Conference on Educational Integrity.
- Bretag, T. & Mahmud, S. (2009). Self-Plagiarism or Appropriate Textual Reuse?, Journal of Academic Integrity, 193-205.

- Cicutto, L. (2008). Plagiarism: Avoiding the Peril in Scientific Writing, Chest, vol. 133 no. 2, 579-581.
- Collberg, C. & Kobourov, S. & Louie, J. & Slattery, T. (2002). A Study of Self-Plagiarism in Computer Science, University of Arizona TR03-02, Department of Computer Science
- Collberg, C. & Kobourov, S. & Louie, J. & Slattery, T. (2003). A Study of SPLAT: A system for Self-Plagiarism Detection, University of Arizona, Department of Computer Science
- Daroff, R. & Griggs, R. (2004). Scientific misconduct and breach of publication ethics, Neurology, vol. 62 no. 3 352-353
- Elsevier. (2011). Ethical Guidelines for Journal Publication. http://www.elsevier.com/wps/find/intro.cws_home/ethical_guidelines (Last accessed 9 February 2011)
- Errami, M., Wren, J., Hicks, J. and Garner, H. (2007). eTBLAST: a web server to identify expert reviewers, appropriate journals and similar publications, Nucleic Acids, July; 35(Web Server issue): W12–W15.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1933238/> Last accessed 9 Sept. 2011)
- Green, L. (2005). Reviewing the Scourge of Self-Plagiarism, M/C Journal, 8(5)
- Hexham, I. (2005). The Plague of Plagiarism: Academic Plagiarism Defined, Department of Religious Studies, University of Calgary
- Iverson, C, et al. (1998). American Medical Association Manual of Style. A Guide for Authors and Editors, 9th ed. Baltimore: Williams and Wilkins.
- Jefferson, T. (1998). Redundant publication in biomedical sciences: Scientific Misconduct or necessity? Science and Engineering Ethics, 4, 135-140.
- Journal of International Business. (2010). Code of Ethics
http://www.palgrave-journals.com/jibs/jibs_ethics_code.html (Last accessed 9 February 2011)
- Kassirer, J. P. & Angell, M. (1995). The Internet and the Journal. New England Journal of Medicine, 332:1709-1710.
- Lancet. (2009). Self-plagiarism: unintentional, harmless, or fraud?, [Volume 374, Issue 9691](#), p. 664,
- Lowe, K. N. (2006). Publication Ethics: Copyright and Self-Plagiarism, You have free access to this content, Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing, vol. 32, no. 2, p. 145-146
- Macleans, C. (2010). Prof found to have duplicated his own research
<http://oncampus.macleans.ca/education/2010/11/30/self-plagiarism-debate-at-queens/> (Last accessed 28 January 2011)
- Resnik, David B. (1998). The Ethics of Science: an introduction, London: Routledge. p.177
- Nayak B. K. & Maniar R. (2006). The scourge of plagiarism. Indian J Ophthalmol; 54:75-6
- Roig, M. (2005). Re-using text from one's own previously published papers: An exploratory study of potential self-Plagiarism. Psychological Reports, 97, 43-49.
- Samuelson, P. (1994). Self-Plagiarism or Fair Use?, 21-25.
- Scanlon, P. M. (2007). Song of myself: An anatomy of self-plagiarism. Plagiarism: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication and Falsification, 1-12.

- Schein, M. (2001). Redundant publications: From self-plagiarism to “Salami-Slicing”. *New Surgery*, 1, 139-140.
- Smith, R. E. (2007). Plagiarism, self-plagiarism and duplicate publication, *The Canadian Journal of Cardiology*, vol. 23, no. 2, p. 146-147.
- The Scientist - Magazine of the Life Sciences. (2010). Plagiarism is almost always a symptom of other educational problems <http://plagiarism-main.blogspot.com/2010/09/when-is-self-plagiarism-ok-scientist.html> (Last accessed 9 February 2011)

Maria Dimasi, Eleftherios Charatsidis

(The authors are Assistant Professors in the Department of Language, Literature and Culture of the Black Sea Countries, Democritus University of Thrace in the disciplines: Teaching Language and Literature and Ethnography of the Black Sea area, respectively).

Loss or retention of cultural elements when translating literary works: the case of Russian literary in the books used for the teaching of literature in Secondary Education in Greece

1. Literature and translation

The issue of translation in general and that of the translation of literary works in particular is essentially important. The relationship between theory and practice in literary translation has always been problematic. It could call into question even the existence of analytical models in an area of such deep emotional impact. The literary texts are acts of communication and not just an accumulation of language features. Their translation is interpretation and creation at the same time. What is of interest are not the textual features themselves, but the sub-text strategies of language use, as they appear in the features of the particular texts (Connolly: 1998, b). Jones(1989) identifies three main stages: the stage of comprehension, which includes a careful analysis of the source-text, the stage of interpretation, where the translator faces each individual problem seeking the equivalent effect with constant references to the source-text and the target-text. Finally, the stage of creation, where target-text is formulated as an end-result (an artifact), which is valued in the frame of the target-language culture and is more or less equivalent to the source-text.

A translated text is considered acceptable by most publishers, critics and readers when it «flows», when the lack of linguistic and stylistic subtleties makes it a comprehensible text, thus, giving the impression that it reflects the personality and the intent of the author or the basic meaning of the foreign text. In other words, it gives the impression that the translated text is not in fact a translation but the «original» itself (Connolly: 1998).

The translator tries to achieve the same effect on the readership of the target-text as was obtained by the readership of the source-text. This means that the receiver of the target language communicates with both the translator as to the content of the text and also with the author as to his view of the world (Sella-Mazi: 1996 a, p.855-864). The translation as an end-result affects its recipients and, as feedback, its transmitters. The translation process involves therefore two equivalent messages and not a single writing style or a version of reality (Batsalia and Sella-Mazi: 1994, p. 28).

In literature the "ethics of translation" is tested the most when the translator undertakes to help the writer of the original change the views of the readers, or simply convince them of his/her own thoughts (Robinson: 1991, p. 213). The role of the translator is very important. The translation is worth what the translator worths (Ampatzopoulou: 2000, p. 31-56).

The age of communication, of the revolution of information and of technological advancement has made the interaction between different language systems and cultures

quite familiar. In this frame we have to ask ourselves, considering that literature is a fine-flavoured wine, how the literature of a particular culture can «travel» and how much of this fine flavour will be lost or compromised (Krieger: 1996).

The main feature of a good translation is most of all its faithfulness to the original. There has long been concern about faithfulness in the translation from the source to the target language and the relation between accuracy and artistic effect (Kehagioglou: 1998, p.1). This concern for the poetic discourse, in particular, has been expressed as follows: Faithfulness to what? Of course, to the style of the poem. So the translator has to transfer a poem to his mother tongue while preserving its emotional impact, that is, to reproduce not only the thought, but also the feeling (Vagenas: 1989, 13-47). For some, free translation is considered preferable (Elytis: 1976, p.11). It has been said that poetry of all literary genres is untranslatable. Many have stressed the huge difficulties encountered when attempting to transfer this most artistic language, its language system and culture in a way that is accessible to others (Krieger: 1996).

Translation acts as a deterrent of the isolation of a language community, which remains strict to its own traditions. It is considered a method of bridging cultural and language barriers, and that is essential for communication. Translation is essentially a powerful cultural weapon. It defines the different constructions of national identities of foreign cultures. At the same time it is an area of linguistic, cultural, economic and ideological conflicts and definitions and therefore it can be regarded as a primarily cultural and political practice, which either manufactures identities bearing the ideological traits of foreign cultures or criticizes them, a practice that may confirm or negate values and institutions of the target language culture (Sella-Mazi b: 1996, p. 225-236).

Those languages which can be considered weak can defend themselves not only against the dominant presence of the «strong» ones but also against all emerging nationalism if they translate foreign language texts into their national language (including the greek language) and their own texts (in their mother tongue, their national language) into the dominant languages in order for their language identity to become widely known to the linguistic community (Batsalia and Sella-Mazi: 1994).

The translation process provides people in general and individuals in particular, the necessary means of communicating and sharing their natural identities, their beliefs and ideals, so that, once understood by each other, they may accept one another (ibid).

For two or three decades now, the theory of translation has been under the intense pressure of transformational grammar, general and comparative linguistics, semantics, information theory, anthropology, semiotics, psychology and discourse analysis (as well as other scientific fields/disciplines). This situation has created the right conditions for 'transfer' between language and cultural systems. The controversy which has traditionally surrounded translation, literal and free translation, has been replaced by concerns of linguistic nature (semantic vs. communicative translation, for example) (for details see Connolly, 1998, b). More specific problems such as the «false equivalence effect» can be analyzed more efficiently with the introduction of stylistic analysis without, however, being limited to the literary stylistic analysis which focuses on examining aesthetic or thematic criteria. The difficulty of the task is not only due to the differences between source-language and target-language but also to the fact that they represent variant cultures and, therefore, distinctive language, literary and sociocultural conventions (see Snell-Hornby, 1988).

In particular, issues relating to translating literary texts from Russian to Greek are analysed at the level of phraseologisms by P. Krimbas, who examines the different mechanisms of cohesion and coherence of the two language systems (Russian-Greek) (Krimbas: 2008, 18-19).

2. Literature and Culture

When trying to define the relation between translation and culture/civilization, it should be noted that every culture resists translation although it needs it. The essential translation problem, which is of interest to the present paper, addresses ways of cultural transfer (language, history, customs, mentalities) in the text which is being translated. Every translation has a double interpretation: the translator interprets the original, but also expresses his own world (Ampazopoulou: 2000). There is always the danger that when the translator attempts to make a foreign culture known and familiar as much as possible, he or she may end up usurping the foreign text and leading the foreign cultures to such proximity that would eliminate their differences. In this case we talk about "bad" translations which on the pretext of transfer, they attempt a systematic denial of the alien nature of the foreign (literary) work (Sella-Mazi b: 1996, p. 225-236).

The socio-semiotic method is proposed today for the illustration of cultural elements in literary translation. The emergence of cultural elements in a text is found mainly in the translation of fiction, which is more complex than the translation of other genres, since it deals not only with the bilingual cross-language activity but also with cross-cultural and social transfer including the system of ideas, emotions which in a complicated way affect the languages of different nations, their lifestyles and traditions that constitute the heart of fiction. The translation of fiction includes the exchange of personal and social experiences in the fictional world of the readers in another culture or another society. The socio-semiotic approach to literary translation takes into account the various aspects of literary, linguistic, communicative and other approaches to translation and extends considerably the basis for recognizing the importance of vocabulary and content, its rhetoric and sociocultural value. This theoretical approach places the emphasis on the systematic handling of all the semiotic systems used by human societies. The theoretical basis stresses the unity of the text (language), the context (linguistic or non-linguistic) and the social structure as well as the fact that language is a unique semiotic system with a social function. In this frame, the triple entity of each sign is distinctively stressed: semantics, syntax, pragmatics (meaning notion, linguistic and factual/conceptual meaning). Most importantly, social semiotics deals not only with what people say, do or with how they do it, but it also focuses on context and reasoning, that is on large-scale social consequences of the lexis and of the actions (Yongfang: 2000).

The relation between literature and culture is undeniable and it influences literary translation in its theoretical enquiries. We must seek the ability to support intercultural dialogue in the teaching of literature. The literary text becomes a complex and multifaceted cultural space, its limits coincide with those of its social-cultural environment. Hence, it is suitable for scientific research and awareness. When approaching the text as such a complex social-cultural crossroad we consider it not as the source of spontaneous meaning (simple or not) but as the construction site of a cultural and social interpretation and within this context it should be taught as well (Paschalidis: 1999).

According to the conclusions of the research team of Aristotle University, literary texts must be treated as cultural texts and literature as a cultural subject (c. Inter-texts: 2002, p.52-53). The literary approach, the reading of international literature and the translation of foreign literature, which conveys the linguistic and cultural elements into another language, are specific ways of setting intercultural aims. Acceptance of literary diversity and of its culture-specific formations, lays the foundations for the acceptance of diversity in general as an essential dimension of humanity (Pissalidis: 2004).

It has been suggested, and we are of the same opinion, that literature as a vehicle of multiculturalism is beyond language (Akritopoulos: 2004). This is a direct result of the particular form of the language used in literature and its potential to bear symbolic meaning; this leads to shaping and adopting positive attitudes towards other cultures, which are evident in the actions of the heroes and in text structures. Besides the undeniable universality of literature, as evidenced in surveys of important scholars (Ibid) and the possibility using jointly several of its features, such as its polysemous language, its emotional impact on the human psyche, and the irrefutable link to what we call culture, render it a significant factor in the raising of intercultural awareness (Fridaki et al: 2004).

In the present paper we will not expand any further on the particular problems of translating literary texts. We will attempt to prove the extent to which translated literature can become the basis for the understanding of ethno-cultural particularities and can help preserve the linguistic imprint of the world found in the original text. In addition, we will attempt to prove how it is possible to achieve the language transfer of its cultural elements during translation. We will also attempt to contribute to the promotion of issues that concern the selection criteria: should we prefer text selection from translated literature for the ordinary reader, or "specialised" texts translated as closely to the original as possible and as linguistically faithful as possible, with the support of detailed explanations and comments? As the unit of analysis we have chosen the connotative meaning of the words with ethnographic-cultural content.

3. Russian literature in the literary textbooks in Greece

The texts from Russian literature which are included in the textbooks for the teaching of literature in junior and senior high school are:

- 1st grade junior high school: 1. The grandfather and the grandchild. Short story, L. Tolstoy (trans. P. Antaiou Oceanis). 2. Vankas Short story. Ant. Chekhov (trans. K. Simopoulos-Themelio).
- 3rd grade junior high school: 1. The fat and the thin. Short story. Ant. Chekhov (trans. B. Dinopoulos- Estia).
- 2nd grade senior high school: 1. The Brothers Karamazov-novel-excerpt, F. Dostoevsky (trans. A. Alexander -ed Gkovosti). 2. War and Peace-novel-excerpt, L. Tolstoy (ed. Gkovosti).
- 2nd grade senior high school Modern European Literature (optional): 1. Save the future-poem, See Mayakovsky (trans. G. Ricci). 2. The Aliosa and the pot- short story, L. Tolstoy (trans. M. Tsantsanoglou). 3. The work of art, short story Ant. Chekhov (trans. al. Katz). 4. In the basement- short story, Is. Babel (trans. S. Tsakni).

- 3rd grade senior high school: 1. Cloud in pants poem- excerpt, see Mayakovsky (trans. G. Ritsos - Kedros). 2. The quiet Don, novel-excerpt, M. Solochov (trans. R. Bioumi-Papa).

In terms of critical commentary on these particular options we have become aware of concerns relating not so much to the teaching of foreign literature, but to the quality of its translation, which should be taught with a «special method», since these texts reflect not only the time and the style of the author but also, and perhaps most importantly, the time and the style of the translator. It is assumed that the explanatory notes may not lead to the desired result of an appropriate literary reading. The use of older translations is suggested since they are more faithful to the genre, the content and the cultural elements of the original texts. An example of this is the translation of the novel «Crime and Punishment» made by Papadiamantis which is considered very good despite the difficulties the translator had in accessing the original language. (Tsoutsoura: 1999). The same positive comments have been made for the translation of Mayakovsky's poems by G. Ritsos, too (Vagenas: 1989). This is the translation used in two of the poems by the Russian poet, which are included in textbooks and have been researched in the present paper.

It is also interesting to see a different practice which has been used for the presentation of Ant. Chekhov's «The Work of Art» in the book used in the second grade of high school, for an optional course: In the teaching instructions, all the different translations of the short story are mentioned as well as the key elements that refer to the biography and bibliography of the author: ...as a chance coincidence the short story «The Work of Art» is the first literary work translated into Greek in 1900. As the translator Agathocles Konstantinides notes: The author of this short story Anton Chekhov is probably the most popular and most read of his contemporary Russian novelists...

The translation of the short story mentioned above is a second, an alternative translation, which is available for comparative reading with Alexander Kotzia's translation in the Anthology of translations. When we compare the two translations interesting observations can be made mainly for the language of the older translation. The use of old Greek in the short narrative parts gives its place to a mixed version in the dialogues that dominate the story. This preserves the delicate satiric tone of the episodes and for modern readers it also adds another opportunity for ironic reading because of their distance from old Greek. The comparative reading of the two translations brings to light more differences, for instance, the tendency to render proper names with their greek equivalent, which was common in older translations, and leads to the loss of cultural elements during the translation process (Vassiliadis: 1999).

There has been criticism of the textbook of Modern European Literature on the whole which varied from expressing concerns about the content to making negative comments on the selection of literary works as well as of the particular translations. It is the opinion of the writer of the present article that the specific aspects of the Russian culture presented in the particular textbook are an obvious attempt at ideological propaganda on the part of the writers (Ioannatou: 2000).

If one studies the textbooks used for the teaching of literature in secondary education, especially that of Modern European Literature they can reach the conclusion, which is also true for the works of Russian literature, that even when the place, the time, the characters or the authors change, the issues raised relate more to a universal truth, rather than to different aspects of it in the frame of another cultural situation (Fridaki,

etc.: 2004). The accompanying comments and the suggestions made for teaching implementation show the same: the effort to find and display similar and not different traits. Several expressions referring to primitive forces, determinism, proud people of the earth, existential agonies, are a recurrent theme and direct the reader's attention to perceive the human condition as a universal condition rather than as a culturally determined one (ibid).

4. Examples of literary translation and the compromise or loss of cultural elements

4. 1. The grandfather and the grandchild. Short Story by L. Tolstoy. 1st grade junior high school

This is a simple text that L. Tolstoy wrote for the inexperienced readers of Russian literature. This short story, like the rest of this category, is characterized by its simplicity and multitude of descriptions which the author considered a prerequisite for its readability by his readership. These works were intended for ordinary readers or listeners, often illiterate, thus, Tolstoy used specific stylistic features in his narrative. Linguistic and stylistic choices characteristic of the folkloric narratives of local tradition can be found in his short stories.

In the short story «The grandfather and the grandchild» there is an abundant use of elements from popular myths and typical folkloric motifs: the principle of three, a traditional way of starting a story: e.g.: «... Ноги у него не ходили, глаза не видели, уши не слышали, зубов не было» [His feet couldn't move, his eyes couldn't see, his ears couldn't hear and he had no teeth], «... Снесли ему раз обедать в чашке » [once they gave him food to eat in a bowl], « Невеста стала бранить старика ... » [The bride began to scold the old man ...], « Сидят раз муж с женой ... » [once upon a time there was a man sitting with his wife ...], «Стали с тех пор ...» [It started once upon a time.....] etc.

The translation, in theory, should not have caused particular difficulties to the translator. However, the study of the Greek translation included in the textbook of the first grade of junior high school does not have any of the aforementioned stylistic and structural elements. Perhaps the translator did not possess the prerequisite knowledge or following the principles of a faithful rendering of the meaning of the text, he subjected the translation to his own love and understanding for the elderly so that it would inevitably follow the literary «conventions» of the text.

One could read the text without any comments or attempting any explanation of its cultural elements, which the author does not interpret in the original either. For example, the word «печь» in the sentence «Сын и невеста перестали его за стол сажать, а давали ему обедать за печкой» does not require any comment or explanation in this particular context. It would be best translated simply as «heater» or «stove», since this is the intended meaning of the author when he uses this word. The translator, however, trying to convey the content and the technical-functional characteristics of the Russian word «печь», translates the above sentence as follows: «His son and his daughter-in-law did not have him sit with them at the table any more, but gave him something to eat on the large built-in rustic stove where he slept.

The stylistic simplicity of the original text was replaced with a "meticulous" interpretive translation.

To highlight the problem of translation we will attempt the reverse translation process: From Greek to Russian. The sentence that emerges is as follows: «Сын и невеста перестали сажать его с собой за стол, а давали ему обедать на большой построенной деревенской печке, на которой он спал». The translator also explains the word «heater» in a footnote stating: Heater: Russian people sat and slept in large, built-in stoves-fireplaces.»If you translate the explanation in Russian we have: в России люди сидели и спали на больших построенных печах - очагах ».

In our opinion, the translation also requires the adjustment of the translated text to the cultural differences of the target language. This requires additional information, additional explanations and interpretations of the structure of the literary work. The translated text should therefore be accompanied by supplementary material: introductory preparatory material, observations and comments. This kind of commentary aims to eliminate the «grey» area of the interpretation of the text so as to eliminate ambiguity, since any «unfamiliar» cultural element of the original text can be the starting point if one searches for correlations, allegories, etc.

4.2. *Vanka. Short Story. Anton Chekhov.* 1st grade junior high school

The translator of the short story gives the same Russian word commented in the previous story «печь» as «attic» which is semantically, technically or functionally, irrelevant to that kind of heater, since the word attic in the Greek language means a separate space on the rooftop separate from the rest of the house often used as a storeroom. Let's see the last paragraph of the short story: «Убаюканный сладкими надеждами, он час спустя крепко спал ... Ему снилась печка. На печи сидит дед, свесив босые ноги, и читает письма кухаркам ... Около печи ходит Вьюн и вертит хвостом ...».

In the textbook the passage is translated as follows:

«After an hour he was still sleeping with his little fists clenched, lulled by his sweet hopes. He dreamed of the loft in the village. His grandfather is sitting in the attic with legs hanging. He is reading the letter to the slaves ... And Helis is spinning around in the attic wagging his tail ...» In this case we find an absolute lack of equivalence the foreign (Russian) physical reality and transfer to the target language. The translator, realizing the problem but not knowing what exactly the Russian «печь», is resorts to explanations. In the comments we can read: «Attic: the peasants did not sleep in a bed but in something like an attic made from bricks and stones and was used as a sitting place.»

(Патари: мужики не спали в кроватях, а на «патари», который строили из кирпичей или камней, который использовали и как место для сидения).

It is obvious that such a comment, instead of enriching the information bank for the translated texts leads the reader of the target language to have a distorted picture and false cultural associations because of the way it portrays the basic function of the particular object.

To conclude, we consider that the use of Russian literary texts «for wide consumption» is on the whole inappropriate in the form of the specific translations. They do not contribute to any cross-cultural dialogue which can be achieved with the teaching of literature.

We would propose the use of translated literary texts with detailed notes which would bridge the gap when it comes to understanding the cultural particularities of the source language culture. Consequently, it would be possible to overcome the barriers of

lacking insight knowledge of the specific culture which constitute and formulate the ethno-cultural concepts of Russian society that need to be translated with lexical equivalence.

REFERENCES

- Akritopoulos, A. (2004). «Intercultural education and literature». *MAKEDNON*. (in Greek).
- Ampatzopoulou, Fr. (2000). «Literary translation in Greece». *The writing and the torment. Issues of literary representation*. Athens: Patakis, p. 31-56. (in Greek).
- Batsalia, F. - Sella-Mazi, E. (1994). «*The linguistic approach to the theory and teaching of translation*». Corfu: Ionian University.
- Connolly, D. (1998) a. «The (inter) invisibility of the translator.» *TO VIMA* 16/08/1998 (B05). (in Greek).
- Connolly, D. (1998) b. «Literary translation: what is the use of theory?» *Proceedings from the conference: The language of literature and the language of translation*. Thessaloniki: Centre of the Greek Language. p. 13-23. http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/studies/literature_translation/01_conolly.html (in Greek).
- Elytis, O. (1976). «*Second writing*». Athens: Ikaros. (in Greek)
- Fridaki, E.-Aravani, E.-Raftopoulou, A.(2004). «*Literature in the service of growing intercultural awareness*». http://www.pee.gr/e25_2_04 (in Greek).
- Hamburg, D. (1994). «*Education for Conflict Resolution*». Extract from the Annual Report 1994, Carnegie Corporation of New York.
- Inter-texts* (2002) (magazine). «Reading, Literature and School. A proposal for instructional use.» v.4, p.52-53. (in Greek).
- Ioannatou, A. (2000). «Modern European Literature.» *THEMATA PEDIAS*, vol.4. (in Greek).
- Kagialis, T. (1999). «European literature and issues of teaching», announcement to the scientific meeting “*The teaching of European literature in Secondary Education*”, 8-9 October 1999. (in Greek).
- Kehagioglou, G. (1998). «Greek translations of the 18th century». *Proceedings of the conference: ‘The Language of Literature and the Language of Translation’*. Thessaloniki: Centre for the Greek Language. p. 25-46. (in Greek).
- Krieger, M. (1996). «Everyday language, literary language, and the problem of translation». *Surfaces* Vol. VI.101 (v.1.OA-5/8/1996).
- Krimbas, P. (2008). «*Phraseologisms of the Russian literary language and their translation into Modern Greek*». Athens: Grigori. (in Greek).
- Paschalidis, G. (1999). «General principles of a new curriculum for the teaching of literature» in: ‘*Literature and Education*’ (B. Apostolidou-El. Hodolidou Eds.). Athens: Typothito, G. Dardanos. (in Greek).
- Pissalidis, B. (2004). «Interculturalism and discourse in education. A proposal for intercultural teaching» in: *INTERCULTURAL EDUCATION-GREEK AS A SECOND OR FOREIGN LANGUAGE*, University of Patras, Department of Primary Education, vol.II. (in Greek).
- Robinson, D. (1991). «*The Translator’s Turn*». Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.

- Sella-Mazi-E. (1996) a. «Ideologies, meanings and translation». Proceedings of the conference: *'Strong' and 'Weak' Languages in the European Union. Aspects of linguistic hegemonism*. (Thessaloniki, April 25, 1996). Thessaloniki: Greek Language Centre. Ed. A.-F. Christidis. Vol. B, p. 855-864. (in Greek).
- Sella-Mazi. E. (1996) b. «Translation as a means of supporting weak 'languages' *'Strong' and 'Weak' Languages in the European Union. Aspects of linguistic hegemonism. Proceedings of the conference* (Thessaloniki, April 25, 1996). Thessaloniki: Greek Language Centre. Ed. A.-F. Christidis. p. 225-236. (in Greek).
- Snell-Hornby, M. (1988). «Translation studies as an independent discipline», *Translation Studies. An Intergrated Approach*. Amsterdam: John Benjamin, p. 7-37.
- Tsoutsoura, M. (1999). «The pitfalls of translation.». *To VIMA*. 10/10/1999. <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=115058> (in Greek).
- Jones, F.R. (1989). «On aboriginal suffrance: A process model of poetic translating». *Target* 1 (2): 685-689.
- Vagenas, N. (1989). «*Translation as a prototype. Poetry and Translation*». Athens: STIGMI. (in Greek).
- Vassiliadis, B. (1999). «Anton Chekhov, Work of Art (B6). Presentation of e-file.» Announcement in scientific meetings: *The teaching of European literature in Secondary Education* (Athens, 8-9 October 1999) and: *The teaching of European literature in high school: a research program* (Thessaloniki, 14 December 1999). (in Greek).
- Yongfang, H. (2000). «Socio-semiotic approach and translation of fiction». *Translation Journal*, vol. 4, No 4. <http://translationjournal.net/journal/14fiction.htm>.

Βασίλειος Χαρίτος, Αδαμάντιος Παπασταμάτης

(Ο Βασίλειος Χαρίτος είναι εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διδάκτορας του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ο Αδαμάντιος Παπασταμάτης είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε.**Abstract**

Education is seen as a necessary and given safety net for people of different ethnic-cultural groups with distinct origins, gender or religious beliefs, which typically experience social marginalization in a robust society. At the same time, the way in which the modern school is built, often prevents the participation of specific individuals or groups within the education, leading them to social deprivation and conclusion.

In our country, radical changes have occurred to the national and cultural structure of the student community, during the last two decades. The graduates of Primary Education Sector do not seem to have always consolidated knowledge and concrete aspects related to the multi-cultural environment, they are going to deal with when they are appointed. We all want the school as a lever for change and humanization our society, be able to give a balanced view of the world that the current socioeconomic and cultural conditions form. To become a bridge between cultures in the contemporary social formations, without losing its humanitarian and idealistic background and repelling the nationalist fervors and exclusions.

The development of new instructional practices during pre-graduate studies, the constant improvement of their abilities and the implementation of specific stances and ideas seem to be the decisive factors for a successful route in a multi-cultural school, such as the modern type of school. Both in Greece and in other European countries, which are multicultural, much emphasis has been placed on the intercultural ability of the newly posted teacher. The ongoing interaction between cultures implies 'diversity' inside a classroom environment, creating the great need for well-prepared and educated teachers to teach in a multicultural environment. That's the reason for us attempting to: a) identify and record the needs of pregraduate students of fourth year attending the department of primary education - University of Athens on issues related to intercultural education, b) record their suggestions about the improvement of educational planning.

The ways in which each department of primary education will respond to necessary changes vary depending on the circumstances, financial resources and organization. The priorities of a modern education policy include the necessity of the reorientation of teacher education, based on intercultural approach. The implementation of any strategy will not come from one day to another, but will preserve and revive the dialogue between the institutions. The aim is to create an autonomous operational framework for pedagogy and teaching practice based on a peculiar and demanding multicultural educational reality.

Content analysis was the basic method used to analyze the students' answers to the open ended questions. We indexed all the answers -reports for extracting the thematic categories and sub-categories, and then, we used the methods of separation and grouping.

Every statement was classified in these categories and sub-categories, whereas irrelevant reports were not included. Both quantitative and qualitative analysis was used, so as to achieve a better and deeper understanding of the data. Concerning the first thematic category, related to the identification of the students' needs, the issue pointed out was the systematic 'contact' with the field of the intercultural education, through courses, practice and participation in scientific meetings and the acquisition of knowledge through internet and libraries. Concerning the second thematic category, the suggestions about the improvement of the educational planning were related to visits and practice in specific multicultural environments.

Key words: Intercultural education, national and cultural differences, educational practices, tutorial programs, scientific meetings.

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι οι δύο τελευταίες δεκαετίες έχουν αλλάξει εξ ολοκλήρου την εθνοπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της χώρας μας και οι αλλοδαποί μαθητές κάνουν αισθητή την παρουσία τους στα σχολεία εκδηλώνοντας παράλληλα την πρόθεσή τους για οριστική παραμονή. Ο τελειόφοιτος των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης δε φαίνεται πάντα να έχει παγιωμένη γνώση και αποκρυσταλλωμένες απόψεις για το πολυπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο θα κληθεί να εργαστεί μετά το πέρας των σπουδών του. Ωστόσο καθοριστικοί παράγοντες για μία επιτυχημένη πορεία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, όπως είναι το σύγχρονο σχολείο, φαίνεται να είναι η αξιοποίηση των νέων διδακτικών πρακτικών που έχουν υιοθετήσει οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και η εφαρμογή συγκεκριμένων στάσεων και αντιλήψεων. Η αυξανόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών συνεπάγεται την αυξανόμενη διαφορετικότητα στις σχολικές τάξεις και δημιουργεί την εξαιρετικά μεγάλη ανάγκη εκπαιδευμένων και καταρτισμένων εκπαιδευτικών για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτός είναι και ο λόγος που μας ώθησε στην παρούσα εργασία με στόχο να προσδιοριστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των τελειόφοιτων του ΠΤΔΕ Αθήνας σε ζητήματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες τους και να καταγραφούν οι προτάσεις τους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, εθνοπολιτισμικές διαφορές, διδακτικές πρακτικές, εκπαιδευτικά προγράμματα, επιστημονικές συναντήσεις.

1. Επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας

Τα ΠΤΔΕ, μεταξύ πολλών άλλων πανεπιστημιακών σχολών, είναι τα ιδρύματα εκείνα που προετοιμάζουν τους φοιτητές τους και σε ζητήματα διαπολιτισμικού περιεχομένου. Δεν θα είχε δηλαδή νόημα η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές και οι φορείς δεν έχουν προηγουμένως εκπαιδευθεί στα τριτοβάθμια ιδρύματα σε διαπολιτισμική βάση. Προφανώς ισχύει και η αντίστροφη πορεία όπου δεν αρκεί η επαρκής θεωρητική κατάρτιση στο Πανεπιστήμιο αν δεν ακολουθεί διαπολιτισμική προσέγγιση στην Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Είναι δεδομένο ότι στα συμπεράσματα αξιολογών ερευνητικών προσπαθειών καταγράφεται με σαφήνεια ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών-αποφοίτων των ΠΤ των Πανεπιστημίων, δηλώνοντας πως ο βαθμός ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας από τις βασικές σπουδές τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μικρός, αν όχι ανύπαρκτος (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2005: 59). Αλλά και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σήμερα στα σχολεία δε θεωρούν τους εαυτούς τους αποτελεσματικούς, για να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα σε πολυπολιτισμικές τάξεις με μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές (Unicef, 2001). Εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες με αυξημένα ποσοστά παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, βιώνουν αισθήματα ανεπάρκειας, αισθάνονται ανασφάλεια και άγχος, δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες των πολυπολιτισμικών τάξεων με βάση την εμπειρία (Παπαναούμ, 2004). Σε έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, των Κοταρίδη και Βαλάση-Αδάμ (2006), το 40% των εκπαιδευτικών των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης δήλωσαν ότι δεν έχουν τις γνώσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά, ελληνόπουλα και αλλοδαπά, στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικής κουλτούρας. Ο Γεωργογιάννης (2004, 2006: 261) αναφέρει ότι το Πανεπιστήμιο δεν προετοιμάζει τους φοιτητές κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμικότητα του σημερινού σχολείου και να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις που έχουν. Αναφέρεται και στους εκπαιδευτικούς των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης, θεωρώντας τους ανέτοιμους και ανεπαρκείς. Με το ίδιο πνεύμα, ο Χαρίτος (2011: 222) υποστηρίζει ότι η αρχική κατάρτιση και η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών παρουσιάζει έλλειμμα σε διαπολιτισμικά θέματα και απέχει αρκετά από την εφαρμογή ενός συστήματος ολοκληρωμένης αμιγούς προσέγγισης. Άλλωστε μέχρι πρόσφατα σε πολλά ΠΤ δεν υπήρχε η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μάθημα. Παρόμοιες είναι και οι απόψεις του Χιωτάκη (2002) ο οποίος τονίζει ότι η ανωτατοποίηση της εκπαίδευσης των δασκάλων, δεν φαίνεται να αξιοποιήθηκε για την επιστημονική, επαγγελματική και κοινωνική αναβάθμιση του ρόλου του δασκάλου. Προτείνει εξειδίκευση σπουδών και διδασκαλία ενδεικτικών ενοτήτων, σε προπτυχιακό επίπεδο, μεταξύ των οποίων βασική θέση να έχουν τα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Επομένως, η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών θέτει επιτακτικά αφενός το ζήτημα της προσαρμογής τους στην ελληνική πραγματικότητα και αφετέρου της εκπαίδευσής τους με διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Όμως ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί διέθεταν ικανοποιητική διαπολιτισμική επάρκεια και ικανότητα, δεν θα ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στο έργο τους, αν δεν είχαν διαμορφωθεί στα σχολεία οι απαραίτητες συνθήκες με τα κατάλληλα εργαλεία.

Αν και τα μαθήματα που συγκροτούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι στο επίκεντρο των περιεχομένων των προγραμμάτων σπουδών, διαπιστώνουμε ότι τα τελευταία χρόνια έχει γίνει εμπλουτισμός των περιεχομένων με ποικίλα και σημαντικά αντικείμενα από έμπειρους πανεπιστημιακούς ερευνητές σε όλες τις παιδαγωγικές σχολές. Τα ανάλογα μαθήματα ως επί το πλείστον κατατάσσονται στα επιλογής αλλά τόσο το πλήθος των επιστημονικών ερευνών όσο και η πληθώρα βιβλίων στην αγορά με σχετικό αντικείμενο δεν αφήνουν περιθώρια για άγνοια ή ακόμη και αδιαφορία. Οι κατάλογοι των εκπαιδευτικών βιβλίων που παρέχονται στο σύγχρονο δάσκαλο σε όλους σχεδόν τους εκδοτικούς φορείς, τα σεμινάρια, οι επιμορφώσεις και τα επιστημονικά άρθρα καλύπτουν επαρκώς τα εθνοπολιτισμικά και κοινωνικογλωσσικά ζητήματα που σήμερα μας απασχολούν.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκφράζει «την ίση ανάγκη όλων των μαθητών να εκπαιδευτούν για τη ζωή σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία» (Παπασταμάτης, 2010: 99). Έχει την πρόθεση να καταργήσει τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των πολιτισμών και αποβλέπει, με ισότητα και δικαιοσύνη, στην αμοιβαία αποδοχή και αλληλεπίδρασή τους. Εντάσσεται σε ένα ευρύτερο ειρηνιστικό κίνημα και υπηρετεί την ειρήνη μεταξύ των πολιτισμών. Περιλαμβάνει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, καλύπτει τα ζητήματα ίσων ευκαιριών, μεριμνά κατά του ρατσισμού και των προκαταλήψεων, αμβλύνει τις υπάρχουσες ανισότητες και λαμβάνει αντισταθμιστικά μέτρα υπέρ των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων (Δαμανάκης, 2004: 182. Γκόβαρης, 2009).

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως έχουν διαμορφωθεί με βάση την έρευνα και την εμπειρία σε πολλές χώρες του εξωτερικού, αλλά και στην Ελλάδα, είναι ένας χρήσιμος οδηγός για κάποιες αλλαγές που θα ξεκινήσουν από τα προγράμματα των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και θα εφαρμοστούν στην καθημερινή σχολική πρακτική. Πρόκειται για το σύνολο των μεθόδων που αποβλέπουν στην αμοιβαία κατανόηση και στο σεβασμό μεταξύ όλων των μαθητών με διαφορετική γλωσσική, εθνική ή θρησκευτική αφετηρία και προϋποθέτουν την αναγνώριση της ανομοιογένειας ως πραγματικότητας σε κάθε άτομο ή ομάδα. Αρχές όπως εξάλειψη του ρατσισμού, κατανόηση, αποδοχή και σεβασμός της πολιτισμικής ποικιλίας, αλληλεγγύη και συμπάθεια στο ξένο και στο διαφορετικό, παροχή ίσων ευκαιριών και απάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης μπορούν να ενταχθούν και να διδαχθούν με έκταση και αποτελεσματικά στα πλαίσια των προγραμμάτων σπουδών όλων των ΠΤ. Σύμφωνα με τον Halkiotis (2000) οι βασικοί πυλώνες της ελληνικής διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής διαδικασίας θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

- Η μη εθνοκεντρική θεώρηση των διαφόρων πολιτισμών και εθνοτήτων
- Η αναγνώριση της σπουδαιότητας των άλλων πολιτισμών θεωρώντας τους ίσους
- Η απαλοιφή των στερεοτύπων κάθε είδους και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα
- Η προαγωγή της ανεκτικότητας η οποία συνιστά ένα θεμελιώδη ρόλο κοινωνικής συμβίωσης και συγχρόνως μία σπουδαία αρετή και τέλος
- Η ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Candau, *δεχόμαστε ότι είναι διαφορετικό απλά σαν διαφορετικό, ούτε ανώτερο ούτε κατώτερο, επιτρέπουμε σε οποιονδήποτε να επηρεάζεται από το διαφορετικό, αναγνωρίζουμε και αμφισβητούμε τα κοινωνικά, φυλετικά και πολιτισμικά στερεότυπα της κοινωνίας μας και αναπτύσσουμε ενδιαφέρον και επιθυμία να διαπερνούμε με πνευματικότητα τις διαφορετικές πολιτισμικές νοοτροπίες και σύμπαντα. Η εκπαίδευση είναι προκαθορισμένη να παίζει ένα θεμελιώδη ρόλο σε αυτήν την προοπτική* (Garcia & Lopez, 2005: 436). Αυτό σημαίνει ότι η ουσία της εκπαίδευσης είναι διαπολιτισμική και δεν περιορίζεται μόνο σε ορισμένους μελλοντικούς δασκάλους που επιλέγουν το αντικείμενο αλλά σε όλους υποχρεωτικά. Σημαίνει ακόμη αλλαγές στις δομές, διαρκή εμπλουτισμό με νέα αντικείμενα και έρευνα, καθώς και νέα περιεχόμενα στα αναλυτικά προγράμματα. Σημαίνει τέλος και κάποιες προϋποθέσεις κατανόησης του εαυτού μας, για να κατορθώσουμε να επικοινωνήσουμε επιτυχώς με τους άλλους.

2. Σκοπός της έρευνας

Η αναγκαιότητα μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής και μεθοδολογικής προσέγγισης, διαπολιτισμικών θεμάτων, των υποψηφίων δασκάλων που τελειώνουν το ΠΤΔΕ Αθήνας, αποτέλεσε τη βασική αφορμή για τη διενέργεια της παρούσας εργασίας. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην απόκλιση ανάμεσα στις προσδοκίες και τις στοχεύσεις που θέτει το τμήμα με την εφαρμογή και τη διδασκαλία μαθημάτων διαπολιτισμικής προσέγγισης από τη μία και στις αντιλήψεις και τις ανάγκες των διδασκομένων από την άλλη.

Βασικός σκοπός της μελέτης είναι η παρουσίαση της υπάρχουσας εκπαιδευτικής κατάστασης στα ανωτέρω ζητήματα, η διερεύνηση των αναγκών και των απαιτήσεων των μελλοντικών δασκάλων για επαρκή παρουσία στο ομολογουμένως δύσκολο σημερινό σχολείο και οι προτάσεις των φοιτητών για βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος του τμήματος

3. Μεθοδολογία

Για τη συλλογή των δεδομένων οι συμμετέχοντες φοιτητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε προσωπικά σε κάθε έναν ξεχωριστά. Σύμφωνα με τους Verma & Mallick (2004: 235) ένα καλά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να εξυπηρετήσει άριστα τους σκοπούς μιας μελέτης. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο (2) μέρη. Στο πρώτο μέρος περιέχονται ερωτήσεις που αφορούν σε προσωπικά στοιχεία των φοιτητών που απάντησαν, σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές τους και την προηγούμενη ή σημερινή εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Στο δεύτερο μέρος οι ερωτώμενοι είχαν να απαντήσουν με ελεύθερο λόγο σε δύο (2) ανοικτά ερωτήματα. Οι ανοιχτές ερωτήσεις επιτρέπουν στον ερωτώμενο να απαντήσει ελεύθερα και με λεπτομέρεια και στον ερευνητή να κωδικοποιήσει θεματολογικά τις απαντήσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 463). Στο πρώτο ερώτημα κατέγραφαν τις προτάσεις τους σχετικά με τη βελτίωση του προγράμματος σπουδών και των μαθημάτων διαπολιτισμικού περιεχομένου που τους προσφέρονται και στο δεύτερο ανέφεραν τις ανάγκες ή τις απαιτήσεις τους, σε πρακτικό ή θεωρητικό επίπεδο, που ενδεχομένως προέκυψαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Συγχρόνως είχαν τη δυνατότητα να καταθέσουν οποιοδήποτε άλλο σχόλιο επιθυμούσαν.

Για την επεξεργασία των απαντήσεων των φοιτητών στα ανοικτού τύπου ερωτήματα, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου η οποία κρίνεται αποτελεσματικό και κατάλληλο εργαλείο έρευνας και εφαρμόζεται για να προσδιορίσει την ύπαρξη συγκεκριμένων λέξεων ή νοημάτων σε ένα κείμενο και να οργανώσει το λόγο ποιοτικά και ποσοτικά. Η ποιοτική έρευνα αναγνωρίζει την ανεξαρτησία και τη δεινότητα του ερευνητή στη μορφοποίηση των δεδομένων που συλλέγει, στην ανάλυση και στην ερμηνεία (Denzin & Lincoln, 2000).

Ο Holsti (1969) ορίζει την ανάλυση περιεχομένου ως την τεχνική εξαγωγής συμπερασμάτων, διακρίνοντας αντικειμενικά και συστηματικά προσδιορισμένα χαρακτηριστικά, μέσα από μηνύματα. Στην παρούσα εργασία ως μονάδα ανάλυσης εκλάβαμε το θέμα (Holsti, 1969: 27). Ως θέμα (item) ορίζουμε την ομαδοποίηση και την κωδικοποίηση των ομοειδών απόψεων των υποκειμένων μετά τη λεπτομερή καταγραφή τους, όπως διατυπώθηκαν σε ελεύθερο γραπτό λόγο.

Σύμφωνα με την Πηγιάκη (1994: 151) η ανάλυση των κειμενικών μονάδων νοήματος που επιχειρείται, κατηγοριοποιεί τις μορφές συμπεριφοράς, τις απόψεις, τις γνώμες και τους προβληματισμούς ενός ατόμου ή μιας ομάδας, με σκοπό την κατανόηση, την ανίχνευση της ομορρυθμίας και τη λειτουργική συσχέτιση και συγκρότηση. Η μελέτη εστιάζεται στην ανάλυση της επιφανειακής δομής του κάθε κειμένου, και συγκεκριμένα στους γλωσσικούς κώδικες, δηλαδή στις λέξεις ή στα τμήματα προτάσεων που αποδίδουν το νόημα του κειμένου και το αποσαφηνίζουν.

Στην παρούσα εργασία κάθε βασικός θεματικός άξονας αποτελείται από κατηγορίες. Για τη συγκρότησή τους αρχικά αποδελτιώσαμε το σύνολο των αναφορών των δύο ανοικτού τύπου ερωτημάτων και στη συνέχεια προχωρήσαμε στο διαχωρισμό και στην ομαδοποίηση. Κάθε ολοκληρωμένη διατύπωση ταξινομήθηκε στις ανωτέρω κατηγορίες, ενώ οι άσχετες αναφορές δεν συμπεριλήφθηκαν. Για την ποσοτικοποίηση των δεδομένων ως μονάδα μέτρησης εκλάβαμε τη συχνότητα της εμφάνισης των θεμάτων-αναφορών. Τέλος, παράλληλα με την ποσοτική-περιληπτική περιγραφή των δεδομένων επιχειρήσαμε και την ποιοτική ανάλυση για να προσεγγίσουμε πληρέστερα την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

4. Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Άρχισε το Μάρτιο και τελείωσε το Μάιο του 2010. Το δείγμα ήταν τυχαίο και συγκροτήθηκε από 119 τελειόφοιτους του τμήματος σε σύνολο 385 και ποσοστό 31%. Αναζητήσαμε τους συμμετέχοντες στα σχολεία που πραγματοποίησαν τις υποχρεωτικές, πρακτικές τους ασκήσεις κατά τη διάρκεια του τελευταίου εξαμήνου των προπτυχιακών σπουδών τους. Η κατανομή των υποκειμένων κατά φύλο και ηλικία αποτυπώνεται στους πίνακες 1 και 2. Η εμπειρία τους από προηγούμενες σπουδές ή συμμετοχή σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα καταγράφεται στους πίνακες 3 και 4.

Πίν. 1 Κατανομή υποκειμένων κατά φύλο

Φύλο	(N)	(%)
Άνδρες	11	9,2
Γυναίκες	108	90,8
Σύνολο	119	100

Η αναλογία μεταξύ ανδρών και γυναικών αντιπροσωπεύει την πανελλήνια κατάσταση κατανομής φύλου στα ΠΤΔΕ

Πίν. 2 Κατανομή υποκειμένων ως προς την ηλικία

	(N)	(%)
Από 21-22	102	85,7
23-30	14	11,8
Από 31 και άνω	3	2,5
Σύνολο	119	100

Όπως φαίνεται, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων ανήκει στην ομάδα των 21-22 ετών, ηλικία κατά την οποία πραγματοποιούνται οι βασικές σπουδές και οι ερωτώμενοι πλησιάζουν στο τέλος των προπτυχιακών σπουδών τους.

Πίν. 3 Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την απόκτηση άλλου πτυχίου ΑΕΙ

	Τίτλος άλλου πτυχίου ΑΕΙ (N)	(%)
Κατέχουν	9	7,6
Δεν κατέχουν	110	92,4
Σύνολο	119	100

Από τους δεκαεπτά (17) ερωτώμενους άνω των 23 ετών, δεύτερο τίτλο άλλης σχολής κατέχουν εννέα (9) και το ποσοστό τους, στο σύνολο, είναι 7,6%.

Πίν. 4 Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ή επιμορφώσεις που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	(N)	(%)
Ναι	8	5,9
Όχι	111	94,1
Σύνολο	119	100

Το μικρό ποσοστό συμμετοχής (5,9%) σε σχέση με τον πληθυσμό του δείγματος, δείχνει ότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι πέραν των μαθημάτων που παρακολούθησαν στη σχολή τους δεν είχαν καμία μορφή επιμορφωτικής ενασχόλησης που να αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

5. Αποτελέσματα

5.1 Θεματικός άξονας διερεύνησης αναγκών

Σύμφωνα με τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα, που προέκυψαν από την ανάλυση και την καταγραφή των προτάσεων των φοιτητών, προέκυψαν 284 στοχοθετικές αναφορές που σχετίζονται με τη διερεύνηση κάλυψης των αναγκών τους στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι οποίες ομαδοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε οκτώ (8) βασικές θεματικές κατηγορίες. Στον πίνακα 5, που ακολουθεί, φαίνονται τα ποσοτικά δεδομένα της ανάλυσης περιεχομένου, καταγράφεται η απόλυτη συχνότητα των αναφορών κατά θεματική κατηγορία και η ποσοστιαία αντιπροσώπευση του συνόλου των θεματικών μονάδων.

Πίν. 5 Ποσοστιαία κατανομή και κατηγοριοποίηση των αναγκών των τελειόφοιτων

Θεματικές κατηγορίες	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
Συστηματική επαφή με το χώρο της διαπ/κής εκπ/σης μέσω μαθημάτων, πρακτικών και συμμετοχής σε επισημονικές συναντήσεις	94	33,1
Απόκτηση νέας γνώσης	11	3,9

Εμπλοκή στην έρευνα	6	2,1
Πρόσβαση στο διαδίκτυο και σε ενημερωμένες βιβλιοθήκες	45	15,9
Γνωριμία με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά στοιχεία	19	6,7
Δεν υπάρχει καμία ανάγκη	28	9,9
Υπάρχουν ανάγκες αλλά δεν δόθηκαν ευκαιρίες.	47	16,5
Άγνοια-Ανυπαρξία ενδιαφέροντος	34	11,9
Σύνολο	284	100

Στο σύνολο των κατηγοριών η θεματική κατηγορία *Συστηματική επαφή με το χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω επιλογής μαθημάτων, πρακτικών και συμμετοχής σε επιστημονικές συναντήσεις* συγκέντρωσε το μεγαλύτερο αριθμό αναφορών 94 (33,1%). «Προσπάθησα και προσπάθω να παρακολουθώ σεμινάρια και ημερίδες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επέλεξα το σχετικό μάθημα. Είμαι όμως μερικώς ικανοποιημένη περισσότερο από τις ημερίδες παρά από τα μαθήματα». «Αρχικά δεν γνώριζα τι είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στη συνέχεια διαπίστωσα ότι είναι αντικειμενική πραγματικότητα, είναι αναγκαιότητα». «Παρακολούθησα το μάθημα με αυτό το περιεχόμενο και δεν έχανα εκδηλώσεις του πανεπιστημίου που είχαν τέτοιο χαρακτήρα». «Σε πρακτικό επίπεδο χρειάστηκα κάποιες επιπλέον διευκρινήσεις από τους δασκάλους σχετικά με το χειρισμό μιας πολυπολιτισμικής τάξης». «Κρίνω αναγκαία την πρακτική εφαρμογή των γνώσεών μας σε πολυπολιτισμικές τάξεις».

Με 47 αναφορές (16,5%) οι ερωτώμενοι υποστήριζαν ότι ενώ είχαν τη διάθεση και το ενδιαφέρον να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους δεν καλύφθηκαν, δεν τους δόθηκαν ευκαιρίες. «Πήρα κάποια μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική και τη διγλωσση εκπαίδευση αλλά δεν με κάλυψαν, δεν πήρα την ενημέρωση που περίμενα». «Παρά τις ανάγκες μου για την κάλυψη κενών, το τμήμα στο οποίο φοιτώ δεν παρέχει πολλές ευκαιρίες για να βελτιώσω τις γνώσεις μου».

Οι 45 αναφορές (15,9%) ταυτίζονται με την πρόσβαση στο διαδίκτυο, σε βιβλιογραφία και σε ενημερωμένες βιβλιοθήκες. «Ο χώρος κέντρισε το ενδιαφέρον μου από το πρώτο έτος και για το λόγο αυτό αναζητήσα περισσότερες πληροφορίες στο διαδίκτυο και σε βιβλία της βιβλιοθήκης του τμήματός μου». «Δημιουργήθηκε προβληματισμός και ενδιαφέρον και η αναζήτηση στράφηκε στο internet, σε ημερίδες, βιβλία, αλλά όχι συστηματικά».

Με 28 αναφορές (9,9%) οι τελειόφοιτοι θεώρησαν ότι δεν τους δημιουργήθηκε καμία ανάγκη σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. «Δεν μου έχει δοθεί κάποιο ερέθισμα και δεν με ενδιαφέρει η διαπολιτισμική εκπαίδευση». «Δεν είναι μέσα στις προτεραιότητές μου». «Δεν γνωρίζω και πολλά γύρω από το θέμα αλλά δεν θα ήθελα να ασχοληθώ αυτή τη στιγμή».

Οι υπόλοιπες κατηγορίες συγκεντρώνουν πολύ μικρά ποσοστά: Απόκτηση νέας γνώσης, 11 αναφορές (3,9%). «Παρακολούθησα το προσφερόμενο μάθημα (επιλογής) και πήρα ορισμένα βασικά στοιχεία και κυρίως ερεθίσματα για προβληματισμό. Θα προσπαθήσω να εμβαθύνω και θα αναζητήσω περισσότερα στοιχεία».

Άγνοια-Ανυπαρξία ενδιαφέροντος, 34 αναφορές (11,9%). «Δεν προσπάθησα όσο θα έπρεπε». «Δεν το έχω ψάξει περισσότερο». «Υπήρξε προβληματισμός, παρόλα αυτά δεν έκανα κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια να καλύψω τα κενά μου».

Γνωριμία με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά στοιχεία, 19 αναφορές (6,7%). «Έψαξα υλικό που να αφορά άλλους πολιτισμούς». «Μόνη μου διαβάζω άρθρα για την ιστορία, τον πολιτισμό και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες που να αντανακλούν τις ανάγκες διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη».

Τέλος η Εμπλοκή στην έρευνα είχε 6 αναφορές (2,1%). «Με την ανακοίνωση αποτελεσμάτων ερευνητικών εργασιών αποκτούμε γνώσεις για το πώς πρέπει να κινηθούμε». «Η έρευνα δίνει λύσεις και καλύπτει τα κενά μας».

Ως προς την κατανομή των αναφορών ανάλογα με το φύλο, το 12,7% των αναφορών προέρχονται από άνδρες και το 87,3% από γυναίκες.

Πίν.6 Κατανομή των αναφορών σύμφωνα με το φύλο των συμμετεχόντων της έρευνας

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
Άνδρας	36	12,7
Γυναίκα	248	87,3
Σύνολο	284	100

5.2 Θεματικός άξονας βελτίωσης εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Στην ερώτηση που σχετίζεται με τις προτάσεις των τελειοφοίτων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού συγκεντρώθηκαν συνολικά 329 αναφορές από τις οποίες προέκυψαν επτά θεματικές κατηγορίες, όπως φαίνεται στον πίνακα 7. Μέσα από την περιγραφική ανάλυση καταγράφηκε η απόλυτη συχνότητα των αναφορών κατά κατηγορία και η ποσοστιαία αντιπροσώπευση στο σύνολο των κειμενικών μονάδων.

Πίν. 7 Ποσοστιαία κατανομή και κατηγοριοποίηση των προτάσεων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Θεματικές κατηγορίες	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό (%)
Έγκαιρη ευαισθητοποίηση-Παρότρυνση	11	3,3
Δεν αρκεί τα μαθήματα να είναι επιλογής	35	10,6
Περισσότερα μαθήματα και υλικό	71	21,7
Διοργάνωση επιμ/κών συναντήσεων, εμπλουτισμός προγράμματος (εργαστήρια, σεμινάρια κ.ά.)	31	9,4
Επισκέψεις και πρακτικές ασκήσεις σε πολυπολ/κές τάξεις	138	41,9
Θεωρητική υποστήριξη, ελκυστικό πρόγραμμα, ουσιαστική διδασκαλία	29	8,8
Δεν υπάρχει κανένα κενό στο πρόγραμμα και στα μαθήματα	14	4,3
Σύνολο	329	100

Η καταμέτρηση των αναφορών έδειξε σαφή επικράτηση της κατηγορίας που αφορά στις επισκέψεις και στις πρακτικές ασκήσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις με 138 αναφορές (41,9%). «Δε συμμετείχαμε όσο επιθυμούσαμε σε πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας». «Δεν αρκούν κάποιες παρακολουθήσεις αν δε συνοδεύονται από δικές μας διδακτικές πρωτοβουλίες». «Περισσότερες υποδειγματικές διδασκαλίες σε τάξεις με αλλοδαπούς

μαθητές ώστε οι φοιτητές να βλέπουν πως εφαρμόζονται στην πράξη όσα μαθαίνουν στη θεωρία». «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση πρακτικών ασκήσεων».

Η επόμενη θεματική κατηγορία που ακολουθεί με 71 αναφορές (21,7%) σχετίζεται με προτάσεις για περισσότερα μαθήματα διαπολιτισμικού περιεχομένου και συμπληρωματικό υλικό. «Να υπάρχουν και άλλα μαθήματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση». «Δεν υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός μαθημάτων διαπολιτισμικού περιεχομένου». «Θα ήταν ωφέλιμο να εμπλουτιστεί το πρόγραμμα σπουδών του τμήματός μας με περισσότερα μαθήματα με διαπολιτισμικό προσανατολισμό και περιεχόμενο».

Ακολουθούν με μικρή διαφορά μεταξύ τους η κατηγορία διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων, εμπλουτισμός προγράμματος (εργαστήρια, σεμινάρια κ.ά.) με 31 αναφορές (9,4%) και η κατηγορία που υποστηρίζει ότι τα μαθήματα δεν αρκεί να είναι μόνον επιλογής με 35 αναφορές (10,6%). «Θεωρώ πως σημαντικό μειονέκτημα είναι ότι δεν υπάρχει υποχρεωτικό μάθημα, έτσι ώστε να έχουν όλοι οι φοιτητές την ευκαιρία να το παρακολουθήσουν». «Είναι απαραίτητο κατά τη γνώμη μου η συγκεκριμένη θεματική να αποτελέσει ένα σύνολο υποχρεωτικών μαθημάτων». «Θα ήθελα η σχολή μου να συνεχίσει να οργανώνει σχετικές εκδηλώσεις». «Προτείνω τη δημιουργία εργαστηρίου για περισσότερη εμπλοκή των φοιτητών». «Είναι αναγκαίο να υπάρξει εντονότερο ενδιαφέρον για ειδικά σεμινάρια και συναντήσεις με στόχο την επιμόρφωση των φοιτητών».

Με 29 αναφορές (8,8%) ακολουθεί η κατηγορία θεωρητική υποστήριξη, ελκυστικό πρόγραμμα, ουσιαστική διδασκαλία. «Για μας είναι χρήσιμο να υπάρχουν μαθήματα που να τραβούν την προσοχή μας και να ασχολούνται καθαρά και μόνο με αυτό το θέμα». «Να αναλύονται παραδείγματα περιπτώσεων σχολείων με αλλοδαπούς μαθητές, προβλήματα με τους γονείς τους και θέματα σχολικής καθημερινότητας. Πληρέστερη ενημέρωση για τα φροντιστηριακά τμήματα, τι ακριβώς γίνεται εκεί και με ποιον τρόπο». «Λείπουν τα μαθήματα που εφοδιάζουν ένα μελλοντικό δάσκαλο με διδακτικές πρακτικές, πλάνα διδασκαλίας, προσέγγιση μειονοτήτων, σχέδια project κ.λπ.».

Η κατηγορία που θέλει τα προγράμματα και τα μαθήματα να μη χρειάζονται καμιά βελτίωση συγκέντρωσε 14 αναφορές (4,3%). «Θεωρώ ότι το πρόγραμμα σπουδών και τα μαθήματα διαπολιτισμικού περιεχομένου μας προετοιμάζουν κατάλληλα ως μελλοντικούς δασκάλους. Οι γνώσεις μου στα συγκεκριμένα θέματα είναι επαρκείς». «Το πρόγραμμα νομίζω ότι είναι αρκετά ικανοποιητικό». «Δεν έχω να προτείνω κάτι συγκεκριμένο».

Τέλος, 11 (3,3%) αναφορές σχετίζονται με την κατηγορία έγκαιρη ευαισθητοποίηση-παρότρυνση. «Να μας ευαισθητοποιήσουν πιο νωρίς, να μας παροτρύνουν να ασχοληθούμε με αυτό. Δεν έχω παρακολουθήσει τέτοιο μάθημα». «Έχουμε εμπειρίες από πολυπολιτισμικές τάξεις ήδη από τα σχολικά μας χρόνια. Χρειάζεται μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση». «Το μόνο που χρειάζεται είναι έγκαιρη και διαρκής ενημέρωση».

Ως προς την κατανομή των αναφορών ανάλογα με το φύλο, το 14,1% προέρχονται από άνδρες και το 85,9% από γυναίκες.

Πίν.8 Κατανομή των αναφορών σύμφωνα με το φύλο των συμμετεχόντων της έρευνας

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
Ανδρας	47	14,3
Γυναίκα	282	85,7
Σύνολο	329	100

6. Συμπεράσματα και τελικές παρατηρήσεις

Οι νέοι δάσκαλοι που εκπαιδεύονται στα παιδαγωγικά τμήματα, για να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις που διαγράφονται, είναι εκείνοι που θα αναλάβουν την ευθύνη να εφαρμόσουν μία ανθρωπιστική παιδεία υπό το πνεύμα των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Είναι όμως και οι πιο αξιόπιστοι για να ακούσουμε τις απόψεις τους, σχετικά με τις προτάσεις και τις ανάγκες τους, για να επέμβουμε δημιουργικά και αποτελεσματικά στα περιεχόμενα των σπουδών τους. Η απαίτηση για εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, που περιγράφουμε, σε έναν αυξανόμενο πολυπολιτισμικό κόσμο έχει οδηγήσει αρκετούς ερευνητές να εξετάσουν σε ποιο βαθμό θέματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα πρέπει να διαμορφώσουν τα προγράμματα σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Cochran-Smith, Davis & Fries, 2004). Τα συμπεράσματα από την ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών του ΠΤΔΕ Αθήνας, για την ικανοποίηση των αναγκών τους, αποκάλυψαν αφενός την αγωνία τους για ένα χώρο για τον οποίο συνειδητοποιούν ότι θα μπορούσαν να γνωρίζουν περισσότερα και αφετέρου ότι όσοι διατύπωσαν κάποιας μορφής προβληματισμό δεν βρήκαν την επιθυμητή ανταπόκριση. Σε ένα πλήθος αναφορών καταγράφηκε έντονο ενδιαφέρον, ευαισθησία και διάθεση για εμπλοκή στο πεδίο της αναζήτησης, που ορισμένες φορές καταλήγει σε άγχος και απειρία για τα επόμενα βήματα. Η γνωριμία με το συγκεκριμένο χώρο περνάει κυρίως μέσα από μία ποικιλία μαθημάτων, όχι προαιρετικών-επιλογής, καθώς και μέσα από επιστημονικές συναντήσεις σε ένα αναπροσαρμοσμένο και εμπλουτισμένο με τα σχετικά αντικείμενα πρόγραμμα σπουδών. Με τον ίδιο τρόπο επισημαίνεται η ελλιπής σύνδεση της θεωρίας με την πράξη στο πεδίο των οργανωμένων πρακτικών ασκήσεων και της διδακτικής μεθοδολογίας. Πώς δηλαδή η διδακτική πρακτική και οι παιδαγωγικές τεχνικές θα απαντήσουν στο αίτημα διαχείρισης της ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη με παραδείγματα εναλλακτικών παιδαγωγικών τεχνικών και τη χρήση πρότυπου εκπαιδευτικού υλικού. Η διδακτική μεθοδολογία μιας πολυπολιτισμικής τάξης στηρίζεται στη διδασκαλία μαθημάτων που κατά την άποψη των σπουδαστών απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό από το πρόγραμμά τους. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πρέπει να ζήσουν τη διαφορετικότητα κάνοντας πρακτική εξάσκηση σε σχολεία με ετερογενή πληθυσμιακή σύνθεση ή ακόμα και κατοικώντας, εάν είναι δυνατόν, σε περιοχές όπου το εθνοπολιτισμικό περιβάλλον είναι διαφορετικό από το δικό τους (Causey, Thomas & Armento, 2000).

Ένα όμως ευέλικτο, ελκυστικό και προσανατολισμένο στις ανάγκες των φοιτητών πρόγραμμα σπουδών αφενός θα κεντρίσει το ενδιαφέρον τους να το παρακολουθήσουν αφετέρου θα τους εφοδιάσει με τις απαιτούμενες δεξιότητες για να προσαρμοστούν ευκολότερα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Θα ενισχύσει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξειδίκευσή τους, να επικεντρώνουν σε στόχους και παραμέτρους, που να έχουν σχέση με το υπάρχον μαθητικό δυναμικό των σχολείων και τα κοινωνικά, ψυχολογικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Γκόβαρης, 2005. Νικολάου, 2005: 348). Σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να τονίσουμε τόσο την αναγκαιότητα των οργανωμένων βιβλιοθηκών και την αμεσότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο όσο και την εφαρμογή προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών.

Οι τρόποι με τους οποίους κάθε παιδαγωγική σχολή θα ανταποκριθεί στις αναγκαίες αλλαγές διαφέρουν ανάλογα με τις συνθήκες, τους οικονομικούς πόρους και την οργάνωση. Στις προτεραιότητες μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής εντάσσεται και η αναγκαιότητα του αναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, με γνώμονα τη διαπολιτισμική προσέγγιση. Η εφαρμογή οποιασδήποτε στρατηγικής δεν

θα έρθει από τη μία μέρα στην άλλη και κυρίως δε θα κατασταλάξει, αλλά θα διατηρήσει και θα αναζωπυρώσει το διάλογο μεταξύ των θεσμικών οργάνων. Στόχος είναι η δημιουργία ενός αυτόνομου λειτουργικού πλαισίου διαπολιτισμικής παιδαγωγικής υποστήριξης και διδακτικής πρακτικής στη βάση μιας ιδιότυπης, διαρκούς και απαιτητικής πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η φύση αυτής της έρευνας δεν προσφέρει επαρκή δεδομένα για τη διερεύνηση σε βάθος. Ωστόσο, προσφέρει αρκετά δεδομένα, τα οποία επισημαίνουν την ανάγκη βελτίωσης της προσφερόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε αυτό θα βοηθούσε και η διεξαγωγή εκτενέστερων ερευνών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Συνεδριακό Κέντρο Άρτας «Διώνη» 10-11 Δεκεμβρίου 2004, Πάτρα, 49-70.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Βηματισμοί για μία αλλαγή στην Εκπαίδευση-Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α' θμιας και Β' θμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αντικείμενο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο: Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και Παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.
- Γκόβαρης, Χ. (2009). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών». *Φιλολογική*, 109, 78-82.
- Δαμανάκης, Μ., (2004). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Έβδομη Ανατύπωση. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρατζιά, Ε. & Σπινθουράκη, Η. (2005). «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα (58-60)*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, том. 3. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Κοτταρίδη, Γ., Βαλάση-Αδάμ, Ε. (2006, 4 Νοεμβρίου). Στης μιζέριας τα θρανία μporούν και ονειρεύονται. *Ελευθεροτυπία*, σσ. 56-57.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. Στο Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α. (επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών*. Πρακτικά ημερίδας, Αλεξανδρούπολη, 24 Απριλίου 2004, 1-7.
- Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Πηγιάκη, Π. (1994). Εθνογραφία, η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα, Αθήνα: Γρηγόρης.

- Χαρίτος, Β. (2011). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Χιωτάκης, Σ. (2002). Ανωτατοποίηση των σπουδών ως επαγγελματική στρατηγική: Το παράδειγμα των Παιδαγωγικών Τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 61-88.
- Causey, V. E., Thomas, C. D., & Armento B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 33-45.
- Cochran-Smith, M., Davis, D., & Fries, K. (2004). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. (pp. 931- 975). In J. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education (3rd edition)*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Eds), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, London, 1-28
- Garcia, O. M. & Lopez, R. G., (2005). Teacher's initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, 16(5), 433-442.
- Halkiotis, D. (2000). The importance of interculturalism in communication in the contemporary European Environment, In: M. Malikiosi-Loizos (Ed) *Education, communication and counseling*, Athens, Greek Letters, 48-59.
- Holsti, R.O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*, Reading: Addison- Wesley.
- Unicef (2001). *Διακρίσεις - Ρατσισμός - Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Retrieved in 20-12-2005, <http://www.unicef.gr/reports/racism.php>
- Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Τυποθήτω.

Σταμάτης Π. Γαργαλιάνος

(Ο συγγραφέας είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας)

Διαδικότητα, αμφισημία ή πολυσημία στις σχέσεις θεάτρου-κινηματογράφου;

RESUME

Cet article essaie d'analyser les relations théâtre-cinéma, par un examen des plus importantes productions artistiques des deux arts, créés surtout au cours du dernier siècle. On sait qu'en général les divers arts (peinture, sculpture, danse, cinéma, théâtre, opéra) sont caractérisés par un degré élevé de «collaboration», de façon qu'aucun d'eux ne peut survivre sans l'«aide» et l'influence, mineure ou majeure, des autres. D'un autre côté, la littérature a été la base d'inspiration pour presque tous ci-dessus mentionnés, mais cet aspect philologique ne peut nous préoccuper ici.

En général il y a quatre types de relations dominantes et fondamentales entre théâtre et cinéma: a) le théâtre qui est filmé, b) l'adaptation cinématographique d'oeuvres classiques de théâtre c) les projections de cinéma dans des représentations théâtrales (principalement en utilisant un projecteur-vidéo, mais aussi un tel classique) et d) à l'inverse, l'utilisation des effets de théâtre dans un film.

Dans les lignes qui suivent sont examinés aussi certains termes techniques des deux arts (comme le montage, le rythme, les éclairages, les décors etc.) ainsi que la façon dont ils sont utilisés par les divers cinéastes ou metteurs en scène dans leurs arts respectifs. Cette comparaison nous aide à comprendre les différences et les similitudes qui relient théâtre et cinéma, ainsi que le degré de dépendance de l'un par l'autre.

Le point de départ est, sans aucun doute, la mythologie grecque. C'est celle qui a créé le théâtre et a offert au monde entier les pièces antiques qui sont ensuite présentées sur scène ou filmées, d'une multitude de façons. Exemples en sont «Les Troyennes», «Iphigénie en Aulide» de M. Kakoyannis, «Phèdre» et «Crie de Femmes» de J. Dassin, «Médée» de P-P. Pazolini, «La Troupe» de Théo Angelopoulos, «La Tour de la Haine» de A. Mann, «Electre» de M. Yantso, «Antigone» des J-M Strompe et N. Ouye.

Sont examinés et analysés aussi dans cet article des termes non largement utilisés, comme celui de la «théâtralité», mais surtout celui de la «cinématogرافité», terme qui est juxtaposé au premier pour bien éclaircir ce qui est propre à sa nature même (le cinéma, c'est-à-dire le mouvement écrit sur un film et projeté sur un écran): L'élément «spectateur» ne nous préoccupe pas dans le cas du cinéma (comme se passe dans le cas du théâtre, dont il est l'élément de base pour son existence) car une projection cinématographique peut avoir lieu sans la présence des spectateurs: c'est un projecteur qui fait tout le travail, alors que dans le cas du théâtre se sont des êtres humains qui doivent jouer.

Le «montage» dans les deux arts est une notion qui nous a aidé à avancer largement notre réflexion. Le montage cinématographique est une question technique, telle que nous ne rencontrons pas dans le cas du théâtre. Elle est, néanmoins, une notion philosophique, ainsi elle peut très bien entrer dans le cadre d'une mise en scène théâtrale, surtout lorsque le metteur en scène veut avancer ses idées, plus que celles de l'auteur de la pièce.

Mots clefs: Théâtre - cinéma - montage - juxtaposition - corrélation

Εισαγωγή

Οι σχέσεις θεάτρου-κινηματογράφου μπορούν να γίνουν κατανοητές και περισσότερο ανιχνεύσιμες μέσα από μια λεπτομερή εξέταση και ανάλυση των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων που βασίζονται ή δανείζονται κυρίως στοιχεία και από τις δύο αυτές τέχνες, τόσο κατά το πρώτο αλλά, κυρίως, το δεύτερο μισό του προηγούμενου αιώνα (Pavis, 2006: 351). Η διαδικασία αυτής της ανάλυσης μας οδηγεί σε μια *ad hoc* σύνθεση χάρις στην οποία αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχουν τέσσερις κυρίαρχοι και θεμελιώδεις τρόποι σχέσεων στην μέχρι τώρα αλληλοσυσχέτιση θεάτρου-κινηματογράφου: α) το κινηματογραφημένο ή βιντεοσκοπημένο θέατρο, β) η προσαρμογή ή επαναδιατύπωση (κλασικών, κυρίως) μύθων ή έργων από το θέατρο στον κινηματογράφο γ) κινηματογραφικές προβολές ως εμβόλιμα στοιχεία κατά τη διάρκεια θεατρικών παραστάσεων (κυρίως με τη χρήση βιντεοπροβολέα) και δ) αντίστροφα, η χρήση της θεατρικότητας μέσα στα κινηματογραφικά εφέ.

Και οι τέσσερις αυτοί τρόποι ή τύποι σχέσεων περιέχουν επί μέρους διακλαδώσεις. Στην πρώτη περίπτωση (α) υπάρχουν οι εξής:

- 1 - το θέατρο που κινηματογραφείται ζωντανά, δηλαδή παρουσία κοινού και χωρίς διακοπές της θεατρικής δράσης, (Gargalianos, 1994: 366).
- 2 - το θέατρο που κινηματογραφείται με διακοπές της θεατρικής δράσης, στο χώρο όπου συνήθως παίζεται (και, κατά κανόνα, χωρίς την παρουσία θεατών).
- 3 - το θέατρο που κινηματογραφείται με διακοπές, σε στούντιο ειδικά διαμορφωμένο, βασιζόμενο, όμως, στην αρχική θεατρική σκηνοθεσία, όπως αυτή πραγματοποιήθηκε σε ένα επαγγελματικό θέατρο. Κλασική είναι η περίπτωση πολλών ελληνικών θεατρικών έργων που, στην εικοσαετία 1950-70, γνώρισαν μεγάλη επιτυχία στο θεατρικό σανίδι και, ως εκ τούτου, μεταφέρθηκαν στον μεγάλη οθόνη με την θεατρική σκηνοθεσία τους, σχεδόν αυτούσια.
- 4 - μια θεατρική παράσταση που επιχειρείται να κινηματογραφηθεί σε άλλο χώρο (στούντιο ή φυσικά ντεκόρ) και χωρίς σεβασμό στην αρχική θεατρική σκηνοθεσία. Αυτή η τελευταία περίπτωση είναι κάτι το σπάνιο και, ταυτόχρονα, αδικαιολόγητα πολυδάπανο, δεδομένου ότι κατ' αυτό το τρόπο η δεύτερη απόπειρα αναγκαστεί νέα γραφή σεναρίου, σκηνοθεσία, σκηνικά κλπ.

Στην δεύτερη περίπτωση (β) έχουμε τις παρακάτω υποπεριπτώσεις:

- 1 - ένα θεατρικό έργο μετατρέπεται σε σενάριο αυστηρά δομημένο πάνω στο πρώτο και κινηματογραφείται (κλασική περίπτωση εδώ και για τα ελληνικά δεδομένα το «Θέατρο της Δευτέρας» της κρατικής ελληνικής τηλεόρασης που για δεκαπέντε και πλέον χρόνια «έγραψε ιστορία» αφήνοντας ένα τεράστιο αντίστοιχο υλικό πίσω του).
- 2 - ένα θεατρικό έργο μεταλλάσσεται σε ένα σενάριο που ελάχιστα σημεία διατηρεί από το πρώτο και κινηματογραφείται,
- 3 - η θεματολογική αναπροσαρμογή ή δανειοδότηση, δηλαδή ένας μύθος που έγινε γνωστός στο κοινό χάρις σ' ένα θεατρικό έργο, δίνει την αφορμή για ένα σενάριο που, κινηματογραφούμενο, δεν θυμίζει τίποτε από τα αντίστοιχα θεατρικά έργα.

Στην τρίτη περίπτωση (γ) συμβαίνει αυτό που πολύ συχνά συναντάμε τα τελευταία 20 χρόνια στο θέατρο, δηλαδή η αλόγιστη και συχνά χωρίς νόημα (απλώς για τον εντυπωσιασμό του θεατή) προβολή κινηματογραφικών σκηνών σε μεγάλη οθόνη στη διάρκεια των θεατρικών παραστάσεων. Οι υποπεριπτώσεις σ' αυτή την περίπτωση είναι οι εξής:

1 - προβολές των όσων δεν μπορούν να αναπαρασταθούν θεατρικά επί σκηνής (π.χ. κυνηγητό στην πόλη)

2 - προβολές του υποσυνείδητου ή ενός ονείρου

3 - φλας-μπακ στη μνήμη των ηρώων

Τέλος, στη τέταρτη περίπτωση (δ) έχουμε τις εξής υποπεριπτώσεις:

1 - το θέατρο μέσα στον κινηματογράφο, δηλαδή ταινίες που έχουν σαν φόντο μια θεατρική δράση ή υπόθεση περί θεάτρου,

2 - το θεατρικό παίξιμο, εν γένει, των ηθοποιών μέσα στον κινηματογράφο, επιχειρούμενο από τον ίδιο τον σκηνοθέτη προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της κινηματογραφικής του σκηνοθεσίας.

Αυτές οι τέσσερις κυρίαρχες περιπτώσεις, εκτός του ότι καταδεικνύουν τις σχέσεις θεάτρου-κινηματογράφου, είναι ενδεικτικές της πορείας της έβδομης τέχνης στον αιώνα που πριν μια δεκαετία και πλέον τελείωσε. Συνδεδειγμένοι κρίκοι, τόσο των φάσεων όσο και των τεχνών, υπήρξαν οι βασικοί εργάτες του, οι ηθοποιοί, κατά μια διπλή έννοια: είτε παίζοντας ταυτόχρονα και στις δύο Τέχνες, είτε, ακόμη περισσότερο, δανειζόμενοι στοιχεία της μιας για να τα χρησιμοποιήσουν στην άλλη. Άλλωστε, ένας ηθοποιός μπροστά σε μια κάμερα δεν παίζει τίποτε άλλο παρά θέατρο.

Το κινηματογραφημένο θέατρο

Παρά το γεγονός ότι ούτε η μια πλευρά (ηθοποιοί, σκηνοθέτες θεάτρου, θεατρολόγοι, κλπ.), ούτε η άλλη (σεναριογράφοι, ηθοποιοί κινηματογράφου, κινηματογραφιστές, κλπ.) αναγνωρίζουν αρετές στην ύπαρξη αυτής της ειδικής τέχνης (κινηματογραφημένο θέατρο)¹, εντούτοις σίγουρα αντιλαμβάνονται τα οφέλη αντίστοιχων εγχειρημάτων, τουλάχιστον για ιστορικούς ή αρχειακούς λόγους, τόσο για τους ίδιους τους δημιουργούς, όσο και για τους σημερινούς ή μελλοντικούς ερευνητές-μελετητές των δύο Τεχνών.

Παραμερίζοντας τη φαινομενική αυτή αντιθετικότητα, αντιλαμβανόμαστε ότι η κινηματογράφηση του θεάτρου μπορεί να προσφέρει ένα μεγάλο πεδίο θεωρητικής και πρακτικής ανάλυσης, δεδομένου ότι, από τις απαρχές ακόμη του κινηματογράφου, η θεατρική σκηνή προσέφερε ένα αστείρευτο πλούτο ιδεών, πράξεων και γεγονότων στην κινηματογραφική τέχνη². Η τελευταία, στα πρώτα βήματα αυτής της σχέσης δεν έκανε τίποτε άλλο από το να καταγράφει μετωπικά και παράλληλα με την ιταλική, τότε, σκηνή τα διαδραματιζόμενα επ' αυτής, ως ένας έκπληκτος θεατής τους³. Ο ίδιος ο Μελιές δεν είδε στο σινεμά εκείνης της εποχής τίποτε άλλο παρά την τελειοποίηση του θαυμαστού κόσμου του Θεάτρου. Ίσως γι' αυτό το λόγο ήταν επηρεασμένος -και σίγουρα, τεχνικά δέσμιος- του μετωπικού συνολικού πλάνου της σκηνής, κάτι που φαίνεται από το γεγονός ότι σ' όλες του τις ταινίες δεν μετακινούσε την κάμερα παρά ελάχιστα ενώπιον των διαδραματιζομένων.

Πριν διακριθούν στο κινηματογραφικό στερέωμα οι προαναφερθέντες, στην επικαιρότητα ήταν οι λεγόμενες ταινίες τέχνης -βασισμένες σε κλασικά λογοτεχνικά έργα- των

¹ Esprit (1951, τ. 138), Cahiers Renault-Barrault (1977, τ. 11)

² Ντοκυμανταίρ «Η τέχνη του Μελιές» - Τηλεόραση της Βουλής - 23-1-2011

³ Βλ. τις πρώτες ταινίες των δύο πρωτοπόρων της έβδομης τέχνης, του Τσάπλιν και του Κήτον, οι οποίοι μετατρέπουν τις κινηματογραφικές τους σκηνές σε νούμερα του μιούζικ-χώλ, χωρίς καν να ενδιαφέρονται για τις δυνατότητες που τους προσφέρει η κινηματογραφική γλώσσα μέσα από τη χρήση της κάμερας.

οποίων κύριο χαρακτηριστικό υπήρξε ο άκρατος σεβασμός στη πρώτη ύλη από την οποία δημιουργούνται, δηλαδή το κείμενο. Για το λόγο αυτό, τα σενάρια τους γράφονταν από τους μεγάλους κλασσικούς λογοτέχνες της εποχής, ενώ οι βασικοί ρόλοι ερμηνεύονταν από τα τότε ιερά τέρατα της έβδομης τέχνης.

Στις ταινίες αυτές, όλες τους βουβές, η απουσία του ήχου αναγκάζει τους ηθοποιούς να εκφράζονται ακόμη περισσότερο με το σώμα, σχεδόν εμφατικά και κατά τρόπο εξόχως στομφώδη, σε σημείο ώστε, τελικά, σε επίπεδο σημειολογικό, να μην απέχει πολύ από την κινηματογραφική παρουσίαση των κλασικών θεατρικών έργων και δη στην Ελλάδα⁴. Ο ομιλών κινηματογράφος δεν κατάφερε, εντούτοις, να ανατρέψει τις υπάρχουσες τάσεις στο χώρο της κινηματογράφησης του θεάτρου. Η κάμερα παραμένει απέναντι από τα θεατρικά δρώμενα, θυμίζοντας έντονα μία φωτογραφική μηχανή που μπορεί όμως να καταγράφει τον ήχο και, στημένη με τον κλασσικό μέχρι και σήμερα τρόπο, σταθερά στο ύψος των ματιών των ηθοποιών (Μαρτέν, 1984: 90-91). Από την άλλη πλευρά της σχέσης αυτής, δηλαδή όσον αφορά τους ηθοποιούς, είναι ίσως περιττό να θυμίσουμε ότι η επίδοσή τους ήταν προσαρμοσμένη, από τον σκηνοθέτη και τους ίδιους, στις ανάγκες της αίθουσας όπου έπαιζαν, άρα καθόλου κινηματογραφική. Το μόνο που επιτύγχαναν οι ιδιότυποι αυτοί κινηματογραφιστές ήταν μια κονσερβοποίηση του θεάτρου, ή καλύτερα η αποτύπωση μιας σχηματοποιημένης πραγματικότητας που, επιπλέον, απέιχε πολύ από την αίσθηση της φυσικότητας που προσδίδει ο θεατρικός χώρος καθώς και από την πεμπτούσια του θεατρικού γίνεσθαι, το λόγο και την ψυχολογική έκφραση.

Οι κινηματογραφιστές αυτοί ήταν κυρίως οι Κακογιάννης και Παζολίνι (Mc Donald, 1989: 53) που πάσχισαν για να μην παρασυρθούν από την τέχνη του κινηματογράφου και να καταφέρουν να σκηνοθετήσουν θεατρικά, κατά βάση έργα, μέσα από τη γλώσσα της κάμερας. Απέφευγαν έτσι π.χ. συστηματικά τα σαμ-κοντρ-σαμ (champs-contre-champs)⁵ που δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια καθαρά κινηματογραφική τεχνική και ξαναγύριζαν έντεχνα στα ακίνητα πλάνα διαρκείας, δηλαδή στην ουσία σε κάτι κατ' εξοχήν θεατρικό, απ' ευθείας απόγονο των πλάνων που προαναφέρθηκαν και που επραγματοποιούντο από σεβασμό στο πρωτότυπο κείμενο.

Η προσαρμογή κλασικών θεατρικών έργων στον κινηματογράφο.

Αντίθετα με την πρώτη περίπτωση, εδώ δεν έχουμε ένα θεατρικό έργο που το κινηματογραφούμε, αλλά ένα έργο που, έχοντας, στις περισσότερες των περιπτώσεων, δοκιμασθεί με επιτυχία επί σκηνής, προσαρμόζεται κατάλληλα, μετατρέπόμενο σε σενάριο και στη συνέχεια σε κινηματογραφική ταινία⁶. Στην περίπτωση αυτή, το θέατρο δεν υπάρχει πλέον ως σκηνική οντότητα που κινηματογραφείται, αλλά ως θεματική που τρέφει τον κινηματογράφο, ή ακόμη και ως σενάριο βασισμένο σ' έναν θεατρικό μύθο και ειδικά διασκευασμένο (θα λέγαμε ανασυντεθειμένο) για τη μεγάλη οθόνη (Mc Donald, 1989: 12).

⁴ π.χ. ο «Προμηθέας Δεσμώτης» του σκηνοθέτη Δημοσθένη Βρατσάνου, του 1928

⁵ «Σαμ-κοντρ-Σαμ» είναι η τεχνική εκείνη όπου, όταν δύο ηθοποιοί συζητούν πρόσωπο με πρόσωπο και οι θεατές επί της οθόνης βλέπουν αυτά τα πρόσωπα εναλλάξ.

⁶ Παραδείγματα αυτών είναι η περίφημη τριλογία του Κακογιάννη («Ηλέκτρα», 1962, «Τρωάδες», 1971, «Ιφιγένεια εν Ταύροις», 1977), οι «Βάκχες» σε διασκευή από τον Ιταλό Τζόρτζιο Φερόνι, ενώ ξεχωριστή θέση έχουν οι αντίστοιχες ταινίες του Π.Π. Παζολίνι «Οιδίπους Τύραννος», 1967, «Μήδεια», 1969, «Σημειώσεις για μια Αφρικανική Ορέστεια», 1969.

Κατ' αυτή την έννοια, το τελικό κινηματογραφικό προϊόν φιλτράρεται μέσα από τα αρχικά δεδομένα του θεατρικού προϊόντος, όχι για ν' αναπαραστήσει τις συνθήκες παραγωγής της θεατρικής παράστασης ή και τις κοινωνικές ή καλλιτεχνικές συντεταγμένες στις οποίες βασίζεται το θεατρικό κείμενο (ήθη, έθιμα, συνθήκες, τρόποι διαβίωσης της εποχής, κλπ.), αλλά για να δραματοποιήσει κινηματογραφικά έναν μύθο που εμπνέεται από τη θεατρική ίντριγκα. Σημαντικό παράδειγμα αυτών των συμπερασμάτων είναι ταινίες που δεν έχουν σαν ξεκίνημα ούτε τ' αντίστοιχα θεατρικά κείμενα ούτε, ακόμη περισσότερο, τους αντίστοιχους κεντρικούς μύθους των έργων αυτών⁷. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι με την έννοια «προσαρμογή» δεν αποδίδεται σωστά το τελικό αποτέλεσμα, για το οποίο θα ήταν καλύτερο να χρησιμοποιούνται οι εκφράσεις «επανεγγραφή», «αναδίπλωση» ή «επαναδιατύπωση» της ίντριγκας, ειδικά λαμβανομένου υπόψη του ότι στη μεγάλη οθόνη το σκηνικό γεγονός δίνει τη θέση του στη δραματικότητα του μύθου, όπως αυτή περνάει μέσα από τη κινηματογραφική κάμερα. Καθίσταται πλέον περιττό να συγκρίνουμε το αρχικό θεατρικό έργο με την κινηματογραφική του προσαρμογή, μια και η τελευταία μετατρέπεται σ' ένα αυτόνομο καλλιτεχνικό δημιούργημα με ελάχιστα κοινά σημεία με το αρχικό.

Όπως προαναφέρθηκε, οι βασικοί, καταγεγραμμένοι μέχρι στιγμής, τρόποι κινηματογραφικής επαναδιατύπωσης ενός θεατρικού έργου είναι τρεις: η κινηματογραφική διασκευή, η ανασύνθεση ή επανασύνθεση του αρχικού κειμένου και η θεματολογική αναπροσαρμογή ή θεματολογική «δανειοδότηση». Στην πρώτη περίπτωση ο διασκευαστής, όποιος και να' ναι αυτός, βασίζεται κατά το μέγιστο δυνατό στο αρχικό κείμενο και γράφει ένα σενάριο ή δημιουργεί μια ταινία που ελάχιστα «απέχει» από το θεατρικό έργο. Εδώ όμως συχνά συναντάμε μια σημαντική υποπερίπτωση: τα κινηματογραφικά γυρίσματα πραγματοποιούνται όχι σε στούντιο ή επί θεατρικής σκηνής αλλά στους ίδιους τους χώρους που θέλησε ο θεατρικός συγγραφέας, δηλαδή σε φυσικούς χώρους όπως ακριβώς αυτοί αναφέρονται μέσα στο θεατρικό κείμενο. Οι όπερες που κινηματογραφήθηκαν από τους Τζεφριέλλι και Ρόσι ή τα κλασικά δημιουργήματα που πέρασαν από τα χέρια του σκηνοθέτη Μαρσέλ Μπλυβάλ για λογαριασμό της τηλεόρασης, είναι αντίστοιχα παραδείγματα: φυσικά ντεκόρ (βουνά, πεδιάδες, οροσειρές, λίμνες, κ.ά.) φωτογραφίζονται μέσα από τη κινηματογραφική μηχανή από όλες τις πιθανές γωνίες λήψης, ενώ με τράβελινγκς ή πανοραμίκ καλύπτονται όλες οι σημαίνουσες λεπτομέρειες του ντεκόρ, όταν αυτό το απαιτεί το πρωτότυπο κείμενο (Durand, 1974: 175). Ταυτόχρονα σπάει η καθιερωμένη σχέση σκηνής-θεατή θεάτρου διότι οι θεατρικοί διάλογοι μεταφέρονται επί της οθόνης με τη χρήση του σαμ-κοντρ-σαμ, έτσι ο κινηματογραφικός θεατής έχει την αίσθηση ότι βρίσκεται μέσα στο θεατρικό ντεκόρ, δίπλα σχεδόν στους ηθοποιούς.

Πρόκειται τελικά για μια προσπάθεια νατουραλισμού -ή καλύτερα νατουραλιστικοποίησης - της θεατρικής υπόστασης, η οποία καταλήγει στο να δίνει στους θεατές του κινηματογράφου ισχυρές δόσεις φυσικότητας που όμως γρήγορα γίνονται αντιληπτές ως ψευδείς αποδόσεις μιας πραγματικότητας που δεν υπάρχει (Pavis, 2006: 342). Όλα αυτά θυσιάζονται προκειμένου να χρησιμοποιηθούν ορισμένα από τα πλέον στοιχειώδη κινηματογραφικά εφέ, δηλαδή στην ουσία θυσιάζεται η θεατρική υπόσταση στο βωμό μιας τεχνολογίας που σε καμία περίπτωση δεν μπορεί ν' αποδώσει τις αρχικές προθέσεις ενός θεατρικού συγγραφέα. Οι προθέσεις αυτές ταυτίζονται στο μέγιστο και με τις

⁷ Το ίδιο συμβαίνει και με τον Ουέλς, ο οποίος στη ταινία του «Καμπάνες του Μεσονυκτίου» (Chimes at Midnight), ανασυνθέτει ολόκληρα τεμάχια αρκετών έργων του Σαίξπηρ, με στόχο να καταδείξει τις σχέσεις Φάλσταφ και Αλ, όμως το τελικό σεναριακό αποτέλεσμα ουδεμία σχέση έχει με τον Σαίξπηρ.

απαιτήσεις του απλού θεατή του θεάτρου, δηλαδή αυτού που πηγαίνει όχι τακτικά στο θέατρο για να παρακολουθήσει απλώς κάποια δρώμενα επί μιας σκηνής και ενώπιον ενός ή περισσότερων ντεκόρ. Αν, αντίθετα, κάποιος σκηνοθέτης κινηματογράφου επιχειρήσει να αποσυμβατικοποιήσει, χάριν των στοιχειωδών δυνατοτήτων μιας κινηματογραφικής μηχανής λήψεως -δηλαδή, στην ουσία, χάριν μιας κινηματογραφικότητας (έννοια αντίστοιχη της θεατρικότητας)- τόσο το θεατρικό κείμενο όσο και τον θεατρικό χώρο, αυτό σημαίνει αυτόματα και τη καταδίκη της θεατρικής υπόστασης από την οποία ξεκινούν όλες αυτές οι κινηματογραφικές απόπειρες. Κάτω από μια άλλη οπτική, κυρίως κοινωνιολογική, είναι προτιμητέο να δεχθούμε ότι υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στο θεατή θεάτρου και εκείνο του κινηματογράφου. Όταν όμως αυτές οι δύο τέχνες ερίζουν για το ίδιο καλλιτεχνικό δημιούργημα και όταν αυτό τείνει να διασπασθεί σε δύο τελείως διαφορετικά καλλιτεχνικά αποτελέσματα, θεωρείται ορθό να συλλογισθούμε αν έχει πλέον θέση μια σύγκριση τόσο των δύο δημιουργημάτων, όσο και η πιστή ή όχι απόδοση του αρχικού (θεατρικό έργο) στη κινηματογραφική οθόνη. Με δεδομένο το ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί ποτέ μέχρι σήμερα μια συγκεκριμένη έρευνα κοινού που ν' αποκαλύπτει τα κοινά σημεία των δύο τύπων θεατή (θεατρικού και κινηματογραφικού) δεν νομιμοποιούμεθα, ακόμη περισσότερο, να επιχειρήσουμε μια σύγκριση, σε σημειολογικό επίπεδο, των πραγματικών επιδράσεων των δύο αυτών δημιουργημάτων στο κοινό (Δημητρίου, 1978: 162). Εντούτοις, υπάρχει ένα δεδομένο, αυτό της μεγαλύτερης μαζικότητας θεατών του κινηματογράφου σε σχέση με αυτή του θεάτρου, κάτι το οποίο νομιμοποιεί κάθε προσπάθεια των κινηματογραφιστών να οικειοποιηθούν θεατρικά έργα, δεδομένου ότι, αναμφισβήτητα, η έβδομη Τέχνη είναι σε θέση να διαδώσει ένα θεατρικό έργο, έστω και παραποιημένο, σε πολύ περισσότερο κοινό απ' ό, τι το ίδιο το κοινό για το οποίο προορίζεται.

Θέατρο & κινηματογράφος: σχέσεις πολυδιάστατες

Στην περίπτωση της ανασύνθεσης/επανασύνθεσης του αρχικού κειμένου ο σεναριογράφος - με τη συνδρομή ή όχι του σκηνοθέτη - ανασυνθέτει τη σειρά των θεατρικών σκηνών, τοποθετώντας π.χ. τις τελευταίες στην αρχή του σεναρίου ή διασκορπώντας κάποιες άλλες σ' όλο το μήκος αυτού. Ταυτόχρονα είναι σε θέση να τροποποιήσει τον αφηγηματικό ρυθμό του θεατρικού κειμένου και να προσδώσει στο αντίστοιχο κινηματογραφικό δημιούργημα μια νέα διάσταση, βασιζόμενη στη γνωστή και κλασική τέταρτη διάσταση, αυτή του χρόνου, η οποία και, τελικά, δίνει την αίσθηση μιας νέας σκηνοθεσίας, τελείως διαφοροποιημένης σε σχέση με το αρχικό κείμενο ή κάποιες θεατρικές του σκηνοθεσίες.

Τέλος, στη περίπτωση της θεματολογικής αναπροσαρμογής ή θεματολογικής «δανειοδότησης» έχουμε θεατρικούς μύθους, δηλαδή ιστορίες, πραγματικές ή όχι που έγιναν γνωστές μόνο χάρις στο θέατρο, οι οποίοι δίνουν την αφορμή σ' ένα σεναριογράφο να γράψει σενάρια που ελάχιστα σημεία των αντιστοίχων θεατρικών έργων διατηρούν, πλην όμως βασίζονται εξ ολοκλήρου σε κάτι το θεατρικό. Παράδειγμα αυτής της υποπερίπτωσης είναι ο «Θίασος» του Θ. Αγγελόπουλου, μια ελεύθερη κινηματογραφική μεταφορά του μύθου των Ατρείδων μέσα από τις περιπέτειες ενός θιάσου που περιοδεύει στην σύγχρονη Ελλάδα με τη «Γκόλφω» του Σπ. Περεσιάδη. Πρόκειται για ένα θίασο όπου τα μέλη του έχουν πολλές ομοιότητες με τους ήρωες του μύθου των Ατρείδων, και αυτό αποδεικνύεται τόσο χάρις στην παράλληλη εξιστόρηση-παρουσίαση των

πολιτικών γεγονότων στην Ελλάδα της περιόδου 1930-50, όσο και με την ανάλυση των παθών των ιδίων των ηθοποιών του θιάσου στη διάρκεια της περιοδείας των.

Η θεατρικότητα στον κινηματογράφο

Μια κινηματογραφική μεταφορά ενός θεατρικού έργου, κρίνοντας από το σύνολο των μέχρι στιγμής αντίστοιχων προσπαθειών, είναι σε θέση να αποδώσει ένα καλλιτεχνικό αποτέλεσμα που όχι μόνο δεν μειώνει τις προθέσεις ή επιθυμίες του θεατρικού συγγραφέα, αλλά, αντίθετα να επαυξάνει τις αρετές του δημιουργήματός του. Σε περιπτώσεις, μάλιστα, όπου ο κινηματογραφικός σκηνοθέτης είναι σχετικά ευαίσθητος στη διατήρηση της δραματουργικής υφής καθώς και στη θεατρική έκφραση, έχει την εξαιρετική δυνατότητα -χάρης σ' αυτή του τη γενική πιστότητα- να «ξεφύγει», σε άλλες στιγμές του ίδιου σενάριου, από τα στενά θεατρικά πλαίσια του αρχικού κειμένου για να εκμεταλλευτεί τις ευκαιρίες που μπορεί να του προσφέρει η κινηματογραφική μηχανή και να καταλήξει, κατ' αυτό το τρόπο, σε ένα ξεκάθαρο θεατρικό δημιούργημα, που όμως δε θα στερείται των πιθανών ευεργετικών επιδράσεων της τεχνολογίας του κινηματογράφου (Field, 1986: 15). Η θεατρικότητα που ενυπάρχει σε μια κινηματογραφική απόδοση ενός θεατρικού έργου, δεν πνίγεται, σε πολλές των περιπτώσεων, από το κινηματογραφικό λόγο, αλλά, αντίθετα, πολλαπλασιάζεται χάρις στη πολυπλοκότητα αυτού του τεχνολογικού μέσου. Αυτή η πολλαπλασιαστικότητα, εν συνεχεία, δεν αγγίζει μόνο το τεχνολογικό τομέα μιας τέτοιας απόδοσης, αλλά επιδρά και στα εσωτερικά της στοιχεία, όπως είναι η επίδοση των ηθοποιών και η κινηματογραφική σκηνοθεσία.

Ο όρος «κινηματογραφικότητα» δεν είναι δόκιμος, εν αντιθέσει με το πρώτο («θεατρικότητα») ο οποίος διατυπώνεται με υπερβολική συχνότητα τα τελευταία χρόνια, σε κάθε είδους σχετική εργασία, προφορική ή γραπτή, ανά το κόσμο. Με τη βασική υπόθεση ότι η έννοια αυτή χρησιμοποιείται για να καταδείξει μια ιδιότητα που διαφέρει ως προς αυτό που λέγεται θέατρο, τότε σίγουρα θα πρέπει να υποψιασθούμε ότι, έστω κι' αν ο δεύτερος όρος δεν είναι ευρέως χρησιμοποιούμενος, τελικά είναι κάτι που όντως υφίσταται, δεδομένου ότι σίγουρα η θέαση μιας κινηματογραφικής προβολής είναι μια πράξη κατά πολύ διαφορετική από άλλες, αντίστοιχες με τις υπόλοιπες τέχνες (Pavis, 2006: 203). Ο όρος «κινηματογραφικότητα» θα πρέπει να αποδοθεί, κατ' αρχή, σε αντιδιαστολή με τον όρο θεατρικότητα, στην ιδιότητα εκείνη η οποία εμπεριέχει δύο βασικά και αλληλένδετα μέρη, α) την παραγωγή ενός καλλιτεχνικού έργου με βασικό εργαλείο μια κινηματογραφική μηχανή β) την προβολή του σε μια άσπρη επιφάνεια. Το στοιχείο που ονομάζεται «θεατής» δεν εμπεριέχεται στον όρο αυτό ούτε ετυμολογικά (θεα-), ούτε και είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία της ιδιότητας αυτής, όπως συμβαίνει με τη «θεατρικότητα». Αντίθετα, είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς ότι προεξάρχον στοιχείο στην έννοια της «κινηματογραφικότητας» είναι αυτό της «κίνησης που εγγράφεται και, εκ των υστέρων, παρουσιάζεται» (σε μια επιμήκη ταινία σελιόιντ που κινείται (ρολάρει) με γρήγορο ρυθμό δια μέσου μιας μηχανής και που, ταυτόχρονα, οι επάνω της συνεχόμενες φωτογραφίες προβάλλονται σε μια λευκή οθόνη, με την βοήθεια ενός ειδικού λαμπτήρα που βρίσκεται μέσα στην μηχανή προβολής) (η παρένθεση εδώ υπονοεί το γεγονός ότι αυτά που περιέχει δεν έχουν ετυμολογική βάση, αλλά αποτελούν τη προέκταση του όρου, όπως αυτός αναλύεται στη πράξη). Τα στοιχεία αυτά σίγουρα δεν ενυπάρχουν σε καμία από τις υπόλοιπες τέχνες, (θέατρο, ζωγραφική, μουσική κ.α.) γι' αυτό και, έμμεσα, πιστοποιεί την αναγκαιότητα -αν όχι την ύπαρξη- του όρου «κινηματογραφικότητα».

Η διαφοροποίηση των δυο αυτών όρων επιχειρείται εδώ για να χρησιμοποιηθεί στη συνέχεια σαν θεωρητικό, έστω και ανεπικύρωτο, υπόβαθρο στην ανάλυση της (ή των) σχέσης (-ων) των δύο Τεχνών, του θεάτρου και του κινηματογράφου. Σε επίπεδο σημειολογικό οφείλουμε να αναρωτηθούμε ποια (και που) υπάρχει θεατρικότητα σε κινηματογραφικές ταινίες ή, ακόμη ειδικότερα, σε ταινίες που είναι απόπειρες κινηματογράφησης -καθ' οιονδήποτε τρόπο- θεατρικών έργων. Οφείλουμε επίσης να αναρωτηθούμε αν θεατρικές τεχνικές μπορούν να υιοθετηθούν στο κινηματογράφο (το αντίθετο συμβαίνει αλλά τείνει να συναντάται ολοένα και σπανιότερα) καθώς και το αν η τεχνική της μιας Τέχνης μπορεί να έχει αντιστοιχίες στη τεχνική μιας άλλης. Όσον αφορά το τελευταίο ερώτημα, σίγουρα θα πρέπει να προεκταθεί και σ' έναν ηθικό ή νομικίστικο επίπεδο, δηλαδή το εάν έχουμε το δικαίωμα να αναζητούμε αντιστοιχίες μέσα από μια σημειολογική ανάλυση, σε κινηματογραφικά δημιουργήματα που βασίζονται σε θεατρικά έργα, όταν, κυρίως, οι προθέσεις των ιδίων των δημιουργών τους δεν ήταν οι συσχετισμοί ή οι αντιστοιχίες με το πρωτότυπο αλλά αυτόνομα καλλιτεχνικά έργα. Εντούτοις αφήνουμε την ηθική πλευρά του ζητήματος και παραμένουμε στα τρία πρώτα ερωτήματα, δηλώνοντας πως πρόθεση της ανάλυσής μας δεν είναι να δικαιώσουμε ή όχι κάποιους δημιουργούς αλλά να πιστοποιήσουμε την ύπαρξη επιστημονικότητας στις απόπειρές τους (έστω και αν οι ίδιοι δεν είναι, ή δεν δηλώνουν θεράποντες κάποιας αντίστοιχης επιστήμης), απόπειρες οι οποίες, εφ' όσον βασίζονται σε δύο διαφορετικές -αλλά όχι άσχετες- τέχνες, διαθέτουν *ad hoc* τις, στοιχειώδεις έστω, πιθανότητες επιστημονικής ανάλυσης.

Βασικά στοιχεία θεατρικότητας στον κινηματογράφο

Με το βασικό δεδομένο ότι ένας θεατής θεάτρου διατηρεί καθ' όλη τη διάρκεια μιας παράστασης μια μόνο θέση, δηλαδή μια μόνο γωνία όρασης των δρώμενων, και, αντίθετα, ένας θεατής κινηματογράφου (παρά το γεγονός ότι κι' αυτός παραμένει στην ίδια πάντα θέση) «αλλάζει» γωνίες όρασης χάρις στο γεγονός ότι η κάμερα κινείται στη διάρκεια των κινηματογραφικών γυρισμάτων, τίθεται σαν βασικό ζήτημα το εάν η γωνία όρασης είναι ένα σταθερό «σημείο», ή εάν επιδέχεται σημειολογικής ανάλυσης (Metz, 1977: 121). Γίνεται, κατ' αρχή, δεκτό ότι ένας θεατής θεάτρου καθημένο σε μια Χ θέση παρακολουθεί μια «άλλη παράσταση» σε σχέση με έναν άλλο θεατή καθημένο σε μια Υ θέση. Άξιες ανάλυσης θα ήταν οι δηλώσεις των δύο αυτών θεατών (βασίζόμενες σε αντίστοιχα ερωτήματα, σημειολογικής υφής), πάνω στο θέμα του «τι είδους παράσταση παρακολούθησαν». Αντίθετα, δύο θεατές μιας κινηματογραφικής προβολής βλέπουν το ίδιο ακριβώς θέαμα, ανεξάρτητα από τη θέση από την οποία παρακολούθησαν τη ταινία. Έχουμε λοιπόν εξ αρχής μια σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά το ρόλο της κινηματογραφικής μηχανής στην απόδοση επί της μεγάλης οθόνης ενός θεατρικού έργου, διαφοροποίηση η οποία μας οδηγεί να συμπεράνουμε ότι ακόμη και οι κινήσεις μιας κάμερας είναι ένα σημείο.

Βεβαίως θεμέλιο της αμφίσημης αυτής σχέσης είναι το θεατρικό κείμενο το οποίο και υποβάλλει, τόσο στη θεατρική όσο και στη κινηματογραφική σκηνοθεσία κάποιες τεχνικές ή ακόμη και κάποιες λύσεις, οι οποίες σίγουρα έχουν, έστω και έμμεσα, κάποια κοινά σημεία ή προελεύσεις (Mc Donald, 1989: 165). Δεν είναι σε θέση π.χ. ο κινηματογραφικός σκηνοθέτης να αποφύγει τη τεχνική του γκρο-πλαν κατά τις στιγμές όπου ένας εκ των πρωταγωνιστών εκφέρει κάποιον από τους σημαντικούς, όρα δραματικούς, μονόλογους που έγραψε ο θεατρικός συγγραφέας. Ούτε, κατά την ίδια έννοια, έχει το

δικαίωμα ο ίδιος σκηνοθέτης να μην κινηματογραφήσει σε πλάνο συνόλου όλο τον χορό, όταν αυτός επεμβαίνει στη δράση, στις περιπτώσεις θεατρικών κλασικών έργων που «υιοθετούνται» από την μεγάλη οθόνη.

Τρεις τύποι θεατρικότητας

Είναι αναγκαίο, κατ' αρχή, να διευκρινισθεί το ότι υπάρχουν τρεις τύποι θεατρικότητας: α) η θεατρικότητα του ιδίου του θεάτρου, β) η θεατρικότητα που μπορεί να ενυπάρχει σε οιαδήποτε άλλη μορφή τέχνης -στην προκειμένη περίπτωση στον κινηματογράφο- και γ) η θεατρικότητα που, έστω και σαν υποψία ύπαρξης, χαρακτηρίζει ορισμένες εκφράσεις της καθημερινής ζωής.

Όσον αφορά τον πρώτο τύπο, μοιάζει να είναι αυτονόητος: καμία θεατρική παράσταση -που τηρεί τους βασικούς κανόνες θεατρικής παραγωγής- δεν μπορεί να θυμίζει κάτι άσχετο με θέατρο. Ο τρίτος τύπος είναι μια δεύτερη, μια καλλιτεχνίζουσα, πραγματικότητα μέσα στην πραγματικότητα που μας περιβάλλει και μπορεί να καταστεί «ορατός» μόνον από τους θεράποντες της τέχνης του θεάτρου και μάλιστα όχι από όλους αλλά από τους πλέον ευαίσθητους ή υποψιασμένους στην σχέση αυτή. Πρόκειται για φυσικά ντεκόρ (προσόψεις πολυκατοικιών, λιμάνια, πάρκα), για κινήσεις και εκφράσεις του σώματος, λέξεις ή ήχους, που όλα εμπεριέχουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο θεατρικότητας ή, τουλάχιστον, ανάγονται σε κάτι το θεατρικό, ήτοι κάτι που έχει ήδη παρουσιασθεί μέσα από οιοδήποτε θεατρικό γεγονός και έχει σαφείς αντιστοιχίες ή αναλογίες με την προαναφερθείσα πραγματικότητα⁸.

Αυτό που μας ενδιαφέρει εδώ είναι ο δεύτερος τύπος, δηλαδή ο τύπος της θεατρικότητας που ενυπάρχει σε οιαδήποτε άλλη μορφή Τέχνης. Ζωγραφική, Γλυπτική, Κινηματογράφος, Χορός, Μουσική μπορούν να εμπεριέχουν λίγα ή πολλά θεατρικά στοιχεία, ακόμη και μέχρι σε σημείο που να ομιλούμε για κυριαρχία της μιας Τέχνης μέσα στην άλλη η ακόμη και για μια σύζευξη δύο η περισσότερων Τεχνών (Δημητρίου, 1987: 206).

Σε περιπτώσεις όπου η θεατρικότητα εξετάζεται σε σχέση με τις πιθανότητες ύπαρξης της μέσα στον κινηματογράφο, μπορούμε να διακρίνουμε δύο υποκατηγορίες της, την θεατρικότητα που ενυπάρχει στην υποκριτική των ηθοποιών του σινεμά και αυτήν που υπολογίζεται σαν σύνολο μέσα σ' ένα φιλμ και σε αντιδιαστολή με την πραγματικότητα, την καθ' όλα αντιθεατρική, εδώ. Στην πρώτη υποκατηγορία η θεατρικότητα αναφέρεται σ' αυτό που λέμε «ηθοποιία», και πιο συγκεκριμένα στον τρόπο που ένας ηθοποιός του κινηματογράφου υποδύεται έναν ρόλο. Εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι ένας τέτοιος ηθοποιός μπορεί να προσδώσει, με πρόθεση ακριβείας, στην υποκριτική του ένα ύφος που να ανάγεται διαρκώς σε τεχνικές θεάτρου και να ξεχωρίζει, χωρίς αμφιβολία από το κλασικό στυλ της μινιμαλιστικής απόδοσης ενώπιον κάμερας (Durand, 1974: 53). Αυτό φυσικά γίνεται εσκεμμένα, τόσο από τον σκηνοθέτη όσο και από τον ηθοποιό, κυρίως όμως από τον πρώτο, ο οποίος σίγουρα επιθυμεί είτε να ξαναγυρίσει στις ρίζες του (ο κινηματογράφος των ηθοποιών δεν είναι τίποτε άλλο από ένα θέατρο ηθοποιών) είτε για να χαρίσει στην όλη καλλιτεχνική επίδοση της κινηματογραφικής του προσπάθειας μια από τις πλέον χυμώδεις διαστάσεις της τέχνης, το ίδιο το θέατρο.

⁸ Βλ. «Ηλέκτρα» του Α. Βιτέζ στο Εθνικό Θέατρο του Σαγιά το 1981, όπου το λιμάνι του Πειραιά στο βάθος της σκηνής έμοιαζε ταυτόχρονα θεατρικό αλλά και αληθινό (ένα καράβι διέσχιζε τα νερά, αργά, δίνοντας την αίσθηση ότι είναι πραγματικό λιμάνι).

Δανειζόμενες τεχνικές από το θέατρο στον κινηματογράφο.

Ποια είναι τα τεχνικά η γενικότερα καλλιτεχνικά εκφραστικά μέσα του θεάτρου που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον κινηματογράφο; Ποια είναι, αντιστρόφως, τα μέσα της κινηματογραφικής τέχνης που συνήθως «δανείζονται» από τους ανθρώπους του θεάτρου; Στην περίπτωση του θεάτρου τέτοια μέσα είναι η ειδική διάλεκτος σκηνοθέτη-ηθοποιού στις θεατρικές πρόβες, η χρήση θεατρικού φωτισμού, η ύπαρξη θεατρικών ντεκόρ και θεατρικών κοστουμιών. Στον κινηματογράφο, αντίστοιχα, είναι το μοντάζ⁹, το φοντύ-ανσενέ¹⁰, το πανοραμίκ¹¹, τα τράβελινγκ¹², τα ζούμ¹³, τα κινηματογραφικά κοστούμια (Arijon, 179), η ειδική διάλεκτος σκηνοθέτη-ηθοποιού στα κινηματογραφικά γυρίσματα.

Η ονομαστική αυτή παράθεση των δύο αντίστοιχων κατηγοριών εκφραστικών μέσων μας βοηθά, πριν ακόμη αναλύσουμε τις διάφορες περιπτώσεις αλληλοδανεισμού, να οριοθετήσουμε κάποιες συντεταγμένες προκειμένου να ξεκαθαρισθούν απόλυτα ορισμένες έννοιες και οι καταστάσεις που πηγάζουν απ' αυτές, ακριβώς για να επιτύχουμε μια όσον το δυνατόν ξεκάθαρη ανάλυση όλων των περιπτώσεων του αλληλοδανεισμού.

Το πρώτο ερώτημα που πρέπει εδώ να απαντηθεί αφορά στην ιδιότητα του «θεατρικός» η «κινηματογραφικός» και πιο συγκεκριμένα στο κατά πόσο ένα κοστούμι ή ένα ντεκόρ είναι θεατρικά ή, αντίστοιχα, κινηματογραφικά. Σε όρους ξεκάθαρα καλλιτεχνικούς ένα κοστούμι δεν μπορεί να χαρακτηρίζεται μονομερώς θεατρικό ή κινηματογραφικό διότι η ύπαρξη της κάμερας λήψεως του κινηματογράφου δεν αλλάζει σε τίποτε την εντύπωση που το κοστούμι αυτό προκαλεί σε θεατές κινηματογράφου και θεάτρου. Το ίδιο, εντούτοις, δεν συμβαίνει στις περιπτώσεις των ντεκόρ. Εδώ υπάρχει σίγουρα η διάκριση ανάμεσα σε ντεκόρ κινηματογράφου και ντεκόρ θεάτρου, διάκριση η οποία βασίζεται, κατ' αρχή στον όγκο και την διάταξή τους στον χώρο ένα ντεκόρ θεάτρου δεν μπορεί παρά να έχει τις διαστάσεις του σκηνικού χώρου στον οποίο θα τοποθετηθεί, τόσο στο μήκος, όσο και στο πλάτος (βάθος) αλλά και στο ύψος της σκηνής (Gargalianos, 1994: 371). Επιπλέον, έστω κι αν ένα θεατρικό έργο απαιτεί εναλλαγές πληθώρας σκηνών, όλα τα αντίστοιχα ντεκόρ πρέπει να προσαρμόζονται πάντα στις προαναφερθείσες διαστάσεις, καθώς και στο χρονικό πλαίσιο που διαρκεί μια θεατρική παράσταση. Αντίθετα το ντεκόρ του κινηματογράφου δεν υπακούει σε τέτοιους κανόνες, διότι απλούστατα η μηχανή λήψεως μπορεί άνετα να κυκλοφορήσει μέσα σ' αυτό, άρα να το «επεκτείνει» χωροταξικά. Μια άλλη χαρακτηριστική ιδιότητα των κινηματογραφικών ντεκόρ, ιδιότητα που τα αντιδιαστέλλει σε σχέση με τα θεατρικά είναι το γεγονός ότι αυτά μπορούν να «τεμαχιστούν» τόσο χωροταξικά όσο και χρονικά. Στην πρώτη περίπτωση το ντεκόρ του κινηματογράφου (εννοείται πως) μπορεί να τοποθετηθεί σε διαφορετικά σημεία ενός κινηματογραφικού στούντιο και να μην περιορισθεί σε ένα συγκεκριμένο χώρο μόνο. Μπορεί, επίσης, να τοποθετηθεί και σε περισσότερα του ενός στούντιο, ακόμη και σε περισσότερα του ενός σημεία μιας πόλης ή και μιας χώρας, έστω κι' αν αυτό σημαίνει επιπλέον κόστος για τον παραγωγό, για τον οποίο σίγουρα η ιδανικότερη λύση βρίσκεται στην πλήρη χρήση ενός και μόνο στούντιο κατάλληλα εξοπλισμένου. Στην δεύτερη περίπτωση, ένα κινηματογραφικό ντεκόρ μπορεί να

⁹ Η αλληλουχία των σκηνών όπως αυτή πραγματοποιείται μέσα από τεχνολογικά μέσα, π.χ. μονταζιέρες.

¹⁰ Το σβήσιμο της εικόνας που βλέπουμε στην οθόνη, λες και κάποιος τη σβήνει με σφουγγάρι

¹¹ Η κίνηση της κάμερας γύρω από τον άξονά της κατά 360 μοίρες

¹² Η κίνηση της κάμερας πάνω σε τεχνητές μικρές ράγες, ακολουθώντας τη δράση

¹³ Όταν ο φακός της κάμερας εστιάζει σε ένα πρόσωπο ή αντικείμενο

χρησιμοποιηθεί και σε διαφορετικούς χρόνους, δηλαδή μια συγκεκριμένη σκηνή που κινηματογραφείται σε ένα Χ ντεκόρ μπορεί να απαιτήσει πολλαπλές λήψεις, σε συνεχόμενες μέρες ή και σε διακοπτόμενα αντίστοιχα χρονικά διαστήματα.

Ας μη λησμονούμε βέβαια και τις περιπτώσεις των φυσικών ντεκόρ και κοστουμιών. Δεν είναι λίγες οι φορές που ειδικά ο κινηματογράφος κατέφυγε -και ακόμη καταφεύγει- στην «χρήση» των ντεκόρ που άπλετα προσφέρει η φύση, δηλαδή βουνών, πεδιάδων, ουρανών, θαλασσών, κ.ά. Αντίθετα το θέατρο, κατά γενικό κανόνα -πλην, δηλαδή, εξαιρέσεων, όπως π.χ. παραστάσεις δρόμου ή στην ύπαιθρο- δεν μπορεί να καταφύγει σ' αυτά τα φυσικά φαινόμενα. Όσο για τα φυσικά κοστούμια εδώ εννοούνται τα κοστούμια που φορούν οι περαστικοί διαβάτες ορισμένων κινηματογραφικών σεκάνς που τους κινηματογραφεί μια κάμερα χωρίς να το γνωρίζουν. Κάτι αντίστοιχο δεν μπορεί να συμβεί, βέβαια, εν ουδεμία περίπτωση, στο θέατρο, εκτός φυσικά των περιπτώσεων ειδικών παραστάσεων όπου στο βάθος της σκηνής δεν υπάρχουν ούτε ντεκόρ, ούτε τοίχος, οπότε η σκηνή δεν έχει όρια¹⁴.

Μοντάζ στον κινηματογράφο και στο θέατρο

Αυτό που προσδίδει στην τέχνη του κινηματογράφου ένα χαρακτηριστικό ιδίωμα, τέτοιο που δεν μπορεί να συναντηθεί σε άλλη τέχνη, είναι σίγουρα το μοντάζ ή απλούστερα η αλληλουχία εικόνων (Lotman, 1982: 76). Είναι ταυτόχρονα ευνόητο ότι αυτό επιτυγχάνεται χάρις στο ότι το φιλμ, από την ίδια του την τεχνολογική φύση (βλ. ανωτέρω, έννοια της «κινηματογραφικότητας») περιέχει τις εικόνες εκείνες που κατάλληλα συνδυασμένες σε μια διαδοχική αλληλουχία μπορούν να προβάλλουν ή μεταδώσουν, χάρις ακριβώς σ' αυτήν την συνδυαστικότητά τους μια ή περισσότερες έννοιες.

Από τις υπόλοιπες τέχνες που εδώ μπορούν να βοηθήσουν σαν μέτρο σύγκρισης είναι σίγουρα ο Χορός, η Όπερα και το Θέατρο. Η τεχνική του μοντάζ, έτσι όπως παρουσιάζεται ανωτέρω δεν μπορεί να υπάρχει σε εικαστικές τέχνες σαν την Ζωγραφική και την Γλυπτική. Μένουμε μόνο στην τελευταία (θέατρο) η οποία άλλωστε είναι και το κυρίαρχο συστατικό, μαζί με τον κινηματογράφο, αυτού του άρθρου. Το ερώτημα που αναπόφευκτα τίθεται είναι εάν μπορεί να επιχειρηθεί μια οιαδήποτε σύγκριση ανάμεσα στις δύο αυτές τέχνες σε σχέση με την τεχνική που λέγεται μοντάζ. Καθίσταται ευνόητο ότι για να επιχειρηθεί η οιαδήποτε σύγκριση θα πρέπει πρωταρχικά να απαντηθεί το ερώτημα εάν το στοιχείο που λέγεται μοντάζ ενυπάρχει και σε ποιο βαθμό και στην τέχνη του θεάτρου. Η απάντηση είναι εύκολη: μοντάζ στο θέατρο με την κλασική του κινηματογραφική έννοια (το ένα κομμάτι μιας σεκάνς επικολλάται στο άλλο) δεν υπάρχει, υπάρχει όμως εδώ η αλληλουχία των εικόνων. Ένα μεγάλο πλήθος θεατρικών κειμένων έχει μια ξεκάθαρη δραματολογική δομή (π.χ. ενότητα χώρου και χρόνου) που όταν ακολουθείται από τον σκηνοθέτη όπως ακριβώς είναι γραμμένη από τον θεατρικό συγγραφέα, δεν επιτρέπει την παραμικρή χρήση τεχνικών όπως το μοντάζ. Υπάρχουν, από την άλλη πλευρά, θεατρικά κείμενα τελείως αντίθετα από τα προηγούμενα (π.χ. έργα μοντέρνας γραφής, ή τα νούμερα μιας επιθεώρησης, χωρίς μια συγκεκριμένη, δομημένη από τον ή τους συγγραφείς σειρά, δεν θυμίζουν τίποτε στο σύνολό τους ένα κλασικό θεατρικό έργο), έτσι, στην περίπτωση ακριβώς αυτή νομιμοποιούμεθα να μιλήσουμε για δυνητικές πιθανότητες μοντάζ, δηλαδή για προσπάθειες, εκ μέρους του σκηνοθέτη

¹⁴ Παράδειγμα οι παραστάσεις όπου οι θεατές βλέπουν το γίνεται έξω από το θέατρο, όταν ανοίγει η τεράστια πόρτα του βάθους της σκηνής και ο κόσμος (κτίρια, αυτοκίνητα, άνθρωποι) γίνεται ο ίδιος, χωρίς να το θέλει, μια σκηνή.

θεάτρου να καταστήσει το τελικό καλλιτεχνικό προϊόν ένα σύνολο που θα διέπεται από σκηνοθετικές αρχές βασισμένες σε κινηματογραφικές τεχνικές όπως αυτή του μοντάζ (Αϊζενστάιν, 14).

Από μια άλλη πλευρά είναι δυνατόν να επιχειρηθεί μια σχετική ή απόλυτη αναστροφή σκηνών ενός θεατρικού έργου, από οιονδήποτε σκηνοθέτη κι αυτό μπορεί να συμβεί για δύο βασικούς λόγους α. για να δοθεί έμφαση σε ορισμένες από αυτές (π.χ. η τοποθέτησή τους στην αρχή μιας παράστασης αναγκάζει τον θεατή να τις διακρίνει από αυτές που παρέμειναν από τον σκηνοθέτη στην θέση τους) β. να δοθεί στο μ' αυτό το τρόπο σκηνοθετημένο θεατρικό έργο μια άλλη διάσταση¹⁵ η οποία μάλιστα να χαρακτηρίζει και μια διαφοροποιημένη σκηνοθετική άποψη, σε σχέση με προηγούμενες επί του ιδίου θεατρικού έργου. Ανεξαρτήτως, εντούτοις, του λόγου για τον οποίο επιχειρείται μια τέτοια αναστροφή σκηνών, είναι σίγουρο ότι ο θεατρικός σκηνοθέτης οφείλει να καταφύγει, εν μέρει ή ολοκληρωτικά, σε κινηματογραφικές τεχνικές, όπως δηλαδή αυτή του μοντάζ. Είναι βέβαια, εν πρώτοις σίγουρο πως μια σκηνή θεάτρου, όσες γιγαντιαίες διαστάσεις ή τεχνολογικές διευκολύνσεις και να διαθέτει, δεν μπορεί να προσφέρει στον θεατή που παρακολουθεί μια ζωντανή παράσταση, τις οπτικές ανέσεις που χωρίς μεγάλο κόπο προσφέρει ένα κινηματογραφικό δημιούργημα, χάρις στα νέας τεχνολογίας (ψηφιακά πλέον) μηχανήματα μοντάζ. Αυτές οι οπτικές ανέσεις παρέχονται φυσικά χάρις στις μεγάλες τεχνολογικές δυνατότητες του μέσου που ονομάζεται «κινηματογράφος» π.χ. στη μέγιστη ευκολία του να «μεταφέρει» τον θεατή από τον ένα χώρο στον άλλο, κάτι που φυσικά μόνον με την τεχνική της θεατρικής σύμβασης μπορεί να συμβεί στο θέατρο. Ειδικότερα στην περίπτωση του μοντάζ, παραδεχόμαστε ότι η κινηματογραφική διαδοχή σκηνών μπορεί μεν να απαιτεί συχνά μεγάλους χρηματοοικονομικούς προϋπολογισμούς, υπέρογκα έξοδα και σημαντικές θυσίες για να επιτευχθεί, τα αποτελέσματα όμως που επιτυγχάνει, συγκρινόμενα μ' εκείνα της διαδοχής σκηνών στο θέατρο είναι ασυγκρίτως τελειότερα σε απόδοση αλλά και ολοκληρωτική κατανόηση ή απόλαυση σε σχέση με την διαδοχή σκηνών στο θέατρο. Στην Τέχνη αυτή (θέατρο), είναι δυνατόν να «μεταφέρεται» ο θεατής από τον ένα δραματικό χώρο στον άλλο με μια μόνο λέξη που εκφέρει ο ηθοποιός ή μια απειροελάχιστη διαφοροποίηση στον φωτισμό επί σκηνής, χάρις, βεβαίως στην τεχνική της «σύμβασης»¹⁶. Πρόκειται για «μεταφορές» ουσιαστικά ανέξοδες οικονομικά, διαθέτουσες το επιπρόσθετο προσόν ότι δεν αναγκάζουν παρά ελάχιστο κόπο ή θυσίες εκ μέρους των ηθοποιών, του σκηνοθέτη και των παραγωγών.

	Θέατρο	Κινηματογράφος
Μνημένοι θεατές	μεσαία	μεγάλη
Μη-μνημένοι θεατές	μικρή	μεγάλη

Πίνακας 1 - Ποσοτική απόλαυση μνημένων και μη μνημένων θεατών στο θέατρο και τον κινηματογράφο, βάσει των αντίστοιχων τεχνικών μοντάζ.

Στον ανωτέρω πίνακα γίνεται διάκριση ανάμεσα σε μνημένους (εξασκημένους, συγχούς) και μη μνημένους θεατές, διαφοροποίηση αναγκαία για την ανάλυση του στοι-

¹⁵ Όταν οι σκηνοθέτες θέλουν να τονίζουν ένα σημαντικό στοιχείο του έργου, ξεκινούν μ' αυτό την παράσταση και το επαναλαμβάνουν στην κανονική του ροή

¹⁶ Η σιωπηλή και άτυπη «συμφωνία» ανάμεσα σε ηθοποιούς και θεατές ότι π.χ. αυτό που δεν υπάρχει αλλά το δείχνει ή το ονομάζει ο ηθοποιός, οι θεατές το «βλέπουν» και αποδέχονται ότι όντως υπάρχει επί σκηνής.

χείου της διαδοχής εικόνων (μοντάζ) στις δύο αυτές τέχνες. Στην περίπτωση του κινηματογράφου διαπιστώνουμε ότι η κατανόηση ή απόλαυση εκ μέρους των θεατών είναι το ίδιο μεγάλη τόσο για μυημένους όσο και για μη μυημένους θεατές, ακριβώς επειδή η κινηματογραφική μηχανή διαθέτει τις τεχνολογικές δυνατότητες που προαναφέρθηκαν. Αντίθετα, στην περίπτωση του θεάτρου οι μη μυημένοι θεατές διατρέχουν τον «κίνδυνο» να μην αντιληφθούν κάποια διαδοχή σκηνών, ίσως ακριβώς διότι όλοι οι συντελεστές της (ηθοποιοί, τεχνικοί, σκηνοθέτες) δε μπορούν να τροποποιούν παρά ελάχιστα μια συγκεκριμένη εικόνα σε σχέση με αυτήν που επακολουθεί. Στο θέατρο τελικά έχουμε μια κυρίως λεκτική διαφοροποίηση σκηνών ή, καλύτερα, ένα είδος μοντάζ, βασισμένο σε λεκτικές απόπειρες προώθησής του. Κατ' αντιστοιχία, στον κινηματογράφο το μοντάζ είναι ξεκάθαρα οπτική διαδικασία ή, ακριβέστερα, μια τεχνική διαδικασία που σκοπό έχει να λειτουργήσει μέσω των οπτικών αισθητηρίων οργάνων του θεατή (Pavis, 2006: 320). Στο θέατρο το «μοντάζ» λαμβάνει χώρα κυρίως μέσα στον εγκέφαλο ή τον ψυχικό κόσμο του θεατή, ο οποίος αποδέχεται τέτοιες τεχνικές λειτουργίες διαμέσου της θεατρικής σύμβασης και -ειδικά όταν πρόκειται για διαρκείς διαδοχές εικόνων- μόνον όταν είναι μυημένος, βλ. εξασκημένος. Στον κινηματογράφο το μοντάζ λαμβάνει χώρα ενώπιον των οφθαλμών του θεατή και είτε παραμένει έως εκεί, είτε εισέρχεται στον ψυχικό του κόσμο για περαιτέρω επεξεργασία, ειδικά βέβαια όταν πρόκειται για εγκεφαλικά κινηματογραφικά μοντάζ όπως π.χ. οι ταινίες του Θ. Αγγελόπουλου ή ίσως και του Σ. Αϊζενστάιν (Lotman, 1982: 92).

Η αλληλουχία των εικόνων στο θέατρο παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με εκείνην του κινηματογράφου, σε σημείο που οι λίγες διαφορές τους, όντας ελάχιστες εξαιρέσεις, να επιβεβαιώνουν τον κανόνα της κοινής ρίζας τους, της ευρισκόμενης στην έννοια του θεάματος, ήτοι στο ότι αμφότερες οι Τέχνες βασικό σκοπό έχουν να προσφέρουν στιγμές ψυχαγωγίας στο κοινό.

Από τον ανωτέρω πίνακα κοινών σημείων στο μοντάζ των δύο εξεταζομένων Τεχνών, αφορμή για την ανάλυση που ακολουθεί καθίσταται η τελευταία διάκριση, εκείνη της «δυνατότητας αντιστροφής σειράς εικόνων». Όντως, ούτε στο θέατρο αλλά ούτε και στον κινηματογράφο μπορούμε να αντιστρέψουμε την σειρά των εικόνων, ήτοι να τοποθετήσουμε μια σκηνή του τέλους στην αρχή και αντιστρόφως. Αν, εντούτοις, συμβεί αυτό, ο θεατής, και δη ο μυημένος, ήτοι ο θεατής που διαβάζει σχεδόν πάντα το θεατρικό έργο που πηγαίνει να παρακολουθήσει, θα μπορέσει να αντιληφθεί ή ακόμη και να δεχθεί την εν λόγω σκηνοθεσία. Αν πάλι ο θεατής δεν είναι μυημένος, τότε εμπίπτει στην περίπτωση της μη-κατανόησης, ειδικά μάλιστα στην περίπτωση που η αντιστροφή των εικόνων αλλάζει τελείως το νόημα του θεατρικού έργου.

Δεν είναι όμως η αντιστροφή των εικόνων η μόνη περίπτωση που μπορεί να συμβεί μια επέμβαση διαμέσου της τεχνικής αλληλουχίας των εικόνων. Στην τεχνική αυτή, βασικό στοιχείο καθίσταται ο ρυθμός της αλληλουχίας αυτής, ο οποίος μπορεί να διακριθεί σε τρία επίπεδα: α) ρυθμός των εικόνων σε σχέση με την αρχική πηγή (θεατρικό έργο ή σενάριο), β) ρυθμός των εικόνων που αλληλοτοποθετούνται και αλληλοσυνδυάζονται μεταξύ τους, γ) ρυθμός των εικόνων εντός του ιδίου του χωροχρονικού πλαισίου των. Τα τελευταία δύο επίπεδα δίνουν την αφορμή για μια διάκριση ανάμεσα σε εξωτερικό και εσωτερικό ρυθμό του μοντάζ. Το «εξωτερικό» μοντάζ ή εξωτερικός ρυθμός του μοντάζ είναι εκείνος που προέρχεται από τις εικόνες όπως αυτές αλληλοδιαδέχονται η μια την άλλη (Αϊζενστάιν, 23). Αντίθετα ο «εσωτερικός» ρυθμός του μοντάζ είναι εκείνος που προέρχεται από τον ρυθμό τόσο της κίνησης των ηθοποιών μέσα στον χώρο και τον χρόνο όσο και από την ταχύτητα της ομιλίας τους (σε μονολόγους ή/και

διαλόγους). Οι συνδυασμοί που μπορούν να προκύψουν από τους δύο ρυθμούς είναι αναμφισβήτητα άπειροι, το ζητούμενο όμως είναι να βρεθεί ο/οι συνδυασμός/οι εκείνος/οι που θα επιφέρουν ένα καλλιτεχνικό αποτέλεσμα ικανό να ψυχαγωγήσει τον μέγιστο δυνατό αριθμό των θεατών, λαμβάνοντας πάντα υπ' όψη ότι δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν ακριβείς επιστημονικές μετρήσεις προτιμήσεων δυνητικών θεατών, παρά μόνο συγκρίνοντας ή συνδυάζοντας ρυθμούς στο μοντάζ και αριθμούς θεατών που παρακολούθησαν την Χ ταινία ή το Υ θεατρικό έργο.

Τόσο στο θέατρο όσο και στον κινηματογράφο τα τρία προαναφερθέντα επίπεδα στην αλληλουχία των εικόνων, έχουν την ίδια αξία στην κατασκευή των αντίστοιχων καλλιτεχνικών έργων και οι σκηνοθέτες τους αναμφίβολα τα λαμβάνουν πάντοτε υπ' όψη, έστω κι' αν δεν τα ονομάζουν με τον ίδιο τρόπο ως ανωτέρω. Όσον αφορά το πρώτο επίπεδο, στην περίπτωση ενός θεατρικού έργου, ο σκηνοθέτης του έχει να αντιμετωπίσει τη δυσκολία προσαρμογής του ρυθμού που προτείνει (ή, ενδεχομένως, επιβάλλει) ο συγγραφέας μέσα από τον ρυθμό των διαλόγων (που με τη σειρά του σχετίζεται και επηρεάζεται από την επιλογή και τοποθέτηση των λέξεων μέσα στο θεατρικό κείμενο) στον ρυθμό που θέλει ο ίδιος να προτείνει με την σκηνοθεσία του.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Το θέατρο και ο κινηματογράφος έχουν «συνεργασθεί» πλειστάκις κατά τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα και αναμένεται αυτή η συνεργασία να έχει και συνέχεια, μια και οι δυο Τέχνες (αλλά και όλες οι υπόλοιπες) μοιάζουν να έχουν έντονη αλληλεξάρτηση σε σημείο που να μην μπορούν να επιβιώσουν, πλέον, η μια χωρίς την άλλη. Κατά συνέπεια η σχέση των δυο υπό ανάλυση εδώ Τεχνών είναι τόσο αμφίσκημη όσο και πολυσημική, ενώ αρχικά (στις πρώτες δεκαετίες προηγούμενου αιώνα) είχε την τάση να είναι απλά δυαδική. Για όσο διάστημα θα γράφονται θεατρικά έργα τόσο θα υπάρχει έντονη η ανάγκη να κινηματογραφούνται (ή, πλέον, βιντεοσκοποούνται) για λόγους καλλιτεχνικούς ή αρχειακούς και όσο, αντιστρόφως, θα εφευρίσκει ο κινηματογράφος νέα τεχνολογικά ευρήματα ή τεχνικές, τόσο το θέατρο θα νιώθει την ανάγκη να τα «δανειστεί» για να βελτιωθεί αλλά και να επιδιώξει τη μεγαλύτερη απόλαυση του θεατή του.

Το ερώτημα που τίθεται τώρα είναι αν οι φίλοι της κάθε μιας από τις δυο Τέχνες θα επιθυμούν την περαιτέρω ανάμιξη της μιας μέσα στην άλλη, με δεδομένο ότι οι ειδικοί θεατές πηγαίνουν να απολαύσουν αυτό για το οποίο πληρώνουν και όχι για να δουν κάτι διαφορετικό εντός αυτού. Οι θεατές θεάτρου ίσως να κουραστούν από τη συχνή χρήση κινηματογραφικών προβολών επί των θεατρικών σκηνών, ενώ, αντιστρόφως, οι θεατές του κινηματογράφου να μην επιθυμούν να παρακολουθούν θεατρικά εφέ (ή και ολόκληρες θεατρικές σκηνές) μέσα στα φιλμ που επιλέγουν να παρακολουθήσουν. Ίσως οι τρόποι και τα μέσα συνεργασίας των δυο τεχνών να περιοριστούν, κατόπιν έμμεσων απαιτήσεων των θεατών (άρνηση να παρακολουθούν σύμμικτα έργα, άρα άρνηση αγοράς εισιτηρίων) σε κοινούς όρους και λεκτικές εκφράσεις των ίδιων των τεχνικών στη διάρκεια των προβών ή γυρισμάτων. Έτσι θα επέλθει μια καλλιτεχνική άνοδος των αντίστοιχων επιτευγμάτων καθώς και μια σχετική κάθαρση στις δυο Τέχνες, κάτι που ίσως οδηγήσει σε ένα πιο καθαρό «βλέμμα» από δημιουργούς αλλά και θεατές.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**α. Ελληνική**

- ΑΪΖΕΝΣΤΑΙΝ Σ., (χ.ε.ε), Προβλήματα Σκηνοθεσίας Κινηματογράφου, Αθήνα: Λητώ
- ARIJON D., (χ.ε.ε.), Η Γραμματική της Φιλμικής Γλώσσας, Αθήνα: Πλάνο
- ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Σ., (1978), Λεξικό Όρων Σημειολογικής και Δομικής Ανάλυσης της Τέχνης, Αθήνα: Καστανιώτης
- ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Σ., (1987), Λεξικό Όρων Κυβερνητικής, Δομισμού και της Θεωρίας των Συστημάτων, Αθήνα: Καστανιώτης
- FIELD S., (1986), Το Σενάριο - Η Τέχνη και η Τεχνική (Οι βάσεις της σεναριογραφίας), Αθήνα: Κάλβος
- ΛΟΤΜΑΝ Γ., (1982), Αισθητική και Σημειωτική του Κινηματογράφου, Αθήνα: Θεωρία
- MAC DONALD M., (1989), Ο Ευριπίδης στον κινηματογράφο-Η ορατή καρδιά, Αθήνα: Εστία
- MARTIN M., (1984), Η Γλώσσα του Κινηματογράφου, Αθήνα: Κάλβος
- PAVIS P., (2006), Λεξικό του θεάτρου, Αθήνα: Gutenberg
- ΠΟΥΧΝΕΡ Β., (1985), Σημειολογία του θεάτρου, Αθήνα: Παϊρίδης
- TAPLIN O., (1988), Η Αρχαία Ελληνική Τραγωδία σε Σκηνική Παρουσίαση, Αθήνα: Παπαδήμας

β. Ξένη

- BEN CHAIM D., (1984), Distance in the theatre ; the aesthetics of audience response» - UMI Research Press - Μίτσιγκαν
- CNRS-Table Ronde, (1981), L'équipe "Théâtre et moyens audiovisuels" du groupe de recherches théâtrales et musicologiques du CNRS présente: "Filmer le théâtre"», 29 Nov-1er Dec. 1981 - Ivry-sur-Seine, Louvain La Neuve.
- DURAND P., (1974), L'acteur et la camera, Paris: Editions Techniques Europeenes
- ECO U., (1984), Semiotics and the philosophy of language - Macmillan - Λονδίνο
- FLESHMAN B., (1986), Theatrical movement: a bibliographical anthology, Methucen: The Scarecrow Press
- GARGALIANOS S., (1986), Réflexions sur la pédagogie de l'acteur au C.N.S.A.D. en 1985-86 - Mémoire de maîtrise spécialisé, Paris
- GARGALIANOS S., (1994), Gestion des institutions culturelles en Grece - L'application de la loi de Baumol dans le cas du théâtre grec subventionné - 1988-1994 - These de troisieme cycle - στο Πανεπιστήμιο Paris-IX-Dauphine.
- GAUTHIER G., (1982), Vingt leçons sur l'image et le sens Paris: Edilig
- KOWZAN T., (1985), Iconographie-iconologie théâtrale: le signe iconique et son référent, Paris: Diogene, No 30, avril-juin 1985
- METZ C., (1977), Essais Semiotiques, Paris: Klincksieck
- PAVIS P., (1984), (textes réunis par), Théâtre et cinéma, JO 217, Paris: Service des publications, Centre Censier-Sorbonne Nouvelle
- PAVIS P., (1990/2), Le theatre au cinema, πρόγραμμα του Π.Κ. Μπομπινώ
- PIEMME J-M., (1984), Donner aux gens de théâtre la possibilité de filmer, Entretien avec Bernard Faivre d'Arcier, Alternatives théâtrales No 19, Juillet 1984, p.p. 37-38, Bruxelles

RICHARDSON R-D., (1984), Litterature and film, - Νέα Υόρκη & Λονδίνο: Garland
VEILLON O., (1981), Propositions pour une analyse cinématographique du signifiant
théâtral, Cahiers Théâtre Louvain - 46 p.p, 123-139, Louvain La Neuve
VEINSTEIN A., (1983), Théâtre, étude, enseignement, éléments de méthodologie, Ca-
hiers Théâtre-Louvain

Χρύσα Σταυρίδου, Στράτος Κυβιρτζίκης

(Οι συγγραφείς είναι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)

Εγγραμματισμός και Κειμενοκεντρική προσέγγιση:

Η περίπτωση των εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος της Γ' τάξης

ABSTRACT

Due to the significance of the School Literacy, alternative approaches were developed in response to the traditional approach which has proved inadequate to answer questions, regarding school failure in the functional use of language. The term “literacy” implies not only the ability to read and write, but to understand and deal effectively with the written word and through involvement to build the school knowledge and be able to use it in everyday life, to become active citizen who thinks, converses, proposes, denies. In the new textbooks, the Greek language genre approach was adopted and the language course focuses on the text. The genre approach defines literacy as the ability to use language and metalinguistic skills in each of the socio-communicative situation. Emphasizes in the relationship between genre characteristics and social situations. Subject, according to this approach, is the study of textual items and types of speech that students must learn to handle to respond to various forms of social demands. The types of speech are embodied in texts (narration, description, communication, directive and argumentation) and students are trained in the communication processes of recognition, comprehension and production. The Greek education system, through the curriculum, bestows genre approach in Greek primary school aiming to promote success in schooling, but also, to promote students’ future social success.

This paper focuses on the books of the Greek Language in the 3rd grade of Primary School and studies the case of how and whether they contribute to achieving the goal of the teaching of writing as this is defined in Program of Study.

In particular it studies:

- a) the types of texts that pupils in the 3rd grade of Primary School are asked to process.
- b) the types of texts that they are asked to produce.
- c) The stages in which the production of speech in the books of the 3rd grade goes through.

As it shown in this study the new books of the 3rd grade adopt the proposals of Program of Study in many places, and are based on the new approaches and methodologies which aim at making the student able to handle written speech adequately and effectively. The student is required to process and produce different types of speech linked to factual communication environment emphasizing on argumentation.

KEY WORDS: literacy, genre approach, text types, language course.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Σχολικός Εγγραμματισμός

Ο όρος εγγραμματισμός είναι σχετικά νέος στο ελληνικό λεξικό, αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου literacy. Ο όρος *εγγραμματισμός* ενώ συνδέθηκε

εννοιολογικά με τον όρο *αλφαριθμητισμός*, ο οποίος μας παραπέμπει στην ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να γράφει, είναι ευρύτερος από αυτόν. Ο *εγγραμματισμός* δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα κείμενο αλλά και την ικανότητα να μπορεί να αντιμετωπίζει τα ζητήματα που προκύπτουν στην καθημερινή ζωή του και σχετίζονται με το γραπτό λόγο.

Ο εγγραμματισμός, στη σημερινή εποχή και με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της, δεν περιορίζεται μόνο σε γλωσσικού χαρακτήρα γνώσεις και δεξιότητες, αλλά η έννοια του επεκτείνεται και σε άλλους τομείς όπως αριθμητισμός, οπτικός εγγραμματισμός, επιστημονικός εγγραμματισμός, πληροφορικός εγγραμματισμός, και δεν αφορά μόνο γνώσεις, αλλά και την εφαρμογή τους σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης. (Δαφέρμου κ.ά., 2006). Η παρούσα εργασία ασχολείται με την έννοια του σχολικού εγγραμματισμού. Ο σχολικός εγγραμματισμός ορίζεται ως την ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν και να γράφουν και μέσα από τη διαδικασία α) της κατανόησης, της ερμηνείας και της κριτικής ανάλυσης και β) της παραγωγής ποικίλων κειμενικών ειδών και τύπων να οικοδομούν τη σχολική γνώση τους (Ματσαγγούρας, 2007α).

Ο σχολικός εγγραμματισμός έχει απασχολήσει αρκετούς κλάδους των Επιστημών της Εκπαίδευσης, οι οποίοι συμφωνούν στο γεγονός ότι ο εγγραμματισμός αποτελεί βάση για τη μαθησιακή, γνωστική, τη γνωσιακή και την κοινωνική ανάπτυξη και προϋπόθεση για την κοινωνική κινητικότητα των ατόμων. Έτσι, ο σχολικός εγγραμματισμός αντιμετωπίζεται από διεθνείς οργανισμούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση και την ανάπτυξη ως δηλωτικός δείκτης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Με αυτή τη λογική η παιδαγωγική βιβλιογραφία ορίζει το σχολικό εγγραμματισμό ως οριζόντιο στόχο όλων των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος (Literacy across the Curriculum) και μάλιστα μεγάλης σημασίας (Ματσαγγούρας, 2007α). Δηλαδή μας ενδιαφέρει να ασκούν οι μαθητές σε όλα τα μαθήματα τις γλωσσικές δεξιότητες που αποκτούν στο γλωσσικό μάθημα. Λόγω της σημαντικότητας του σχολικού εγγραμματισμού έχουν αναπτυχθεί διάφορες κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις, όπως στην Αυστραλία από την ομάδα του γλωσσολόγου M.Halliday, που ανέπτυξε μία κειμενοκεντρική θεωρία (genre theory) με άμεσες αναφορές στην εκπαίδευση (Cope and Kalantzis, 1993) με σκοπό να αναλυθεί η κειμενική ολότητα στα δομικά της στοιχεία και να ταξινομηθούν τα στοιχεία αυτά.

1.2. Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Με την κειμενοκεντρική προσέγγιση επιδιώκεται οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με διάφορα κείμενα, να μάθουν να τα επεξεργάζονται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, με έμφαση στη λειτουργικότητα και στην κριτική ανάγνωσή τους.

Η εκπαίδευση με βάση τα κειμενικά είδη θεωρείται ως μέσο για την ενδυνάμωση των μαθητών με γλωσσολογικούς «πόρους» που στοχεύει τόσο στη σχολική τους επιτυχία όσο και, μακροπρόθεσμα, στην κοινωνική τους επιτυχία (Μητσκοπούλου,

2006). Επίσης ο Ματσαγγούρας(2001:165), αναφέρει πως το κειμενοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας αποβλέπει να διδάξει στους μαθητές τρόπους συγκρότησης και βελτίωσης της σκέψης, των γνώσεων, των ιδεών και του λόγου, ώστε να καταστούν ικανοί στην γραπτή επικοινωνία τους με το περιβάλλον και μακροπρόθεσμα να εξελιχθούν ως σκεπτόμενα άτομα.

Σύμφωνα με την Ιορδανίδου (2003), κατά την κειμενοκεντρική προσέγγιση το παιδί είναι ικανό να κατασκευάζει ενεργητικά τη γνώση, να εμπλέκεται σε δραστηριότητες λύσης του προβλήματος και να αποκτά μεταγνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και στρατηγικές.

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση, επίσης, σχετίζεται με το σχολικό εγγραμματισμό, αφού στοχεύει στην ικανότητα των μαθητών να παράγουν διάφορα είδη κειμένων προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις επικοινωνιακές τους ανάγκες (Kress,1994).

Επίκεντρο της διδασκαλίας είναι το κείμενο και όχι η λέξη ή η πρόταση. Το κείμενο νοείται ως ολότητα και λειτουργεί σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα γλωσσικά στοιχεία. Κάθε κείμενο διαμορφώνεται από το λόγο στον οποίο εντάσσεται και πλαισιώνεται από την κοινωνική περίσταση και τις έννοιες που αναπτύσσονται από αυτούς που μετέχουν στην περίσταση, οι οποίες έννοιες είναι διαπραγματεύσιμες μέσα στα κείμενα στη διάρκεια της κοινωνικής διεπίδρασης (Μητσικοπούλου, 2006). Σύμφωνα με τον Kress (1989:18), κείμενο είναι εκείνο το οποίο αποτελεί τη σημαίνουσα μονάδα της γλώσσας, ανεξάρτητα από το εάν το αντιμετωπίζουμε στην αισθητική, κοινωνική ή εκπαιδευτική του διάσταση.

Το κάθε κειμενικό είδος αποτυπώνει τα νοήματα που κατασκευάζουν οι άνθρωποι καθώς έρχονται σε επαφή μεταξύ τους με σκοπό να επικοινωνήσουν. Σε κάθε πολιτισμό υπάρχουν πολλά και διαφορετικά είδη κειμένων και το καθένα εξυπηρετεί διαφορετικούς κοινωνικούς στόχους και μπορούν να αλλάζουν με τις μεταβολές των στόχων σε κάθε πολιτισμό (Κέκια, 2001).

Ειδικότερα ο σκοπός της διδασκαλίας κατά την κειμενοκεντρική προσέγγιση, είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς: α) να κατανοούν και να ερμηνεύουν το νοητικό περιεχόμενο των κειμένων και την κοινωνική τους πρακτική, β) να εντάσσουν τα κείμενα στο κειμενικό είδος και στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο παράγονται και λειτουργούν, γ) να αναλύουν κριτικά τις σχέσεις των λεξικο- γραμματικών μέσων με τις επιδιωκόμενες λειτουργίες των επιμέρους κειμενικών ειδών, δ) να παράγουν κείμενα για τις σχολικές και αργότερα για τις κοινωνικές τους ανάγκες (Ματσαγγούρας, 2007α).

1.3. Είδη κειμένων- ταξινόμηση των σχολικών κειμένων

Οι ανάγκες και οι συνθήκες επικοινωνίας, που εξυπηρετεί ο γραπτός λόγος είναι πολλές, γι' αυτό έχουμε πολλά του. Τα κειμενικά είδη εξελίσσονται και ακολουθούν τις μεταβολές και τους στόχους κάθε πολιτισμού, ώστε τα μέλη της κάθε πολιτιστικής ομάδας να επιτελούν διάφορες κοινωνικές πράξεις. Για να επικοινωνήσει, λοιπόν, αποτελεσματικά κάποιος στις εκάστοτε περιστάσεις θα πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες και τις συμβάσεις σύνταξης. Ωστόσο, κάθε κειμενικό είδος έχει συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, ύφος και δομή (Κέκια,2001).

Τα κείμενα διαβάζονται και κατανοούνται μέσω του είδους στο οποίο ανήκουν (Χατζησαββίδης, 2002). Τα χαρακτηριστικά του κειμένου αποτελούν περιεχόμενα σχολικής μάθησης. Μιας μάθησης όχι ευθύγραμμης και συσσωρευτικής, αλλά που οικοδομείται σταδιακά στη διάρκεια όλης της σχολικής πορείας, αλλά και της ζωής

(Curto et al,1998:139).Έτσι, καλείται το σχολείο μέσα από διδακτικές στρατηγικές να πετύχει την προσέγγιση των κειμένων και να συμβάλλει στην προώθηση του εγγραμματισμού.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, εκτός από τον όρο «κειμενικά είδη», συναντούμε και τους όρους «είδη λόγου» και «κειμενικοί τύποι». Για τη διασαφήνιση της διαφοράς η Macken-Horatick (1996) χρησιμοποιεί συγκεκριμένα παραδείγματα: π.χ Στα πλαίσια του ιστορικού λόγου, αναπτύσσεται το κειμενικό είδος «αυτοβιογραφική διήγηση», το οποίο θα μπορούσε να υλοποιηθεί μέσα από διαφορετικούς τύπους κειμένων, π.χ. ένα άρθρο εφημερίδας, ένα θεατρικό έργο, ένα κεφάλαιο στο βιβλίο της ιστορίας. Ο όρος κειμενικοί τύποι (λογοτεχνικό κείμενο, δημοσιογραφικό άρθρο κτλ) αποτελούν ευρύτερη κατηγορία, δηλαδή το μέσο πραγμάτωσης των διαφορών κειμενικών ειδών (Ιορδανίδου, 2003).

Το ΑΠΣ διακρίνει τον αναφορικό λόγο (αφήγηση, περιγραφή, ανακοίνωση κτλ) και κατευθυντικό λόγο (πρόσκληση, ερώτηση, παράκληση, οδηγία, συνταγή, επιχειρηματολογία κτλ). Στα είδη λόγου που αναφέρονται (αναφορικός και κατευθυντικός) η αφήγηση, η περιγραφή, η πρόσκληση, οι οδηγίες, η συνταγή κτλ αποτελούν τα κειμενικά είδη.

Στη μαθησιακή διαδικασία σε κάθε κειμενικό είδος διακρίνουμε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γλωσσικά στοιχεία με βάση τα οποία ταξινομούνται. Ωστόσο, συναντάμε και είμενα που δεν ανήκουν αυστηρά σε ένα είδος γιατί συχνά τα κείμενα είναι πολυγενετικά, δηλαδή συνδυάζουν διάφορα είδη και γένη λόγου και πολυτροπικά, δηλαδή εμπεριέχουν εικόνα, βίντεο, ήχο κ.τ.λ. Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορες ταξινομήσεις των κειμενικών ειδών, οι οποίες, κατά βάση συμπίπτουν. Σύμφωνα με τους Beaugrande και Dressler (1981), βάσει λειτουργικών κριτηρίων υπάρχουν κάποιες κυρίαρχες κειμενοταξινομίες. Αυτές είναι: α) αφηγηματικά, β) περιγραφικά και γ) επιχειρηματολογικά. Οι Γεωργακοπούλου και Γούτσος (1999:68), αναγνωρίζοντας τη σημασία της αφήγησης, υποστηρίζουν ότι η ποικιλία των κειμενικών ειδών διαμορφώνεται, εξελίσσεται και διέπεται από τη διάκριση του λόγου σε δυο τρόπους: τον αφηγηματικό και το μη αφηγηματικό.

Ο Ματσαγγούρας (2001:320), συνθέτοντας τις παραπάνω απόψεις, προτείνει τη δική του ταξινόμηση με βάση τη χρήση των κειμενικών ειδών στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τον ίδιο η ταξινόμηση έχει ως εξής: **αφηγηματικά** (βιοματική αναδιήγηση, αυτοβιογραφίες, ιστορικές αφηγήσεις, μύθοι, παραμύθια, νουβέλες, διήγημα), **περιγραφικά** (λογοτεχνικά: αφηγηματική περιγραφή, απεικονιστική περιγραφή ή τεχνολογικά: ειδησεογραφικά, διαδικαστικά) και **μη αφηγηματικά** (κοινωνικά, επιχειρηματολογικά, πραγματολογικά).

Εκτός από τα είδη κειμένων που αναφέρθηκαν παραπάνω υπάρχει μία σύγχρονη κατηγορία κειμένων, τα πολυτροπικά κείμενα. Πολυτροπικό λέγεται ένα κείμενο το οποίο χρησιμοποιεί για τη μετάδοση νοημάτων ένα συνδυασμό τρόπων (γλώσσα, εικόνα ή μουσική), σε αντίθεση με το μονοτροπικό κείμενο που χρησιμοποιεί για τη μετάδοση νοημάτων ένα μόνο σημειωτικό τρόπο.

Οι σύγχρονες απαιτήσεις του εγγραμματισμού απαιτούν από τον πολίτη να διαχειρίζεται την πολυτροπικότητα των κειμένων και να πραγματεύεται τα νοήματα. Στα σχολικά βιβλία και γενικά στο σχολείο υπάρχει η πεποίθηση πως η γραπτή γλώσσα είναι σημαντικότερη έναντι των άλλων τρόπων σημειωτικών συστημάτων. Πιστεύεται πως ό,τι άλλο υπάρχει στο βιβλίο, εκτός από το γραπτό λόγο, υπάρχει για να υποστηρίξει αυτόν λ.χ χάρτες, σχεδιαγράμματα (Χοντολίδου,1999).

Σύμφωνα με τη Χοντολίδου (1999), τα κείμενα σήμερα δεν αποτελούν τη φυλακή ενός μόνο νοήματος. Η γλωσσολογία, οι θεωρίες της λογοτεχνίας και η παιδαγωγική γλωσσολογία, θεωρούν σήμερα ως κείμενο μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων, όπως γραπτά κείμενα με αφίσες.

Στα πολυτροπικά κείμενα καλούνται οι μαθητές, ως δέκτες, στην ερμηνεία ερεθισμάτων που δέχονται από διάφορες πηγές (βλ. Δημάση, 2010). Το σχολείο οφείλει να προχωρήσει στη συστηματική διδασκαλία και ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων, ώστε οι μαθητές να τα χειρίζονται ικανοποιητικά στο περιβάλλον τους (τύπος, internet, teletext κ.τλ) για να είναι πιο εύκολη η πρόσληψη και η αποκωδικοποίηση των πραγμάτων που βιώνουν (Χοντολίδου, 1999).

1.4. Διδασκαλία των κειμενικών ειδών

Όσον αφορά στη σειρά διδασκαλίας των κειμενικών ειδών ο αφηγηματικός λόγος κατέχει πρωταρχική θέση σε όλες τις κειμενοταξινομίες σχολικής χρήσης. Ο Ματσαγγούρας (2007β), προτείνει να έρχονται τα παιδιά σε επαφή με τον αφηγηματικό λόγο από πολύ νωρίς. Ο αφηγηματικός λόγος είναι ευκολότερος σχετικά με τους υπόλοιπους, επειδή σύμφωνα με το Bruner, στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού κυριαρχεί η αφηγηματική σκέψη και αργότερα η λογικο-μαθηματική. Τα δύο αυτά είδη σκέψης αντιστοιχούν στον αφηγηματικό και στον πραγματολογικό λόγο και στις κειμενικές τους ποικιλίες. Ευκολότερα κειμενικά είδη στην πρώτη σχολική ηλικία θεωρούνται οι προσωπικές αναδιηγήσεις και τα αφηγήματα και σ' αυτό βοηθά η θεματολογία τους, που είναι κοντά στις εμπειρίες των παιδιών, ο χρονικός άξονας παράθεσης των γεγονότων και φυσικά η εξοικείωση των παιδιών με τα κειμενικά χαρακτηριστικά της αφήγησης, η οποία επήλθε μέσω των παραμυθιών.

Τα περιγραφικά κείμενα, από πλευράς διδασκαλίας, ακολουθούν τα αφηγηματικά και προτείνεται να καλύψουν τις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Τα κείμενα που ανήκουν στη διαδικαστική περιγραφή προτείνεται να διδάσκονται στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού, διότι ασκούν τους μαθητές στην ακρίβεια και τη σαφήνεια του λόγου. Προτείνεται μάλιστα οι μαθητές να συντάσσουν συλλογικά ή ατομικά οδηγίες παρασκευής, τις οποίες να αναθέτουν σε άλλους την εφαρμογή και να παρατηρούν οι ίδιοι ασάφειες ή προβλήματα στη γραφή των οδηγιών (Ματσαγγούρας, 2001:417).

Τα πραγματολογικά κείμενα προτείνεται να διδάσκονται από την Τετάρτη τάξη και μετά, αρχίζοντας από το μάθημα της Ιστορίας που έχει στοιχεία αναδιήγησης γεγονότων (Ματσαγγούρας, 2003, 2007β). Χαρακτηρίζονται δύσκολα και η δυσκολία τους έγκειται στα σχήματα δομής και στις έννοιες που περιλαμβάνουν.

Όσον αφορά τα επιχειρηματολογικά κείμενα, χαρακτηρίζονται δύσκολα αλλά μεγάλης σημασίας για το σχολείο (Kellogg 1994:210). Αυτό που κάνει σημαντικό τον επιχειρηματολογικό λόγο είναι ότι οδηγεί το μαθητή στην κριτική σκέψη, στην ικανότητα να επεξεργάζεται και να αξιολογεί πληροφορίες, να κρίνει μεταξύ διαφόρων θέσεων, να ανακαλύπτει τις προθέσεις και να ανιχνεύει λάθη, συλλογισμούς, να οδηγείται στις συνέπειες και να εξάγει συμπεράσματα, να ερμηνεύει ένα επιχείρημα, να αναπτύσσει και να παρουσιάζει το σκεπτικό μιας θέσης (Παπούλια-Τζελέπη, 2001: 269). Η διδασκαλία των επιχειρηματολογικών κειμένων προτείνεται να αρχίζει από την Πέμπτη τάξη του δημοτικού και μετά, ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να εντάξουν στη συλλογιστική τους και την αντίθετη άποψη που προϋποθέτουν τα κείμενα αυτού του είδους. Η δυνατότητα αυτή αναπτύσσεται μετά τα δέκα χρόνια (Ματσαγγούρας, 2001). Οι μικροί μαθητές δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν

όλα τα στοιχεία της δομής του επιχειρηματολογικού λόγου. Τα σχήματά τους περιορίζονται στη διατύπωση της θέσης και στην παράθεση επιχειρημάτων θέσης, χωρίς αναφορά στην αντίθεση (Coirier 1996:328).

Ωστόσο τα αποτελέσματα της έρευνας των Ματσαγγούρα και Χέλμη (2002) έδειξαν ότι ήδη από την Γ' τάξη του δημοτικού τα παιδιά είναι σε θέση να παραθέτουν επιχειρήματα για να υποστηρίξουν την άποψή τους, ανεξάρτητα από το αν τα επιχειρήματα αυτά στηρίζονται σε προσωπικά βιώματα. Ενώ στις τάξεις Ε' και ΣΤ' τα παιδιά είναι σε θέση, όχι μόνο να επιχειρηματολογούν, αλλά και να παραθέτουν επιχειρήματα υπέρ της άποψής τους.

Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2001:327), η διάρκεια διδασκαλίας κάθε κειμενικού κύκλου πρέπει να είναι σχετικά μεγάλη, ώστε να επαρκή ο χρόνος κατανόησης και εμπέδωσης των δομικών στοιχείων και του σχήματος δομής για κάθε είδους κειμένου. Προτείνονται, επίσης, οι θεματικοί κύκλοι ομοειδών κειμένων που καλύπτουν θέματα παρόμοιας φύσης. Η μετάβαση από τον ένα κύκλο στον άλλο να γίνεται αφού ολοκληρωθεί ως ένα βαθμό η διδασκαλία του πρώτου. Επίσης προτείνεται η σπειροειδής διδασκαλία των κειμενικών ειδών, όπου τα κειμενικά είδη θα εμφανίζονται ξανά, αλλά κάθε φορά θα προστίθενται νέα στοιχεία

1.5. Στάδια που διέρχεται η γραφή κειμένων

Στόχος της προσέγγισης είναι να μεταφερθεί η επιτυχημένη ανάγνωση και γραφή κειμένων από το σχολείο στην εργασία, αλλά και σε διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες. Έτσι η συγγραφή κειμένων διέρχεται μέσα από συγκεκριμένα στάδια. Ακολουθείται το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε κατά τη δεκαετία του '90 στην Αυστραλία στο ερευνητικό πρόγραμμα με στόχο τον προσδιορισμό των απαιτήσεων γραμματισμού στα μειονεκτούντα δευτεροβάθμια σχολεία της Νέας Ουαλίας. Η εφαρμογή του μοντέλου αξιολογήθηκε θετικά, αλλά κρίθηκε αυστηρά καθώς θεωρήθηκε πως η μαζική παραγωγή όμοιων κειμένων, τα οποία μιμούνται καθορισμένα πρότυπα, οδηγεί σε δομικό φορμαλισμό, αδρανοποιεί τη φαντασία και πνίγει κάθε πρόθεση διαφοροποίησης.

Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2001:200) η συγγραφή κειμένων συντελείται σε τρία στάδια και επτά φάσεις.

1. Προσυγγραφικό στάδιο

Α. Φάση Αυθεντικοποίησης

Σ' αυτή τη φάση ο δάσκαλος προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να επιλέξουν το θέμα, να καθορίσουν το μήνυμα που θα επιδιώξουν να εκφράσουν με το κείμενό τους, να καθορίσουν το περιεχόμενο, τη δομή, το ύφος του κειμένου, να επιλέξουν το κατάλληλο είδος κειμένου που ταιριάζει στην επικοινωνιακή κατάσταση, δηλαδή να αυθεντικοποιήσει το μαθητικό γράψιμο. Το θέμα που επιλέγεται είναι σχετικό με τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και λειτουργεί ως σημείο εκκίνησης της δημιουργικότητας των μαθητών. Όταν υπάρχει σαφής σκοπός και παραλήπτης ενός κειμένου, ενδυναμώνεται η διαδικασία παραγωγής λόγου. Στη φάση της αυθεντικοποίησης οι μαθητές καλούνται να δηλώσουν τι είδους κείμενο σκοπεύουν να συνθέσουν και ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν τα δομικά του στοιχεία και τα σχήματα του συγκεκριμένου κειμενικού είδους γεγονός που συμβάλλει στην ποιότητα του γραπτού τους.

Β. Φάση Παραγωγής Ιδεών

Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει μία σειρά από τεχνικές (τεχνική των εικόνων, τεχνική ερωτήσεων, τεχνική αφηγηματικού σχήματος, τεχνική της δημιουργικής απομίμησης κ.ά), ώστε να βοηθήσει και να καθοδηγήσει τους μαθητές στην παραγωγή λόγου.

Γ. Φάση Οργάνωσης Ιδεών

Στη φάση αυτή ο «συγγραφέας» αναζητά τρόπους οργάνωσης των πληροφοριών που προέκυψαν από τις προηγούμενες φάσεις, ώστε το γραπτό να έχει συνεκτικότητα και να είναι κατανοητό.

2. Συγγραφικό στάδιο**Δ. Φάση Αρχικής Κειμενοποίησης**

Στη φάση αυτή το σκαρίφημα που προέκυψε από την προηγούμενη διαδικασία θα μετασχηματιστεί από τον «συγγραφέα» σε συνεχή λόγο, ώστε να έχει σαφήνεια και ακρίβεια πληροφόρησης, γλωσσική συνοχή και να ανταποκρίνεται στους στόχους, τους αποδέκτες και τα κειμενικά χαρακτηριστικά. Στο σημείο αυτό οι ιδέες γίνονται λόγος και παίρνουν τη μορφή συγκροτημένου κειμένου.

3. Μετασυγγραφικό στάδιο**Ε. Φάση Βελτιωμένης Αναδιαμόρφωσης Αρχικού Κειμένου****ΣΤ. Φάση Επιμέλειας Τελικού Κειμένου****Ζ. Φάση Αυτό-και Ετερο-Αξιολόγησης Τελικού Κειμένου και των Συγγραφικών Διαδικασιών**

Η αποτελεσματικότητα του μετασυγγραφικού σταδίου επιβεβαιώνεται από ερευνητικά δεδομένα και προβλέπει συστηματοποιημένες φάσεις μετασυγγραφικής παρέμβασης. Προτείνονται τεχνικές και κριτήρια ατομικής και συλλογικής επεξεργασίας του αρχικού κειμένου, όπως αυτό προέκυψε από την πρώτη προσπάθεια που έγινε στο συγγραφικό στάδιο. Είναι διδακτικά χρήσιμο να εμπλακεί η μαθητική μικροομάδα σε όλες της φάσεις της παραγωγής λόγου και στη φάση της βελτίωσης. Η ανατροφοδότηση μπορεί να δοθεί στους μαθητές προφορικά ή γραπτά αμέσως μετά την ανάγνωση του γραπτού, με τη χρήση κλείδας. Στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές ανταλλάσσουν τα γραπτά τους και μετά από σιωπηρή και προσεκτική ανάγνωση σημειώνουν με τη βοήθεια της κλείδας αλληλο-βελτίωσης.

Στην έκτη φάση γίνονται οι τελικές παρεμβάσεις και βελτιώσεις που αφορούν γραμματικο-συντακτικές συμβάσεις της γραπτής γλώσσας, και ελέγχουν, την ορθογραφία, την παραγραφοποίηση, τη στίξη, τη σύνταξη και τους χρόνους του κειμένου. Το κείμενο καθαρογράφεται και είναι έτοιμο να «εκδοθεί» για να φτάσει στους αποδέκτες του με τρόπο που να ικανοποιεί το «συγγραφέα» και να δικαιολογεί την προσπάθεια που κατέβαλε.

Στην τελευταία μετασυγγραφική φάση προτείνονται διαδικασίες και δείκτες αξιολόγησης του κειμένου. Ως κοινά αποδεκτά κριτήρια η έρευνα έχει εντοπίσει τα εξής: δομή κειμένου, ακρίβεια, σαφήνεια, αλληλουχία σκέψεων, σύνταξη, λεκτικός πλούτος, τεκμηρίωση απόψεων, κατανόηση θέματος, πληρότητα ανάπτυξης, ορθογραφία, γενική εικόνα, πρωτοτυπία σκέψεων και ύφος.

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1. Μεθοδολογία

Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθεί κατά πόσο τα νέα εγχειρίδια της Γλώσσας για τη Γ' τάξη καλύπτουν «την ανάγκη του μαθητή να χειρίζεται διάφορα είδη λόγου, είτε ως κείμενα προς επεξεργασία, είτε ως κείμενα που καλείται ή επιθυμεί να συνθέσουν ο ίδιος» ΑΠΣ (ΦΕΚ 303, 2003, σ. 3773).

Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι να καταγραφούν:

- α) Με ποια σειρά και ποια κειμενικά είδη καλούνται να επεξεργαστούν οι μαθητές της Γ' τάξης στα βιβλία της Γλώσσας τους
- β) Πόσα και ποια κειμενικά είδη καλούνται να παράγουν οι μαθητές της Γ' τάξης.
- γ) Τα στάδια που διέρχεται η παραγωγή λόγου (προσυγγραφικό, συγγραφικό, μετασυγγραφικό), στα βιβλία της Γ' τάξης.

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν τα Βιβλία Γ' τάξης του μαθητή (α', β', γ' τεύχος), καθώς και τα τετράδια εργασιών (α', β' τεύχος).

Α) Από τα βιβλία του μαθητή καταγράφηκαν ποια κειμενικά είδη και με ποια σειρά εμφανίζονται προς επεξεργασία. Η σειρά εμφάνισης των κειμενικών ειδών κρίθηκε σύμφωνα με την πρόταση του Ματσαγγούρα (2001). Στο σημείο αυτό ακολουθήθηκε η ταξινόμηση σε αναφορικό και κατευθυντικό λόγο, και τα είδη κειμένων που ανήκουν σ' αυτούς ΑΠΣ (ΦΕΚ 303, 2003, σ.3773). Τα είδη των κειμένων δεν κρίθηκαν αυστηρά όσον αφορά την ταξινόμησή τους, διότι πολλά από τα κείμενα παρουσιάζουν πολυγενετικότητα και πολυτροπικότητα.

Β) Από τα βιβλία και τα τετράδια του μαθητή καταμετρήθηκαν και μελετήθηκαν πόσα και ποια κειμενικά είδη καλούνται να παράγουν οι μαθητές. Ως δραστηριότητες παραγωγής λόγου υπολογίστηκαν αυτές που καλούνταν οι μαθητές να γράψουν στο βιβλίο, το τετράδιό τους, στον πίνακα ανακοινώσεων, στο χαρτί του μέτρου, καθώς και δραστηριότητες που ζητούν από τους μαθητές να αναπτύξουν στοιχεία από τη δομή ειδών κειμένων. Η ταξινόμηση των κειμένων έγινε σύμφωνα με την πρόταση του Ματσαγγούρα (2001) σε αφηγηματικά- περιγραφικά-μη αφηγηματικά.

Γ) Από τα βιβλία και τα τετράδια εργασιών μελετήθηκε κατά πόσο η παραγωγή λόγου ακολουθεί τα στάδια που διέρχεται η γραφή (προσυγγραφικό-συγγραφικό-μετασυγγραφικό) όπως αυτά προτείνονται στο ΑΠΣ (ΦΕΚ 303, 2003, σ.3773) και στη σχετική βιβλιογραφία. Η μελέτη επικεντρώθηκε στο προσυγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο. Στο προσυγγραφικό στάδιο υπολογίστηκαν τα πρότυπα κειμένων, οι οδηγίες για τη συγγραφή ενός κειμενικού είδους και οι ερωτήσεις που καθοδηγούν το μαθητή στη συγγραφή. Στο μετασυγγραφικό στάδιο υπολογίστηκαν οι ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές να αξιολογήσουν αν πέτυχαν το στόχο τους, τα κριτήρια και οι πίνακες αξιολόγησης, καθώς και οι υπενθυμίσεις για έλεγχο του γραπτού.

2.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Α) Τα είδη των κειμένων που καλούνται να επεξεργαστούν οι μαθητές της Γ' τάξης στα βιβλία της Γλώσσας τους και η σειρά εμφάνισή τους είναι:

Πίνακας 1

Ενότητες	Είδη κειμένων
1.1 Πάλι μαζί 13 διδακτικές ώρες	Αναφορικός λόγος: Περιγραφή, Αφήγηση λογοτεχνικά κείμενα, κείμενα-σχόλια σε φωτογραφίες (λεζάντες), μαρτυρίες-βιοματική αφήγηση, ενημερωτικά κεί-
1.2. Στο σπίτι και στη γειτονιά 10 διδακτικές ώρες	Αναφορικός λόγος: Περιγραφή λογοτεχνικά κείμενα, ενημερωτικά κείμενα, ημερολογιακά κείμενα, εννοιολογικοί χάρτες
1.3. Στη γη και στη θάλασσα 12 διδακτικές ώρες	Αναφορικός λόγος: Περιγραφή λογοτεχνικά κείμενα, ενημερωτικά κείμενα, μικρές αγγελίες, μύθοι, ημερολογιακά κείμενα
1.4 Ο κόσμος γύρω μας 10 διδακτικές ώρες	Κατευθυντικός λόγος: Επιχειρηματολογία, οδηγία λογοτεχνικά κείμενα, πληροφοριακά κείμενα, ειδησεογραφικά κείμενα, θεατρικός διάλογος
1.5 Η πατρίδα μας γιορτάζει 5 διδακτικές ώρες	Αναφορικός λόγος: Αφήγηση λογοτεχνικά κείμενα, ημερολογιακά κείμενα, άρθρα εφημερίδων, ρεπορτάζ
2.1 Πολιτείες ντυμένες στα λευκά 9 διδακτικές ώρες	Αναφορικός λόγος: Αφήγηση λογοτεχνικά κείμενα, ημερολογιακά κείμενα, άρθρα εφημερίδας
2.2 Ιστορίες του χειμώνα 9 διδακτικές ώρες	Αναφορικός λόγος: Αφήγηση λογοτεχνικά κείμενα, θεατρικός διάλογος, δελτίο καιρού
2.3 Έλα στην παρέα μας! 13 διδακτικές ώρες	Κατευθυντικός λόγος: Επιχειρηματολογία, οδηγία λογοτεχνικά κείμενα, χρηστικά κείμενα (συνταγές, προσκλήσεις, χάρτες, προγράμματα, διαφημιστικά φυλλάδια, έντυπα με οδηγίες χρήσης και οδηγίες κατασκευών)
2.4 Άνθρωποι και μηχανές 13 διδακτικές ώρες	Κατευθυντικός λόγος: Επιχειρηματολογία, οδηγία εγκυκλοπαιδικά κείμενα, διαφημιστικά έντυπα, άρθρα εφημερίδων, απλές τεχνικές περιγραφές, πληροφοριακά-επεξηγηματικά σκίτσα, κόμικς, λογοτεχνικά κείμενα, οδηγοί μέσων συγκοινωνίας
2.5 Γιορτάζω και θυμάμαι 8 διδακτικές ώρες	Αναφορικός λόγος: Αφήγηση, Περιγραφή λογοτεχνικά κείμενα, μαρτυρίες
3.1 Ήτανε μια φορά... 12 διδακτικές ώρες	Αναφορικός λόγος: Αφήγηση λογοτεχνικά κείμενα, κείμενα επιστημονικής φαντασίας, διαφημιστικοί πληροφοριακοί πίνακες

3.2 Τον κόσμο το ψωμί 14 διδακτικές ώρες	Αναφορικός και κατευθυντικός λόγος: Αφήγηση, Περιγραφή, οδηγία, Επιχειρηματολογία λαϊκά παραμύθια, παροιμίες, λαϊκό θέατρο, μαρτυρίες, λεζάντες, διαγραμματικοί πίνακες, πληροφοριακά κείμενα
3.3 Όλοι μια αγκαλιά 10 διδακτικές ώρες	Αναφορικός και κατευθυντικός λόγος: Αφήγηση, Περιγραφή, οδηγία, Επιχειρηματολογία λογοτεχνικά κείμενα, οδηγίες, μαρτυρίες, πίνακες, έντυπο ενημερωτικό υλικό εθελοντικών οργανώσεων
3.4 Γιορτή και ξενοιασιά 6 διδακτικές ώρες	Αναφορικός και κατευθυντικός λόγος: Αφήγηση, Οδηγία λογοτεχνικά κείμενα, μαρτυρίες, κατάλογοι

Πίνακας 2

Πολυτροπικά κείμενα που καλούνται να επεξεργαστούν οι μαθητές στα βιβλία της ελληνικής γλώσσας της Γ΄τάξης	
Με σημ. σύστημα: εικόνα	BM α΄τεύχος. σελ.12 BM γ΄τεύχος σελ.40
χάρτη	BM α΄τεύχος. σελ. 13και 54 BM β΄τεύχος. σελ. 23και 78 BM γ΄τεύχος. σελ.24και 50
σκίτσο	BM β΄τεύχος. σελ. 62
πίνακα	BM β΄τεύχος. σελ. 70 BM γ΄τεύχος. σελ. 39
ετικέτα	BM γ΄τεύχος. σελ. 42 BM β΄τεύχος.σελ.41 BM γ΄τεύχος.σελ.41
λίστα	BM β΄τεύχος.σελ.47
διάγραμμα	

Β) Πόσα και ποια κειμενικά είδη καλούνται να παράγουν οι μαθητές της Γ΄ τάξης

Καταγράφηκαν 140 δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου. Τα είδη των κειμένων, σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισής τους στις δραστηριότητες παραγωγής λόγου στα βιβλία της ελληνικής γλώσσας της Γ΄ τάξης, είναι:

Επιχειρηματολογία, Περιγραφή, Τίτλοι, Αφήγηση, Οδηγίες, Κάρτες ευχών, Ερωτήσεις (για συλλογή πληροφοριών και προετοιμασία συνέντευξης), Απάντηση σε ερωτήσεις, Παραμύθι, Αφίσες, Δελτίο ταυτότητας, Πρόσκληση, Συνταγή, Ποίημα, Θεατρικό, Παρουσίαση συλλογής, παρουσίαση παιχνιδιού, Επιστολή, Ημερολογιακό, Σημειώσεις, Πληροφοριακό, Κάλαντα, Βιογραφικό, Άρθρο, Διάλογος, Λίστα, Διαφήμιση, Βιβλιοπαρουσίαση, Ημερήσιο πρόγραμμα, Πινακίδα, Σχόλιο, Κάρτα φιλίας, Πίνακας, Πρωτοσέλιδο εφημερίδας, Συνέντευξη, Σχημα-

τοποίημα, Χαϊκού, Αίνιγμα, Σύντομο μήνυμα, Εξήγηση, Αντιπολεμικά συνθήματα

Τα περισσότερα κείμενα που καλούνται να παράγουν οι μαθητές της Γ' τάξης είναι τα επιχειρηματολογικά τα οποία είναι στο σύνολό τους 26 από τα 43 περίπου διαφορετικά κειμενικά είδη που μετρήθηκαν στα βιβλία. Ακολουθούν οι Περιγραφές οι οποίες είναι περίπου 14, οι τίτλοι 12, οι αφηγήσεις 9. Τα υπόλοιπα είδη εμφανίζονται με μικρότερη συχνότητα.

Τα παραπάνω είδη κειμένων μπορούν να ταξινομηθούν σύμφωνα με την πρόταση Ματσαγγούρα (2001), ως εξής:

Πίνακας 3

Ταξινόμια κειμένων που παράγονται στα βιβλία της ελληνικής γλώσσας της Γ'		
ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ	ΜΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΑ
Αφήγηση (9) Παραμύ (3) Βιογραφικό (1) Έθ (3) Κάλαντα (1) Αίνι (1) Δραματοποιημένη φήγηση (7)	Περιγραφή (16) Παρουσίαση συλλογής (1) Παρουσίαση παιχνιδιού (1) Δελτίο ταυτότητας (3) Αφηγηματική περιγραφή: Ημερολόγιο (2) Διαδικαστικά Συνταγή (3) Οδηγίες (6) Λίστα (2) Ημερήσιο πρόγραμμα (1) Ειδησεογραφικά: Άρθρο (1)	Επιχειρηματικά (26) Βιβλιοπαρουσίαση (1) Ημερολογιακό (1) Πληροφοριακά (5) Πίνακας (1) Εξήγηση (1) Τίτλοι (12) Σημειώσεις (2) Ερωτήσεις συνέντευξης (4) Συνέντευξη (1) Συνθήματα Διαφήμιση (1) Σχόλιο (1) Πινακίδα (1) Ετικέτα (1) Κοινωνικά: Αφίσα (3) Πρόσκληση (3) Κάρτες (5) Επιστολή (2) Μήνυμα (1) Ανακοίνωση (1) Αγγελία (1)
Σύνολο: 25	Σύνολο: 39	Σύνολο: 72

Επίσης οι μαθητές καλούνται στην παραγωγή ποιήματος (1), σχηματοποιήματος (1), χαϊκού (1), κόμικ (1) και πρωτοσέλιδο εφημερίδας το οποίο αποτελείται από διάφορα είδη κειμένων.

Γ) Τα στάδια που διέρχεται η παραγωγή λόγου (προσυγγραφικό, συγγραφικό, μετασυγγραφικό), στα βιβλία της Γ' τάξης.

Συχνά εμφανίζεται η καθοδήγηση στο προσυγγραφικό στάδιο, μετρήθηκαν 44 δραστηριότητες που προσφέρουν καθοδήγηση στους μαθητές σχετικά με τη συγγραφή γραπτού κειμένου.

Το μετασυγγραφικό στάδιο βρέθηκε ότι αξιοποιείται σε 22 περιπτώσεις.

Πίνακας 4

Περιπτώσεις αξιοποίησης του μετασυγγραφικού σταδίου στα βιβλία της ελληνικής γλώσσας της Γ΄ τάξης	
Πέτυχε ο σκοπός της συγγραφής;	TE α΄ τεύχος σ.8, TE α΄ τεύχος σ.12, TE α΄ τεύχος σ.15, TE α΄ τεύχος σ.24, TE α΄ τεύχος σ. 30, TE α΄ τεύχος σ. 38, TE α΄ τεύχος σ. 44, TE α΄ τεύχος σ. 48, TE α΄ τεύχος σ. 52, TE β΄ τεύχος σ. 12, TE β΄ τεύχος σ.14, TE β΄ τεύχος σ. 24, TE β΄ τεύχος σ.27, TE β΄ τεύχος σ. 46, TE β΄ τεύχος σ.58
Βελτιώνω το γραπτό	TE α΄ τεύχος σ. 21, TE β΄ τεύχος σ. 20,
Ανταλλάσσω το τετράδιό μου με το τετράδιο του διπλανού μου	TE β΄ τεύχος σ.41 TE α΄ τεύχος σ.18
Αιτιολογώ το αποτέλεσμα του γραπτού	TE β΄ τεύχος σ. 34
Είναι κατανοητό και ενδιαφέρον το γραπτό;	TE β΄ τεύχος σ.63
Ξαναγράφω το γραπτό και το δίνω στο δάσκαλο	TE β΄ τεύχος σ. 12

3. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Όπως φαίνεται από την παρούσα εργασία, τα νέα βιβλία της Γ΄ τάξης στο μάθημα της Γλώσσας υλοποιούν σε πολλά σημεία τις προτάσεις του ΑΠΣ, όπως επίσης είναι εναρμονισμένα με τις νέες προσεγγίσεις και μεθοδολογίες, ώστε ο μαθητής να γίνει ικανός να χειρίζεται με επάρκεια και αποτελεσματικότητα το γραπτό λόγο. Το ΔΕΠΠΣ αναφέρει πως «η γλωσσική διδασκαλία αντιμετωπίζει την ανάγκη του μαθητή να χειρίζεται διάφορα είδη λόγου, είτε ως κείμενο προς επεξεργασία είτε ως κείμενα που καλείται ή επιθυμεί να συνθέσει ο ίδιος» ΑΠΣ (ΦΕΚ 303, 2003, σ. 3773).

Έτσι, υπάρχουν πολλά και ποικίλα κείμενα συνδεδεμένα με πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, που ο μαθητής καλείται να επεξεργαστεί και να παράγει.

Τα κειμενικά είδη που καλούνται να επεξεργαστούν οι μαθητές της Γ΄ τάξης είναι οργανωμένα σε θεματικούς κύκλους και καλύπτουν θέματα παρόμοιας φύσης που σχετίζονται με τις εμπειρίες των παιδιών, όπως σχολική ζωή, γειτονιά, φίλοι, περιπέτειες, γιορτές, ταξίδια, δικαιώματα του παιδιού κ.τλ. όπως προτείνεται στη σχετική βιβλιογραφία.

Τα κειμενικά είδη παρουσιάζονται σε σπειροειδή διάταξη μέσα στα βιβλία των μαθητών, το κάθε είδος επανέρχεται πολλές φορές κάθε φορά περισσότερο εμπλουτισμένο όσο αφορά στη δομή του. Η μετάβαση από το ένα είδος στο άλλο δεν γίνεται με την ολοκλήρωση του πρώτου, όπως προτείνει η σχετική βιβλιογραφία (Ματσαγούρας, 2001:327). Η δομή του εκπαιδευτικού υλικού είναι: πρωτοβάθμια εξοικείωση με το κειμενικό είδος, δημιουργία δηλαδή μιας προσλαμβάνουσας παράστασης και στη συνέχεια ρητή διδασκαλία του κειμενικού είδους. Η διδασκαλία της περι-

γραφής προηγείται από τη διδασκαλία της αφήγησης, ίσως θεωρείται πως το δεύτερο είδος διδάχτηκε περισσότερο στη Β΄ τάξη. Επίσης η επιχειρηματολογία εμφανίζεται στο α΄ τεύχος του ΒΜ, πριν διδαχθεί η αφήγηση, και διδάσκεται στην πολύ απλή δομή (πρωτοβάθμια αιτιολόγηση). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο επιχειρηματολογικός λόγος θεωρείται δύσκολος και διδάσκεται σε μεγάλα παιδιά Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, ωστόσο και μικρότερα παιδιά μπορούν να υποστηρίξουν τη γνώμη τους όπως επίσης μπορούν να προσεγγίσουν την πιο απλή δομή του επιχειρηματολογικού λόγου που είναι: γνώμη-επιχειρήματα-συμπέρασμα (Ματσαγγούρας και Χέλμης, 2002).

Στην αρχή τα παιδιά εξοικειώνονται πρωτοβάθμια με τα κειμενικά είδη και στη συνέχεια ασκούνται ρητά σε κάθε ένα από αυτά και στο τέλος παρουσιάζεται μια σύνθεση των κειμενικών ειδών ως πολυγενετικά κείμενα. Έτσι, αξιοποιείται το γεγονός ότι στην καθημερινή πραγματικότητα πολλά κείμενα είναι πολυγενετικά, δηλαδή ενσωματώνουν δομές από διαφορετικά είδη.

Στο α΄ τεύχος σελίδα 52 «Οι ακροβάτες της θάλασσας» οι μαθητές εισάγονται σε πολυγενετικά κείμενα. Συγκεκριμένα ενσωματώνουν την περιγραφή μέσα σε πληροφοριακό και αφηγηματικό κείμενο. Άλλωστε η περιγραφή συγκαταλέγεται στα στοιχεία της αφήγησης, αφού είναι αναγκαία για την παρουσίαση του τόπου, των προσώπων και του τρόπου δράσης των ηρώων (Bonheim, 1992:24). Οι μαθητές της Γ΄ τάξης καλούνται να επεξεργαστούν και πολυτροπικά κείμενα με σημειωτικό σύστημα την εικόνα, το χάρτη, τις ετικέτες, τις λίστες κ.τλ. Έτσι μαθητές ασκούνται στην πολυτροπική επικοινωνιακή πραγματικότητα, που αποτελεί στοιχείο του σύγχρονου εγγραμματισμού. Ο εγγραμματισμός (γλωσσικός, επιστημονικός, κριτικός) καλλιεργείται με πολυτροπικά κείμενα (Κουλουμπαρίτση, 2007).

Όσον αφορά στα κείμενα που καλούνται οι μαθητές να παράγουν με μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζονται τα επιχειρηματολογικά κείμενα, ακολουθούν τα περιγραφικά και μετά τα αφηγηματικά. Οι συγγραφείς των εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος για την Γ΄ τάξη φαίνεται να έλαβαν υπόψη ότι η επιχειρηματολογία αποσκοπεί στην προώθηση και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Παπούλια-Τζελέπη, 2001:269), και ότι πρόκειται για εργαλείο ανάπτυξης της ελεύθερης κριτικής σκέψης και για την αξιολόγηση των απόψεων των άλλων. Έτσι αφιερώθηκε περισσότερος χρόνος διδασκαλίας στην επιχειρηματολογία από ότι στα άλλα είδη. Σε μία εποχή όπου ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων αποτελούν δείγμα δημοκρατίας, σαφώς η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας είναι αυτονόητη για τη σχολική πράξη. Όσο αφορά στη δυσκολία του επιχειρηματολογικού λόγου στα βιβλία της Γ΄ τάξης που μελετήθηκαν εμφανίζεται και διδάσκεται στην πιο απλή του μορφή.

Σχετικά με τα στάδια προετοιμασίας του γραπτού λόγου, όπως φαίνεται από την εργασία, το προσυγγραφικό και το μετασυγγραφικό στάδιο δεν αξιοποιούνται όσο θα έπρεπε, σύμφωνα με τη σημαντικότητα που δίδει σε αυτό η βιβλιογραφία. Ιδιαίτερα για το μετασυγγραφικό στάδιο, κατά το οποίο ο μαθητής «εισάγεται στη διαδικασία συνεχούς αναβάθμισης του γλωσσικού του επιπέδου» (ΦΕΚ 303,2003, σ.3777) και αποκτά σημαντικές μεταγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες του επιτρέπουν να συνθέτει προγραμματισμένα και συνειδητά αποτελεσματικά κείμενα.

Τα νέα εγχειρίδια της Γ΄ τάξης για το γλωσσικό μάθημα φαίνεται πως σε πολλά σημεία ικανοποιούν τις προτάσεις του ΑΠΣ για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και ειδικότερα για την παραγωγή του γραπτού λόγου. Όσο αφορά τη σειρά διδασκαλίας των κειμενικών ειδών θα μπορούσε να διερευνηθεί περισσότερο.

Πηγές

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Α. (2006). Τα απίθανα μολύβια [Βιβλίο του Μαθητή], (τεύχος. 1^ο, 2^ο, & 3^ο), [Τετράδιο Εργασιών] (τεύχ. 1^ο & 2^ο), Βιβλίο Δασκάλου. Γλώσσα Γ' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

-**Curto L., Morillo M. & Teixido M..** (1998). *Γραφή και ανάγνωση*. Επιστημονική ευθύνη και συντονισμός Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα. Μετάφραση, Παναγιωτίδου Μελίνα. Τόμ 1-3. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Αθήνα: ΟΕΔΒ

-**Γεωργακοπούλου, Α και Γούτσος, Α.** (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

-**Δαφέρμου, Χ.** κ. συν. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- Διευθυντικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.

-**Δημάση, Μ.** (2010). Πολυτροπικότητα και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση των εγχειριδίων «Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα...» της Στ' τάξης. Περ. *KINHTPO*, τεύχος Ιανουαρίου, σ. 69-84.

-**Ιορδανίδου, Α.** (2003). Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματος: κείμενο-συμφραζόμενο-γραμματική. Πηγή: [www. Kesea-tpe.com](http://www.Kesea-tpe.com)

-**Κέκια, Αι.** (2001). Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση.

Πηγή: http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kekia.htm Ανασύρθηκε στις 9-1-2010.

-**Κουλουμπαρίτση, Α.** (2007) «Πολυγραμματισμοί στη Μελέτη περιβάλλοντος» στο: Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης

-**Ματσαγγούρας, Η.** (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

-**Ματσαγγούρας, Η. και Χέλμης, Σ.** (2002). «Ανάπτυξη Επιχειρηματολογικού Λόγου κατά τη Σχολική Ηλικία: Θεωρητική Παρουσίαση, Ερευνητική Στήριξη και Διδακτική Αξιοποίηση ενός Μοντέλου». Στο Γ. Καψάλης, και Α. Κατσίκης. (επιμ.) *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια τομ. Α',* Ιωάννινα: Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε

-**Ματσαγγούρας, Η.** (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη

-**Ματσαγγούρας, Η.** (2007α). «Η πρόκληση του Σχολικού Εγγραμματος: Το Πρόβλημα, η Σπουδαιότητα, η Αντιμετώπιση». Γ. Καψάλης, και Α. Κατσίκης. (επιμ.). *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά συνεδρίου. Ιωάννινα

-**Ματσαγγούρας, Η.** (2007β). *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.

-**Μητσκοπούλου, Β.** (2006). Κείμενο και κειμενικό είδος. Πηγή: [http://www. Greek-language. gr/ greekLang/studies/ discourse/1_2/intex.html](http://www.Greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/intex.html).

-**Παπούλια-Τζελέπη, Π.** (2001). Η ανάπτυξη γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Μια εμπειρική έρευνα. Στο Μ. -- **Βάμβουκα και Α. Χατζηδάκη** (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (σελ. 268-280) τ.Α' Αθήνα: Ατραπός

-**Χατζησαββίδης, Σ.** (2002). Δομή, επικοινωνία, είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα Προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο. *Γλώσσα* 54 σελ. 54-62.

-**Χοντολίδου, Ε.** (1999). Για μια εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας *Γλωσσικός υπολογιστής* 1 σελ. 115-117.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

-**Beaugrande, R & Dressler, W.** (1981). *Introduction to Text linguistics*. London: Longman.

-**Bonheim, H.** (1992). *The Narrative Modes*. Cambridge: Brewer

-**Coirier, P.** (1996). Composing argumentative text, in G. Rijlaarsdam et al. (eds), *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

-**Cope, B. and Kalantzis, M.**, (2003). Introduction: How a genre approach to literature can transform the way writing is taught in B. Cope and M. Kalantzis (1993) (eds), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburg, PA: Pittsburg University Press.

-**Kress, G.** (1989). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press

-**Kress, G.** (1994). *Learning to write*. London & New York: Routledge.

-**Kellogg, R.** (1994). *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.

-**Macken-Horarik, M.** (1996). Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers, in Hasan, R. & G. Williams, eds. *Literacy in Society*, New York: Longman, 232-278.

Ιωάννης Σιγούρος

(Ο Ιωάννης Σιγούρος είναι εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Υποψήφιος διδάκτορας στο Τμήμα Γλώσσας Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης)

Η παραδοσιακή αρχιτεκτονική των αρχοντικών στη Μαρόνεια στην ύστερη περίοδο της Τουρκοκρατίας**Abstract**

Maroneia located on the shores of the Aegean Thrace located about 30 km SE of Komotini. The long history of the ancient city-state of Maroneia begins with the settlement of colonists from Chios in the first half of the seventh century BC in the vicinity of the site of Agios Haralampos. Archaeological research has brought in to light important monuments and archaeological finds make Maroneia one of the most important ancient Greek centers along the shores of the Aegean Sea. The archaeological evidence in Maroneia witness the continuation of prosperity of the city in the Roman era throughout the Byzantine and the post - Byzantine period. The frequent piratical raids in the city during the Ottoman occupation forced the residents to abandon the ancient city and resort to 4 km further constructing there the "New Maroneia". The peak of the new settlement will be continued during the Ottoman occupation as well, historical sources and the monuments of the town reveal. Indisputable evidence of the economic strength and the upper cultural level of the residents in New Maroneia is the large number of mansions in the area such as Tavaniotis', Karavas', Agelaridis', Paraskevas', Fotiadis', Leontaridis' and Pervanas' houses which are considered representative samples of houses in Maroneia mature according to the traditional Thracian architecture.

During the period of turkocracy Maroneia, like the rest of the urban centres of Thrace, present the common architectural tradition of the wider cultural unity of the Ottoman Empire. There appear in mansions certain architectural peculiarities, sometimes typical of the greater thracian district, or in times past of the wider balcan district. The sahnisi (small closed gallery) of the storey with the twin or triple lattice windows, the heavy, double front door, the fireplace, the characteristic astreha (protrusion of the roof), the hajiati (oblong awning on the storey or strut-using extension in the yard), the misantra (built-in wooden cupboard for cover and home utensils), the ceilings decorated with elaborate ornaments are some other architectural and decorative peculiarities met in maroneian mansions.

The function of the maroneian residence seems to be an inviolable, almost determinist, result of the socioeconomic structures of the time. Architecture in Thrace presented great development and a unique character. That architecture, as it lived and was developed, we study in the archive of the doulgerides (Mason guild) who are self governed according to their traditional institutions.

The study of traditional architecture contributes to the acquiring of knowledge concerning the function of aesthetics and thought of the folk creator, through the practical solutions given each time to the problems faced in everyday life. The residence constitutes the shelter of the human but also a base for the outer world. Thus, the researcher

is capable of collecting important information regarding the behaviour and way of acting of man both in private and public life.

The study of local architecture of the mansions of Maroneia can contribute to the folklore and ethnological survey not only of the area but also of the surroundings in order to preserve the traditional character of the settlement. This way the tourism and the economic development of the region can be boosted since Maroneia can be one of the main tourist attractions in Thrace.

Πρόλογος

Η μελέτη του παραδοσιακού (για την επιστημονική χρήση των όρων *παραδοσιακός* και *λαϊκός* βλ. Κυριακίδου-Νέστορος, 1989: 43) σπιτιού προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα να διεισδύσει στη λειτουργία του πρώτου κοινωνικού πυρήνα, που είναι η οικογένεια. Η κατοικία αποτελεί το καταφύγιο του ανθρώπου, αλλά και το ορμητήριό του στον έξω κόσμο. Έτσι, ο ερευνητής είναι σε θέση να συγκεντρώσει σημαντικές πληροφορίες για τη συμπεριφορά και τη δράση του ανθρώπου τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο βίο. Η σπουδή της παραδοσιακής αρχιτεκτονικής συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων που αφορούν τη λειτουργία της αισθητικής (Samaran, 1981: 76 και Κυριακίδου-Νέστορος, 1986: 98) και της σκέψης του λαϊκού δημιουργού, μέσα από τις πρακτικές λύσεις που δίνει στα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά του (Λουκάτος, 1978: 163 κ.ε.).

Σύντομη αναφορά στην ιστορία της Μαρώνειας

Η πόλη κράτος της Μαρώνειας ιδρύθηκε από Χιώτες αποίκους, στη θέση Άγιος Χαράλαμπος, στις νοτιοδυτικές πλαγιές του Ισμάρου, το α' μισό του 7ου αι. π.Χ. (βλ. εικ. 1 και 2). Κατά τον 5ο αι. π.Χ. ήταν ένα δυναμικό εμποροναυτικό και πολιτιστικό κέντρο (βλ. εικ. 3 σ. 15), ενώ τον 4ο αι. π.Χ. κατασκευάζεται ο οχυρωματικός περίβολος (βλ. εικ. 4 σ. 16), το λιμάνι (βλ. εικ. 5) και το ιερό του Διονύσου (βλ. εικ. 6). Εκτός από τον Θεό του κρασιού στη Μαρώνεια λατρεύονται ο Απόλλωνας, η Δήμητρα και οι θρακικής καταγωγής θεοί και ήρωες Ήλιος, Θράκας Ιππέας, Μάρωνας και Ρήσος. Κατά τους περσικούς πολέμους η πόλη κατακτήθηκε από τον Ξέρξη (513 π.Χ.), ενώ μετά από την απελευθέρωσή της γίνεται μέλος της Αθηναϊκής Συμμαχίας (478/7 π.Χ.), οπότε μπαίνει στη σφαίρα επιρροής της Αθήνας.

Στους ελληνιστικούς και στους αλεξανδρινούς χρόνους η πόλη ελεγχόταν από το κράτος των Μακεδόνων και των διαδόχων του Μ. Αλεξάνδρου (350 - 197 π.Χ.), ενώ από το 197 - 189 π.Χ. η Μαρώνεια είναι κάτω από την επιρροή του βασιλιά Αντίοχου Γ' της Συρίας. Οι ανασκαφικές έρευνες έφεραν στο φως μια ευρύχωρη κατοικία, της υστεροκλασικής περιόδου, με ψηφιδωτό δάπεδο του β' μισού του 4^{ου} αι. π.Χ. (βλ. εικ. 7) και το θέατρο της πόλης, που χρονολογείται στα ελληνιστικά χρόνια, χωρητικότητας 1.200 - 1.300 θεατών (βλ. εικ. 8).

Τον 2ο αι. π.Χ. η πόλη αποδέχεται τη Ρωμαϊκή Ειρήνη (Pax Romana), όπως μαρτυρεί ενεπίγραφη στήλη που εντοπίστηκε κοντά στο λιμάνι, ενώ το 46 μ.Χ. ο αυτοκράτορας Κλαύδιος ανακήρυξε την περιοχή της Θράκης ρωμαϊκή επαρχία. Την ίδια εποχή, μαζί με τους θεούς του ελληνικού πανθέου, λατρεύονται και θεοί της Ανατολής όπως η Ίσιδα, ο Άνουβις, ο Σέραπις και ο Αρποκράτης. Στους ρωμαϊκούς χρόνους το θέατρο μετατράπηκε σε αρένα και στην αγορά κατασκευάστηκε πρόπυλο (βλ. εικ. 9 και

10) για να τιμηθεί ο αυτοκράτορας Αδριανός ο οποίος επισκέφθηκε την πόλη ανάμεσα στα έτη 124-125 π. Χ.

Στην πρωτοβυζαντινή περίοδο διάφοροι λαοί του Βορρά πραγματοποιούν διαδοχικές επιδρομές στη Μαρώνεια. Οι Ούννοι το 441 μ.Χ., οι Βούλγαροι το 491-515 μ.Χ., οι Άντες το 517-578 μ.Χ. και, τέλος, οι Άβαροι το 583-679 μ.Χ. Οι βυζαντινοί αυτοκράτορες αντιμετώπισαν με επιτυχία τις επιθέσεις αυτές κι έτσι η Μαρώνεια παρέμεινε ελεύθερη. Τα αρχαιολογικά ευρήματα αποδεικνύουν ότι η πόλη παραμένει σε μεγάλη ακμή ως τα χρόνια των Παλαιολόγων. Στη θέση *Παλαιόχωρα* αποκαλύφθηκε παλαιοχριστιανική βασιλική του 6ου αι. (βλ. εικ. 15) η οποία καταστράφηκε και επανιδρύθηκε στην ίδια θέση (βλ. εικ. 14). Στην περιοχή της Σύναξης αποκαλύφθηκε παλαιοχριστιανική βασιλική του 6ου αι. (βλ. εικ. 16 και 17) η οποία αργότερα καταστράφηκε και στη θέση της ιδρύθηκε τον 9ο αι. μοναστηριακό συγκρότημα (βλ. εικ. 18 και 19). Επίσης, στη θέση *Άγιος Χαράλαμπος* ιδρύθηκε, τον 11ο αι., τρίκλιτη βασιλική (βλ. εικ. 20) πάνω στα ερείπια παλαιότερου ναού του 9ου αι. (βλ. εικ. 22 σ.), η οποία, όπως μαρτυρεί το σύνθρονο των αρχιερέων που βρέθηκε στο ιερό (βλ. εικ. 21), ήταν ο επισκοπικός ναός της πόλης. Από τη βυζαντινή οχύρωση της πόλης (βλ. εικ. 11 και 12) διατηρούνται τμήματα σε σημαντικό ύψος. Μάλιστα, κοντά στην παραλία του *Αγίου Χαράλαμπος* διατηρείται οχυρωματικός πύργος ύψους 14 μ. (βλ. εικ. 13).

Η τουρκοκρατία στη Μαρώνεια ξεκινά το 1365, όταν ο σουλτάνος Μουράτ Α' κατέλαβε την Αδριανούπολη, ανακηρύσσοντάς την πρωτεύουσα του βασιλείου των Οσμανιδών. Η περίοδος της τουρκοκρατίας έφερε αναστάτωση, αναρχία και δημιουργήσε ανασφάλεια στους κατοίκους. Αποτέλεσμα αυτών ήταν οι συχνές πειρατικές επιδρομές οι οποίες ανάγκασαν τους Μαρωνίτες να μετακινηθούν 4 χμ. βορειότερα (;16ος αι.), χτίζοντας εκεί τη Νέα Μαρώνεια (βλ. εικ. 23 και 24). Το φορολογικό σύστημα της οθωμανικής αυτοκρατορίας λειτούργησε προς όφελος των Μαρωνιτών, αφού οι φόροι που έπαιρνε η Αυτοκρατορία από τη Μαρώνεια, προοριζόταν για την κάλυψη των εξόδων διαφόρων ευαγών ιδρυμάτων του οθωμανικού κράτους. Ακόμη, οι Τούρκοι υποχρέωσαν τους Μαρωνίτες να αφιερώσουν τις καλλιεργήσιμες εκτάσεις τους σε διάφορα οθωμανικά φιλανθρωπικά ιδρύματα. Τα γεγονότα αυτά ήταν η αιτία να δοθεί το πρόνομο στους Μαρωνίτες της διατήρησης του δικαιώματος της κληρονομιάς, με αποτέλεσμα να αγοράζουν νέα κτήματα, επεκτείνοντας έτσι τους ελαιώνες και τα αμπέλια τους και αυξάνοντας έτσι την τοπική παραγωγή. Αυτό είχε ως συνέπεια την αύξηση του βιοτικού επιπέδου των κατοίκων, σημειώνοντας έτσι η Μαρώνεια μια πρωτόγνωρη, για την εποχή, ευημερία. Στα μέσα του 19ου αι. η Μαρώνεια συνεχίζει να ακμάζει. Διαθέτει αρκετά καταστήματα, έξι νερόμυλους και 350 σπίτια με 2.000 κατοίκους οι οποίοι ασχολούνται κυρίως με τη γεωργία, την κτηνοτροφία, τη μεταξουργία, την κεραμοπλαστική και το εμπόριο. Η Μαρώνεια διοικείται από ανεξάρτητη Κοινότητα με τα εξής διοικητικά όργανα: α) τον Πρόεδρο, β) τη Δημογεροντία, γ) την Επιτροπή των Ιερών Ναών, δ) την Επιτροπή των Σχολών και ε) τη Γενική Συνέλευση. Την ίδια εποχή λειτούργούν στην πόλη δύο ενοριακοί ναοί ο Άγιος Ιωάννης και η Κοίμηση της Θεοτόκου (βλ. εικ. 25 και 26), δύο σχολικά συγκροτήματα όπου στο ένα στεγαζόταν το Αρρεναγωγείο (βλ. εικ. 27) και στο άλλο το Παρθεναγωγείο με το Νηπιαγωγείο (βλ. εικ. 28 και 29). Στα 1905 ιδρύεται στην Κοινότητα, λόγω πληθώρας μαθητών, νέο διώροφο διδακτήριο, με δαπάνη των πλούσιων Μαρωνιτών ευεργετών αδελφών Χατζέα, (βλ. εικ. 30 και 31) ως παράρτημα του Αρρεναγωγείου.

Μετά την ενσωμάτωση της Θράκης στην ελληνική επικράτεια (1920) η Μαρώνεια αναγνωρίζεται ως κοινότητα του ελληνικού κράτους, με το Βασιλικό Διάταγμα της

30ής Ιουλίου του 1924 (Φ.Ε.Κ. Α΄ 194/14-08-1924), αποτελούμενη από τους συνοικισμούς της Μαρώνειας, των Προσκυνητών, του Οχυρού, της Κρωβύλης, των Ασκητών και των Πετρωτών (Νομαρχία Ροδόπης. Δ/ση Εσωτερικών).

Την περίοδο του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, εξαιτίας του βουλγαρικού εποικισμού στη Θράκη, πολλοί Μαρωνίτες εγκατέλειψαν τις εστίες τους και μετανάστευσαν σε άλλες πόλεις όπως στη Δράμα, στην Καβάλα στη Θεσσαλονίκη στη Θάσο και στη Σαμοθράκη, για να επαναπατριστούν πολλοί από αυτούς μετά το τέλος του Πολέμου.

Την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου ακολουθεί νέα προσπάθεια εποικισμού των Βουλγάρων στη Μαρώνεια, ενώ ταυτόχρονα γίνεται συστηματική προσπάθεια εκβουλγαρισμού του ελληνικού πληθυσμού. Το 1945, κατά την αποχώρηση των Βουλγάρων από τη Μαρώνεια, πραγματοποιείται λεηλασία και καταστροφή σε ό,τι είχε απομείνει.

Την καταστροφή της πόλης συμπλήρωσε ο εμφύλιος πόλεμος (1946-1949). Την εποχή αυτή καταστράφηκαν πολλές κατοικίες και μεγάλο μέρος του πληθυσμού εγκατέλειψε για μια ακόμη φορά τις εστίες του. Τελικά, η ζωή στη Μαρώνεια θα βρει τον κανονικό της ρυθμό μετά το 1960.

Η βουλγαρική κυριαρχία στη Μαρώνεια, τους δύο μεγάλους Πολέμους του 20ού αι., άφησε πίσω της μεγάλες συστηματικές καταστροφές, με αποτέλεσμα να εξαφανιστούν όλα σχεδόν τα γραπτά μνημεία που θα πρόσφεραν στους ερευνητές χρήσιμες πληροφορίες για τη ζωή της Μαρώνειας στα νεότερα χρόνια. Εξάιρεση αποτελεί ο *Κώδικας της Κοινότητας* (Εφραιμίδης, 1980: 161 κ.ε.) που εντοπίστηκε στο αρχείο του ναού της Κοίμησης της Θεοτόκου. Στον *Κώδικα* περιγράφεται λεπτομερώς η λειτουργία των κοινοτικών οργάνων και μπορεί να βρει κανείς πολύ σπάνια έγγραφα που αφορούν αγοραπωλησίες, δωρητήρια, προικοσύμφωνα και επιστολές εξεχόντων προσωπικοτήτων της Μαρώνειας (Σιγούρος, 1997: 47-54, 63-71 και 98-103).

Η αρχιτεκτονική και οι συντεχνίες των τεκτόνων στην περιοχή της Θράκης στην ύστερη περίοδο της τουρκοκρατίας

Τα αστικά κέντρα της Θράκης, κατά την περίοδο της τουρκοκρατίας, παρουσιάζουν την κοινή αρχιτεκτονική παράδοση της ευρύτερης πολιτισμικής ενότητας της τότε Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Στα αρχοντόσπιτα εμφανίζονται κάποιες ιδιορρυθμίες, μερικές φορές χαρακτηριστικές της μείζονος θρακικής και άλλοτε της ευρύτερης βαλκανικής περιφέρειας όπως: αετωματικές ή καμπύλες επιστέψεις, σανιδωτές ξυλεπενδύσεις, πρόστυλα εισόδων κτλ.

Με την ανάπτυξη του ευρωπαϊκού εμπορίου, κατά τον 19ο αι., την επαγγελματική οργάνωση των συντεχνιών και την οικονομική και κοινωνική αναδιοργάνωση του αστικού πληθυσμού της Θράκης, κάνουν την εμφάνισή τους λαμπρά οικοδομήματα, κτισμένα από Ηπειρώτες και Κωνσταντινουπολίτες μαστόρους. Το θρακιώτικο παραδοσιακό αρχιτεκτονικό ιδίωμα δέχεται, με την πάροδο του χρόνου, ευρωπαϊκές επιδράσεις. Αυτό συνέβη λόγω των συχνών μετακινήσεων των Θρακών σε ευρωπαϊκές πόλεις, για τις εμπορικές τους δραστηριότητες. Η ίδρυση σχολείων, η ανοικοδόμηση εκκλησιών και ο στολισμός τους με ξυλόγλυπτα τέμπλα και εικόνες, η ανέγερση μεγάλων κατοικιών και εμποροβιοτεχνικών κτιρίων, δείχνουν το ευρύ φάσμα της οικονομικής και καλλιτεχνικής ακμής της εποχής (Κίζης, 1990: 17).

Η αρχιτεκτονική στη Θράκη είχε μεγάλη ανάπτυξη και ξεχωριστό χαρακτήρα. Αυτήν την αρχιτεκτονική, όπως αναπτύχθηκε και έζησε, την μελετούμε στο αρχείο των

δουλγέρηδων (το εσνάφι των τεκτόνων) το οποίο διεύθυνε μια δωδεκάδα, μια επιτροπή μαστόρων, που ονομάζονταν *δωδεκάρα* και είχε τον πρωτομάστορά της, που διοικούσε κατά τα παλιά θέσμια. Αυτοί οι παραδοσιακοί θεσμοί ρύθμιζαν τις σχέσεις των μαστόρων, αλλά και των υφισταμένων προς τους προϊσταμένους και το αντίθετο. Πρωτομαστόρας, συνήθως, οριζόταν ο γεροντότερος και ο πιο πεπειραμένος που έφερε τον τίτλο *κάλφας* (αρχιτέκτονας). Αυτός έκλεινε τις συμφωνίες για την ανέγερση μεγάλων κτιρίων, όπως: γεφύρια, πανδοχεία, εκκλησίες, σπίτια κτλ. (Παπαχριστοδούλου, 1948: 271). Η *δωδεκάρα* επέβλεπε την εργασία, μεριμνούσε για το ύψος του ετήσιου μισθού των μαθητευομένων και επέβαλλε ποινές, υλικές ή ηθικές, στους μάστορες, αν αδικούσαν τους υφισταμένους τους (Βουραζέλη-Μαρινάκου, 1950: 67). Άφταστοι λιθοξόοι και χτιστάδες από τη Βούρμπλιανη και την Πυρσόγιαννη, μαραγκοί, στεγάδες και σκαλιστές τέμπλων και ταβανιών από τους Χιονιάδες και το Μέτσοβο, ζωγράφοι από τα Γιάννενα και το Μέτσοβο, διωγμένοι από την τυραννία του Αλή, με το ιδιαίτερο γλωσσάρι τους, με την τεκτονικά κλειστή και μοναστικά αυστηρή ιεραρχία τους, οργανώθηκαν σε ομάδες (εσνάφια ή συντεχνίες), ξεκαλοκαίριαζαν βόρεια (Ρουμανία, Βουλγαρία) και ξεχειμώνιαζαν στη νότια βαλκανική χερσόνησο όπου ο χειμώνας ήταν ηπιότερος (Αναγνωστίδης, 1980: 304-305). Πριν οι μάστορες κλείσουν μια συμφωνία, συγκέντρωναν πληροφορίες για το αφεντικό (*μουχό*, στη συνθηματική τους γλώσσα), αν ήταν ξεμωραμένος (*παπλιάκου*), αν είχε χρήματα (*αν φορούς' τριότ'*), αν ήταν ελαφρόμυαλος (*αν ήταν γκουλιάρς*) κτλ. Όταν έκλεινε η συμφωνία (*γίνταν' ου φόρους*) ο ιδιοκτήτης κερνούσε ούζα (*ψιμένις*) στο καφενείο. Τη μέρα που έβαζαν τα θεμέλια (*ντιμέλια*) ο ιδιοκτήτης καλούσε τον παπά να κάνει αγιασμό (δοχεία με αγιασμό τοποθετούσαν στη βάση της οικοδομής). Ανάλογα με την οικονομική κατάσταση, ο νοικοκύρης έσφαζε (στοίχειωνε) όρνιθα, αρνί ή μοσχάρι και πρόσφερε στους χτιστάδες κουρμπάνι. Η θυσία αυτή γινόταν ώστε το σπίτι να καθαγιαστεί, να προφυλαχτεί απ' τα στοιχειά και να γίνει γερό. Οι μάστορες εύχονταν να είναι καλορίζικο και στεριωμένο. Ακολουθούσε γλέντι στο οποίο συμμετείχε όλο το χωριό. Όταν τελείωναν τα θεμέλια ερχόταν η στιγμή που ο νοικοκύρης έπρεπε να *ασημώσει* το κεφαλάρι της γωνιάς του σπιτιού με μια λίρα. Όταν η οικοδομή έφτανε στη στέγη, ο πρωτομάστορας στερέωνε στο ψηλότερο σημείο της οικοδομής έναν ξύλινο σταυρό στολισμένο με λουλούδια και δάφνες, σημάδι πως οι εργασίες του κτισίματος έφταναν στο τέλος τους. Αφού ολοκληρωνόταν η κατοικία, οι μάστορες στερέωναν στη σκεπή δύο ξύλα στολισμένα με δάφνες και πρασινάδες στα οποία έδεναν ένα σχοινί για να κρεμάσουν, οι νοικοκυραίοι, οι συγγενείς και οι φίλοι, ό,τι χαρίσματα θα τους προσέφεραν (τσόχα για σαλβάρι, υφαντό για πουκάμισο, μαντίλια, τσεβρέδες, κάλτσες κτλ.) Ακόμα, υπήρχε η συνήθεια το τελευταίο σκαλοπάτι του σπιτιού να το αφήνουν ξεκάρφωτο για να πάρουν *μπαχτσίς* (φιλοδώρημα). Μόλις ερχόταν ο νοικοκύρης για να δει το τελειωμένο σπίτι, προσέφερε για δώρο μαντίλι ή έδινε χρήματα και τότε ο μάστορας κάρφωνε τα τελευταία καρφιά στο σκαλί.

Όσο διαρκούσε το χτίσιμο της κατοικίας οι μάστορες πληρώνονταν κατ' αποκοπή (*ξεκοπής*) ή έπαιρναν μεροκάματο. Όσο εργάζονταν ο ιδιοκτήτης τους πρόσφερε τροφή, κρασί και πολλές φορές τα εργαλεία της δουλειάς τους, όπως: *σαρανταπόδαρο* (πριόνι), *σβανά* (οδοντωτό μαχαίρι), *κουφτιριά* (αξίνα), *σκιουπάρ'* (σκεπάρνι), *ροκάν'*, *αλφάδ'* κτλ. Η δουλειά ήταν σκληρή και οι τεχνίτες δούλευαν απ' την ανατολή μέχρι τη δύση του ήλιου. Επειδή την εποχή αυτή δεν υπήρχε εργατική νομοθεσία, προκειμένου οι μάστορες να διασφαλίσουν τα εργατικά τους δικαιώματα, χρησιμοποιούσαν διάφορα τεχνάσματα: ανέβαιναν στη στέγη για να πάρουν το *σαρανταπόδαρο* (πριόνι) κι έκαναν ώρες να ξαναπιάσουν δουλειά, καθυστερούσαν στην εργασία τους ψάχνοντας για άλλη

κουφτιριά (αζίνα) ή πήγαιναν ολοένα για *μανιούρις* (πέτρες) κ.ά. Τέλος, αν ο νοικοκύρης ήταν δυσαρεστημένος και *ξίστριζε* (απέλυε) το συνεργείο, τότε κανένα άλλο τσούρμο δε δεχόταν να συνεχίσει τη δουλειά σε ένδειξη συναδελφικής αλληλεγγύης. (Παπαθανάση-Μουσιοπούλου, 1985: 94, 95, 99 και 100).

Η παραδοσιακή αρχιτεκτονική των κατοικιών στη Μαρώνεια στην ύστερη περίοδο της τουρκοκρατίας

Ο οικισμός της Νέας Μαρώνειας (βλ. εικ. 37 και 38) αποτελείται από ένα πλήθος πλατωμάτων και καλντεριμιών που υπαγορεύονταν κυρίως από τη γεωμορφολογία του εδάφους και τις ανάγκες άμυνας, παρά το γεγονός ότι οι πειρατικές επιδρομές¹ συνεχίστηκαν παρά την μετακίνηση της Μαρώνειας από το λιμάνι του Αγίου Χαραλάμπους. Οι λιθόστρωτοι δρόμοι του οικισμού είναι στενοί, με πλάτος που διαφοροποιείται σε όλο το μήκος τους. Συνήθως, αποφεύγεται η δημιουργία σταυροειδών συναντήσεων μεταξύ τους, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα σημεία συνάντησης των δρόμων, από την άποψη της κλίσης της χαμηλότερης σε υψόμετρο γωνίας των κατοικιών, όπου παρατηρείται τέτοια διάταξη, που να διευκολύνει την επικοινωνία των γειτονικών σπιτιών αλλά και να προσφέρει ευχάριστη θέα (Πουρνάρα, 1984-85: 239). Στο μέσον του οικισμού ρέει μικρό ρυάκι (βλ. εικ. 36) με κατεύθυνση από τα ΝΑ προς τα ΒΔ. Στο κέντρο βρίσκεται η πλατεία απ' όπου διέρχεται και ο κεντρικός δρόμος, ενώ σε διάφορα σημεία της Μαρώνειας υπάρχουν διάσπαρτα ξωκλήσια και βρύσες (βλ. εικ. 32, 33, 34 και 35).

Στη Μαρώνεια, οι κάτοικοι οικοδόμησαν με εντυπωσιακό τρόπο, ακολουθώντας την παραδοσιακή τεχνική των αρχοντόσπιτων της ευρύτερης περιοχής της Θράκης.

Οι κατηγορίες των κατοικιών του οικισμού σε σχέση με τη λειτουργία τους είναι τρεις: α) Τα διώροφα αρχοντικά, β) ο αγροτικός τύπος κατοικίας και γ) Ο προσφυγικός τύπος κατοικίας.

Τα ιδιαίτερα στοιχεία αρχιτεκτονικής και διακόσμησης που χαρακτηρίζουν τα σπίτια του οικισμού είναι:

- Η τριγωνική απόληξη της στέγης, ένα είδος αετώματος είτε πάνω στον άξονα που βρίσκεται η κεντρική είσοδος, είτε πάνω από μικρό κλειστό εξώστη (*σαχνισί*) του ορόφου, στον κεντρικό άξονα όψης (βλ. εικ. 40).
- Η ξύλινη επένδυση ολόκληρης ή ενός τμήματος της οικοδομής.
- Η κλεισμένη με *μπαγδατί* (πηχάκι με σοβά για την επένδυση ξύλινη σκελετού) *αστρέχα* (προεξοχή της στέγης) που φτάνει σε πλάτος το μισό μέτρο (βλ. εικ. 41).
- Η επανάληψη των ίδιων ομοιόμορφων στοιχείων των παραθύρων (*δίδυμα* ή *τρίδυμα* παράθυρα) (βλ. εικ. 42).

¹ Ο ιατρός εγκατεστημένος στη Μαρώνεια, Ηπειρώτης στην καταγωγή, Μ. Μελίρρυτος μαρτυρεί πειρατική επιδρομή που δέχτηκε η Μαρώνεια το έτος 1827 κατά την οποία κατέφθασαν στο λιμάνι του Αγίου Χαραλάμπους πάνω από δέκα πειρατικά πλοία και αφού αιχμαλώτισαν 108 κατοίκους τους εξαγόρασαν με λύτρα που έφτασαν το ποσό των 50.000 γροσίων (Μελίρρυτος, 1871: 21).

Νεότερη επίσης μαρτυρία έχουμε από τον Ν. Γ. Χατζόπουλο (υπηρέτησε ως δάσκαλος στις Φέρες και διεύθυνε προσωρινά το Υποπροξενείο του Πύργου της Αν. Ρωμυλίας) σύμφωνα με την οποία ο πληθυσμός της Μαρώνειας στα 1883 ήταν 300-350 οικογένειες, ενώ έξι χρόνια αργότερα το 1887 είχε περίπου διπλάσιο πληθυσμό (για την πληθυσμιακή εξέλιξη της Μαρώνειας μετά το 1920 (βλ. εικ. 39) ο οποίος όμως μειώθηκε εξαιτίας των ληστροπραξιών των διαβόητων ληστών Πέτκα και Παππά (Παπαχριστοδούλου, 1965: 19).

- Το ξύλινο πλαίσιο των παραθύρων, το οποίο στη στέψη ευρύνεται έντονα και προεξέχει ελαφρά.
- Στα παράθυρα, σε μερικές περιπτώσεις, αντικαθίστανται οι σιδεριές με το *καφάσι* (ξύλινο προστατευτικό πλέγμα) (βλ. εικ. 43).
- Οι εξώθυρες που είναι δίφυλλες, βαριές, από χοντρές τάβλες δεμένες εσωτερικά με οριζόντιες και διαγώνιες τράβες που καρφώνονται με τάβλες με πλατυκέφαλα γυφτόκαρφα (βλ. εικ. 44).
- Το τζάκι (βλ. εικ. 45) με εσωτερικό *μπουχαρί* (χτιστό μπουρί του τζακιού που καταλήγει στην καπνοδόχο) που προεξέχει απ' την τοιχοποιία και διατρυπά την *αστρέχα* που καταλήγει σε ψηλή καπνοδόχο. Στο εσωτερικό μέρος της εστίας ενδιαφέρον παρουσιάζει η *σκούφια* που συνήθως φέρει πτυχώσεις, είναι κατασκευασμένη από σοβά με τριμμένα κεραμίδια και καταλήγει σε οριζόντιο γείσο στο οποίο στηρίζεται η ημικωνική *σκούφια*.
- Τα υλικά δόμησης είναι πέτρα και ξύλο. Η πέτρα, στη μορφή των πέτρινων τοίχων, αποτελεί το φέρον στοιχείο. Το χτίσιμο αυτών των λιθοδομών διακόπτεται, για λόγους αντισεισμικής προστασίας της οικοδομής, από τα *χατίλια* (ξύλodeσμοι).
- Ο σκελετός του ορόφου είναι ξύλινος και αποτελείται από ένα πλέγμα από οριζόντια, κάθετα και οριζόντια στοιχεία. Τμήμα των τοίχων του ορόφου συχνά προεξέχει και δημιουργεί το *σαχνισί*. Ξύλινα είναι επίσης τα κουφώματα, τα δάπεδα του ορόφου, τα ταβάνια (βλ. εικ. 48 και 49), η στέγη, τα κλιμακοστάσια κτλ. Στην περίπτωση των τοίχων του ορόφου ο φέρων σκελετός γεμίζει με ωμούς πλίνθους και επιχρίεται. Με τον τρόπο αυτόν δημιουργείται ο *τσατμάς* και άλλοτε, σε ελαφρύτερες κατασκευές, οι *μπαγδατότοιχοι* κατασκευασμένοι με οριζόντιες λεπτές ξύλινες πήχες που επιχρίονται με ασβεστοκονίαμα, εμπλουτισμένο, για καλύτερη συνοχή, με ψιλοκομμένο άχυρο (Διζές, & Καρούκης, 1987: 1 και 3-5).

Η λειτουργία της μαρωνίτικης κατοικίας, από την εποχή που εμφανίστηκε μέχρι τα τέλη του 19ου αι., παραμένει η ίδια. Η ύπαρξη και η διάταξη των χώρων του σπιτιού μοιάζει να είναι απaráβατη, σχεδόν νομοτελειακή, απόρροια των κοινωνικοοικονομικών δομών της εποχής, της ανάγκης για άμυνα και των κλιματικών συνθηκών της περιοχής.

Στην πλακόστρωτη προφυλαγμένη με μαντρότοιχο αυλή της κατοικίας βρίσκεται η είσοδος (βλ. εικ. 47) προς το ισόγειο το οποίο περιλαμβάνει βοηθητικούς χώρους. Το ισόγειο χωρίζεται με έναν τοίχο παράλληλο προς τη μεγάλη πλευρά του. Στο πίσω μέρος είναι τα *κελάρια* (αποθήκες) και το *κατώι* (υπόγειο) όπου βρίσκονται τα πιθάρια για την αποθήκευση του κρασιού και του λαδιού, καθώς επίσης και ο πετρόχτιστος τετράγωνος *πάτος* (πατητήρι των σταφυλιών). Πολλές φορές στο ισόγειο συναντάμε το μαγειρείο που έχει τζάκι ή απλή εστία.

Στον όροφο βρίσκονται τα δωμάτια του σπιτιού που επικοινωνούν όλα με το *χαγιάτι* (μακρόστενο υπόστεγο στον όροφο ή υπόστυλη προέκταση στην αυλή), όπου βρίσκεται και το κλιμακοστάσιο. Το *χαγιάτι* είναι προφυλαγμένο από μπροστά με ελαφριά ξύλινη κατασκευή ή μπαγδατότοιχο και τους καλοκαιρινούς μήνες αποτελεί έναν από τους πλέον βασικούς χώρους διήμερευσης των μελών της οικογένειας. Τα υπνοδωμάτια του ορόφου είναι συνήθως τετράγωνα, ηλιόλουστα και με μεγάλα ξύλινα σιδερόφρακτα παράθυρα. Στον όροφο επίσης βρίσκεται ο *καλός οντάς* (δωμάτιο διήμερευσης) ο οποίος, συχνά, διαθέτει *σαχνισί* που κατασκευάζεται για πρακτικούς αλλά και για αισθη-

τικούς λόγους. Το *σαχνισί* προσφέρει περισσότερο χώρο στον *καλό οντά*, τον φωτίζει καλύτερα με τα δίδυμα ή τρίδυμα παράθυρά του, ενώ ταυτόχρονα καταργεί τη μονοτονία του επίπεδου εξωτερικού τοίχου της κατοικίας, προσφέροντας ένα εκπληκτικό αισθητικό αποτέλεσμα με τις αντηρίδες στήριξης που φαίνονται από την εξωτερική πλευρά της κατασκευής.

Η επίπλωση του καλού οντά και των άλλων δωματίων του ορόφου είναι συχνά πολυτελής και περιλαμβάνει *μισάντρα* (εντοιχισμένο ξύλινο ντουλάπι για στρωσίδια και οικοσκευή) (βλ. εικ. 46), υφαντά, στρωσίδια και διάφορα διακοσμητικά σκεύη που έφερναν από την Ευρώπη οι πλούσιοι Μαρωνίτες έμποροι. Τα ταβάνια ήταν πολλές φορές στολισμένα με περίτεχνες διακοσμήσεις που δημιουργούν γεωμετρικά πλέγματα, με τη χρήση μικρών ξύλινων πηχών, σε σχήμα τριγώνων, τετραγώνων, ρόμβων, εξαγώνων κτλ.

Τέλος, η στέγη της κατοικίας έχει σχετικά μικρή κλίση και είναι στρωμένη με κεραμίδια πάνω σε ξύλινο πέτσωμα. Πάνω στη στέγη είναι στερεωμένη η, συνήθως, κυλινδρική καμινάδα που κατασκευάζεται από πηλό ή από πέτρες και στη συνέχεια επιχρίεται με ασβεστοκονίαμα (Πουρνάρα, 1984-85: 255-325).

Περιγραφή μαρωνίτικων αρχοντικών

Το 1978 το Υπουργείο Πολιτισμού ανακήρυξε τη Μαρώνεια παραδοσιακό οικισμό, αφού διαπιστώθηκε ότι τα αρχοντικά της παρουσίαζαν ιδιαίτερο αρχιτεκτονικό ενδιαφέρον. Όμως, παρά την κρατική μέριμνα για τη διατήρηση του παραδοσιακού χαρακτήρα του οικισμού, πολλά όμορφα αρχοντικά παραδόθηκαν στην φθορά του χρόνου ή στην εγκατάλειψη. Το φαινόμενο αυτό αποδίδεται στην απουσία των ιδιοκτητών λόγω μετεγκατάστασης, στο υψηλό κόστος συντήρησης και, κυρίως, στο γεγονός ότι, οι παλαιές αυτές κατοικίες, ανήκουν σήμερα σε πολλούς κληρονόμους, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η απόφαση για συντήρηση ή ανακαίνιση των κτηρίων αυτών.

Από τα σωζόμενα παραδοσιακά αρχοντικά της Μαρώνειας, που χρονολογούνται στον 19ο αι., ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι κατοικίες των Ταβανιώτη (βλ. εικ. 50 και 51), Καραάβα (βλ. εικ. 52), Αγελαρίδη (βλ. εικ. 53 και 54), Παρασκευά (βλ. εικ. 55), Φωτιάδη (βλ. εικ. 56 και 57), Λεονταρίδη (βλ. εικ. 58, 59, 60 και 61), Περβανά (βλ. εικ. 62 και 63) κ.ά. Από αυτά, τα πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα μαρωνίτικων αρχοντικών της ώριμης θρακιώτικης παραδοσιακής αρχιτεκτονικής θεωρούνται οι κατοικίες των **Λεονταρίδη** και **Περβανά**, για τα οποία παρατίθενται, στη συνέχεια, λεπτομερείς περιγραφές:

- Το αρχοντικό του **Λεονταρίδη** είναι μια ευρύχωρη διώροφη κατοικία με μικρό υπόγειο και χρονολογείται στα μέσα του 19ου αι. Οι φέροντες τοίχοι είναι κατασκευασμένοι, κατά περίπτωση, από λιθοδομή με ξύλινες ιμαντώσεις και *τσατμά* με γέμισμα λίθων. Έχει ωραία θέα προς τον οικισμό και τη θάλασσα, ενώ η κάτοψη του κτηρίου είναι σε σχήμα «Τ», γύρω απ' τις κεραίες του οποίου είναι οργανωμένοι οι κύριοι χώροι στο ισόγειο και στον όροφο. Παρά το γεγονός ότι νεότερες επεμβάσεις στη διαρρύθμιση και στην επίπλωση του σπιτιού έχουν αλλοιώσει την αρχική του μορφή, εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται ως ένα ξεχωριστό μαρωνίτικο αρχοντόσπιτο (Κίζης, 1991: 222).
- Το αρχοντικό του **Περβανά** είναι ένα λιθόκτιστο διώροφο αρχοντικό που χρονολογείται στα 1873. Η κάτοψη του κτηρίου είναι σε σχήμα ορθογώνιου παραλληλογράμμου και ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του είναι η όμορφη

προσαρμογή του σπιτιού στη γραμμή του δρόμου. Η κύρια είσοδος οδηγεί σ' ένα ευρύχωρο δωμάτιο τη μπασιά το επίπεδο της οποίας είναι ίσο με αυτό της αυλής. Η κατοικία έχει υποστεί μεγάλη καταστροφή από την εγκατάλειψη και από τη φυσική φθορά και σήμερα σώζεται μόνο τμήματα της εξωτερικής κυρίως τοιχοποιίας του ισογείου (Διζές, κ.συν. 1987: αρ. κτηματολογίου 199).

Συμπεράσματα

Τόσο η βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο και η καταγραφή των παραδοσιακών αρχοντικών της Μαρώνειας, που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη, έδειξε ότι ο οικισμός παρουσιάζει μεγάλο ιστορικό, αρχαιολογικό και αρχιτεκτονικό ενδιαφέρον.

Στον υφιστάμενο οικισμό της Μαρώνειας σώζονται αρκετά αρχοντικά που μαρτυρούν την οικονομική ευρωστία των κατοίκων και παράλληλα μας δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για την αρχιτεκτονική, όπως αυτή διαμορφώθηκε στη Μαρώνεια, και στον ευρύτερο θρακικό χώρο, στην ύστερη περίοδο της τουρκοκρατίας.

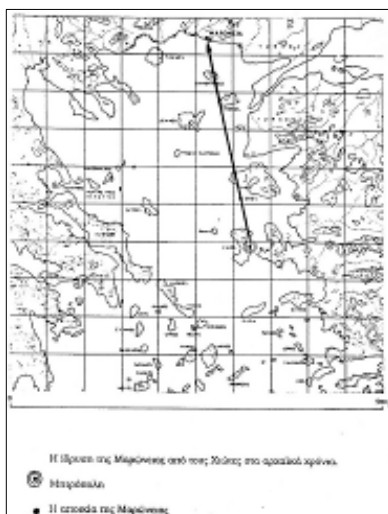
Οι κάτοικοι της Μαρώνειας, το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, αλλά και οι φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης θα πρέπει να εργαστούν ώστε να διασωθεί ο παραδοσιακός χαρακτήρας του οικισμού. Η ιδιαίτερη ομορφιά του τοπίου και η πλούσια ιστορία του σε συνδυασμό με τα σημαντικά μνημεία που διαθέτει, θα πρέπει να αναδειχθούν και να αποτελέσουν έναν από τους κυριότερους τουριστικούς πόλους έλξης, συμβάλλοντας έτσι καθοριστικά στην ανάπτυξη όχι μόνο του οικισμού αλλά και της ευρύτερης περιοχής. Για να υλοποιηθεί ο στόχος αυτός, θα πρέπει να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις και υποδομές, όπως έγινε πρόσφατα με την αναστήλωση και αναπαλαίωση του αρχοντικού Ταβανιώτη, όπου φιλοξενείται αρχαιολογική συλλογή, της ΙΘ' Εφορείας Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων Κομοτηνής, με ευρήματα από την περιοχή της Μαρώνειας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αναγνωστίδης, Μ. (1980). Μελέτη αναστήλωσης και αναπαλαίωσης κτιρίου Λαογραφικού Μουσείου Κομοτηνής. *Θρακική Επετηρίδα*, 1, 303-312
- Αρχείο Νομαρχίας Ροδόπης. *Φάκελος των Αρχικών Αναγνωρίσεων των Κοινοτήτων του Ν. Ροδόπης*. Κομοτηνή: Νομαρχία Ροδόπης - Δ/ση Εσωτερικών - Τμήμα Τοπικής Αυτοδιοίκησης.
- Βουραζέλη-Μαρινάκου, Ε. (1950). Αι εν Θράκη συντεχνίαι των Ελλήνων κατά την τουρκοκρατίαν. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών
- Διζές, Ε. & Καρούκης, Π. (1987). *Συντήρηση αξιοποίηση παραδοσιακού οικισμού Μαρώνειας*. Κομοτηνή: Νομαρχιακό Ταμείο Ροδόπης
- Εφραιμίδης, Ν. (1980). Ανέκδοτος «Κώδιξ προικοσυμφώνων, πωλητηρίων εγγράφων και διαφόρων δωρεών της Κοινότητος Μαρωνείας». *Θρακική Επετηρίδα* 1, 161-168
- Κίζης, Γ. (1991). *Ελληνική παραδοσιακή αρχιτεκτονική*. 8, Αθήνα: Μέλισσα
- Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1986). *Η θεωρία της ελληνικής λαογραφίας: Κριτική ανάλυση*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας
- Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1989). *Λαογραφικά μελετήματα*. Αθήνα: Εταιρεία Ελληνικού Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου
- Λουκάτος, Δ. (1978). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης

- Μελίρρυτος, Μ. (1871). *Περιγραφή Ιστορική και Γεωγραφική υπ' εκκλησιαστικήν έποψιν της θεοσώστου επαρχίας Μαρωνείας*. Κωνσταντινούπολις: Ε. ΚΑΪΟΛ
- Παπαθανάση-Μουσιοπούλου, Κ. (1985). *Συντεχνίες και επαγγέλματα στη Θράκη: 1685-1920*. Αθήνα: Πιτσιλός
- Παπαχριστοδούλου, Π. (1948). Η θρακική αρχιτεκτονική κατά τον ΙΘ' αιώνα. *Αρχείον Θρακικού Λαογραφικού και Γλωσσικού Θησαυρού*, 14, 271-272
- Παπαχριστοδούλου, Π. (1965). Ο φάκελος 434 περί Θράκης της Βιβλιοθήκης της Βουλής. *Αρχείον Θρακικού Λαογραφικού και Γλωσσικού Θησαυρού*, 31, 5-29
- Πουρνάρα, Κ. (1984-85). *Ο παραδοσιακός οικισμός της Μαρώνειας*. Διπλωματική εργασία. Ξάνθη: Πολυτεχνική Σχολή
- Samaran, C. (1981). *Εγκυκλοπαίδεια της Πλειάδος: Ιστορία και μέθοδοι της*. 2, Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης
- Σιγούρος, Ι. (1997). *Νομός Ροδόπης: Ιστορία, Αρχαιολογία, Γεωγραφία, Ανθρωπογεωγραφία, Πολιτισμός*. Κομοτηνή: Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής

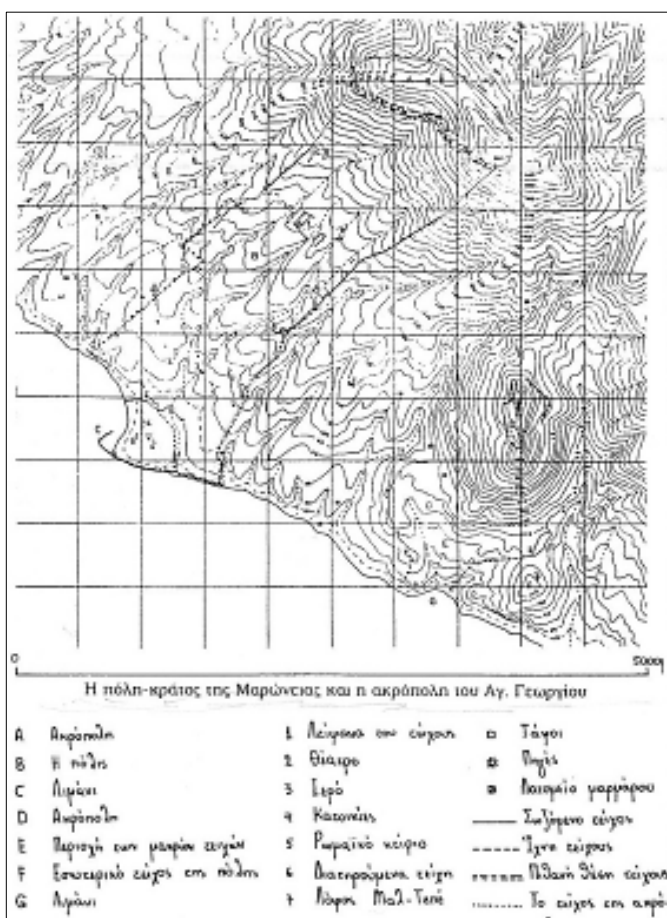
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΙΚΟΝΩΝ



1. Η ίδρυση της Μαρώνειας (α' μισό 7ου αι. π. Χ.)



2. Χάρτης της Θράκης με τις αρχαίες πόλεις



3. Τοπογραφικός χάρτης της πόλης κράτους της Μαρώνειας



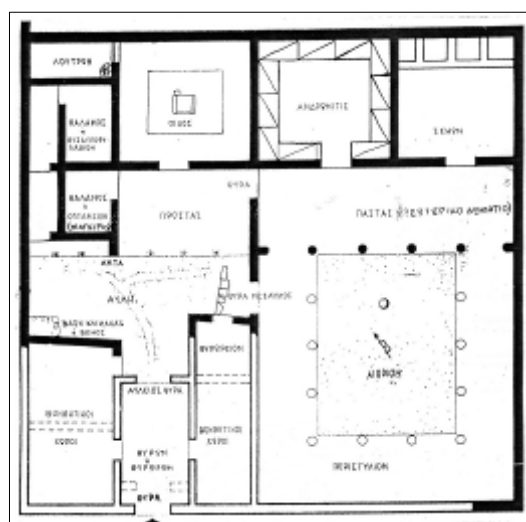
4. Η ακρόπολη του Αγ. Αθανασίου της Μαρώνειας



5. Το αρχαίο λιμάνι της Μαρώνειας



6. Το ιερό του Διονύσου



7. Υστεροκλασική κατοικία στη θέση Παλαιοπηγάδα



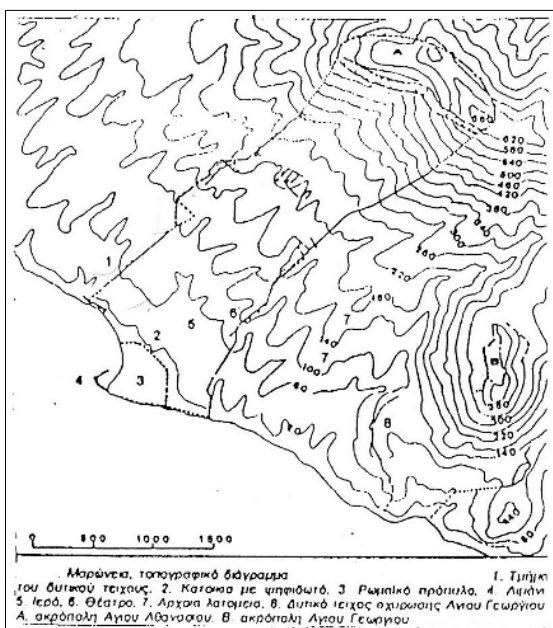
8. Το θέατρο



9. Το ρωμαϊκό πρόπυλο του Αδριανού



10. Το βάθρο του αγάλματος του Αδριανού



11. Στα χρόνια του Βυζαντίου η πόλη συρρικνώνεται και η δραστηριότητα της πόλης περιορίζεται κοντά στο λιμάνι



12. Τμήμα της βυζαντινής οχύρωσης



13. Βυζαντινός οχυρωματικός πύργος (σωζόμενο ύψος 14 μ.)



14. Η παλαιοχριστιανική βασιλική στη θέση *Παλαιόχωρα*



15. Τμήμα ψηφιδωτού δαπέδου της α' φάσης
της βασιλικής



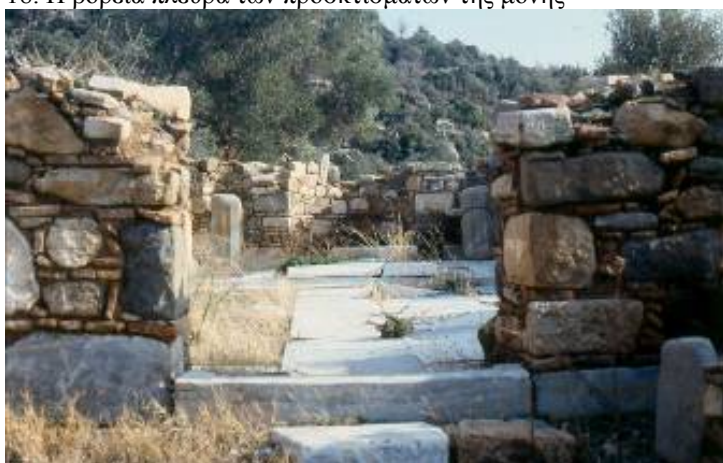
16. Μοναστηριακό συγκρότημα του 9ου αι. μ.Χ. στη Σύναξη



17. Το προσκολλημένο στη βόρεια πλευρά παρεκκλήσι της βασιλικής



18. Η βόρεια πλευρά των προσκτισμάτων της μονής



19. Το μονόχωρο καθολικό της μονής



20. Τρίκλιτη βασιλική του 11ου αι.



21. Το σύνθρονο των αρχιερέων της Βασιλικής



22. Ο προγενέστερος ναός του επισκοπικού ναού



23. Η θέση της Νέας Μαρώνειας



24. Η θέση της Μαρώνειας στο βιλαέτι Αδριανουπόλεως



25. Ο ναός του Αγίου Ιωάννη



26. Ο ναός της Κοίμησης της Θεοτόκου



27. Το Αρρεναγωγείο της Μαρόνειας



28. Οι μαθήτριες του Παρθεναγωγείου και τα νήπια του Νηπιαγωγείου της Μαρόνειας στα 1895-1897 (δεξιά διακρίνεται το Παρθεναγωγείο)



29. Τμήμα της επιγραφής του Παρθεναγωγείου της Μαρώνας



30. Οι Μεγάλοι ευεργέτες της Μαρώνας αφοί Π. Χατζέα
(από αριστερά: Ευστράτιος, Σταύρος, Φώτιος και Ιωάννης)



31. Η Χατζείος Σχολή την ημέρα των εγκαινίων στα 1908



32. Κρήνη στην κεντρική οδό του οικισμού



33. Κρήνη οθωμανικής τεχνοτροπίας



34. Η χατζέιος κρήνη δίπλα στον χώρο που βρισκόταν άλλοτε το Παρθεναγωγείο



35. Η χατζέιος Κρήνη απέναντι από τον ναό της Κοίμησης της Θεοτόκου



36. Τοπογραφικός χάρτης της Μαρώνειας στα μέσα του 20ού αι.



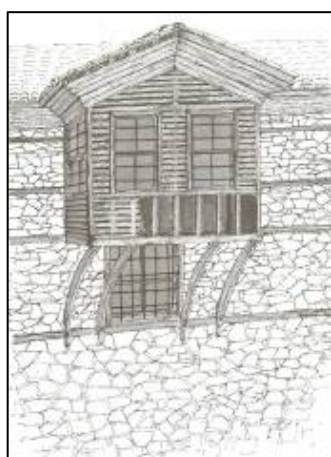
37. Αεροφωτογραφία του παραδοσιακού οικισμού της Μαρώνειας (1991)



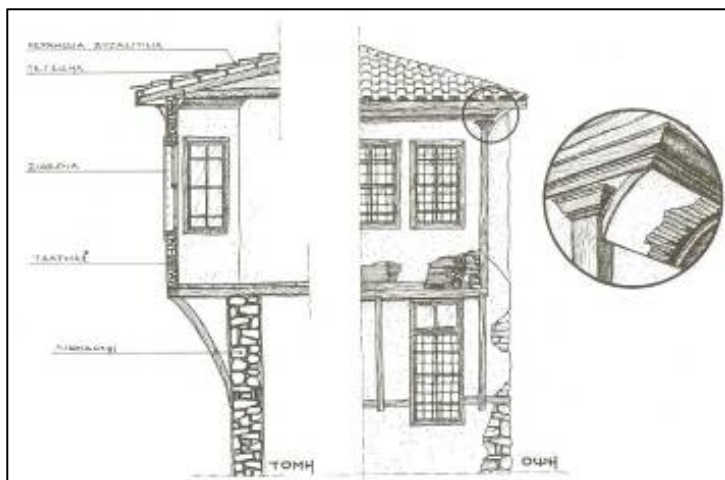
38. Φωτογραφία της Μαρόνειας που χρονολογείται στα 1930
(αριστερά διακρίνεται το επιβλητικό κτίριο του Αρρεναγωγείου)

ΠΛΗΘΥΣΜΙΑΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΜΑΡΩΝΕΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟ 1920 ΩΣ ΣΗΜΕΡΑ	
ΕΤΟΣ ΑΠΟΓΡΑΦΗΣ	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΤΟΥ ΟΙΚΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΜΑΡΩΝΕΙΑΣ
1940	1.116 κάτ.
1951	654 κάτ.
1961	865 κάτ.
1971	717 κάτ.
1981	624 κάτ.
1991	788 κάτ.
2001	645 κάτ.

39. Πίνακας πληθυσμιακής εξέλιξης της Μαρόνειας



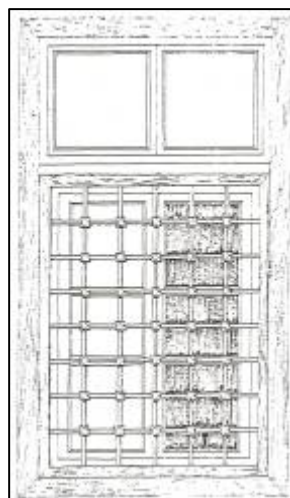
40. Το σαχνισί



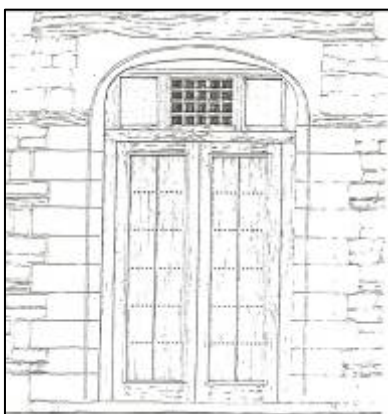
41. Τα υλικά δόμησης και αρχιτεκτονικές λεπτομέρειες των μαρωνίτικων αρχοντικών



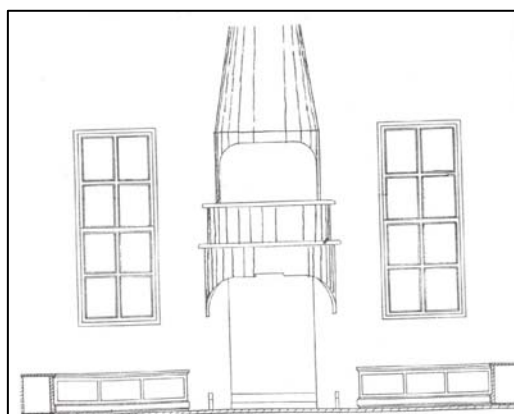
42. Σαχισί με τρίδυμα παράθυρα



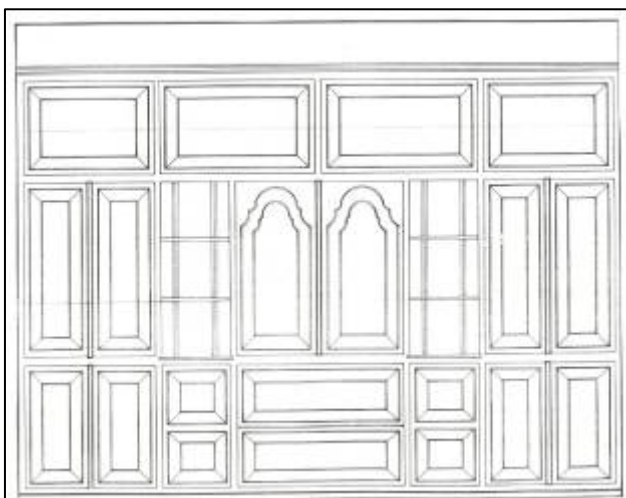
43. Όψη παράθυρου



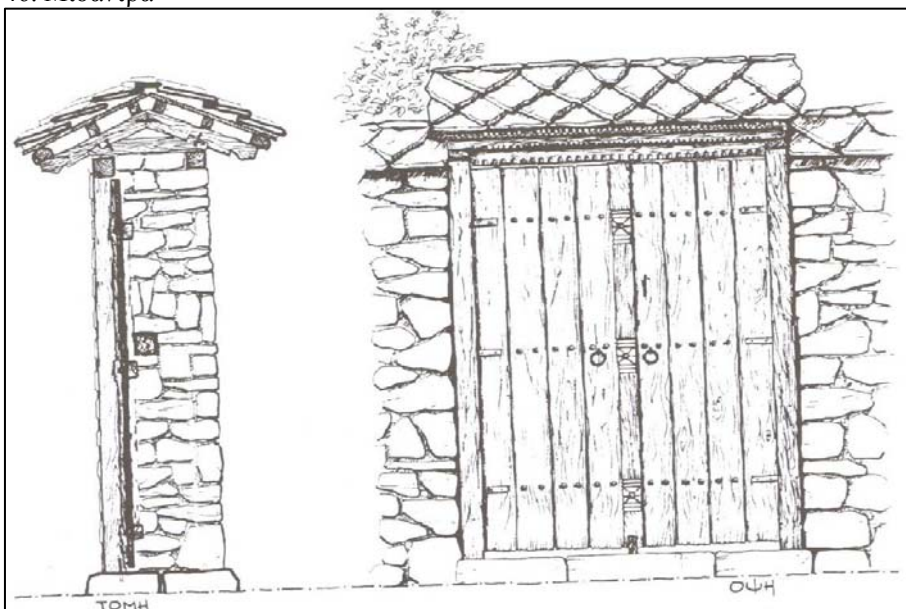
44. Όψη εξώθυρας από το αρχοντικό Λεονταρίδη



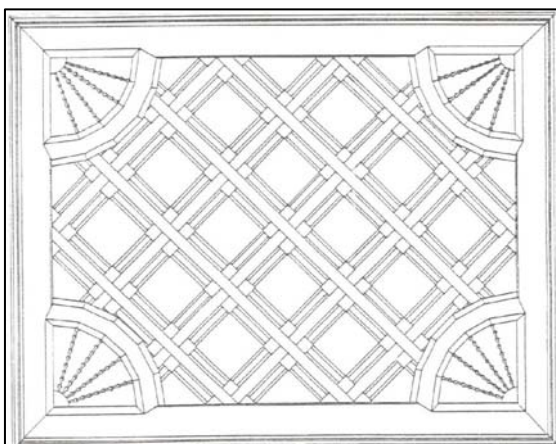
45. Τύπος μαρωνίτικου τζακιού



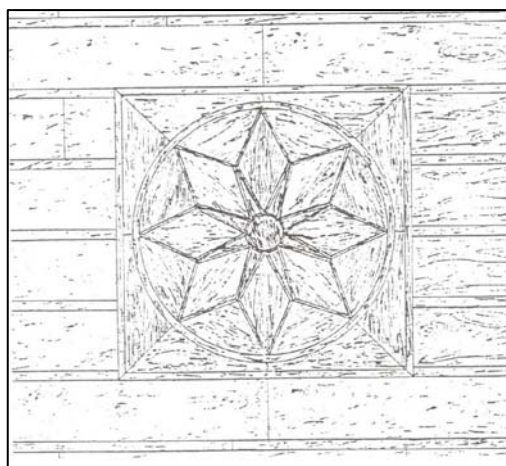
46. Μισάντρα



47. Ξύλινη καρφωτή αυλόπορτα



48. Ταβάνι από το αρχοντικό Παρασκευά



49. Ταβάνι από το αρχοντικό Φωτιάδη



50. Το αρχοντικό Ταβανιώτη
(1880-1885)



51. Το αρχοντικό Ταβανιώτη
(λεπτομέρεια)



52. Το αρχοντικό Καράβα (α' τέταρτο 19ου αι.)



53. 54. Το αρχοντικό Αγελαρίδη (19ος αι.)



55. Το αρχοντικό Παρασκευά



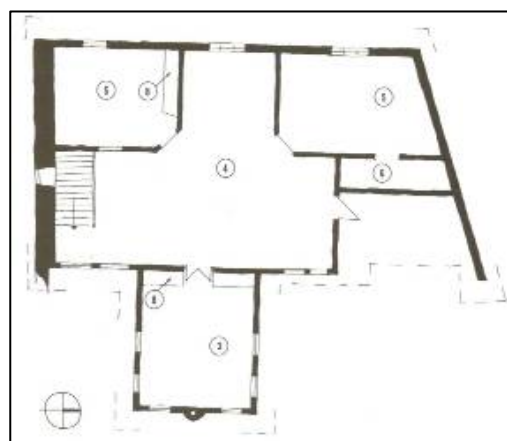
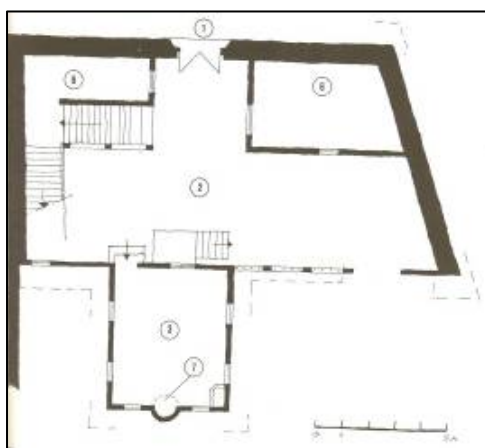
56. Το αρχοντικό Φωτιάδη
από τα νοτιοανατολικά



57. Αρχοντικό Φωτιάδη
α. ανατολική όψη
β. βόρεια όψη



58. Το αρχοντικό Λεονταρίδη (μέσα 19ου αι.)



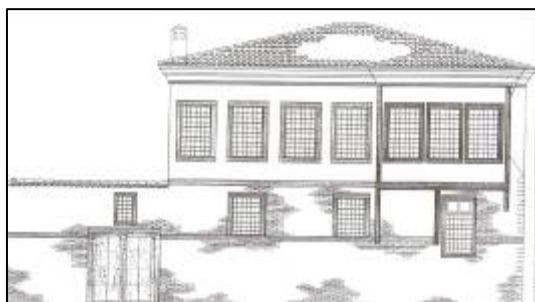
59. Το αρχοντικό Λεονταρίδη (κατόψεις ισογείου και ορόφου)



60. Το αρχοντικό Λεονταρίδη
(λεπτομέρεια της κύριας εισόδου)



61. Το αρχοντικό Λεονταρίδη
(λεπτομέρεια της σκάλας)



62. Αρχοντικό Περβανά (δυτική όψη)
Λιθόκτιστο αρχοντικό του 1873



63. Αρχοντικό Περβανά (νοτιοδυτική όψη)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΙΚΟΝΩΝ

Α. ΒΙΒΛΙΑ - ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΑ ΑΡΧΕΙΑ ΣΥΛΛΕΚΤΩΝ

Εικ. 37

Αφοί Νικουδής κατάστημα φωτογραφίας *Foto Express* στην Κομοτηνή

Εικ. 24

Βακαλόπουλος, Κ. (1991). *Ιστορία του Βόρειου Ελληνισμού: Θράκη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 250

Εικ. 42, 43, 44, 45, 46, και 62

Διζέας, Ε. & Καρούκης, Π. (1987). Συντήρηση αξιοποίηση παραδοσιακού οικισμού Μαρώνας. Κομοτηνή: Νομαρχιακό Ταμείο Ροδόπης, αρ. σχ. Α-1027 και αρ. κτηματολογίου 199

Εικ. 2

ΙΘ' Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων

Εικ. 40, 41 και 47

Κατσιμίγας, Κ. (1984). Αναζητώντας την αρχιτεκτονική φυσιογνωμία των αγροτικών οικισμών του Ν. Ροδόπης. *Θρακική Επετηρίδα*, 5, σ. 268, 269 και 282

Εικ. 58, 59, 60 και 61

Κίζης, Γ. (1991). *Ελληνική παραδοσιακή αρχιτεκτονική*. 8, Αθήνα: Μέλισσα, σ. 224 και 225

Εικ. 27, 28, 30, 31 και 38

Μαυρουδής Ιωάννης (προσωπικό φωτογραφικό αρχείο)

Εικ. 16

Μπακιρτζής, Χ. (1994). *Θράκη*. Κομοτηνή: Γενική Γραμματεία Περιφέρειας Ανατ. Μακεδονίας-Θράκης, σ. 168

Εικ. 36

Νομαρχία Ροδόπης / Δνση Πολεοδομίας. Φ.Ε.Κ. τ. Α΄, 08/08/1958

Εικ. 48, 49 και 57

Πουρνάρια, Κ. (1984-85). *Ο παραδοσιακός οικισμός της Μαρώνας*. Διπλωματική εργασία. Ξάνθη: Πολυτεχνική Σχολή, σ. 310 και Παράρτημα Α΄, σχ. Α3

Εικ. 1, 3, 5, 7, 8, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 21

Σιγούρος, Ι. (1997). *Νομός Ροδόπης: Ιστορία, Αρχαιολογία, Γεωγραφία, Ανθρωπογεωγραφία, Πολιτισμός*. Κομοτηνή: Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής, σ. 150, 152, 50, 155, 52, 153, 70, 64, 68, 65, 68 και 69

Εικ. 4, 6, 10, 12, 15, 18, 22, 25, 26, 29, 32, 33, 34, 35, 52, 53, 54, 55, και 63

Σιγούρος Ιωάννης (προσωπικό φωτογραφικό αρχείο)

Β. ΙΣΤΟΤΟΠΟΙ**Εικ. 23**

<http://www.hotelsandrooms.gr/index.php?o=9597> (03/01/2011)

Εικ. 50

http://www.paratiritisnews.gr/detailed_article.php?id=140843&categoryid=10
(03/01/2011)

Εικ. 5

<http://www.remthtourism.gr/index.php> (03/01/2011)

Εικ. 56

http://www.xanthi.ilsp.gr/cultureportalweb/article.php?article_id=518&topic_id=56&level=&belongs=&area_id=59&lang=gr (03/01/2011)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Από τη θέση αυτή θέλω να απευθύνω τις θερμές μου ευχαριστίες στον κ. Ελευθέριο Χαρατσίδα επίκουρο καθηγητή του Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης για τη βοήθεια και την επιστημονική του καθοδήγηση.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω ακόμη στον κάτοικο της Μαρώνας κ. Ιωάννη Μαυρουδή, για την παραχώρηση φωτογραφιών από το προσωπικό του αρχείο.