

Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.

ΕΡΚΥΝΑ

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων



ΤΕΥΧΟΣ 28

2024

ISSN: 2241-8393

Επιτροπή Έκδοσης

[Αλεξιάδου Θεοδούλη \(Λίλυ\)](#), δ.φ., ΕΔΙΠ Τμήματος Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ
[Αποστολόπουλος Κων/νος](#), Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Δρ Φυσικών Επιστημών
[Διαμαντάκου Αικατερίνη \(Καίτη\)](#), Καθηγήτρια Τμ. Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ
[Καλογήρου Γεωργία \(Τζίνα\)](#), Καθηγήτρια Νεοελ. Φιλολογίας & η Διδακτική της, ΕΚΠΑ
[Καρβουνίδης Θεόδωρος](#), Εκπ/κός, Δρ Πληροφορικής
[Λαδιάς Αναστάσιος](#), Δρ Πληροφορικής, τ. Σχολικός Σύμβουλος
[Μπαγάκης Γεώργιος](#), Καθηγητής Τμ. Κοινων. & Εκπ/κής Πολιτικής Παν. Πελ/νήσου
[Μπαραλής Γεώργιος](#), Καθηγητής Μαθηματικών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Αντιπρόεδρος Ι.Ε.Π.
[Μπίκος Γιώργος](#), Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Δρ Πολιτικών Επιστημών
[Μπίστα Πολυξένη](#), δ.φ., Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.
[Πασιάς Γεώργιος](#), Καθηγητής Συγκριτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ
[Ρούσσος Γιάννης](#), Εκπ/κός, Δρ Πληροφορικής
[Σεραλίδου Ελένη](#), Εκπ/κός, Δρ Πληροφορικής
[Σπανός Ι. Γεώργιος](#), Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ
[Φερεντίνος Σπύρος](#), Δρ Μαθηματικών, Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος
[Δημητρόπουλος Βασίλης](#), Δρ Ε.Μ.Π., Επίτ. Σχολικός Σύμβουλος (Συντονιστής)

Όταν θέλετε να κάνετε αναφορά σε δημοσιευμένο άρθρο του Τεύχους 28, γράψτε σύμφωνα με το παρακάτω υπόδειγμα (αντικαθιστώντας όνομα ή ονόματα συγγραφέα/ων, τίτλο εργασίας και σελίδες δημοσίευσης): π.χ.

Βαρβέρης, Στ., & Κωττούλα, Μ. (2024). Το "έγκλημα" ως μοτίβο στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 28, 4-19. Ανακτήθηκε από <https://www.erkyna.gr>

* Η εικόνα του εξωφύλλου προέρχεται από γλυπτό που φιλοτέχνησε, το 2000, ο [Σπύρος Γουργιώτης](#).

Τεύχος 28ο (2024)

Πίνακας Περιεχομένων

Το "έγκλημα" ως μοτίβο στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας <i>Σταύρος Βαρβέρης, Μαρία Κωττούλα</i>	σ. 4-19
‘Ο Γυρισμός’: μια διαθεματική πρόταση διδασκαλίας <i>Τροοδία Αριστοδήμου</i>	σ. 20-36
Τα Ηθικά του Πλουτάρχου: πλήρης οδηγός εκπαίδευσης στην τέχνη της ζωής <i>Σίμος Παπαδόπουλος</i>	σ. 37-46
Η εκπαίδευση των Ρομά. Η περίπτωση του Δροσερού Ξάνθης <i>Θεοφάνης Παπαδάκης</i>	σ. 47-62
Εκπαίδευση ενός Πράκτορα Μηχανικής Μάθησης, να παίζει το παιχνίδι Pong, στο προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch <i>Αναστάσιος Λαδιάς, Δημήτριος Λαδιάς</i>	σ. 63-83

Το "έγκλημα" ως μοτίβο στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Σταύρος Βαρβέρης¹, Μαρία Κωττούλα²

stavros.varveris@gmail.com, mkottoula@gmail.com

¹Τελειόφοιτος Νομικής Σχολής Πανεπιστημίου Λευκωσίας

²Δρ Φιλόλογος, Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων

Περίληψη. Το έγκλημα, ως νομικό και πραγματικό γεγονός, έχει πυρηνική διάσταση στο φάσμα της παραβατικότητας διαχρονικά. Η λογοτεχνική προσέγγισή του, καθώς δε διεκδικεί την αντικειμενικότητα στο δίπολο έγκλημα - ποινή, διαφοροποιείται από τη νομική αντιμετώπισή του. 'Στέκεται' ως λόγος συναισθημάτων πλησιέστερα στον ήρωα και στο πλήθος των αιτιάσεων και της ψυχосύνθεσής του που οδηγούν στο έγκλημα παρά στην αξιολογική κρίση της πράξης καθαυτής. Η λογοτεχνία, διατηρώντας την αυτονομία της από τον 'κανόνα' σε ζητήματα ανομίας κινείται ελεύθερα στο πεδίο του κοινωνικά πιθανού αναδεικνύοντας τη ρευστότητα του ανθρώπινου ψυχισμού και διαμεσολαβεί με προσωπικό λόγο μεταξύ του δράστη και της ενέργειάς του. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία του εγκλήματος εστιάζει σε μια εσωτερική δυναμική. Εμπλέκει τον έφηβο στη διαδικασία υποκειμενικής ερμηνείας των πραγμάτων, προβάλλονται οι προσωπικοί του ηθικοί κώδικες, ενεργοποιείται η κρίση του μέσα από πολυφωνία και ενδεχομένως μετατοπίζονται στερεότυπες απόψεις για το έγκλημα κυρίως με την ένταξή του στο περιβάλλον της αφήγησης, ως ατομική περίπτωση.

Λέξεις κλειδιά: έγκλημα, λογοτεχνία, νομικές και κοινωνικές επιστήμες, εσωτερικό δίκαιο

Εισαγωγή

Το έγκλημα αποτελεί, σύμφωνα με τον κοινωνιολογικό κλάδο της εγκληματολογίας, ένα βιοκοινωνικό φαινόμενο. Ο φορέας του εγκλήματος, δηλαδή, αντιμετωπίζεται ως προσωπικότητα με κοινωνική δράση (Αλεξιάδης, 2011: 8). Η έννοια της παραβατικότητας στη λογοτεχνία με καθαρά ποινική διάσταση ανήκει, ως θεματικό κέντρο, στο ζωντανό κοινωνικό ιστό, κατά συνέπεια, αναδεικνύονται συσχετισμοί που φωτίζουν αθέατες πλευρές της ανθρώπινης ψυχής. Με δυο λόγια, εστιάζει στον άνθρωπο και κυρίως το βίωμα των συγκρούσεων που απορρέει από τον φορέα της αξιόποινης πράξης αλλά και από τους απότοκους αυτής της ενέργειας, το περιβάλλον του θύματος. Στο πλαίσιο αυτό, ο αναγνώστης διερευνά το αξιακό σύστημα που ενισχύει την επιθετικότητα ή οπλίζει τον άνθρωπο με κοινωνικά αντίδοτα και ανιχνεύει κρίσιμα ζητήματα, όπως είναι η κοινωνική αδικία, η βία, οι ανισότητες και η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των ανθρώπων και των ομάδων. Με δυο λόγια, η θεματική του εγκλήματος στη λογοτεχνία δημιουργεί συνάψεις με τον πολιτισμό μιας δεδομένης κοινωνίας και τη θεσπισμένη κανονικότητα ανιχνεύοντας τα περιστατικά αθέτησής της με στόχο πάντοτε την κατασκευή μιας περσόνας κι ενός κοινωνικού πλαισίου που τροφοδοτούν την πλοκή.

Αίτια εγκληματικότητας: επιστήμες του ανθρώπου και λογοτεχνία

Ένα συχνό αίτιο της εγκληματικής συμπεριφοράς, πρόδηλο ή λανθάνον, είναι η κληρονομικότητα ψυχικών νόσων, σύμφωνα με την οποία το άτομο γίνεται περισσότερο ευάλωτο στις νοσογόνες επιδράσεις του περιβάλλοντος (Αλεξιάδης, 2011: 46 - 56). Πρόκειται για οικογενείς ψυχικές νόσους, σύμφωνα με τους Freud, Lacan, Adler, Watson κλπ (Τσαλίκoglου, 1989: 40-41; Cordess, 1995: 22), συνήθως αλληλεπιδρώσες με περιβαλλοντικούς παράγοντες. Στις ψυχικές νόσους, από την άλλη πλευρά, η εγκληματική συμπεριφορά ενδεχομένως αποτελεί το κύτταρο μιας αναδιαμορφωμένης πραγματικότητας από την πλευρά του θύτη, σχετιζόμενης τόσο με τη δική του ασταθή προσωπικότητα όσο και με ματαιώσεις στην πραγματική ζωή, τις οποίες αντί να διαχειριστεί, τις αντιμετωπίζει ερμηνεύοντας το σωστό και το λάθος, σύμφωνα με τις ανάγκες του (Τσαλίκoglου, 1989: 41). Στις περισσότερες των περιπτώσεων της εγκληματικής συμπεριφοράς, οφειλόμενης σε ψυχικά αίτια, το άτομο, φορέας της αλόγιστης πράξης, αντιμετωπίζει συνεχόμενα και με αυξητική τάση συνήθως συγκρούσεις ανάμεσα στο ασυνείδητο (επιθυμίες) και στο Υπερεγώ (συμβάσεις της κοινωνίας). Οι κοινωνικές προσταγές, κατά συνέπεια, επισκιάζονται από παρορμήσεις με τη μορφή εκφόρτισης συσσωρευμένων αρνητικών συναισθημάτων, η παρόρμηση μετατρέπεται σε έκνομη πράξη και ο θύτης αποκτά τα προνόμια του θύματος, γιατί ο τελευταίος δεν αντιστρατεύεται πλέον τις επιθυμίες του πρώτου (Cordess, 1995: 22 & 35).

Η λογοτεχνία διαθέτοντας ένα ευρύτατο φάσμα αφηγηματικών 'περιπτώσεων' και εμβυθύνοντας στην ανθρώπινη κατάσταση προβάλλει τη δική της διάσταση, μέσω του λόγου και των τεχνικών της αφήγησης στις ποινικά κολάσιμες πράξεις, γιατί διεισδύει στον ψυχισμό των ηρώων και στο πλέγμα των αιτιών που συνδέονται με την πράξη, χωρίς πολλές φορές να 'συμμορφώνεται' με το επίσημο δίκαιο, στοχεύοντας όμως περισσότερο στον εσωτερικό λόγο των ηρώων και στη διαδρομή τους μέχρι το έγκλημα. Ζητήματα ποινικής ευθύνης, ενοχής, εκδίκησης, υπερχείλισης των πιέσεων και άλλα υφαίνουν την πλοκή παρά το ίδιο το έγκλημα και η ποινική δικονομία, η διαδικασία δηλαδή απόδοσης της ενοχής από τη δικαιοσύνη. Πρόκειται για μια διαφοροποιημένη 'ουσία' στον ορισμό του εγκληματία, βασισμένη στην ενδοσκόπηση της προσωπικότητάς του, όπως διαμορφώνεται από τη συγγραφική πρόθεση και όπως 'δηθείται' στη σκέψη των αναγνωστών. Μ' αυτή την έννοια, ο αναγνώστης μπορεί να συσχετίσει τις αξιολογήσεις των κοινωνικών και των νομικών επιστημών με τη συγγραφική σκοπιά, στο πλαίσιο της μυθοπλασίας ή μιας κατασκευής της πραγματικότητας. 'Ισως, λοιπόν, τα κειμενικά σχήματα και η ατμόσφαιρα της αφήγησης να διεκδικούν στο χώρο του εγκλήματος την ανθρωπολογία του δικαίου (Rosen, 2006: 199 κ.ε), η οποία προσδίδει νόημα στην ανθρώπινη ζωή σε συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο, παρά να προτάζουν το δίκαιο καθαυτό.

Το όπλο του σπιτιού: Μια διδακτική δοκιμή

Το μυθιστόρημα της Ναντίν Γκόρντιμερ "Το όπλο του σπιτιού" ανιχνεύει μια περίπτωση φόνου, από άτομο νεαρής ηλικίας και εντάσσεται στα εγκλήματα πάθους. Νεαρός (Ντάνκαν Λίντγκαρντ) δολοφονεί τον συγκάτοικό του (Καρλ Γέσπερσεν) λόγω της ερωτικής απιστίας σε βάρος του, της ερωμένης του με τον συγκάτοικό και φίλο του, στην οποία ο Ντάγκαν συνέβη να είναι αυτόπτης μάρτυρας. Το έγκλημα λαμβάνει χώρα την επομένη μέρα του συμβάντος και φαίνεται να συνδέεται με την αναγωγή του από το θύμα σε γεγονός άνευ σημασίας και

την επιπόλαιη απαίτησή του να αγνοηθεί ως μη γενόμενο. Το μέσο του φόνου, ένα όπλο, βρισκόταν στο σπίτι των συγκατοίκων για λόγους άμυνας.

Το κεντρικό θέμα είναι ένας φόνος και η συνάντηση του θύτη με τη δικαιοσύνη. Τα γεγονότα υφαίνουν την πλοκή, ενώ στη μυθιστορηματική ατμόσφαιρα παρεισφρέουν κοινωνικά ζητήματα της Νότιας Αφρικής μετά την κατάργηση του απαρχαίντ, οι αμφισημίες για τη θανατική ποινή, η επιλογή από τους λευκούς γονείς ενός έγχρωμου συνηγόρου υπεράσπισης, η γονική άγνοια για τη ζωή των παιδιών, ο έρωτας, η φιλία και η αργόσυρτη διαδικασία της δίκης με την εξουθένωση των ηρώων.

Το μυθιστόρημα ξετυλίγεται μέσα από τις οπτικές των ηρώων διακριτά. Με τα 'μάτια' της μητέρας του κατηγορουμένου - θύτη και μέσα από τα φίλτρα της ψυχής της αναλύονται βιολογικοί και ψυχικοί παράγοντες, οι οποίοι όμως αποκλίνουν σημαντικά από το 'προφίλ' ενός εγκληματία και θωρακίζουν το γιο της τόσο από το στίγμα του αιτιολογημένου εγκληματία (Αλεξιάδης, 2011: 44 - 46) όσο και από την εξήγηση της πράξης του ως βιοκοινωνικού φαινομένου (Αλεξιάδης, 2011: 10 & 86 - 90). Η σύνδεση, δηλαδή, αιτίου (προσωπικότητας) και αποτελέσματος (εγκληματική ενέργεια) δεν είναι με κανέναν τρόπο αιτιολογημένη για τη μητέρα. Σε συνάρτηση με το προηγούμενο, η ερμηνεία της υπέρβασης των κοινωνικών ορίων λόγω συναισθηματικής φόρτισης, τουλάχιστον όπως αυτή ερμηνεύεται από τον μηχανισμό της ποινικής δικαιοσύνης (Αλεξιάδης, 2011: 9), θεωρείται αβάσιμη από τη μητέρα, καθώς ανατρέχοντας με διεισδυτικό τρόπο στο οικογενειακό παρελθόν και στο ευρύτερο περιβάλλον του γιου της μέσα στο χρόνο οδηγείται σε ισορροπίες και εκλογικεύσεις απέναντι σε προβλήματα παρά σε εξάρσεις του θυμικού του γιου της και σε περιστατικά αψιθυμίας.

Από την άλλη πλευρά, ο συνήγορος του κατηγορουμένου (Μοτσαμάι) αποδίδει το γεγονός σε 'υπερχείλιση ψυχολογικών πιέσεων', η οποία συνέβη όχι τη στιγμή που ο δράστης έγινε αυτόπτης μάρτυρας της απιστίας αλλά την επόμενη μέρα κατά τη συνάντηση δράστη - θύματος. Αίτιο ήταν το ίδιο το θύμα, που επέλεξε την επίμεμπτη αδιαφορία για την παραβίαση μιας αυτονόητης σύμβασης της συμβίωσης αντί για τη μετάνοια αλλά κυρίως την εγωκεντρική στάση του απέναντι στον θιγόμενο - θύμα έως εκείνη τη στιγμή -, ο οποίος φυσιολογικά βίωνε μια πύκνωση αντίρροπων συναισθημάτων. Ο συνήγορος θεωρεί τον εντολέα του άτομο με συνειδησιακή σύγχυση, που διατηρεί χαλαρή σχέση με τη βούληση, ιδιαίτερα όσον αφορά το συνειδησιακό βίωμα του "παρευρίσκεσθαι", δηλαδή τη σαφή του αντίληψη ότι υπάρχει στον τόπο και στο χρόνο εκδήλωσης της πράξης και στο βίωμα του "εκδηλούσθαι", στην αντίληψη για τον κοινωνικό έλεγχο της πράξης του (Μυλωνόπουλος, 2020: 139). Μ' αυτή την έννοια, οι αναβαθμοί των αρνητικών συναισθημάτων του δράστη σε συνάρτηση με τα συγκεκριμένα στοιχεία και οι ευνοϊκές ως προς την τέλεση της ενέργειας συνθήκες (διαθέσιμο όπλο), οδήγησαν στην πράξη του φόνου ανεξέλεγκτα και χωρίς ενδιάμεσες νοητικές διεργασίες.

Η κάθαρση μέσω της εκδίκησης δεν αποτελεί μέρος του αφηγηματικού ιστού, καθώς ο ήρωας - δράστης συνειδητοποιεί απόλυτα το βάρος της πράξης του και δικάζει τον εαυτό του με μια ποινή βαρύτερη από την απόφαση του δικαστηρίου. Ο λόγος του αποτελεί ένα αυθεντικό ξετύλιγμα της σκέψης με σταδιακές αναγνώσεις της πράξης του τη χρονική περίοδο της προφυλάκισης, όταν γεγονότα και συνέπειες αποκρυσταλλώνονται στη συνείδησή του, ενώ οι αιτίες εκπνέουν, δεν αποτελούν γι' αυτόν ελαφρυντικό της πράξης. Τόσο η νομοθετική πραγματικότητα όσο και η δικαστηριακή πρακτική που θα εφαρμοστεί υπολείπονται σε αυστηρότητα μπροστά στην ατομική θεώρηση για το ιδιόχειρο έγκλημα. Στο έργο αυτό συγκρούονται οι αιτιολογήσεις της μάνας, η οποία αποκλείει τις οικογενείς προϋποθέσεις

του εγκλήματος και η στάση του γιου, απόλυτη και καταδικαστική, ο οποίος κρίνει ως μοναδικό δίκαιο το ίσο ανταποδοτικό μέτρο, τη στέρηση της ζωής του από τη δικαιοσύνη, υιοθετώντας την ταυτότητα του εγκληματία.

Το μυθιστόρημα με τα κειμενικά σχήματα και τους γλωσσικούς δείκτες¹ δίνει το έναυσμα μιας λογοτεχνικής - κοινωνιογλωσσικής προσέγγισης. Με την ανακοίνωση του αγγελιοφόρου στους γονείς για τη σύλληψη του γιου τους αναφέρεται η σιωπή των γονιών "...η λέξη και η πράξη μες στη λέξη δεν χωρούσαν εδώ" (Γκόρντιμερ, 2000: 15) ως άμεση αντίδραση σε αιφνίδια εισβολή στην κανονικότητα. Οι γονείς πολύ σύντομα έρχονται σ' επαφή με το φόβο έμψυχα και ενσώματα. "Ο φόβος ήταν μια ουσία που χορηγήθηκε και στους δυο όχι σύμφωνα με την επίσημη φαρμακολογία" (Γκόρντιμερ, 2000: 17). Ο πατέρας (Χάραλντ) "κρατιόταν σε απόσταση ψυχρής προσοχής" (Γκόρντιμερ, 2000: 28) κατά την επίσκεψή του στο αστυνομικό τμήμα. Ο λόγος ήταν προφανής: ήθελε να διαχωρίσει την πραγματικότητα από την ερμηνεία της, το αντικειμενικό από τις οπτικές του. Από την άλλη πλευρά, το οικείο περιβάλλον του δράστη - οι φίλοι και οι λοιποί συγγάτοικοί του - συναισθηματικά μετέωροι "πρέπει να το μετασηματίσουν σε κάτι κατανοητό, σε κάτι που μπορούν να το αντιμετωπίσουν με ψυχραιμία" (Γκόρντιμερ, 2000: 40). Ο φόνος, όμως, δεν έχει αιτιολογήσεις από την πλευρά του θύτη. Στο πλαίσιο της συγκατοίκησης των φίλων "πρέπει να αναδιευθετηθεί η σκευή των σχέσεων" (Γκόρντιμερ, 2000: 48), προκειμένου ν' αναδυθούν τραύματα και κάποια αρνητική δυναμική που αιτιολογούν το έγκλημα. Η μητέρα, καθώς περνάει ο καιρός της προφυλάκισης του παιδιού της υφαίνει όλο και περισσότερα σκηνικά άγνωστων εκφάνσεων της ζωής του. Όσο η ίδια γνωρίζει τι σημαίνει περικλειστος χώρος της φυλακής δεν καταφέρνει να δει την περίπτωση αυτή ως εκδοχή της συνέχισης της ζωής. Αντίθετα, θεωρεί ότι ο φυλακισμένος "ξαπλώνει σ' ένα στρώμα στο πάτωμα κι ακούει για τη ζωή που συνεχίζεται. Έξω" (Γκόρντιμερ, 2000: 113). Μια στάση φυσική για μια εύπορη οικογένεια, με υψηλό κοινωνικό status και πνευματική καλλιέργεια, με αφετηρία και συνέχειες που αιτιολογούν τη λεπτή ποιότητα συναισθημάτων, την ελευθερία της σκέψης και την οξυμένη κρίση του παιδιού τους. Στο κείμενο η πράξη χαρακτηρίζεται ως "βόμβα της ύπαρξης" (Γκόρντιμερ, 2000: 120) με τα μάτια των οικείων, γεγονός που δε συνάδει με την κυοφορία μένους εκδίκησης από τη στιγμή της θέασης της απιστίας έως τη στιγμή της διάπραξης του φόνου. Αν και ο τόπος υλικής συνύπαρξης των γονιών με το παιδί τους, η αίθουσα του επισκεπτηρίου (Γκόρντιμερ, 2000: 171), ήταν η μοναδική πραγματικότητα των συνεκτικών τους δεσμών, ο χώρος αυτός παρέμενε στη συνείδησή των γονιών ως μια κατασκευή, περιστασιακό σκηνικό, εφιάλτης. Σαν να έβλεπαν την εξέλιξη των γεγονότων από το προσοφθάλμιο της κάμερας μιας ταινίας που κατά λάθος επέλεξαν να παρακολουθήσουν. Άρα, και οι άμυνες λειτουργούσαν μόνο για να φωλιάσουν το έγκλημα κάπου βαθιά, να μη φαίνεται, να μην υπάρχει ανάγκη αξιολόγησής του. Οι οικογενειακές σχέσεις μετεωρίζονται, εφόσον οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι αποκτούν συγκρουσιακούς ρόλους. Η σχέση θύτη - θύματος αποτελεί την θεμέλια ανατροπή των συσχετισμών. Ο θύτης όμως είναι και θύμα του δεσμοφύλακα, τα μάτια των γονιών θαμπώνουν στην προσπάθειά τους να συντονίσουν τις νέες ισορροπίες. Αλλά και η αίθουσα του επισκεπτηρίου είναι μια τοπιογραφία σαν προϊόν παραίσθησης. "Ένα μέρος απογυμνωμένο από τα πάντα εκτός από την αντιπαράθεση" (Γκόρντιμερ, 2000: 173), εφόσον εκεί αναπτύσσονται οι συγκρούσεις ως αμφίδρομες προδοσίες παιδιού και γονιών. Ανατροπή του ήθους. Αντιστικτικές φωνές, το ίδιο και οι σιωπές των ηρώων σε μια ανοίκεια μάχη με υπόρρητες ελάσσονες πλευρές ηθικής σε συνδυασμό με την υπερχείλιση αρνητικού συναισθηματικού φορτίου. Ο γιος, μέλος ενός

¹ Βλ. σχ. Πρόγραμμα Σπουδών. Λογοτεχνία για τις τρεις τάξεις του Λυκείου, 2021, ΙΕΠ.

συλλογικού φαινομένου βίαιης παρέκκλισης, άξιος όμως για καταλογισμό της πράξης του. "Η εκδήλωση βίας που βεβηλώνει την ελευθερία" (Γκόρντιμερ, 2000: 191). Το μέσον; το όπλο του σπιτιού. Ένα όπλο που βρισκόταν κάπου στο σπίτι, άλλαζε συχνά θέσεις. Ένα όπλο για ενδεχόμενη άμυνα, μάλλον άχρηστο, αφού δεν είχε συγκεκριμένη θέση. Ήταν ξεχασμένο πάνω στο τραπέζι του σαλονιού.

Και τώρα; Από τη μια πλευρά η φθίνουσα αντοχή όλων, από την άλλη η νομική ερμηνεία. Η δικογραφία και το κείμενο υπεράσπισης. Η υπερασπιστική δύναμη που μπορεί να επηρεάσει την απόφαση της Δικαιοσύνης. Ένα κείμενο χωρίς ρωγμές, ικανό να δημιουργήσει όμως ρωγμές σε μια δικαιολογημένη επιθυμία: στην αποκατάσταση του δικαίου για το περιβάλλον του θύματος. Μια ποινική αντιμετώπιση και μια κοινωνική που οφείλουν να έρθουν σε σύγκλιση: Το ποινικοκατασταλτικό σύστημα με κενά ως προς την ποιοτική παρέμβαση στην αιτία μιας 'κρίσης' και με αμφισβητούμενο επανορθωτικό λόγο (Αρτινοπούλου, 2018: 723 - 745) και η κοινωνική λογοδοσία του εγκληματία στο περιβάλλον του θύματος και στην 'αμυνόμενη' κοινωνία μπροστά στον επικίνδυνο άνθρωπο (Χουλιάρης, 2018: 149).

Η ψυχολογία δεν θα δώσει τις γνωστές απαντήσεις στο πρόβλημα. Δεν πρόκειται για μια αδυναμία προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον. Πρόκειται όμως για πρόκληση ισχυρού σοκ από την ερωτική συμπεριφορά του φίλου και της ερωμένης του ήρωα. Η αιφνίδια αυτή κατάσταση δεν προκάλεσε αίσθημα βίας από την πλευρά του κατηγορουμένου αλλά απομάκρυνση από το χώρο του συμβάντος και εγκλεισμό του στο σπιτάκι του κήπου, όπου κανονικά συγκατοικούσε με τη φίλη του Νάταλυ. Πιθανόν τον χρόνο αυτόν της απομάκρυνσης από τα δρώμενα, η σύγχυση επώαζε ώστε να μετατραπεί σε δύναμη βίας. Την επόμενη μέρα, λοιπόν, που ο κατηγορούμενος επισκέπτεται το σπίτι, θεωρώντας ότι ίσως δοθούν εξηγήσεις ή υπάρξει μετάνοια, αντιμετωπίζει το θύμα του απογυμνωμένο από κάθε ενοχή, το οποίο μάλιστα τον προσκαλεί για ποτό και κουβέντα. Τη στιγμή αυτή ανακαλείται η ψυχική διεργασία των προηγούμενων ωρών από τον θύτη και "εξωθείται σε μια κατάσταση φυγής του 'εγώ' του από τη λογική και την πραγματικότητα" (Γκόρντιμερ, 2000: 263). Οι ψυχιατρικές ενδείξεις και η ερμηνεία του δικηγόρου συνηγορούν σε μια εξήγηση που προσιδιάζει στο νομικό κλίμα. Φαίνεται λοιπόν, ότι το ψυχολογικό σοκ οφειλόμενο στο γεγονός της προηγούμενης μέρας οδήγησε τον κατηγορούμενο στο έγκλημα σε μια στιγμή "διάλειψης" ως "μη παθολογική απώλεια αυτοελέγχου και κρίσης" (Γκόρντιμερ, 2000: 318 & 335).

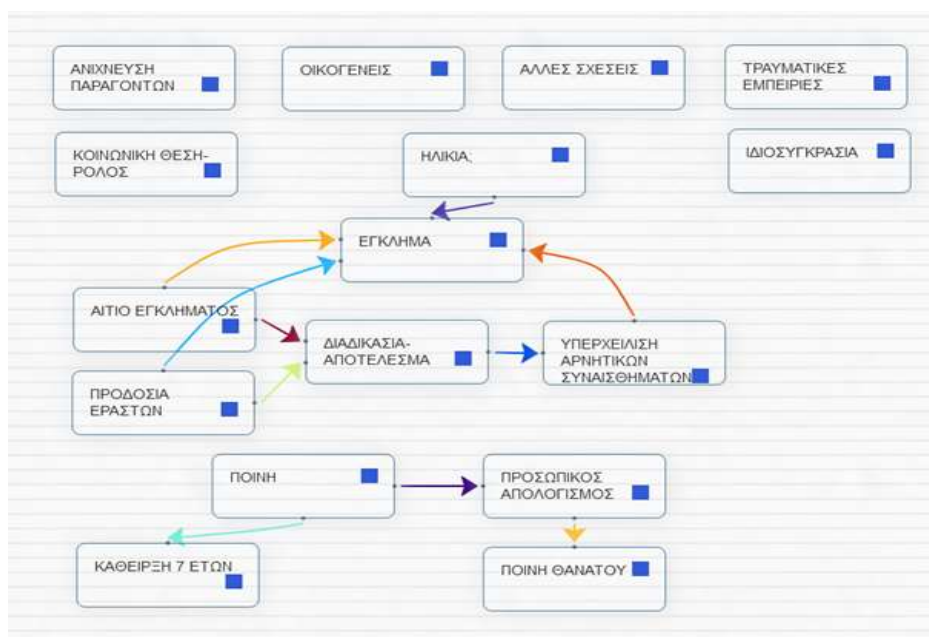
Είναι όμως δυνατόν, σύμφωνα με τη συγγραφέα, να μη συνάδει η εκδήλωση της βίαιης συμπεριφοράς με τη "διαστροφή των ηθικών αξιών στην κοινωνία" (Γκόρντιμερ, 2000: 291); Σ' αυτό το σημείο τίθεται το ερώτημα που μετατοπίζει το ατομικό στη συλλογική συνείδηση. Ο δικαστής αποφασίζει για τον δράστη ενώ την ίδια στιγμή η κοινωνία αμβλύνει τόσο το αδίκημα όσο και την ενοχή. Η ετυμηγορία τιμωρεί το άτομο χωρίς τη συμπερίληψη του κόσμου που το περιβάλλει συρρικνώνοντας έτσι τον δημόσιο λόγο στην ατομική πράξη. Με δυο λόγια, η υφέρπουσα κοινωνική ανοχή σ' έναν εγκληματογόνο κοινωνικό περίγυρο δεν αποτελεί, σύμφωνα με το δικαστικό λόγο, ελαφρυντικό παράγοντα για τη συγκρότηση της κοινωνικής συνείδησης κάθε δράστη.

Και επανερχόμαστε στον άνθρωπο- δράστη "Ο ίδιος δεν έδειξε καμία μεταμέλεια" (Γκόρντιμερ, 2000: 362). Γιατί άραγε, εφόσον η λεκτική δήλωση της μεταμέλειας θα μπορούσε να ενισχύσει την υπερασπιστική γραμμή; τι έκανε τον κατηγορούμενο να την αρνηθεί; Σ' αυτό το σημείο της πλοκής ο ήρωας αναδεικνύεται ως ξεχωριστή φυσιογνωμία με τη συγγραφική πένα. Ο νεαρός κατηγορούμενος έχει τη δική του ερμηνεία, την αποκάλυψη του ψεύδους που ενέχεται στη δήλωση της μεταμέλειας. Τη θεωρεί ένα λεκτικό

εργαλείο για την εξαγορά της επιείκειας και τη διασφάλιση της δικής του ζωής ενάντια στο θύμα, άνθρωπο του χτες. Αναφέρεται στον δρώντα και τον πάσχοντα. "Είναι παράλογο ο δολοφόνος να ζει παραπάνω από τον δολοφονημένο. Οι δυο μαζί...μοιράζονται μεταξύ τους ένα μυστικό που τους δένει για πάντα. Ανήκουν ο ένας στον άλλον" (Γκόρντιμερ, 2000: 362). Και πιο κάτω: "Εγώ είμαι ζωντανός και γιορτάζω μαζί με όλους τους, τους γονείς μου, τον Μοτσαμάι, την κατάργηση της θανατικής ποινής. Ο δολοφόνος επέζησε του δολοφονημένου" (Γκόρντιμερ, 2000: 364). Με αυτές τις σκέψεις γίνεται φανερό ότι ο δράστης δεν έπεσε θύμα εκφοβισμού στην ανάκρισή του. Δεν είχε επίσης λόγο να πειστεί από τον ανακριτή για την περιστασιακή ματαιότητα, τις συνέπειες δηλαδή της μη παραδοχής του εγκλήματος² (Kalbfleisch, 1994: 469–496) ούτε απαιτήθηκε κατά την ανάκριση η ήπια παρότρυνση, δηλαδή η πειθώ του ανακριτή για τα ελαφρυντικά της άμεσης ομολογίας και τέλος δεν εμφανίστηκαν χάσματα στην απολογία του. Η δικαιοσύνη με δυο λόγια δεν 'διάβασε' τον ύποπτο αλλά συνέλαβε τον δράστη με τα εγκληματολογικά στοιχεία να στοιχειοθετούν, χωρίς ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης, τη δικογραφία του.

Η εγκληματική πράξη: Η πρόσληψη και η αναγνωστική ανταπόκριση

Με δεδομένο ότι το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί ένα πεδίο συνάντησης του ψυχικού - βιωματικού κόσμου του αφηγητή και του αναγνώστη, οι φωνές των μαθητών θα ορίσουν την αναγνωστική ανταπόκριση και τον επακόλουθο σχολιασμό. Το φάσμα των απόψεων οδηγεί σταδιακά στη στοχαστική πρόσληψη του κειμένου με άξονα 'τι σημαίνει γι' αυτούς' και όχι τι σημαίνει το κείμενο (Iser, 1991: 26), αξιοποιώντας τον δικό τους λόγο άλλοτε ως επιτονισμό του περιεχομένου άλλοτε ως αμφισβήτηση και άλλοτε ως ανάγκη αναθεώρησης, μια ανοιχτή δηλαδή τοποθέτηση στη λογοτεχνική διάσταση (Fokkema & Ibsch: 1993: 237). Προκειμένου να διεισδύσουν στον πολυσημικό λόγο της αφήγησης δημιουργούν τον καμβά των γεγονότων και το ανθρώπινο αίσθημα εξελικτικά. (Σχήμα 1)



Σχήμα 1: Ο καμβάς του εγκλήματος

² Βασισμένο σε εναλλακτικές ανακριτικές πρακτικές - ερευνητική συνέντευξη.

Τα ερωτήματα που οδηγούν στην κατανόηση του κειμένου, ως κατανόηση του κόσμου, είναι: Τι γνωρίζω; Είναι τα γεγονότα στο περιβάλλον που διαδραματίζονται, το συναισθηματικό κλίμα, οι σκέψεις των ηρώων και οι σιωπές τους. Ποιες είναι οι ενδιαφέρουσες εστιάζσεις στο κείμενο; Η καθυστερημένη οργή του πρωταγωνιστή, οι ευνοϊκές συνθήκες του εγκλήματος, ο περιορισμός του λόγου της μητέρας σε ερωτηματικά, οι αμφισημίες, η αιφνίδια διάρρηξη των διαπροσωπικών σχέσεων των συγκατοίκων, η συρρίκνωση της απολογίας του κατηγορουμένου στην αποδοχή της πράξης, η ψυχολογική του ταυτότητα, το ανθρώπινο πάθος και η εσωτερική του σύγκρουση, η οπτική του συνηγόρου υπεράσπισης στο ζήτημα της ατομικής ευθύνης του εγκληματία, η δίκη ως απλή παράσταση;

Στη συνέχεια, η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την πρόσληψη του κειμένου: τι μπορώ να κάνω, δηλαδή οι συναισθηματικές αντιδράσεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που αναμένεται να αναπτύξει ο/η μαθητής/-τρια για τον μυθιστορηματικό κόσμο σε συνάρτηση πάντα με τον πραγματικό κόσμο της εφηβικής εμπειρίας στο χώρο και στο σήμερα. Η ηθική της ανάγνωσης και ο αξιακός χάρτης των αναγνωστών παρεμβάλλονται στην κατανόηση. Επειδή όμως ο κόσμος δεν είναι μόνο αυτός του μυθιστορήματος αλλά πολύ ευρύτερος, οι αποδέκτες του μπορούν να δημιουργήσουν τομές στο κείμενο, ανατροπές, παρεμβολές εξω - κειμενικών στοιχείων, να ανακατασκευάσουν την αγόρευση της υπεράσπισης, να δημιουργήσουν αναδρομές που ανακατευθύνουν την πλοκή, να εξελίσσουν την ιστορία αξιοποιώντας τα τραύματα των ηρώων. Μ' αυτόν τον τρόπο, τα κειμενικά πρόσωπα διαλέγονται με τον κόσμο που απευθύνονται. Οι αξίες γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης με διαφορετικούς τρόπους ανταπόκρισης σ' αυτό. Οι αναγνώστες πείθονται ή αντιδρούν, σωπαίνουν, παραβλέπουν, δίνουν έμφαση, επανέρχονται στην κρίση των γεγονότων μετά την ακρόαση περισσότερων απόψεων, προβάλλουν τις στάσεις τους αλλά και τις αναθεωρούν με τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ τους και με το κείμενο, θέτουν σε δοκιμασία τις πεποιθήσεις τους για την παραβατικότητα. Κάποιες φορές δοκιμάζουν την παράλειψη της ανάγνωσης αφηγηματικού μέρους με στόχο τη δημιουργία της δικής τους έκβασης των πραγμάτων, εκτιμώντας εκ των υστέρων τις μεταβολές ή τις ανατροπές που επιφέρει η άγνοια ενδιάμεσης αφήγησης.

Με όλους τους τρόπους που αναφέρθηκαν δημιουργείται μια νέα δυναμική στο κείμενο, οι αναγνώστες- μαθητές το επικαιροποιούν στο πλαίσιο της ειδησεογραφίας και κάποιων βασικών αρχών του ελληνικού ποινικού δικαίου, εκφράζονται υποκειμενικά αλλά και επανέρχονται με αναθεωρημένες κρίσεις 'γλιστρώντας' συχνά από τις παγιωμένες βεβαιότητες. Μ' αυτή την έννοια, η στοχαστική προσέγγιση μιας παθογόνου πτυχής του πολιτισμού λειτουργεί ως αντίδοτο μιας στερεοτυπικής γνώσης και άποψης, γιατί διερευνώνται σύνθετες κοινωνικές συνθήκες και ανθρώπινες συμπεριφορές, κατά συνέπεια η λογοτεχνία ως συναλλακτική σχέση κειμένου και αναγνωστικού κοινού δεν αναπαράγει τον κόσμο, τον οικοδομεί και τον αναπροσδιορίζει, ακολουθεί με δυο λόγια τη δυναμική διεργασία της απεικόνισης του κόσμου μέσα από μια πολυπρισματική κοινωνιογνωσία. Η αφήγηση αποκρυπτογραφείται. Εγγράφεται ως πολυφωνικός λόγος, κριτική προσέγγιση και ομαδική συγγραφή με πρόπλασμα τον αφηγηματικό ιστό και στη συνέχεια επεκτείνεται με την κριτική των μαθητών για τον κόσμο που ζούμε και με τις προσδοκίες τους από τον κόσμο που ζούμε.

Το κείμενο, εν ολίγοις, είναι το οικείο εργαλείο για τη διείσδυση σε μια ανοίκεια κατάσταση και την ανάπτυξη κριτικού λόγου στο 'γιατί συμβαίνει', στη συναλλαγή του καθενός με αυτό. Η ανάγνωση οδηγεί στην ενδοσκόπηση των φαινομένων παθογένειας- εκτεταμένων μάλιστα στη σύγχρονη κοινωνία - και της στοχαστικής διάθεσης απέναντι στον ειδησεογραφικό λόγο

των μέσων ενημέρωσης, ιδιαίτερα στο χαρακτηριστικό τους στίγμα. Τα φίλτρα της ανάγνωσης, συσχετισμένα πάντοτε με το ατομικό πολιτισμικό κεφάλαιο των αναγνωστών, πληθαίνουν τον σχολιασμό, οδηγώντας τους μαθητές σε συναντήσεις απόψεων και ταυτοτήτων.

Οι αιτιολογήσεις του εγκλήματος από τους αναγνώστες

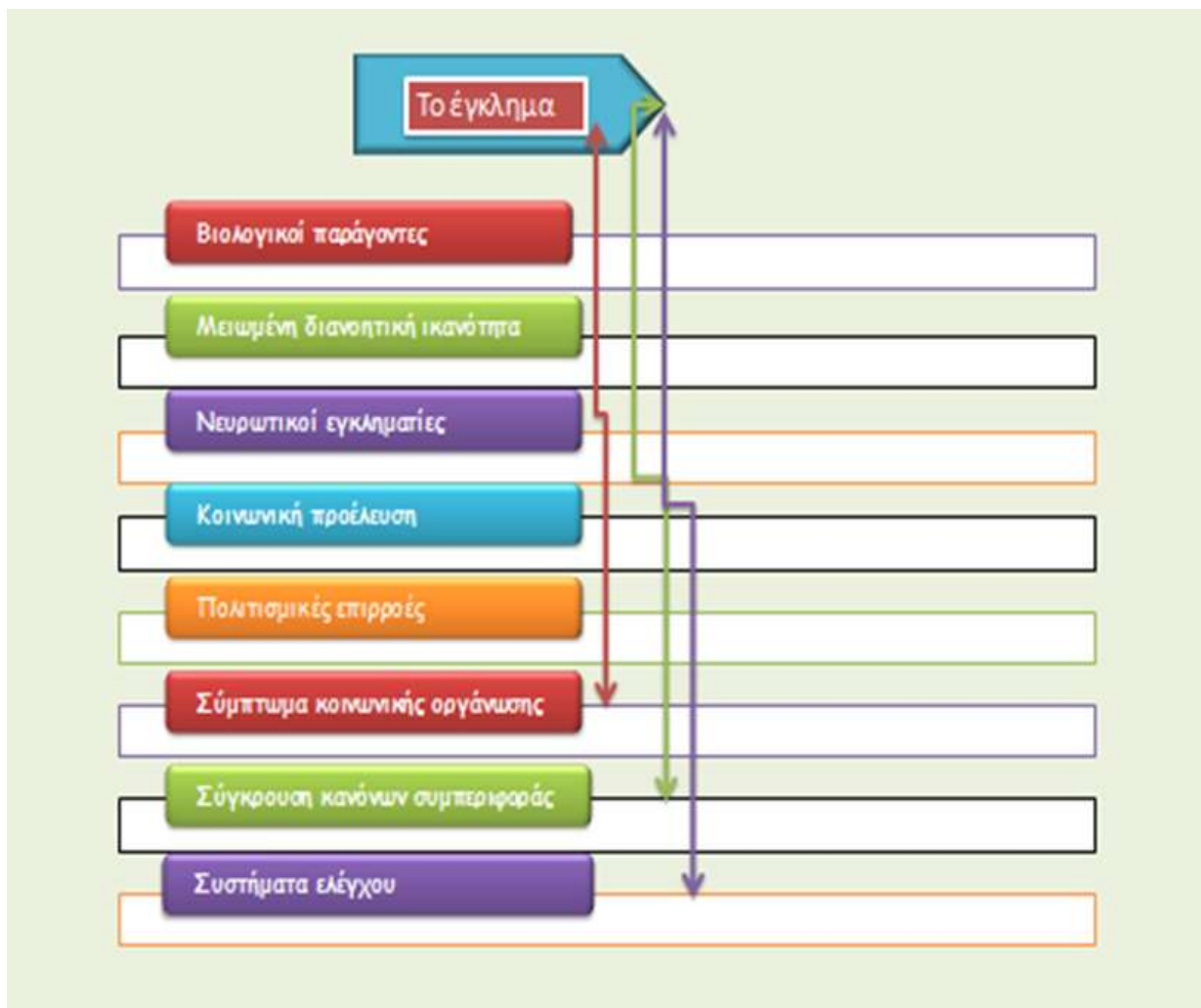
Το ενδιαφέρον των αναγνωστών επικεντρώνεται στα αίτια της εγκληματικής συμπεριφοράς. Από τη μια πλευρά, λοιπόν, αναγνωρίζουμε το νομικό έγκλημα - πράξη που τιμωρείται σύμφωνα με το Ποινικό Δίκαιο- και το φυσικό έγκλημα, δηλαδή την πράξη καθαυτή. Από την άλλη, ο φόνος, ως αντικείμενο μελέτης της Εγκληματολογίας, αναδεικνύει κυρίως τους παράγοντες που 'διευκολύνουν' την τέλεσή του (Αλεξιάδης, 2011: 45). Στην περίπτωση μας, έχοντας καταρριφθεί οι βιολογικοί παράγοντες και οι ρητοί περιβαλλοντικοί, η προσοχή στρέφεται είτε στο σημείο υποχώρησης των ανασταλτικών για το φόνο δυνάμεων, όπως θα ήταν ο εκφοβιστικός ρόλος της ποινικής δίωξης, είτε στο πλαίσιο μιας φθίνουσας πλευράς της κοινωνικής ηθικής, ενσταλαγμένης στο θυμικό του δράστη, καθώς το συναίσθημα και η βούληση δεν εγείρονται ανεξάρτητα από την ηθική της κοινότητας. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία πρόκειται για περιστασιακό εγκληματία, καθώς η έμφαση δίνεται στις συνθήκες του εγκλήματος (Αλεξιάδης, 2011: 59). Συζητούνται ζητήματα μειονεκτικότητας (Αλεξιάδης, 2011: 60), τα οποία προέκυψαν αιφνίδια λόγω της απαξίωσης του δράστη από το στενό φιλικό του περιβάλλον. Επί πλέον, επειδή το περιβάλλον του φόνου αφορούσε σε συγκατοίκηση φίλων τέθηκε το θέμα της συναναστροφής με άτομα που πιθανόν να έκρυβαν στοιχεία εγκληματικότητας χωρίς να συντρέξουν οι συνθήκες εκδήλωσής τους (Αλεξιάδης, 2011: 67). Ακολούθησαν σκέψεις για την προς στιγμήν υιοθέτηση από τον δράστη του ρόλου του θύματος εξαιτίας της αιφνίδιας τομής στο πλέγμα των σχέσεών του, γεγονός που συνδέεται με την αθέτηση του άτυπου συμβολαίου της συμβίωσης (Αλεξιάδης, 2011: 70). Στο πλαίσιο αυτό, ο δράστης πιθανόν να ένοιωσε μια αυθαίρετη αφαίρεση δικαιωμάτων και μάλιστα στις συναισθηματικές όχι στις τυπικές σχέσεις. Οι μαθημένοι κανόνες και οι ανοχές της κοινωνίας είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν στις μειωμένες αντιστάσεις στο έγκλημα (Αλεξιάδης, 2011: 75).

Στη λογική αναζήτησης του 'γιατί' της εγκληματικής ενέργειας δίνεται η ευκαιρία στις ομάδες διερεύνησης να έρθουν σε επαφή με εγκληματολογικές θεωρίες και να αξιολογήσουν την αφήγηση ως φυσικό έγκλημα, δηλαδή αποκομμένο από την ποινική του αντιμετώπιση. Προσεγγίζουν τη βιβλιογραφία, για τη σύνδεση αιτιών και αποτελέσματος. Αναφέρονται στις κυοφορούμενες σκέψεις και στα συναισθήματα του ήρωα το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ του αιφνίδιου ψυχικού του τραύματος και της πράξης του αλλά και σε τυχαίους διευκολυντικούς παράγοντες (όπλο) για την εκτέλεσή του. Επειδή η λογοτεχνία μοιράζεται κοινή θεματολογία με τις νομικές επιστήμες, διαφέροντας παρόλα αυτά ως προς την πολυσημία και την αμφισημία των λέξεων, όπως διατυπώνονται στον ποινικό κώδικα (φόνος, δίκη, ποινή), ένας ανοιχτός διάλογος με κοινωνιολογικές ερμηνείες του εγκλήματος αποτελεί ένα πρόσφορο πεδίο ανταλλαγής απόψεων, εύρεσης ή απόρριψης των εκδοχών που οδηγούν στην αφαίρεση μιας ζωής. Κυρίως, όμως, μέσα από έναν επιστημονικό - λογοτεχνικό συσχετισμό, οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται πως η λογοτεχνία αποτελεί ένα προνομιακό πεδίο, στο οποίο το φάσμα του πιθανού, του εν δυνάμει ή του φανταστικού δημιουργεί αιρετικό λόγο ως προς τις επιστήμες, ιδιαίτερα τις νομικές (Πολίτη, 1997:25). Αφορμή γι' αυτήν τη διαφοροποίηση αποτελεί η εσωτερική όραση του δράματος από τον

ίδιο τον δράστη λόγω της σύναψης μιας μόνιμης σχέσης μεταξύ δρώντα και πάσχοντα. Σύμφωνα με τον εσωτερικό του μονόλογο: "Είναι παράλογο ο δολοφόνος να ζει περισσότερο από το δολοφονημένο. Οι δυο μαζί...ο ένας δρώντας και ο άλλος υπομένοντάς τον - μοιράζονται μεταξύ τους ένα μυστικό που τους δένει για πάντα. Ανήκουν ο ένας στον άλλον" (Γκόρντιμερ, 2000: 363). Είναι φανερό ότι ο επιστημονικός λόγος διαφέρει από τον λογοτεχνικό, καθώς ο δεύτερος διατηρεί την αυτονομία και την ιδιοσυστασία του με διαμεσολαβημένη αφήγηση (Νικολόπουλος, 2018: 411- 412) συσπειρώνοντας τα αφηγηματικά δεδομένα, τη δυναμική της αναγνωστικής ομάδας και την ατομική και συλλογική ηθική.

Παρόλα αυτά ο επιστημονικός λόγος με αφορμή το αφηγηματικό κείμενο διευκολύνει την επικοινωνία του αναγνώστη με τον κόσμο, αυτόν που προϋπήρχε και τον σημερινό. Και καθώς αναπτύσσεται ένας προβληματισμός σε κρίσιμα ζητήματα ο ρόλος της λογοτεχνίας καθίσταται σημαντικός, η συσχέτιση με τις επιστήμες του ανθρώπου διευρύνει - δεν κατηγοριοποιεί - τις αντιλήψεις για τα φαινόμενα παθογένειας στην κοινωνία ενώ την ίδια στιγμή αναδεικνύεται η κουλτούρα της λογοτεχνίας, - υποκειμενικότητα και δημιουργική φαντασία - ως άλλη ερμηνεία του κόσμου, ορισμένες φορές πλουραλιστική.

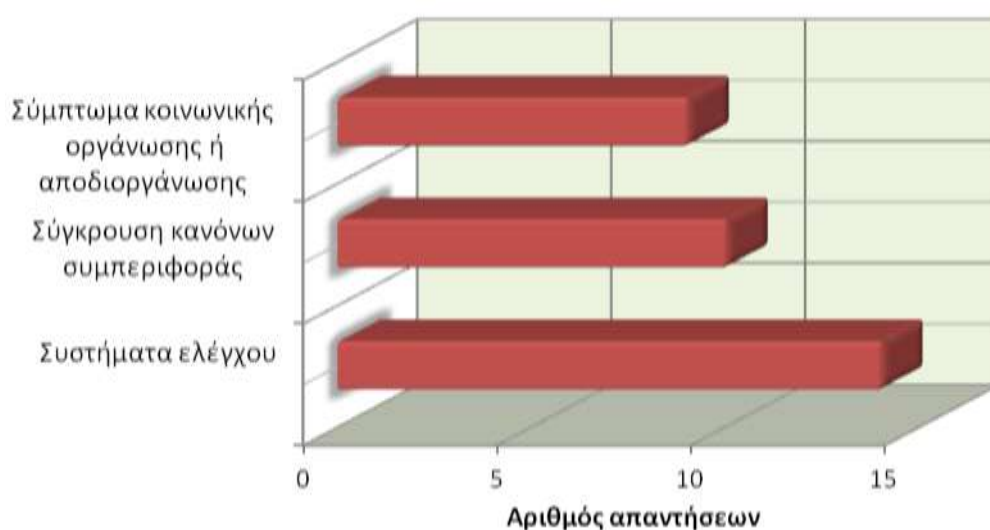
Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα πεδίο διαλόγου αξιοποιώντας κάποιες επιστημονικές θεωρίες της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας για τον εγκληματία. (Σχήμα 2)



Σχήμα 2: Αίτια του εγκλήματος σύμφωνα με τις εγκληματολογικές θεωρίες

- Θεωρία της μειωμένης διανοητικής ικανότητας: βασισμένη στην ηθική μικρόνοια. Το άτομο αδιαφορεί για τις παραδεκτές ηθικές αξίες εξαιτίας διανοητικής ελαττωματικότητας (Αλεξιάδης, 2011:57).
- Ψυχαναλυτική Θεωρία: Αποτέλεσμα σύγκρουσης μεταξύ της κοινωνικής και αντικοινωνικής τους προσωπικότητας και υπερίσχυσης της αντικοινωνικής και των ενστίκτων (Αλεξιάδης, 2011: 60).
- Βιολογικοί παράγοντες: κληρονομικότητα και κοινωνιολογικά στίγματα (Αλεξιάδης, 2011: 48 - 50).
- Κοινωνική προέλευση και πολιτισμικές επιρροές: α. Οικολογική σχολή του Chicago: Σχέση της εγκληματικότητας με τον τόπο διαμονής και τις αντίστοιχες επιρροές, β. Μαρξιστική άποψη (Engels): Εγκληματικότητα οφειλόμενη στις οικονομικές ανισότητες και στα προβλήματα που δημιουργούνται εξ αιτίας τους (Αλεξιάδης, 2011: 71).
- Θεωρίες συστημάτων ελέγχου: Προσεγγίζει την ισορροπία μεταξύ των εσωτερικών ορμών και της δύναμης για καταστολή που πηγάζει από τον κοινωνικό έλεγχο (Αλεξιάδης, 2011: 84 - 86).
- Σύγκρουση κανόνων συμπεριφοράς: Πρόκειται για την προσαρμοστικότητα σε κανόνες συμπεριφοράς που απαιτεί μια ομάδα ένταξης του ατόμου (Αλεξιάδης, 2011: 57).
- Σύμπτωμα κοινωνικής οργάνωσης ή αποδιοργάνωσης: Η κοινωνία είναι υπεύθυνη για την κατάληξη ενός ατόμου στο έγκλημα (Αλεξιάδης, 2011:76-79).

Στην ομάδα ανάγνωσης (22 μαθητές της Γ' Λυκείου) οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν στους παράγοντες συστήματα ελέγχου, σύγκρουση κανόνων συμπεριφοράς και στο σύμπτωμα κοινωνικής οργάνωσης/αποδιοργάνωσης. Ο 'συσσωρευμένος θυμός' του ήρωα ως παροδική απώλεια ισορροπίας μεταξύ του κανόνα και της παρόρμησης συνδέεται με τις επιλογές που αναφέρθηκαν. Ως άρρητος παράγοντας (δευτερογενής ερμηνεία) επιλέχθηκε η ανοχή της κοινωνίας, γεγονός που συνάδει περισσότερο με την 'ελαφριά' ποινή, παρά με την ψυχογραφία του ήρωα. Ο ήρωας τελικά χαρακτηρίστηκε ως δράστης "εν τω γίνεσθαι", στον οποίο η τακτική της σταδιακής επανένταξης αντί της καταστολής ενδεχομένως θα έφερνε καλύτερα αποτελέσματα. (Γράφημα 1)



Γράφημα 1: Αίτια εγκληματικής συμπεριφοράς

Στο πλαίσιο των επιλογών αυτών συζητήθηκε η ψυχική ορμή του δράση, μια νομική διάσταση για την εξήγηση της εγκληματικής πράξης, η οποία σύμφωνα με τη διάταξη του ποινικού κώδικα (Άρθρο 299, παρ.2) προϋποθέτει τέτοια ψυχική υπερδιέγερση που να συσκοτίζει τη σκέψη, να δημιουργεί φράγμα στην ικανότητα στάθμισης των αιτιών που υποκινούν την πράξη. Η ερμηνεία αυτή της εγκληματικής συμπεριφοράς είναι παρόμοια με τον ορισμό του 'βρασμού ψυχής' του αναφερόμενου στην αιφνίδια υπερένταση κάποιου συναισθήματος, χωρίς να εκτείνεται μέχρι την διατάραξη της συνείδησης, ώστε να αποκλείεται ή να μειώνεται η ικανότητα προς καταλογισμό (Άρθρα 34 & 36 του Ποινικού Κώδικα; Χαραλαμπίδης, 2014: 181). Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη της ικανότητας, ίσως και της εγρήγορσης για τη στάθμιση των συνεπειών της ενέργειας σχετίζεται και με τη στιγμιαία απουσία της λογικής για το νόημα της πράξης, όπως πιθανόν ήταν η μη συνειδητή αλλά ταυτόχρονα ψύχραιμη στόχευση. Η ψυχική ορμή επίσης συνδέεται άμεσα με το χρόνο από την απόφαση μέχρι την τέλεση της δράσης. Αν, σε δύο κρίσιμα χρονικά σημεία του εν λόγω διαστήματος ο δράστης βρίσκεται σε ψυχική ηρεμία, τότε δεν εφαρμόζεται η παράγραφος του Ποινικού Κώδικα περί ψυχικής ορμής (Άρθρο 299, παρ. 1), καθώς ο εγκληματίας δεν απαλλάσσεται από τον καταλογισμό της πράξης (Συμεωνίδου -Καστανίδου, 2001: 280). Παρόλα αυτά, ο βρασμός ψυχής δεν αποκλείεται να δημιουργείται με μη αιφνίδια υπερένταση συναισθήματος ή πάθους (Μ. Καϊάφα – Γκμπάντι 2009: 61 & 412) αλλά με σταδιακή φόρτιση αρκεί το ψυχικό πάθος να δικαιολογείται, αποτελεί όμως διαθετική έννοια, δηλαδή μόνο ο δράστης μπορεί να τη γνωρίζει απόλυτα (Ανδρουλάκης: 1974: 48). Η εστίαση στην παράμετρο της ψυχικής ορμής επαναφέρει τη φωνή του δικηγόρου υπεράσπισης του δράστη στη συζήτηση προκειμένου να στοιχειοθετηθεί η κρίση των αναγνωστών:

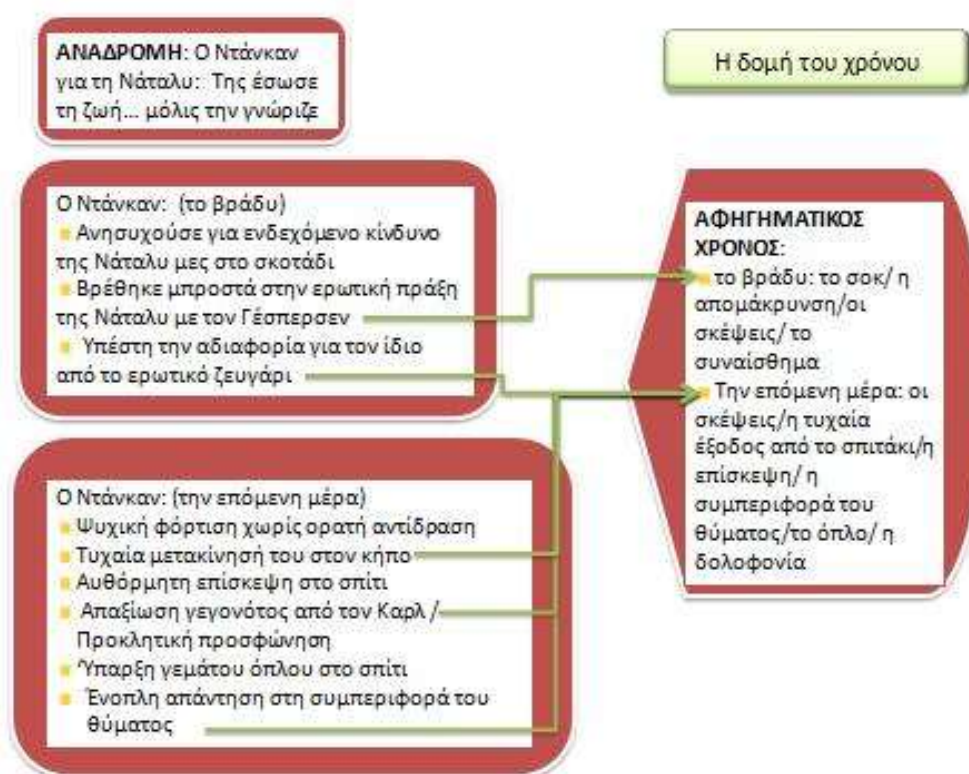
"Ο Ντάνκαν ανησυχεί για την ασφάλεια της γυναίκας που αγαπά επειδή δεν επέστρεψε στο σπιτάκι όπου συζούν και μοιράζονται μια ερωτική σχέση [...]. Η Νάταλυ Τζέιμς είχε κάνει απόπειρα αυτοκτονίας... και ο Ντάνκαν Λίντγκαρντ της έσωσε τη ζωή [...]. Δεν είχε συναισθηματική σύνδεση μαζί της (τότε) ...μόλις που τη γνώριζε. Και στη συνέχεια...[...] ο Ντάνκαν Λίντγκαρντ πηγαίνει περπατώντας μέχρι το σπίτι, φοβούμενος μήπως της είχε επιτεθεί κανένας διαρρήκτης μες στο σκοτεινό κήπο. Τι ανακαλύπτει; Μια ανοιχτή πόρτα, όλα τα φώτα αναμμένα και πάνω στον καναπέ τη Νάταλυ Τζέιμς και τον Καρλ Γέσπερσεν [...] δεν σταματούν ούτε τη στιγμή που αντιλαμβάνονται την παρουσία του Ντάνκαν" (Γκόρντιμερ, 2000: 300 - 301). [...] "Πέρασε την επόμενη μέρα στο σπιτάκι υπό την επήρεια του σοκ, σε μια κατάσταση που δεν συμβαδίζει με οποιαδήποτε διαδικασία λήψης αποφάσεων. [...] Πήγε ξανά στο μέρος απ' όπου τα είχε δει όλα, για να ξανασταθεί εκεί, για να το πιστέψει το συγχυσμένο του μυαλό. Ο Καρλ ξαπλωμένος χαλαρά στον ίδιο καναπέ. [...] πίνει το αγαπημένο του κοκτέιλ. Χαιρετάει τον Ντάνκαν, αποκαλώντας τον μπρα, αδελφέ. Μετά ξεκινάει ένα μονόλογο, ο τόνος είναι ελαφρύς: μπλαζέ αντρικές κουβέντες μεταξύ φίλων. Τον διαβεβαιώνει ότι έτσι φιλικά πρέπει να δεχτεί το συμβάν. [...] Βάλε κανένα ποτό, του λέει. Ναι, ας πιούμε σ' αυτό αδελφέ μου. 'Ο, τι συνέβη την προηγούμενη νύχτα είναι τίποτα. 'Ενα άνευ ουσίας χοντροκομμένο αστείο!" (Γκόρντιμερ, 2000: 301 - 302). Το θέαμα με το οποίο έρχεται αντιμέτωπος τώρα ο Ντάνκαν τον οδηγεί αθροιστικά στην αποκορύφωση της ψυχολογικής πίεσης. "Υπάρχει ένα όπλο πάνω στο τραπέζι. Προσφέρεται... Δεν ξέρει αν είναι γεμάτο ή όχι. Το παίρνει και πυροβολεί" (Γκόρντιμερ, 2000: 303).

Στην πολυήμερη ακροαματική διαδικασία ο συνήγορος υπεράσπισης, αιτούμενος την ελαφρυντική περίπτωση στηρίζεται και στην ψυχιατρική διάγνωση του κατηγορουμένου περί διχασμού και απομάκρυνσης από την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον ίδιο, η ψυχική

ώθηση οδήγησε τον δράστη στιγμιαία στην επιλογή της επίλυσης του αδίκου με ανακλαστικό, μη ελεγχόμενο τρόπο.

Η ομάδα ανάγνωσης δίνει τη δική της εξήγηση. Ταξινομούνται τα αφηγηματικά στοιχεία του δράματος σε κατηγορίες με ανάλυση περιεχομένου προκειμένου να συσταθεί ένας οδηγός ερμηνείας. Στόχος είναι να δημιουργηθεί η αλυσίδα των σκέψεων, των αντιδράσεων και κυρίως το αν αναπτύχθηκε αμυντικός μηχανισμός απέναντι στην κατάσταση, η οποία πιθανόν θα οδηγούσε τον δράστη σε άλλες επιλογές ζωής. Ο κατηγορούμενος - δράστης ψυχογραφείται από την ομάδα πρόσληψης. Η εκδίκηση για την προδοσία δύο ανθρώπων εκτιμάται ότι αποκτά χιμαιρικό χαρακτήρα, το ασυνείδητο φαίνεται να καταλαμβάνει το θυμικό χωρίς τις αντιστάσεις της λογικής. Ο χώρος της ψυχής του δράστη κατακλύζεται από το άδικο, μια έκτακτη συνθήκη που εξοβελίζει κάθε αμυντικό μηχανισμό (Παπαϊωάννου, 2001: 127 κ.ε) για τη δική του θέση απέναντι στο 'συμπτωματικό ζευγάρι'. Αναλογίζεται τις ρητές και άρρητες σχέσεις που είχαν για μεγάλο διάστημα προηγηθεί, τη δική του διαδρομή σε σχεδόν άβυσσους μονοπάτια προκειμένου να χαρίσει στην κοπέλα το δώρο της ελπίδας και της αισιοδοξίας, ανεξόφλητο δώρο τελικά.

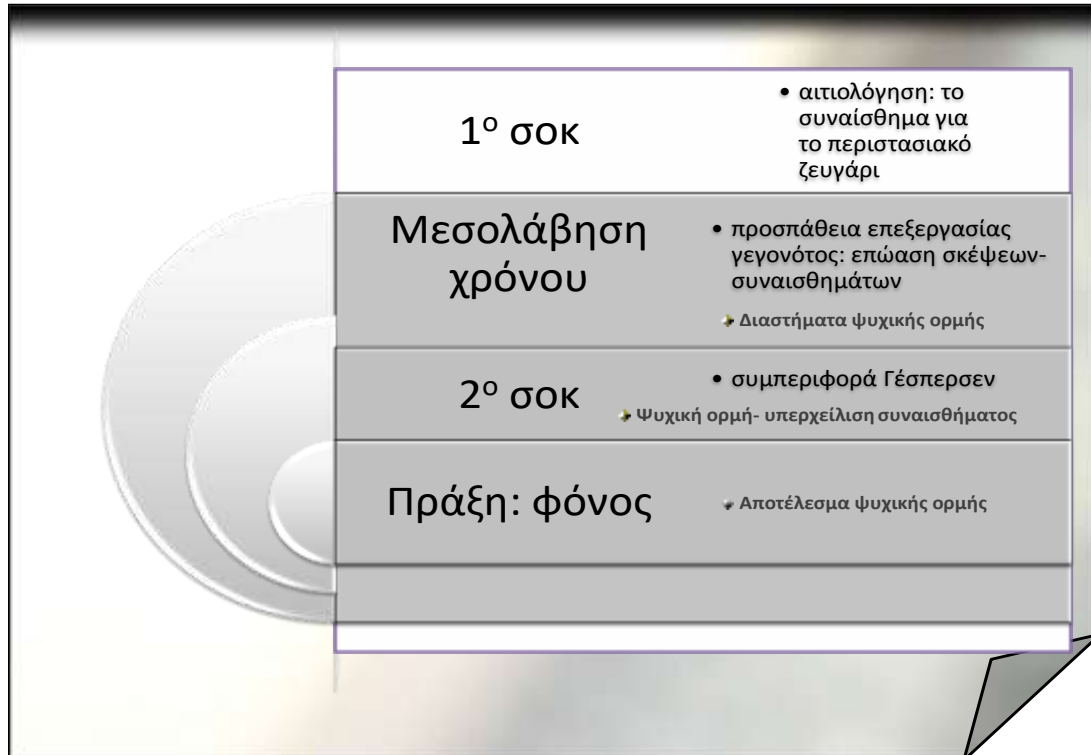
Στη συνέχεια, η ομάδα ανάγνωσης σχολιάζει τη χρονική ακολουθία των γεγονότων και τη διαμεσολαβημένη σκέψη του ήρωα. (Σχήμα 3)



Σχήμα 3: Η ροή των γεγονότων

Εστιάζει στο διπλό σοκ, απόρροια της ίδιας κατάστασης, της απιστίας. Το πρώτο έγινε το ανεστραμμένο κάτοπτρο των ιδιωτικών του προβολών για τη συναισθηματική του σχέση με τη Νάταλ και το δεύτερο, η απουσία της μετάνοιας από τον φίλο του Καρλ και η πρωτοβουλία, από την πλευρά του τελευταίου, να αγνοήσει τη συναισθηματική ανατροπή του ήρωα υποσκέλισε τη συνείδηση του δράστη. Η κριτική προσεγγίζει τον άνθρωπο περισσότερο παρά την πράξη. Ο σχολιασμός του όπλου περιορίζεται στον διευκολυντικό του

ρόλο τη στιγμή της 'διάλειψης', της άλογης ψυχολογικής κατάστασης του κατηγορουμένου, καθώς συνιστά το σημείο '0' της συνείδησης τη στιγμή της στόχευσης και την επόμενη στιγμή, της απώλειας μιας ζωής. Το θύμα της ανθρωποκτονίας, βέβαια, συντέλεσε με την συμπεριφορά του στο πέρασμα του δράστη σε κατάσταση ψυχικής υπερδιέγερσης. (Σχήμα 4).



Σχήμα 4: Η ψυχική ορμή

Για να κλείσει ο κύκλος των παρατηρήσεων επαναφέρεται το απόσπασμα - εσωτερικός μονόλογος του κατηγορουμένου σχετικά με τη σημασία της μεταμέλειας με αφορμή τη δήλωση του δικαστή:

"Δεν έδειξε καμία μεταμέλεια" (Γκόρντιμερ, 2000: 362). Ο ήρωας αναρωτιέται για τη σημασία της μετάνοιας και καταγγέλλει τον υποκριτικό της χαρακτήρα στην απονομή της δικαιοσύνης. [...] "... εκείνος είναι νεκρός, εγώ, κάπως έγινε, πήρα το όπλο και τον πυροβόλησα στο κεφάλι...ικανοποίησα την πιο βαθιά μου επιθυμία... Εκείνος είναι νεκρός. Εγώ είμαι ζωντανός και γιορτάζω μαζί με όλους τους, τους γονείς μου, τον Μοτσαμάι, την κατάργηση της θανατικής ποινής. Ο δολοφόνος επέζησε του δολοφονημένου (Γκόρντιμερ, 2000: 363 - 364). Το έξω... μετά από επτά χρόνια (πέντε εγγυάται ο Μοτσαμάι) θα έχω γυρίσει σελίδα, εκείνος που πέθανε κι εγώ δεν θα ανήκουμε πια ο ένας στον άλλον" (Γκόρντιμερ, 2000: 364). Και μόλις πριν είχε αναφερθεί στο απόσπασμα ενός βιβλίου που διάβαζε στη φυλακή για το φόνο ως σχέση ανθρώπων και τελικά το υιοθέτησε ως δική του ετυμηγορία: "Είναι παράλογο ο δολοφόνος να ζει παραπάνω από τον δολοφονημένο. Οι δυο μαζί... - ο ένας δρώντας και ο άλλος υπομένοντάς τον - μοιράζονται μεταξύ τους ένα μυστικό που τους δένει για πάντα. Ανήκουν ο ένας στον άλλον" (Γκόρντιμερ, 2000: 363).

Η τελική αποτίμηση με σύγκλιση απόψεων εστιάζει στη συγγραφική πρόθεση για τη δημιουργία απορίας μπροστά στο έγκλημα και στον εγκληματία, αφενός γιατί η ίδια η αφήγηση δεν επιτρέπει τον αβίαστο στιγματισμό του ήρωα και αφετέρου η νομική εξήγηση

της ψυχικής ορμής και τα ρευστά όρια μεταξύ του καταλογισμού και του μη καταλογισμού της πράξης. Η αδυναμία ακόμη κατάταξης του ήρωα σε μια μοναδική κατηγορία εγκληματία σύμφωνα με βασικές εγκληματολογικές και ψυχολογικές θεωρίες οδηγεί την κρίση της ομάδας ανάγνωσης στην ιδιάζουσα περίπτωση φόνου με συναισθηματική υπερχειλίση που οδήγησε στην απώλεια της αίσθησης της συνέπειας, με δυο λόγια στη νοσηρή διατάραξη των πνευματικών διεργασιών της συνείδησης, ώστε ο δράστης να μην αντιληφθεί το βάρος της εκδικητικής πράξης.

Όπως διαπιστώνεται, η απόπειρα διαλόγου μεταξύ επιστήμης και λογοτεχνίας βασισμένη στην πράξη της αναγνωστικής πρόσληψης (Jauss, 1988) επιβεβαιώνει τους διαφορετικούς ορίζοντες λογοτεχνίας και επιστήμης και κυρίως με την παρεμβολή αφηγηματικών λεπτομερειών και ερμηνείας κειμένου στον αντίποδα των ερμηνευτικών σχημάτων της νομικής και της εγκληματολογίας για την κατάταξη του εγκληματία (Νικολόπουλος, 2018: 414).

Η αναπλαισίωση των αιτιών της άνομης ενέργειας ως απότοκης της αναγνωστικής εμπειρίας δείχνει αφενός την αδυναμία της αυθαίρετης αναγωγής της αφήγησης στην επιστήμη, αφετέρου το λόγο της ως άνοιγμα μη θεσμοθετημένου ορίζοντα με προτεραιότητα στην ανθρώπινη ψυχή και όχι στην πράξη καθαυτή.

Αποτίμηση της λογοτεχνικής προσέγγισης

Ο λόγος της αφήγησης τροφοδοτεί την ανάγκη διείσδυσης στον ήρωα - χαρακτήρα, στον άνθρωπο, αντιμετωπίζοντας τις κρίσιμες καμπές της ζωής του στο μυθιστορηματικό περιβάλλον. Οι φωνές, εντός και εκτός της αίθουσας του δικαστηρίου, η αφυδατωμένη σκέψη σε κρίσιμα σημεία της πλοκής, η εσωστρέφεια στον λόγο και η ενδοσκόπηση των ηρώων, ο άηχος θρήνος και οι χαμηλοί τόνοι στη διατύπωση του νοήματος συνετέλεσαν στην προσέγγιση του 'δράματος' εκτός του κανόνα του νομικού φορμαλισμού. 'Αρα, ο λόγος και οι αφηγηματικές τεχνικές συνδιαμόρφωσαν τις στάσεις του αναγνωστικού κοινού ρίχνοντας αναδρομικό φως στα πράγματα με τη συμπερίληψη όλου του πλέγματος των τομών και των παρεκβάσεων στην ευθύγραμμη αφήγηση, την αργόσυρτη εξέλιξη των πραγμάτων, τις απόπειρες του οικογενειακού περιβάλλοντος για την ανάγνωση της ψυχής του δράστη, τον εσωτερικό μονόλογο του τελευταίου. Ένα έγκλημα που καθιστά τον ήρωα αντίδικο της δικής του κοσμοθεωρίας, που αμφισβητεί την κοινωνική δικαιοσύνη αντιδρώντας κατ' αυτό τον τρόπο τόσο στην περιρρέουσα ηθική της μετάνοιας, με την απόδοση του χαρακτηρισμού της υποκρισίας, όσο και στο δικό του δικαίωμα ζωής και της επανένταξής του στην κοινότητα. Στο κλίμα αυτό το κείμενο επιζητά τις ερμηνείες του.

Με αφετηρία την όξυνση του ενδιαφέροντος για ανοίκειες πράξεις και φαινόμενα - χαρακτηριστικό της εφηβικής κυρίως περιέργειας - οι μαθητές συντάσσουν το δικό τους κατηγορητήριο και την υπερασπιστική γραμμή. Οι νεαροί αναγνώστες του σήμερα, σε μια διαφορετική κοινωνία, στην οποία δεν απουσιάζει η βία, συμφύρουν τα γεγονότα του κειμένου με τα γεγονότα της εποχής τους, κοντινά και μακρινά και βλέπουν κριτικά ό, τι αντιστέκεται στο όραμα μιας επιθυμητής κοινωνίας. Στο κέντρο της συζήτησης βρίσκεται πάντοτε ο άνθρωπος με τις απρόοπτες αντιδράσεις του σε ένα αδιέξοδο μονοπάτι του εσωτερικού εαυτού. Με δυο λόγια, οι έφηβοι βρίσκονται μπροστά στους 'καθρέφτες' του εγκλήματος, ως ατομικού φαινομένου αλλά και της εγκληματικότητας στην οικεία πραγματικότητα με τις αντίστοιχες κοινωνικές δομές. Καθώς λοιπόν, τα μηνύματα αποκτούν

εγγύτητα και επικαιροποιούνται, οι μαθητές εμπλέκουν το δικό τους γνωστικό απόθεμα, μέρος της κοινωνικής τους ταυτότητας, κρίνοντας, δικαιολογώντας, αιτιολογώντας και καταδικάζοντας πλέον φαινόμενα του σήμερα. Οι ίδιες οι δημιουργικές δραστηριότητες στο κείμενο με την έννοια της ανατροπής, της επέκτασης ή της διαφοροποίησης, στοιχειοθετούν το αποτέλεσμα της αναγνωστικής πρόσληψης στο πλαίσιο της ηθικής της ανάγνωσης, δηλαδή του δικαίου που συγκροτείται από την αναγνωστική ομάδα. Τα γεγονότα, η πλοκή του κειμένου και η λογοτεχνική γραφή αναδεικνύουν το έγκλημα ως βασική αποκλίνουσα συνιστώσα της ειρηνικής ζωής με έμφαση στα κίνητρα, στην ψυχοσύνθεση των ανθρώπων, στην μετά την πράξη σωρευτική μνήμη και στις αμετάκλητες επιπτώσεις. Γενικότερα, η συγγραφική σκηνοθεσία του εγκλήματος και η ελευθερία των αναγνωστών να αποκτήσουν ενεργητική όραση στην ιστορία και να την εντάξουν στο πλαίσιο σύγχρονων φαινομένων παθογένειας καθιστά το θέμα σημαντικό. Είναι η άλλη αλήθεια της υπόθεσης, η οποία σε φανερή απόκλιση από την αλήθεια των νομικών κειμένων, έχει οπτικές και είναι 'ανοιχτή' στον διάλογο με κέντρο πάντα τον άνθρωπο και τα βιώματά του. Όπως αναφέρεται στο ίδιο το κείμενο τη στιγμή της αναγγελίας του εγκλήματος στους γονείς "η λέξη και η πράξη μες τη λέξη δεν χωρούσαν εδώ" (Γκόρντιμερ, 2000: 15). Πρόκειται για μια πτυχή της αντίδρασης που εξοστρακίζει την πράξη από την πραγματικότητα, αδρανοποιεί προς στιγμήν τη λογική, αφού οι ίδιοι οι οικείοι του δράστη αδυνατούν να αποδεχθούν την ειδεχθή πράξη. Αλλά και ο δράστης αποτελεί μια περίπτωση που αδυνατεί να συσπειρώσει τις εγκληματολογικές και ψυχολογικές θεωρίες για τις αξιόποινες πράξεις. Έτσι, προκύπτουν και ερωτήματα που αφορούν την κοινωνία, τους θεσμούς και τη νομοθεσία καταστολής της παραβατικότητας. Παράγονται διερωτήσεις σχετικά με την ικανότητα καταλογισμού του δράστη (Μυλωνόπουλος, 2020: 574- 577) και με το αν πρόκειται για υπότροπο εγκληματία (Βλαμάκη, 2023), αν δηλαδή στο μέλλον μπορεί ν' αποτελέσει κοινωνική απειλή. Στο σημείο αυτό εκφράζονται και απόψεις για την ανάγκη μιας πραγματικά επανορθωτικής δικαιοσύνης (Αρτινοπούλου, 2018: 726; Μιχαήλ, 2018: 766 - 783) συμπληρωματικής και εναλλακτικής της τιμωρητικής στάσης του ποινικού νόμου, η οποία, αν και δεν μπορεί να αποκαταστήσει τη βλάβη που προξένησε ο θύτης στο θύμα, μπορεί όμως να βοηθήσει τον θύτη, θύμα της πράξης του να συμφιλιωθεί με τη ζωή που του αναλογεί. Το μυθιστόρημα, έτσι, 'καρποφορεί' με την ανάδυση ενεργών κοινωνικών ζητημάτων, τα οποία συντελούν στη διαμόρφωση των κοινωνικών δομών, στη συνεκτικότητα της κοινωνίας αλλά και στη διάσπασή της.

Όπως έχει αναφερθεί επανειλημμένα στις κοινωνικές επιστήμες, το λογοτεχνικό κείμενο εκδηλώνει σθεναρή αντίσταση στο να καταστεί 'υλικό για επιστημονική ανάλυση' (Τοντόροφ, 1989: 36). Παραμένει όμως ένα πεδίο για την πολυπαραγοντική προσέγγιση της παραβίασης των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων με τη διαμεσολάβηση του λόγου για πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα. Αυτή ακριβώς είναι και η συγγραφική πρόθεση: να θέσει στο κέντρο του μύθου την ανθρώπινη κατάσταση ως αφορμή διαλόγου και διυποκειμενικής ερμηνείας. Και πράγματι, ως συγκερασμός των απόψεων στην ερμηνευτική διαδικασία, προέκυψε η επιείκεια για τον ήρωα λόγω του δικού του υστερόγραφου για την ποινή του: να επωμιστεί το βάρος της υπαιτιότητάς του με το 'πάγωμα' της ζωής του. Με σημαντική απόκλιση, δηλαδή, από την ποινική απόδοση δικαίου, γεγονός που τοποθετεί τον μυθιστορηματικό ήρωα σε μια μη θεσμοθετημένη διάσταση.

Αναφορές

- Cordess, C. (1995). Crime and Mental Disorder in Criminal Behavior. In D. Chiswick & R. Cope (Eds.). *Seminars in Practical Forensic Psychiatric*. Glasgow: Bell and Bain Ltd.
- Fokkema, D & Ibsch, E. (1993). *Θεωρίες Λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα*. (Μτφρ. Ε.Καψωμένος). Αθήνα: Πατάκης.
- Iser, W. (1991). Ανθρωπολογική απολογία της Λογοτεχνίας. (Μτφρ. Στ. Ροζάνης). *Λόγου Χάριν*, τ.2, 3-24.
- Jauss, H.R. (1988²). *Pour une herméneutique littéraire*. Paris: Gallimard.
- Kalbfleisch, P. J. (1994). The Language of Detecting Deceit. *Journal of Language and Social Psychology*, 13, 469 – 496.
- Rosen, L. (2006). *Law as Culture. An Invitation*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Αλεξιάδης, Στ. (2011⁵). *Εγκληματολογία*. Αθήνα - Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Ανδρουλάκης, Ν. (1974). *Ποινικόν Δίκαιον*. Ειδικόν Μέρος, Αθήνα: Σάκκουλας.
- Αρτινοπούλου, Β. (2018) Αποκαταστατική Δικαιοσύνη: μια άλλη οπτική. *Εξουσίες, επιστημονική ουδετερότητα και εγκληματολογικός λόγος*. 1ο Συνέδριο της ΕΕΜΕΚΕ, 24–27 Μαΐου 2016. Ελληνική Εταιρεία Μελέτης του Εγκλήματος και του Κοινωνικού Ελέγχου, (σελ. 723-745). Αθήνα.
- Βλαμάκη, Ζ. (2023). *Ο θεσμός της υποτροπής στον ελληνικό Ποινικό Κώδικα* στο www.crimetimes.gr Ανακτήθηκε στις 3 Φεβρουαρίου 2024 από <https://t.ly/3Cgh3>
- Γκόρντιμερ, Ν. (2000). *Το όπλο του σπιτιού*. (Μτφρ. Θ. Τσαπακίδης). Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΙΕΠ (2021). *Λογοτεχνία για τις τρεις τάξεις του Λυκείου*. Πρόγραμμα Σπουδών
- Καϊάφα – Γκμπάντι, Μ.(2009). *Εμβάθυνση στην Ποινική Νομολογία*. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Μιχαήλ, Η. (2018). Ενδυναμώνοντας την Επανορθωτική Δικαιοσύνη: διεθνείς τάσεις και σύγχρονες προκλήσεις. *Εξουσίες, επιστημονική ουδετερότητα και εγκληματολογικός λόγος*. 1ο Συνέδριο της ΕΕΜΕΚΕ, 24–27 Μαΐου 2016. Ελληνική Εταιρεία Μελέτης του Εγκλήματος και του Κοινωνικού Ελέγχου, (σελ.766-783). Αθήνα.
- Μυλωνόπουλος, Χρ. (2020²). *Ποινικό Δίκαιο. Γενικό Μέρος*. Αθήνα - Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Νικολόπουλος, Γ. (1990-92). 'Εγκλημα και λογοτεχνία: προλεγόμενα στην κατασκευή ενός αντικειμένου έρευνας. *Ελληνική Επιθεώρηση Εγκληματολογίας*, τ. 5-10, 168-182.
- Παπαϊωάννου, Π. (2001). *Εγκλήματα Ζηλοτυπίας. Εγκληματολογική θεώρηση και νομολογία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Ποινικός Κώδικας: 'Άρθρα 34 και 36.
- Ποινικός Κώδικας: 'Άρθρο 299, παρ. 1.
- Ποινικός Κώδικας: 'Άρθρο, 299, παρ. 2.
- Πολίτη, Τζ. (1979). *Κριτικά σημειώματα*. Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.
- Συμεωνίδου - Καστανίδου, Ε. (2001). *Εγκλήματα κατά της ζωής*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Τοντόροφ, Τ. (1989). *Ποιητική*. (Μτφρ. Α. Καστρινάκη). Αθήνα: Γνώση.
- Τσαλίκoglou, Φ. (1989). *Σχιζοφρένεια και Φόνος*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χαραλαμπίκης, Αρ. (2014). *Ποινικό Δίκαιο και Νομολογία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χουλιάρης, Α. (2018). Εξέλιξη και διαχρονική λειτουργία της έννοιας της επικινδυνότητας του δράστη στις ποινικές επιστήμες. *Εξουσίες, επιστημονική ουδετερότητα και εγκληματολογικός λόγος*. 1ο Συνέδριο της ΕΕΜΕΚΕ, 24–27 Μαΐου 2016. Ελληνική Εταιρεία Μελέτης του Εγκλήματος και του Κοινωνικού Ελέγχου, (σελ. 145-172). Αθήνα.

‘Ο Γυρισμός’: μια διαθεματική πρόταση διδασκαλίας

Τροοδία Αριστοδήμου

nt.aristodemou@yahoo.gr

φιλόλογος, διδάκτωρ φιλολογίας

Στον καθηγητή και ποιητή Ευριπίδη Γαραντούδη

Περίληψη. Στην εργασία αυτή, που αποτελεί μια διαθεματική πρόταση διδασκαλίας, επεξεργαζόμαστε το θέμα της απώλειας της πατρογονικής εστίας και της προσδοκίας επιστροφής σε αυτήν, ένα θέμα που αφορά την ελληνική ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα, και όχι μόνο. Για τον σκοπό αυτό, μελετούμε τη δημοτική παραλογή «Ο γυρισμός του ξενιτεμένου», και τα αντίστοιχα ομώνυμα ποιήματα του Γιώργου Σεφέρη και του Κυριάκου Χαραλαμπίδη, προτείνοντας τρόπους επεξεργασίας τους στη σχολική τάξη: για την προσέγγιση τους στο σχολείο, εφαρμόζουμε το αναγνωστικό δίκτυο κειμένων, βασικές αρχές του αναγνωστικοκεντρικού μοντέλου των Benton & Fox, και τη μέθοδο της διαθεματικότητας, αναδεικνύοντας τις εσωτερικές διασυνδέσεις ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, της Γλώσσας-Εκθεσης, της Ιστορίας, και της Κοινωνιολογίας· ως μορφή διδασκαλίας εφαρμόζουμε τον ελεύθερο διάλογο σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο μάθησης, που πραγματώνεται μέσω της μεθόδου project. Απώτερος στόχος μας είναι η δημιουργία κριτικών και δημιουργικών αναγνωστών, για αυτό και προτείνουμε μια σειρά δημιουργικών εργασιών, ανάμεσα στις οποίες και ασκήσεις δημιουργικής γραφής.

Λέξεις κλειδιά: αναγνωστικό δίκτυο κειμένων, διαθεματικότητα, συνθετική εργασία, ομαδοσυνεργατική μάθηση, προσφυγιά.

Εισαγωγή

Η λογοτεχνία ως τέχνη του λόγου αλλά και ως κοινωνική πρακτική σχετίζεται και συνομιλεί τόσο με άλλα είδη λόγου όπως είναι ο λόγος της επιστήμης της ιστορίας, όσο και με άλλες κοινωνικές πρακτικές στο γενικότερο πλαίσιο της δημόσιας σφαίρας, της συγκρότησης της συλλογικής μνήμης και των εθνικών ή τοπικών παραδόσεων.

Αυτή τη σχέση της λογοτεχνίας με τα άλλα είδη του λόγου και τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, επιχειρούμε να αξιοποιήσουμε με αυτή την εργασία, για τη διδασκαλία συγκεκριμένων ποιητικών κειμένων, που αφορούν στην αναγκαστική (συχνά και βίαιη) απομάκρυνση από την πατρογονική εστία και τη διαρκή επιθυμία και νοσταλγία του πρωταγωνιστικού τους προσώπου για επιστροφή. Στην επιλογή του θέματός μας, μας ώθησε ένα έντονο πρόβλημα και γνώρισμα της εποχής μας· Αναφερόμαστε στις διαρκείς μετακινήσεις πληθυσμών οι οποίοι αναγκάζονται, συχνά βίαια, να απομακρυνθούν από την πατρογονική εστία. Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία

του ΟΗΕ¹, σε όλο τον κόσμο τουλάχιστον εξήντα πέντε εκατομμύρια άνθρωποι έχουν αναγκαστεί να εγκαταλείψουν τις εστίες τους -στον αριθμό αυτό περιλαμβάνονται είκοσι ένα εκατομμύρια πρόσφυγες, ενώ ανάμεσά τους τα μισά είναι άτομα κάτω των δέκα οκτώ ετών.

Το γνώρισμα τούτο αποτελεί και γνώρισμα της ελληνικής κοινωνίας από παλαιότερα αλλά και στη σύγχρονη εποχή, με τη μορφή άλλοτε της οικονομικής μετανάστευσης, στην εποχή μας μάλιστα με τη μορφή του brain drain, συχνά όμως και με τη μορφή της προσφυγοποίησης· αρκεί να μνημονεύσουμε τη μικρασιατική καταστροφή του 1922 και την πρόσφατη τραγωδία του 1974 στην Κύπρο. Γι’ αυτό και ο λαός μας, που βίωσε έντονα τον πόνο της ξενιτειάς και ακόμη πιο έντονα αυτόν της προσφυγιάς, εξέφρασε με τον λόγο και την τέχνη αυτό το οδυνηρό του βίωμα· γι’ αυτό και το θέμα αυτό αποτελεί ένα από τα κατεχόμενη θέματα που συναντούμε στη δημοτική μας ποίηση καθώς και στην ποίηση των επωνύμων δημιουργών.

Για τη διδακτική μας πρόταση² επιλέξαμε τρία ομώνυμα ποιήματα, τη γνωστή παραλογή «Ο γυρισμός του ξενιτεμένου» (Νικόλαος Πολίτης, 1958), και τα ποιήματα «Ο γυρισμός του ξενιτεμένου» του Γιώργου Σεφέρη (1998¹⁹) και «Ο γυρισμός της ξενιτεμένης» του Κυριάκου Χαραλαμπίδη (2019)³, δύο ποιητών που βίωσαν έντονα την προσφυγιά και τον ξεριζωμό, οδυνηρή συνέπεια της μικρασιατικής καταστροφής και της κυπριακής τραγωδίας αντίστοιχα.

Θεωρώντας πως η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί μια αδιάσπαστη ενότητα γενικών παιδαγωγικών αρχών, σκοποθεσίας, διδακτικής ύλης, μεθόδου καθώς και τρόπου αξιολόγησης των μαθητών και του μαθήματος, επιχειρούμε να τα περιγράψουμε όπως τα εισηγούμαστε και τα εφαρμόζουμε στη δική μας πρόταση.

Μέθοδος διδασκαλίας-συνδυασμός

Καθώς ως βασικούς στόχους της διδακτικής μας πρότασης θέτουμε την απόλαυση των λογοτεχνικών κειμένων, τη δημιουργική ανάγνωση καθώς και την ατομική και συλλογική αναδημιουργία, προκρίνουμε και εφαρμόζουμε μεθόδους που στηρίζονται στις θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης, και πιο συγκεκριμένα ένα συνδυασμό του αναγνωστικοκεντρικού μοντέλου των Benton & Fox (1990/2013) και του αναγνωστικού δικτύου κειμένων, αξιοποιώντας παράλληλα τη μέθοδο της διαθεματικότητας, σε πλαίσιο ομαδοσυνεργατικού μοντέλου μάθησης.

¹ UNHCR (5 Οκτωβρίου 2016). Στατιστικά. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου 2022 από

<https://www.unhcr.org/gr/%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC>

² Η διαθεματική αυτή πρόταση αποτελεί επεξεργασμένη μορφή του σεναρίου διδασκαλίας που εφαρμόσαμε κατά τη σχολική χρονιά 2019-2020 σε τμήματα της Γ΄ τάξης του Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης, στο πλαίσιο του πανελλήνιου εκπαιδευτικού προγράμματος «Κύπρος - Ελλάδα-Ομογένεια: εκπαιδευτικές γέφυρες». Το τεύχος με κείμενα δημιουργικής γραφής που προέκυψε από τις εργασίες των μαθητών/τριών μας, με τίτλο «Στην Αφροδίτη, με αγάπη: 16+1 αφηγήσεις νοσταλγών», στον πανελλήνιο αυτό Διαγωνισμό, απέσπασε Α΄ βραβείο συνθετικής εργασίας.

³ Μετά από πρόσκληση του καθηγητή Ευριπίδη Γαραντούδη, με τους μαθητές/τριες μας είχαμε τη χαρά να παρακολουθήσουμε διάλεξη του ποιητή Κυριάκου Χαραλαμπίδη στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (2018). Ευχαριστούμε θερμά και από εδώ, τόσο τον ποιητή Κυριάκο Χαραλαμπίδη όσο και τον καθηγητή Ευριπίδη Γαραντούδη, για την ευγένεια και την καλοσύνη τους.

Το αναγνωστικοκεντρικό μοντέλο των Benton & Fox

Ειδικότερα, εφαρμόζουμε το αναγνωστικοκεντρικό μοντέλο των Benton & Fox⁴ -που έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο τις απόψεις της συναλλακτικής θεωρίας της L. M. Rosenblatt- κυρίως εξαιτίας της έμφασης που δίνει στην ανταπόκριση του μαθητή-αναγνώστη στο κείμενο, και ως εκ τούτου στην προτεραιότητα στον αναγνώστη και την αναγνωστική πράξη ως ρυθμιστικού παράγοντα της λογοτεχνικής διαδικασίας, ευνοώντας με αυτό τον τρόπο την εμπειρία της χαράς και της ανακάλυψης, την ελευθερία, τη δημιουργική ενασχόληση και την ψυχαγωγία-στοιχεία που θεωρούμε βασικά για ένα δημιουργικό μάθημα λογοτεχνίας.

Δεν είναι τυχαίο, που η αναγωγή του αναγνώστη και της αναγνωστικής πράξης σε ρυθμιστικό παράγοντα της λογοτεχνικής διαδικασίας έγινε σχεδόν ταυτόχρονα με την αναγωγή του μαθητή σε κύριο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για αυτό και οι αναγνωστικές θεωρίες έγιναν ιδιαίτερα δημοφιλείς στους εκπροσώπους της διαδραστικής παιδαγωγικής (Φρυδάκη 2003: 168).

Το αναγνωστικό δίκτυο κειμένων

Όσον αφορά στον τρόπο προσπέλασης των λογοτεχνικών κειμένων, εφαρμόζουμε τη μέθοδο του αναγνωστικού δικτύου κειμένων (κοινή θεματική), την εξαρχής δηλαδή συνεξέταση κειμένων που αρθρώνονται γύρω από κοινό άξονα. Δεν πρόκειται για παράλληλα κείμενα, καθώς τα κείμενα συνεξετάζονται εξαρχής μαζί (Φρυδάκη 2003: 258-259). στόχος είναι η δημιουργία ενεργητικού αναγνώστη που ανταποκρίνεται σε ομάδα κειμένων.

Η διαθεματικότητα

Ωστόσο, η δημιουργία ενεργητικού αναγνώστη, η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή και η αυτενέργεια μπορούν να υποβοηθηθούν και από την αξιοποίηση της διαθεματικότητας. Ως εκ τούτου, επιδίωξή μας κατά την τρίτη φάση της διδακτικής μας πρότασης -αυτήν που αναφέρεται στη διερεύνηση της ανταπόκρισης (σύμφωνα με το μοντέλο Benton & Fox)- υπήρξε η διαθεματική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου της νεοελληνικής λογοτεχνίας, αποβλέποντας στην κατάργηση των ορίων ανάμεσα σε αυτό και στα υπόλοιπα γλωσσικά αντικείμενα και στην ανάδειξη των εσωτερικών τους διασυνδέσεων. Σύμφωνα με τους μελετητές, η διαθεματικότητα στη διδασκαλία συνιστά καινοτομία τόσο ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και ως προς τη μέθοδο εργασίας, καθώς «συνειδητά εφαρμόζει μεθοδολογία και γλώσσα από περισσότερους από έναν κλάδους, προκειμένου να εξετάσει ένα κεντρικό θέμα, ζήτημα, πρόβλημα ή εμπειρία» (Jacobs, 1989: 8). Με τον τρόπο αυτό, διαρρηγνύεται η γραμμικότητα του σχολικού εγχειριδίου και το προς μάθηση υλικό παρέχεται επικαιροποιημένο και πολυδιάστατο.

⁴ Από τη μέθοδο αυτή, στην πρότασή μας αξιοποιούμε πρωτίστως τη βαρύτητα που δίνουν στην προετοιμασία περιβάλλοντος, καθώς και τις τέσσερις φάσεις διδασκαλίας: 1^η φάση: προετοιμασία περιβάλλοντος, 2^η φάση ανάγνωση και πρώτη ανταπόκριση στο ποίημα, 3^η φάση: διερεύνηση της ανταπόκρισης, 4^η φάση: τροποποίηση και τελειοποίηση της ανταπόκρισης (Benton, M. & Fox, G., 1990/2013).

Ομαδοσυνεργατική μάθηση-συνθετική εργασία

Ως διδακτική στρατηγική χρησιμοποιούμε τόσο την άμεση και φθίνουσα καθοδήγηση -που στηρίζεται στη νεοβυγκοτσκιανή θεωρία, που ορίζει ως ιδανικό πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης»-, όσο και τη συνεργαζόμενη μαθητική μικροομάδα (Ματσαγγούρας, 2007⁵: 509 κ.ε.) που συνιστά ένα ομαδοκεντρικό πλαίσιο κοινωνικής οργάνωσης της τάξης. Στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες με κοινό στόχο. Η ομάδα επιδρά «διευκολυντικά» στα μέλη της, τα οποία «ενεργώντας ομαδικά, προοδεύουν ατομικά» (Baudrit, 2007: 81). Το μοντέλο αυτό υλοποιείται μέσω της μεθόδου project, η οποία εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της αυτενεργού και συνεργατικής μάθησης. Οι μαθητές αφού προβληματιστούν για το θέμα που καλούνται να επιλύσουν, προγραμματίζουν τις δραστηριότητές τους και, μετά τη διεξαγωγή τους, προχωρούν στην αυτοαξιολόγησή τους (Χρυσαφίδης, 1994: 43).

Ρόλος του δασκάλου και του μαθητή

Είναι σαφές πως η μέθοδος διδασκαλίας μας είναι μαθητοκεντρική-δημιουργική. Μέριμνά μας είναι να ενεργοποιήσουμε με κάθε μέσο και τρόπο τη δημιουργική ανταπόκριση του μαθητή και την επικοινωνία του με το κείμενο. Ο ρόλος του δασκάλου σε αυτή τη διαδικασία είναι εκείνος του διαμεσολαβητή⁵. Λειτουργεί ως πρότυπο λογοτεχνικής αναγνωστικής ανταπόκρισης, μοιράζεται τις εμπειρίες και απορίες του με τους μαθητές-συναναγνώστες. Ο δάσκαλος μετατρέπει τη σχέση μαθητή-λογοτεχνικών έργων σε ανταλλαγή εμπειριών με άλλους αναγνώστες⁶. Από την άλλη, ο μαθητής δεν δέχεται παθητικά τη γνώση, αλλά κατανοεί, αναλύει, ερμηνεύει ακολουθώντας τον δικό του ρυθμό, ανάλογα με τις εμπειρίες, τα βιώματα, την ιδιοσυγκρασία του.

Μορφή της διδασκαλίας μας είναι ο ελεύθερος διάλογος, τόσο με συζήτηση στο σύνολο των μαθητών της τάξης, όπου ο δάσκαλος υποβοηθά τους μαθητές με παρατηρήσεις και διευκρινίσεις όσο και με συζήτηση ανάμεσα σε μικρές ομάδες παιδιών (Καλογήρου 2009⁴: τόμ. Α΄ 103-104). Οι μαθητές εργάζονται σε Φύλλο Εργασίας, Ατομικό και Ομαδικό

Περιγραφή διδακτικής πρότασης

Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα

Στη διαθεματική μας πρόταση διδασκαλίας, οι εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές-γνωστικά αντικείμενα είναι, εκτός από τη Νεοελληνική Λογοτεχνία, η Γλώσσα-Έκθεση, η Ιστορία, η Κοινωνιολογία.

Η πρότασή μας απευθύνεται κυρίως στους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου και μπορεί να υλοποιηθεί ως διαθεματική εργασία είτε στο μάθημα της Λογοτεχνίας με αφορμή τη διδασκαλία κάποιου κειμένου με θέμα την προσφυγιά ή την ξενιτειά, για παράδειγμα το διήγημα του Δημήτρη Χατζή

⁵ Η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι ένα παιχνίδι αλληλοπροσφοράς μεταξύ κειμένου-μαθητών με τη μεσολάβηση του δασκάλου (Σπανός 2002³).

⁶ Όπως σωστά υποστηρίζεται, απαραίτητη η άρση της αυθεντίας του καθηγητή και η αποδοχή του διαφορετικού τρόπου ανάγνωσης και πρόσληψης του κειμένου από τους μαθητές, με στόχο την ισότιμη μεταχείριση και των δύο (Πάνος, 2001).

«Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου», είτε στο μάθημα της Ιστορίας κατά τη διδασκαλία της ενότητας «Ο μικρασιατικός πόλεμος», είτε στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας κατά τη διδασκαλία της ενότητας «Ενεργοί Πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών». Ωστόσο θα μπορούσε κάλλιστα να διδαχθεί και στη Β΄ Γυμνασίου, στο μάθημα της Λογοτεχνίας κατά τη διδασκαλία της ενότητας «Η αποδημία, ο καημός της ξενιτιάς, ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα, τα μικρασιάτικα, οι πρόσφυγες».

Σκοπός

Προκειμένου να παρακινήσαμε τους μαθητές μας και να δώσουμε επιπλέον κίνητρα για την εκπόνηση της εργασίας, θέτουμε ως σκοπό τη δημιουργία ενός τεύχους-λευκώματος με κείμενα των μαθητών (ημερολόγιο, επιστολή), με περιεχόμενο αντίστοιχο των κειμένων που προσεγγίζουμε, δηλαδή τον ξεριζωμό και την προσδοκία επιστροφής στην πατρογονική εστία. Επιδίωξη, η παρουσίαση του τεύχους, πλαισιωμένη με καλλιτεχνικό πρόγραμμα, στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας, στο τέλος της σχολικής χρονιάς⁷. Επίσης, επιδιώκουμε και τη συγκέντρωση σύγχρονων λογοτεχνικών κειμένων με θέμα την αγάπη και τη νοσταλγία της πατρογονικής εστίας, για τη δημιουργία μιας ανθολογίας με αντίστοιχη θεματική.

Στόχοι

Όσον αφορά στους στόχους της συγκεκριμένης πρότασης, θέτουμε αφενός διδακτικούς-μαθησιακούς στόχους και αφετέρου κοινωνικούς. Όσον αφορά στους πρώτους, θεωρούμε σημαντικούς την αισθητική απόλαυση των ποιημάτων, τη συνειδητοποίηση της σχέσης τέχνης και ζωής, αφού τα λογοτεχνικά κείμενα με περιεχόμενο αντίστοιχα θέματα μάς μαθαίνουν πράγματα για τους άλλους καθώς και για εμάς, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, ευαισθητοποίησης γύρω από την ανθρώπινη πλευρά σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων, και ιδιαίτερα του ξεριζωμού και της απώλειας της πατρογονικής εστίας, την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση γύρω από σύγχρονα κοινωνικά θέματα, όπως η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η στέρηση της ανθρώπινης ελευθερίας, που αφορούν και άλλους λαούς και πολιτισμούς, αφορούν ωστόσο και τον ελληνισμό, τη σύνδεσή του κάθε ποιήματος με την εκάστοτε ιστορική πραγματικότητα, τη γνωριμία με την ποιητική γραφή και τα γνωρίσματα της παραδοσιακής ποίησης καθώς και της νεωτερικής-μοντέρνας ποίησης, και των συγκεκριμένων ποιητών (Γιώργου Σεφέρη, Κυριάκου Χαραλαμπίδη), την αναζήτηση διακειμενικών σχέσεων ανάμεσα σε ποιητικά έργα διαφορετικών δημιουργών, και τέλος, αλλά εξίσου σημαντικό, τη δημιουργία και τη σύνθεση του δικού τους γραπτού κειμένου (επιστολή, ημερολόγιο, δημοσιογραφική είδηση).

Θέτουμε ωστόσο και κοινωνικούς στόχους, που επιδιώκουμε να επιτευχθούν μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας: την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, αλληλοβοήθειας, την ανάπτυξης πρωτοβουλιών, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας.

Απαιτούμενος Χρόνος, υλικοτεχνική υποδομή

Ο χρόνος διάρκειας της διδασκαλίας της διαθεματικής συνθετικής αυτής εργασίας εκτιμάται στα 5 διδακτικά δώρα, και ένα επιπλέον δώρο για την παρουσίαση των δημιουργικών εργασιών

⁷ Η υλοποίηση αυτής της δραστηριότητας δεν κατέστη εφικτή, εξαιτίας της πανδημίας από τον Μάρτιο 2020.

των παιδιών, ενώ οι μαθητές μας απαιτείται να έχουν βασικές δεξιότητες χρήσης του υπολογιστή σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα επεξεργασίας κειμένου, δημιουργίας παρουσιάσεων και περιήγησης στο διαδίκτυο. Ως υλικοτεχνική υποδομή απαιτείται ένας Υπολογιστής, προβολέας ή πίνακας διαραστικός (για προβολή διαφανειών, λογισμικών παρουσίασης), c/d player για την ακρόαση ακρόαση τραγουδιών. Για την ομαδική εργασία, τη συμπλήρωση του ομαδικού Φύλλου εργασίας, το τμήμα μεταβαίνει και εργάζεται στην αίθουσα υπολογιστών του σχολείου, προκειμένου να αναζητήσει πληροφορίες, εικόνες, κλπ. Φυσικά, χρήσιμος και απαραίτητος ο πίνακας τάξης.

Η διδασκαλία εξελίσσεται ως εξής:

1η Δραστηριότητα - ένα διδακτικό δίωρο.

Τίτλος: Προπαρασκευαστικό Στάδιο:

Με τους μαθητές/τριες του τμήματος, καθισμένους σε κύκλο, συζητούμε για το «τι αγαπάμε περισσότερο από το σπίτι μας», «τι νοσταλγούμε περισσότερο από αυτό, όταν χρειάζεται να ζήσουμε για κάποιο διάστημα μακριά του», «ποιο αγαπημένο μας αντικείμενο παίρνουμε μαζί μας, φεύγοντας από το σπίτι μας». Οι απαντήσεις των μαθητών είναι ποικίλες, συνήθως αναφέρονται σε αυτά που πιο πολύ συνδέονται με το χόμπι τους (π.χ. το αγαπημένο τους μουσικό όργανο, τη μπαλέτα ζωγραφικής τους, το αγαπημένο τους βιβλίο, το γραφείο τους, το βιβλίο τους, το λεύκωμά τους, το μαξιλάρι τους κ.λπ.).

Η συζήτηση αυτή συνδυάζεται με προβολή και σχολιασμό εικόνων, φωτογραφιών από παλιά σπίτια με μορφή λογισμικού παρουσίασης, με ανάγνωση ποιημάτων και λογοτεχνικών κειμένων, όπου οι λογοτέχνες μιλούν με αγάπη για το σπίτι τους.

Η συζήτηση αυτή αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό των μαθητών γύρω από τα σύγχρονα και επίκαιρα θέματα «απώλεια σπιτιού», «αναγκαστική μετακίνηση από την πατρογονική εστία», «μετανάστευση», «προσφυγιά» κλπ. Στοχεύουμε δηλαδή στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών γύρω από αυτό το κρίσιμο ζήτημα. Γίνεται αναφορά στη σύγχρονη μετανάστευση –η Ελλάδα χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφυγών, αλλά και χώρα που δοκιμάζεται από το σύγχρονο brain gain. Επιπλέον δίνεται η αφορμή να αναφερθούμε στη σύγχρονη ιστορία μας, όταν ο ελληνισμός δοκιμάστηκε από την προσφυγοποίηση του μικρασιατικού πληθυσμού (1922) καθώς και από την ακόμη πιο πρόσφατη προσφυγοποίηση του μισού πληθυσμού της Κύπρου το 1974.

Αμέσως ύστερα γίνεται χωρισμός σε ομάδες, ανάθεση ρόλων (συντονιστή, γραμματέα, εκφωνητή, παρουσιαστή), διάταξη της τάξης με βάση αυτό τον χωρισμό.

Ανατίθεται στην κάθε ομάδα να βρει εικόνες, φωτογραφίες από την κατεχόμενη Κύπρο, καθώς και από τις πόλεις της Μικρασίας, η κάθε ομάδα αναλαμβάνει μια πόλη ή κωμόπολη: Αμμόχωστος, Κερύνεια, Μόρφου, Σμύρνη, Αϊβαλί.

2^η Δραστηριότητα – μία διδακτική ώρα

Τίτλος: Κατά την ανάγνωση

Ξεκινάμε με ακουστική ακρόαση των μελοποιημένων ποιημάτων του Κυριάκου Χαραλαμπίδη «Χαίρετε Αμμόχωστος» σε εκτέλεση Μ. Μητσιά και «Αμμόχωστος» της Νίκης Κατσιαούνη σε εκτέλεση Γ. Νταλάρα. Τα παιδιά παρακολουθούν τους στίχους σε φωτοτυπημένο κείμενο που τους δίνεται, ενώ η κάθε ομάδα προχωρεί στην προβολή του δικού της λογισμικού παρουσίασης με εικόνες για την κατεχόμενη πόλη που της είχε ανατεθεί στην προηγούμενη συνάντηση.

Αμέσως ύστερα αναγράφονται στον πίνακα οι τίτλοι των τριών προς εξέταση ποιημάτων⁸:

«Ο γυρισμός του ξενιτεμένου» δημοτικό, «Ο γυρισμός του ξενιτεμένου» Γιώργος Σεφέρης, «Ο γυρισμός της ξενιτεμένης» Κυριάκος Χαραλαμπίδης.

Γίνεται συζήτηση για την ομοιότητα των τίτλων (παρακειμενικά στοιχεία σύμφωνα με τη θεωρία της «δια-κειμενικότητας» του Gerald Genette), δίνοντας έμφαση στην κεντρική έννοια-κοινή σε όλους τους τίτλους. Η έννοια αυτή οδηγεί χωρίς δυσκολία στη σύνδεσή των ποιημάτων με το θέμα της αναγκαστικής απομάκρυνσης από την πατρογονική εστία και τον νόστο, αντλημένο από την ομηρική Οδύσσεια, με διαφορετική όμως σημασία στη σημερινή πραγματικότητα (1922 μικρασιατική καταστροφή, 1974 τραγικά γεγονότα της Κύπρου).

Προετοιμάζοντας έτσι τα παιδιά για το θέμα, και δημιουργώντας την προσδοκία για την ακρόαση των ποιημάτων, προχωρούμε στην ανάγνωση των ποιημάτων.

3^η Δραστηριότητα – μία διδακτική ώρα

Τίτλος: Μετά την Ανάγνωση – Πρώτες Ανταποκρίσεις

Μετά την ανάγνωση του πρώτου ποιήματος, της δημοτικής παραλογής, με ερωτήσεις ανοιχτές, προχωρούμε στην ανίχνευση των πρώτων τους ανταποκρίσεων. Αμέσως ύστερα, καλούμε τους μαθητές να εκφράσουν την ανταπόκρισή τους στο ποίημα με οπτικό τρόπο, με την κυρίαρχη εικόνα που δημιουργήθηκε στο μυαλό τους, στηρίζοντάς την με σημεία από το κείμενο.

Ακολουθώντας, προχωρούμε στην ανάγνωση του δεύτερου και ακολουθώντας του τρίτου ποιήματος. Και με αυτά τα δύο ποιήματα εργαζόμαστε με παρόμοιο τρόπο με το πρώτο ποίημα -πρώτα με το ποίημα του Γ. Σεφέρη και έπειτα με το ποίημα του Κ. Χαραλαμπίδη. Μετά δηλαδή τη μεγάλωφνη ανάγνωση από εμάς, αφήνουμε τα παιδιά να κάνουν τη δική τους σιωπηρή ανάγνωση, να υπογραμμίσουν ό,τι περισσότερο τους άγγιξε και τους τράβηξε το ενδιαφέρον. Η συζήτηση επικεντρώνεται σε ερωτήσεις ανοιχτές, όπως «σε άγγιξε το ποίημα;», «τι σου άρεσε περισσότερο;» «τι θα ήθελες να ξαναδιαβάσεις;» κλπ. Ακολουθώντας καλούμε τους μαθητές να οπτικοποιήσουν με μια εικόνα τη δική τους ανταπόκριση στο κάθε ποίημα, στηρίζοντάς την με σημεία από το κείμενο.

Ως εργασία για το σπίτι δίνεται η απόδοση του περιεχομένου του κάθε ποιήματος με 25 λέξεις, και σύνδεσης του τίτλου με το περιεχόμενό τους. Οι μαθητές καλούνται να δώσουν διαφορετικό τίτλο στο κάθε ποίημα, αιτιολογώντας.

⁸ Για τη διακειμενική σχέση και τον διάλογο ανάμεσα στα τρία αυτά ποιήματα, βλέπε στην εργασία μας: Αριστοδήμου Τ. (2020). «'Ηρθα, καπνό η καρδιά μου να' βλέπε π' ανέβαινε': διαβάζοντας τον 'Γυρισμό' του Κυριάκου Χαραλαμπίδη», *Κοράλλι* τχ 25-26 Απρίλιος-Σεπτέμβριος 2020, σελ. 29-34.

4^η Δραστηριότητα- ένα διδακτικό δώρο

Τίτλος: τροποποίηση και τελειοποίηση της ανταπόκρισης – δραστηριότητες, ανακοίνωση των δραστηριοτήτων, συζήτηση.

Οι μαθητές εργάζονται σε ομαδικό φύλλο εργασίας, στο Εργαστήρι Πληροφορικής.

Ομάδα Α΄ Οι Φιλολόγοι 1

Η Α΄ ομάδα εργάζεται κυρίως φιλολογικά. Καλείται να εξετάσει τις αφηγηματικές τεχνικές κάθε ποιήματος και τη λειτουργία τους, επιβεβαιώνοντας με σημεία του κειμένου, ανατρέχοντας στο Μ.Η. Abrahms «Λεξικό λογοτεχνικών όρων», το οποίο και τους παραχωρείται

Επιπλέον, καθώς στον τίτλο κάθε ποιήματος κύρια έννοια είναι «ο Γυρισμός», τους ζητείται να εξετάσουν αν εντέλει ο «νόστος» πραγματοποιείται, εντοπίζοντας τα στοιχεία του τυπικού θέματος του «αναγνωρισμού», όπως τον γνωρίζουν από τα ομηρικά έπη και την τραγωδία. Για διευκόλυνσή τους, τους παραχωρείται το Βιβλίο καθηγητή για την «Ομήρου Οδύσσεια», μτφ. Δ. Μαρωνίτη.

Ζητείται η παρουσίαση να γίνει με μορφή λογισμικού παρουσίασης.

Ομάδα Β΄ Οι Φιλολόγοι 2

Οι μαθητές αυτής της ομάδας αναζητούν σε κάθε ποίημα τα στοιχεία της παραδοσιακής ποίησης και της μοντέρνας-νεωτερικής ποίησης, αντίστοιχα.

Τους παραχωρούνται τα βιβλία Μ.Η. Abrahms «Λεξικό λογοτεχνικών όρων», Δημαράς, Κ. Θ. «Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», και καλούνται να ανατρέξουν στις σελίδες τους.

Ζητείται η παρουσίαση να γίνει με μορφή λογισμικού παρουσίασης.

Ομάδα Γ΄ Οι Ιστορικοί

Από τη Γ΄ Ομάδα ζητείται να εργαστούν κυρίως ως ιστορικοί.

Να εντοπίσουν τα σημεία όπου τα ποιήματα παραπέμπουν σε σύγχρονα ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα (κυπριακό πρόβλημα, β΄ παγκόσμιος πόλεμος, μικρασιατική καταστροφή).

Ανατρέχοντας στο Βιβλίο Ιστορίας της Γ΄ γυμνασίου και Γ΄ Λυκείου (ηλεκτρονικό ή έντυπο), να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τη μικρασιατική καταστροφή λόγω της σχέσης του ποιήματος με τα γεγονότα αυτά καθώς και για τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και τις επιπτώσεις του στην Ελλάδα, αφού το 2^ο ποίημα γράφεται παραμονές του ξεσπάσμάτος του και γίνεται υπαινιγμός για αυτόν. Συγκεντρώνουν πληροφορίες και για το κυπριακό πρόβλημα, στο οποίο αναφέρεται το 3^ο ποίημα⁹. Οι πληροφορίες αυτές να συνδεθούν με τα ποιήματα και μόνο όσα στοιχεία συνδέονται με αυτά να παρουσιαστούν στην τάξη με μορφή λογισμικού παρουσίασης.

⁹ Τους δίνεται η δυνατότητα να ανατρέξουν σε προτεινόμενους ηλεκτρονικούς συνδέσμους, τους οποίους παραθέτουμε στη Βιβλιογραφία.

Ομάδα Δ΄ Οι Κοινωνιολόγοι

Από τους Κοινωνιολόγους ζητείται να διακρίνουν τη σημασία των όρων «μετανάστης» «πρόσφυγας», διαβάζοντας και το άρθρο του Adrian Edwards (2016), ανατρέχοντας στον συγκεκριμένο σύνδεσμο.

Επίσης τους ζητείται να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τη μετανάστευση των Ελλήνων τον 19^ο αι. και για το σύγχρονο brain drain και να κάνουν συγκρίσεις, συσχετισμούς, διαφορές. Τους δίνεται η δυνατότητα να ανατρέξουν σε άρθρα, π.χ. Λαμπριανίδης, Λ. 2018 «Brain drain: Μύθοι και αλήθειες» από προτεινόμενους ηλεκτρονικούς συνδέσμους.

Ζητείται η παρουσίαση να γίνει με μορφή λογισμικού παρουσίασης.

Ομάδα Ε΄ Οι Δημοσιογράφοι:

Παρατηρώντας τον τρόπο δομής μιας δημοσιογραφικής είδησης από το Βιβλίο «Γλώσσα-Έκθεση» Β΄ Λυκείου (ηλεκτρονικό ή έντυπο), τους ζητείται το κάθε ποίημα να μεταγραφεί με τη μορφή είδησης στον έντυπο ή τον ηλεκτρονικό τύπο.

Ζητείται η παρουσίαση να γίνει με μορφή λογισμικού παρουσίασης.

Ομάδα Στ΄ Οι Ψυχολόγοι

Από την Στ΄ Ομάδα τους Ψυχολόγους, ζητείται να αναφερθούν στα συναισθήματα του πρωτοπρόσωπου αφηγητή ή των πρωταγωνιστικών προσώπων (χαρούμενος; Λυπημένος; σκεπτικός; προβληματισμένος; κλπ.), και πώς θα τον απέδιδαν εικαστικά.

Επιπλέον τους ζητείται να αναφερθούν στα συναισθήματα που δημιουργούνται στον αναγνώστη, παραπέμποντας σε σημεία του κάθε κειμένου.

Με βάση τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται, με ποια χρώματα θα παρουσίαζαν το κάθε ποίημα; Με ποιο είδος μουσικής θα το έντυναν;

5^η Δραστηριότητα – ένα διδακτικό δώρο

Τίτλος: Παρουσίαση των εργασιών

Παρουσίαση των εργασιών της κάθε Ομάδας, είτε με μορφή λογισμικού παρουσίασης είτε με σχέδιο/ διάγραμμα στον πίνακα. Ακολουθεί συζήτηση και εποικοδομητικός διάλογος, με αφορμή τις απαντήσεις και τα πορίσματα της κάθε Ομάδας.

Ως εργασία για το σπίτι, για την επόμενη συνάντηση, δίνεται:

Να επιλέξεις:

α. Με μορφή Ημερολογίου ή επιστολής σε καλό του φίλο, να καταγραφούν τα συναισθήματα και οι σκέψεις του ξενιτεμένου/ πρόσφυγα που επιστρέφει, αλλά δεν μπορεί να προσεγγίσει το σπίτι του.

β. Με μορφή Ημερολογίου ή επιστολής σε καλό του φίλο, να καταγραφούν τα συναισθήματα και οι σκέψεις του ξενιτεμένου/ πρόσφυγα που επιστρέφει, αλλά συναντά κάποιον άλλο παράνομο ένοικο στο σπίτι του.

6^η Δραστηριότητα - ένα διδακτικό δίωρο

Τίτλος: Ανακοίνωση των εργασιών δημιουργικής γραφής.

Αξιολόγηση, αποτίμηση με συζήτηση και συμπλήρωση ερωτηματολογίου.

Αξιολόγηση μαθήματος, μαθητή/τριας, όσον αφορά στην επίδοση (αυτοαξιολόγηση, και ετεροαξιολόγηση) και στην ομαδική εργασία.

7^η Δραστηριότητα - ένα διδακτικό δίωρο

Τίτλος: Παρουσίαση τεύχους.

Συγκέντρωση των κειμένων δημιουργικής γραφής σε τεύχος (σε έντυπο και σε ηλεκτρονική μορφή). Παρουσίαση των εργασιών αυτών σε ευρύτερη ομάδα της σχολικής κοινότητας, π.χ. όλα τα τμήματα της γ' τάξης, πλασιωμένο με παραδοσιακή μουσική και ανάγνωση απαγγελιών.

Αξιολόγηση μαθητών, μαθήματος-προτάσεις

Με το πέρας της διαδικασίας, διερευνάται η απόδοση-επίδοση των μαθητών καθώς και η κοινωνική συμπεριφορά κάθε μέλους της ομάδας. Όσον αφορά στο γνωστικό τομέα, την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, μέσω της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης¹⁰ (από τη διδάσκουσα), τίθενται κριτήρια που αφορούν το περιεχόμενο (π.χ. προσωπική άποψη, πλούτος, άνεση και σοβαρότητα σκέψης), τη διάρθρωση (π.χ. λογική διάταξη σκέψεων, προοδευτική αποκάλυψη προσωπικής άποψης) και έκφραση (π.χ. σαφήνεια, ακρίβεια) των κειμένων που έχουν συγγραφεί ατομικά και ομαδικά. Ακόμη, μέσω της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (από τον συμμαθητή και τον διδάσκοντα), διερευνάται κατά πόσον οι μαθητές εργάστηκαν με πνεύμα συνεργατικότητας. Τα κριτήρια που τίθενται αφορούν τη διάθεση συνεργασίας, το ενδιαφέρον, την επικοινωνία, την ανάληψη ευθυνών, κλπ.. Αποφεύγεται η αριθμητική κλίμακα, προτιμώνται οι χαρακτηρισμοί «καλό», «πολύ καλό», «μέτριο». Όσον αφορά στην αξιολόγηση του μαθήματος -για την οποία τίθενται κριτήρια που αφορούν στο κλίμα και την ατμόσφαιρα του μαθήματος, την επεξήγηση αποριών από τον εκπαιδευτικό, την ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον που τους προκάλεσε η όλη διαδικασία - με

¹⁰ Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση είναι νεωτερικές μορφές που δεν πρέπει να αποκλείονται από τη διαδικασία (Καλογήρου, 2007).

συζήτηση καθώς και με ερωτηματολόγιο- οι μαθητές ερωτώνται «αν τους άρεσε η διαδικασία», «τι τους άρεσε περισσότερο», «τι θα ήθελαν να παραλειφθεί».

Παρόλο που η διδακτική μας πρόταση απευθύνεται, όπως έχουμε αναφέρει σε μαθητές γυμνασίου, με μικρές προσαρμογές, θα μπορούσε να διδαχτεί και σε μαθητές λυκείου, στο μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας στη γ' λυκείου, στα κεφάλαια για τη μετανάστευση, τη μικρασιατική καταστροφή.

Συμπεράσματα- Αποτίμηση

Καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της προτεινόμενης διδασκαλίας, ήδη από τα πρώτα στάδιά της, διαπιστώσαμε τη μεγάλη προθυμία και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μαθητών μας. Άμεσα προχώρησαν στη συγκέντρωση υλικού (εικόνες, φωτογραφίες, κείμενα) με θέμα την αγάπη για την πατρογονική εστία, όπως τους είχε ζητηθεί, ενώ εξίσου πρόθυμα εργάστηκαν για τη συμπλήρωση του ατομικού και ομαδικού φύλλου εργασίας τους. Ακόμη, στη συζήτηση στην τάξη, στο στάδιο της διερεύνησης των πρώτων ανταποκρίσεων τους, αλλά και στο στάδιο τελειοποίησης της ανταπόκρισης, στην παρουσίαση των εργασιών τους, επέδειξαν ιδιαίτερη συμμετοχή. Θα λέγαμε πως αποδείχτηκε πως οι μαθητές μπορούν να προσφέρουν τη δική τους ματιά και άποψη στο κείμενο, μπορούν να γίνουν οι ίδιοι παραγωγοί κειμένων και νοημάτων.

Κατά τη συζήτηση μαζί τους, οι μαθητές τόνισαν τη χαρά της συνεργασίας, στη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής εργασίας, κατά την αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο, την ευχαρίστηση της μεταξύ τους επικοινωνίας για τη συγγραφή του ενιαίου κειμένου παρουσίασης της ομάδας και την προθυμία τους να μοιραστούν τα αποτελέσματα με το σύνολο της τάξης.

Επίσης, με μεγάλη προθυμία εργάστηκαν για το κείμενο δημιουργικής γραφής – ημερολόγιο, επιστολή, διήγημα. Εξαιτίας των μέτρων κατά της διασποράς της πανδημίας (Μάρτιος 2020), δεν κατέστη εφικτή η προγραμματισμένη παρουσίαση του τεύχους με καλλιτεχνικό πρόγραμμα, στο σύνολο της σχολικής κοινότητας, στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Ωστόσο οι μαθητές μας, πριν από την επιβολή των μέτρων για τον κίνδυνο διασποράς της πανδημίας είχαν την ευκαιρία, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, να παρακολουθήσουν τη διάλεξη του ποιητή Κυριάκου Χαραλαμπίδη¹¹ στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και, με την ευκαιρία αυτή, να παρουσιάσουν σύντομο καλλιτεχνικό πρόγραμμα -μέρος της εργασίας τους - σε φοιτητές και φοιτήτριες της Σχολής, μετά από την ευγενική πρόσκληση του καθηγητή Ευριπίδη Γαραντούδη.

Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε πως οι εργασίες δημιουργικής γραφής που συνέγραψαν οι μαθητές μας (ημερολόγιο-επιστολή) συγκεντρώθηκαν σε τεύχος το οποίο επιμελήθηκαν οι ίδιοι οι μαθητές, με τίτλο «Στην Αφροδίτη με αγάπη: 16+1 αφηγήσεις νοσταλγών». Το τεύχος αυτό, στο πλαίσιο του πανελληνίου εκπαιδευτικού προγράμματος «Κύπρος-Ελλάδα-Ομογένεια: Εκπαιδευτικές Γέφυρες» 2019-2020, απέσπασε Α' Βραβείο συνθετικής εργασίας.

¹¹ Για το ποιητικό και κριτικό έργο του ποιητή Κυριάκου Χαραλαμπίδη, βλέπε και στο βιβλίο μου Αριστοδήμου, Τ. (2021). *Ποίηση και Μεταποίηση. Αίσθηση μύθου και ιστορίας στο έργο του Κυριάκου Χαραλαμπίδη*, Αθήνα: Ηρόδοτος.

Αναφορές

- Abrams, M.H. (2012). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων* (μτφρ Γ. Δεληβοριά, επιμ. Ε.Γεωργοστάθη), Αθήνα: Πατάκης.
- Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση* (πρόλ. Κ. Αγγελάκος, μτφρ. Ε. Κρομμύδα), Αθήνα: Κέδρος.
- Benton, M., & Fox, G. (1990). *Teaching Literature. Nine to Fourteen*. Oxford: Oxford University Press.
- Benton, M., & Fox, G. (2013). *Διδακτική της Λογοτεχνίας. Από Εννέα έως Δεκατεσσάρων Ετών* (μετάφραση και προσαρμογή στα ελληνικά Τζίνα Καλογήρου-Δήμητρα Γ. Μπεχλικούδη, επιστ. επιμ. Τζίνα Καλογήρου), Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Edwards, A. (11 July 2016). Refugee or Migrant? Word choice matters” in UNHCR, The UN Refugee Agency. Retrieved 11 April 2024 <https://www.unhcr.org/news/stories/unhcr-viewpoint-refugee-or-migrant-which-right>
- Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNHCR (5 Οκτωβρίου 2016). *Στατιστικά*. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου 2022 από <https://www.unhcr.org/gr/%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%A>
[C](https://www.unhcr.org/gr/%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%A)
- Αριστοδήμου Τ. (2020). «Ήρθα, καπνό η καρδιά μου να’ βλέπε π’ ανέβαινε’: διαβάζοντας τον ‘Γυρισμό’ του Κυριάκου Χαραλαμπίδη», *Κοράλλι* τχ 25-26 Απρίλιος-Σεπτέμβριος 2020, σελ. 29-34.
- Αριστοδήμου, Τ. (2021). *Ποίηση και Μεταποίηση. Αίσθηση μύθου και ιστορίας στο έργο του Κυριάκου Χαραλαμπίδη*, Αθήνα: Ηρόδοτος, σελ. 37-47.
- Δημαράς, Α. Θ.(1983). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Ίκαρος.
- Καλογήρου, Τζ. (2007). Από τον εγγραμματισμό στη λογοτεχνική ανάγνωση. Στο Η.Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.). *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 383-391.
- Καλογήρου, Τζ. (2009⁴). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης. Μελετήματα για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, τόμος Α’, Αθήνα: εκδόσεις Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Λαμπριανίδης, Λ. (2018). «Brain drain: Μύθοι και αλήθειες». Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου 2022 από https://www.huffingtonpost.gr/entry/brain-drain-methoi-kai-aletheies_gr_5b77b82fe4b018b93e94115a
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007⁵). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, τόμ. Β’. Αθήνα: Gutenberg.
- Πάνος, Δ. Σ. (2001). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου στο Λύκειο σήμερα: όρια και δυνατότητες. Στο Γ. Ι. Σπανός & Ε. Φρυδάκη (επιμ.). *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, σ. 39-65.
- Πολίτης, Ν. Γ. (1958). *Δημοτικά Τραγούδια, Εκλογαί από τα τραγούδια του Ελληνικού λαού*, Αθήνα (παρατίθεται και στα *Ομηρικά έπη Οδύσσεια Α’* Γυμνασίου, μτφ Δ.Ν. Μαρωνίτης, Αθήνα: ΟΕΔΒ).
- Σεφέρης, Γ. (1998¹⁹). *Ποιήματα*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Σπανός, Γ.Ι. (2002³). *Διδακτική Μεθοδολογία. Η διδασκαλία του ποιήματος*, τόμος Α’, Αθήνα.

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (χ.χ.), *Λεξικό λογοτεχνικών όρων* (συγγραφέας Παρίσης Ιω., επιμέλεια Κ. Μπαλάσκας), Αθήνα: Σ. Πατάκης Α.Ε., Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (χ.χ.), *Ομηρικά έπη 1, Ομήρου Οδύσσεια* (Μτφ. Δ.Ν.Μαρωνίτης), *Βιβλίο του καθηγητή* (επιστημονική επιμέλεια Γ. Μ. Ιγνατιάδης κ. ά), Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (χ.χ.). *Έκφραση, Έκθεση*, Γενικό Λύκειο τεύχος Β', Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2024 από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2676/Ekfrasi-Ekthesi_B-Lykeiou_html-empl/
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (χ.χ.). *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, Γ' τάξη Γενικού Λυκείου Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών, Οικονομίας & Πληροφορικής, Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2024 από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2758/Themata-Neoellinikis-Istorias_G-Lykeiou_html-apli/
- Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων (χ.χ.). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, Γ' Γυμνασίου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2024 από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5204/Istoria_G-Gymnasiou_html-empl/index.html
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2019). *Ποιήματα* (1961-2017). Αθήνα: Ίκαρος.
- Χρυσάφιδης, Κ. (1994). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Αθήνα: Gutengerg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ατομικό Φύλλο Εργασίας

Για το Στάδιο: Πριν και Κατά την Ανάγνωση

Σχολιάστε τον τίτλο του κάθε ποιήματος, για ποιο κοινό θέμα μας προϊδεάζουν;

Ποια εικόνα σου δημιούργησε το ποίημα; Παράπεμψε στους στίχους που σου τη δημιούργησαν.

Να αποδώσεις το περιεχόμενο κάθε ποιήματος σε 20-25 λέξεις. Έπειτα να αναζητήσεις η σχέση του τίτλου κάθε ποιήματος με το περιεχόμενό του ποιήματος, καθώς και την ομοιότητα των τίτλων των τριών ποιημάτων που σου δόθηκαν.

Να δώσεις τον δικό σου τίτλο σε κάθε ποίημα, δικαιολογώντας.

Για το στάδιο: Μετά την επεξεργασία και την παρουσίαση των ομαδικών εργασιών.

Μπαίνοντας στη θέση του άλλου: Με μορφή Ημερολογίου ή επιστολής σε καλό/ή σου φίλο/η, να καταγράψεις τα συναισθήματα και τις σκέψεις του ξενιτεμένου/ πρόσφυγα που επιστρέφει, αλλά δεν μπορεί να προσεγγίσει το σπίτι του.

Μπαίνοντας στη θέση του άλλου: Με μορφή Ημερολογίου ή επιστολής σε καλό/ή του φίλο/η, να καταγραφούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις του ξενιτεμένου/ πρόσφυγα που επιστρέφει, αλλά συναντά κάποιον άλλο παράνομο ένοικο στο σπίτι του.

Ομαδικά Φύλλα εργασίας

Για το στάδιο, τελειοποίηση της ανταπόκρισης

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ομάδα Α΄, Οι Φιλολόγοι 1.

Για κάθε ποίημα εργαστείτε ξεχωριστά, στηρίξτε με σημεία από το κείμενο:

Ποιες οι αφηγηματικές τεχνικές κάθε ποιήματος; (αφήγηση; Διάλογος; Περιγραφή; Ποια επικρατεί;)

Καθώς στον τίτλο κάθε ποιήματος, κύρια έννοια είναι «ο γυρισμός», , να εξετάσετε αν ο «νόστος» πραγματοποιείται. Ακόμη, ανατρέχοντας στο τυπικό θέμα του «αναγνωρισμού», όπως τον γνωρίζουμε από τα ομηρικά έπη και την τραγωδία, να εξετάσετε ποια στοιχεία του συναντούμε στο κάθε ποίημα.

Για περισσότερα στοιχεία για τον «αναγνωρισμό» μπορείτε να ανατρέξετε στις σελ. 309-318 του βιβλίου:

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (χ.χ.), *Ομηρικά έπη 1, Ομήρου Οδύσσεια (Μτφ. Δ.Ν.Μαρωνίτης), Βιβλίο του καθηγητή* (επιστημονική επιμέλεια Γ. Μ. Ιγνατιάδης κ. ά), Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Ομάδα Β΄ Οι Φιλολόγοι 2

Για κάθε ποίημα εργαστείτε ξεχωριστά, στηρίξτε με σημεία από το κείμενο:

Σε ποιο είδος ποίησης, μοντέρνας ή παραδοσιακής, ανήκει το κάθε ποίημα; Αναζήτησε γνωρίσματα που το εντάσσουν και επιβεβαιώνουν τη γνώμη σου.

Πέρα από τον τίτλο, αναζήτησε διακειμενικές σχέσεις που συνδέουν τα τρία ποιήματα.

Τους παραχωρούνται τα βιβλία, και καλούνται να ανατρέξουν στις αντίστοιχες σελίδες:

Abrams, M.H. (2012), *Λεξικό λογοτεχνικών όρων* (μτφ Γ. Δεληβοριά, επιμ. Ε.Γεωργοστάθη), Αθήνα: Πατάκης.

Δημαράς, Α. Θ.(1983). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Ίκαρος.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (χ.χ.), *Λεξικό λογοτεχνικών όρων* (συγγραφέας Παρίσης Ιω., επιμέλεια Κ. Μπαλάσκας), Αθήνα: Σ. Πατάκης Α.Ε., Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Ομάδα Γ' Οι Ιστορικοί

Να εντοπίσετε σημεία όπου τα ποιήματα αναφέρονται σε σύγχρονα ιστορικά γεγονότα.

α. Πρόσεξε πότε γράφεται το ποίημα του Γιώργου Σεφέρη, και παράλληλα την τελευταία του στροφή. Σε ποια ιστορικά/ πολιτικά γεγονότα της Ελλάδας αναφέρεται; Επιπλέον, ποια γεγονότα διαδραματίστηκαν λίγο αργότερα, σε διεθνές επίπεδο;

β. «[το σπίτι] με κοιτούσε από την άλλη αυτό μεριά βογκώντας»: Λαμβάνοντας υπόψη πως ο ποιητής Κυριάκος Χαραλαμπίδης κατάγεται από την Κύπρο, σε ποια σύγχρονα ιστορικά γεγονότα του νησιού αναφέρεται το ποίημα;

Να συμβουλευτείς τα αντίστοιχα κεφάλαια των σχολικών βιβλίων Ιστορίας, που μπορείς να τα βρεις και ηλεκτρονικά, στις παρακάτω διευθύνσεις:

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (χ.χ.). *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, Γ' τάξη Γενικού Λυκείου Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών, Οικονομίας & Πληροφορικής, Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2024 από <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2758/Themata-Neoellinikis-Istorias-G-Lykeiou-html-apli/>

Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων (χ.χ.). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, Γ' Γυμνασίου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2024 από <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5204/Istoria-G-Gymnasiou-html-empl/index.html>

Ομάδα Δ Οι Κοινωνιολόγοι

1. Να διακρίνετε τη σημασία των όρων «μετανάστης», «πρόσφυγας», ανατρέχοντας στον παρακάτω σύνδεσμο. Να εξετάσετε σε κάθε ποίημα σε ποια κατηγορία ανήκει ο ήρωας – είναι πρόσφυγας ή μετανάστης; δικαιολόγησε.

Μπορείς να συμβουλευτείς και το παρακάτω άρθρο:

Edwards, A. (11 July 2016). Refugee or Migrant? Word choice matters" in UNHCR, The UN Refugee Agency. Retrieved 11 April 2024 <https://www.unhcr.org/news/stories/unhcr-viewpoint-refugee-or-migrant-which-right>

2. Σε ποιο φαινόμενο της ελληνικής κοινωνίας του 19^{ου} και 20^{ου} αι. αναφέρεται το δημοτικό τραγούδι; Βρες πληροφορίες για αυτό. Παρατηρείται αντίστοιχο φαινόμενο σήμερα, στον 21^ο αι.; συγκρίνατε. Μπορείς να συμβουλευτείς και το παρακάτω άρθρο:

Λαμπριανίδης, Λ. (2018). «Brain drain: Μύθοι και αλήθειες».

Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου 2022 από <https://www.huffingtonpost.gr/entry/brain-drain-methoi-kai-aletheies-gr-5b77b82fe4b018b93e94115a>

Και οι δύο δραστηριότητες να παρουσιαστούν με λογισμικό παρουσίασης.

Ομάδα Ε΄ Οι δημοσιογράφοι

Με βάση το περιεχόμενο κάθε ποιήματος, να συντάξεις για κάθε ποίημα μια δημοσιογραφική είδηση στον ημερήσιο τύπο, ακολουθώντας τη δομή της δημοσιογραφικής είδησης. Να συμβουλευτείς την αντίστοιχη ενότητα από το βιβλίο Γλώσσας Β΄ Λυκείου:

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (χ.χ.). Έκφραση, Έκθεση, Γενικό Λύκειο τεύχος Β΄, Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2024 από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2676/Ekfrasi-Ekthesi_B-Lykeiou_html-empl/

Ομάδα Στ΄ Οι Ψυχολόγοι

1. Να αναφερθείς στα συναισθήματα του αφηγητή ή των προσώπων που πρωταγωνιστούν σε κάθε ποίημα.

Πώς θα το παρουσίαζες εικαστικά; Ποια χρώματα θα επέλεγες;

2. Ακολούθως να αναφερθείς στα συναισθήματα που σου δημιουργούνται ως αναγνώστη, με την ανάγνωση του κάθε ποιήματος, παραπέμποντας σε σημεία του ποιήματος.

Πώς θα το παρουσίαζες εικαστικά; Ποια χρώματα θα επέλεγες;

3. Να παρακολουθήσετε τα συναισθήματα και τον ρόλο της προσωποποίησης του σπιτιού στο κάθε ποίημα, Γ. Σεφέρη και Κ. Χαραλαμπίδη.

Πώς θα το παρουσίαζες εικαστικά; Ποια χρώματα θα επέλεγες; (μπορείς και να ζωγραφίσεις).

Αξιολόγηση επίδοσης: αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση

Προτεινόμενοι πίνακες για την αξιολόγηση

1. Επίδοση

περιεχόμενο	Μέτριο	Καλό	άριστα
Προσωπική άποψη			
Άνεση, σοβαρότητα σκέψης			

Διάρθρωση σκέψεων	Μέτριο	Καλό	άριστα
Λογική διάταξη σκέψεων			
Προοδευτική αποκάλυψη άποψης			

έκφραση	Μέτριο	Καλό	άριστα
ακρίβεια			
σαφήνεια			

2. Συνεργασία

δεξιότητες	Η άποψή μου	Η άποψη του δασκάλου μου	Η άποψη του συμμαθητή μου
συνεργατικότητα			
υπευθυνότητα			
Εργάζεται σιωπηλά			

3. Αξιολόγηση μαθήματος

Πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από	Μέτριο	Καλά	Άριστα
Το ενδιαφέρον της ενότητας;			
Την επεξήγηση των δύσκολων σημείων; Την ενθάρρυνση;			
Τις ευκαιρίες συμμετοχής			

Μελοποιημένη Ποίηση που αξιοποιήθηκε:

Γ. Σεφέρη, Ο γυρισμός του ξενιτεμένου, Γ. Μαρκόπουλος,

<https://www.youtube.com/watch?v=HZMI2iflHx0>

Αμμόχωστος Γιώργος Νταλάρας, Νίκη Κατσαούνη,

https://www.youtube.com/watch?v=rFlyP_eXh84&hl=el%5FGR&version=3&rel=0

Μητσιας, Χαραλαμπίδης «Χαίρετε Αμμόχωστος»,

<https://www.youtube.com/watch?v=l38y1aOoeHc>

Τόκας, Χαραλαμπίδης «Αν ο λαός μας δεν μπορεί»,

<https://www.youtube.com/watch?v=M6pHkYQeTDc>

Τα Ηθικά του Πλουτάρχου: πλήρης οδηγός εκπαίδευσης στην τέχνη της ζωής

Σίμος Παπαδόπουλος
sypapado@eled.duth.gr

Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ

Περίληψη. Το σύστημα της ηθικής και πολιτικής σκέψης του Πλουτάρχου, του συγγραφέα των *Ηθικών* και των *Βίων Παραλλήλων*, επιχειρεί να παρουσιάσει η παρούσα εργασία, με την πεποίθηση ότι σ' αυτό περιέχεται μια σφαιρική θεώρηση της τέχνης του βίου. Εξετάζοντας τις επιμέρους πτυχές αυτής της τέχνης που αφορά τόσο την ιδιωτική όσο και την πολιτική, όπως και την οικονομική και θρησκευτική ζωή, συνθέτουμε το φάσμα της καθολικής - ανθρωπιστικής βιοθεωρίας και αγωγής, που στηρίζεται σε καθολικές ηθικές και κοινωνικές αξίες.

Λέξεις κλειδιά: Ηθικά Πλουτάρχου, αγωγή, ηθικές και κοινωνικές αξίες, αρχαιοελληνικές αρετές, πρωτοβάθμια - δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αφορμάται από τη συναίσθηση της ευθύνης μου ως παιδαγωγού, γενικά, και ως Έλληνα παιδαγωγού ειδικότερα, απέναντι στην καταγινιστική κρούση των προβλημάτων, τόσο των διεθνών όσο και των δικών μας, των εθνικών, σ' αυτή την τόσο κρίσιμη και προκλητική εποχή για τη μελλοντική τύχη της χώρας και του λαού μας. Αλήθεια, ποιος μπορεί να είναι ο τρόπος με τον οποίο θα αντιμετωπίσουμε την εθνική μας πορεία; Να είναι η παραίτηση και η μοιρολατρική παράδοση στη χιονοστιβάδα των εξελίξεων, ένα απονενοημένο άλμα στο κενό ή μήπως η ψύχραιμη και μεθοδική αντιμετώπιση με ανασύνταξη των ψυχικών και πνευματικών εφεδρειών, κατόπιν νηφάλιας και στοχαστικής μελέτης των δεδομένων;

Αυτές τις ψυχικές και πνευματικές εφεδρείες, που θα εμψυχώσουν και θα φωτίσουν την προσπάθεια της ανασύνταξής μας, θεωρώ πως ακόμη μια φορά πρέπει να τις αναζητήσουμε στον ακένωτο θησαυρό της σοφίας των προγόνων μας, που αποτελεί θεμέλιο του δυτικού πολιτισμού και βάση κάθε ανθρωπιστικής αναγέννησης (Zielinski, 1994` Jaeger, 1968` Παπαθανασόπουλος, 1987). Πιστεύω πως σήμερα, όπως και σε κάθε κρίσιμη καμπή της ιστορίας μας, περισσότερο από ο,τιδήποτε άλλο έχουμε ανάγκη τον ανθρωπισμό της αρχαίας ελληνικής σκέψης να αρδεύσει γόνιμα το οικοδόμημα όχι μόνο της εκπαίδευσης, σε όλες τις βαθμίδες της, αλλά και της κοινωνίας, μέσω της διάδοσης και υποστήριξης αυτής της σκέψης από συλλογικές δράσεις και θεσμούς. Ο λόγος για τον οποίο και πάλι πρέπει να ανατρέξουμε στα έργα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας ως οδηγό για την πορεία μας στη νέα κρίση που περνάμε, είναι επειδή, όπως είναι γενικά παραδεκτό «*Τα πνευματικά έργα των αρχαίων Ελλήνων παραμένουν αιώνιοι οδηγοί της ανθρωπότητας στην πορεία της για την τελειότητα*» (Παπαθανασόπουλος, 1987: 130).

Εξάλλου η αρχαία ελληνική σκέψη προσφέρει μια ολιστική ανθρωπιστική αγωγή τόσο αναγκαία στη σημερινή κατακερματισμένη σύλληψη της ζωής, της κοινωνίας και της φύσης,

την οποία εγκαθιστά όλο και πιο έντονα η απόλυτη εξειδίκευση της επιστημονικής και κοινωνικής γνώσης στην εκπαίδευσή μας (έχουμε π.χ. περιβαλλοντική αγωγή, σεξουαλική αγωγή, κυκλοφοριακή αγωγή, θεατρική ή καλλιτεχνική αγωγή, διατροφική αγωγή, αγωγή του πολίτη, αγωγή για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού).

Ένας από τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους, τους ιστορικούς και τους ποιητές, που η γόνιμη και δημιουργική διδασκαλία των κειμένων του από το Δημοτικό ως τις Πανεπιστημιακές Σχολές θα μπορούσε να διεγείρει τον έρωτα για τις διαχρονικές αξίες, μοναδική προϋπόθεση και ελπίδα απαλλαγής από την παρακμή, θεωρώ πως είναι ο παγκόσμιος αναγνωρισμένος φιλόσοφος από τη Χαιρώνεια της Βοιωτίας, ο Πλούταρχος, ο συγγραφέας των *Ηθικών* και των *Παράλληλων Βίων* (47-120 περ. μ. Χ.) (Τζανετάτος, 1960: 21-41).

Στον υποτιθέμενο αντίλογο που εκφέρεται με το ερώτημα: Δεν μας προσφέρει η σύγχρονη επιστήμη, η εκπαίδευση και οι πολιτικοκοινωνικοί θεσμοί άφθονες αρχές και κανόνες για κάθε περίπτωση της δημόσιας και ιδιωτικής μας ζωής; Μπορεί κανείς να απαντήσει, λέγοντας ότι οι προαναφερθέντες συντελεστές του σύγχρονου πολιτισμού μένουν στο μερικό και το ειδικό και δεν προσφέρουν την καθολική ουσία του εξανθρωπισμού, που είναι η ανύψωση της Αρετής, όπως τέθηκε συστηματικά σε όλη την αρχαία ελληνική φιλοσοφία, σε πρωταρχικό και θεμελιώδες διακύβευμα της ζωής του ανθρώπου. Αν η αρετή και η σοφία δεν αποκτήσουν βιωμένη υπόσταση στην ύπαρξη του ανθρώπου, η ατομική αλλά και δημόσια ζωή θα παραπαίουν (Παπαθανασόπουλος, 1987: 258). Αν όμως επιστρέψουν στην κουλτούρα μας και στην εκπαίδευσή μας με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο, φιλοσοφικές και ηθικές αξίες σαν αυτές που προβάλλει το έργο του Πλουτάρχου, που δεν περιορίζεται μόνο στις γενικές αρχές, αλλά προσφέρει και ειδικές υποδείξεις για όλους τους τομείς της ζωής, τόσο για τις διαπροσωπικές όσο και τις δημόσιες σχέσεις, υπάρχει ελπίδα να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η ηθική και πνευματική εξύψωση της κοινωνίας (Goldhill, 2003: 415). Μόνο που για τον σκοπό αυτό, θα χρειαζόταν να μετεκπαιδευθούν με θεωρητική μελέτη και πρακτικές ασκήσεις πάνω στο έργο του όχι μόνο όσοι βρίσκονται σε συνθήκη μαθητείας (παιδιά, έφηβοι, νέοι) αλλά και όσοι προορίζονται να καταλάβουν δημόσιες θέσεις και αξιώματα (Πούλλος, 1959: 120).

Ο Πλούταρχος και η σημασία του έργου του

Ο Πλούταρχος, ζώντας σε μια εποχή παρακμής της δημοκρατίας και υποταγής της Ελλάδας στους Ρωμαίους, αξιοποίησε τον ανεξάντλητο πλούτο της ελληνικής σκέψης και σοφίας, για να διαμορφώσει μια προσαρμοσμένη στις συνθήκες της εποχής του πρόταση για το *εὖ ζῆν*, με την οποία έδωσε νόημα ζωής όχι μόνο στους συγχρόνους του, αλλά και σε όλη την ανθρωπότητα, δείχνοντας την ωραιότητα του ανθρωπισμού και παρατείνοντας για πάρα πολλούς αιώνες τη ζωή της ελληνικής ιδέας της Αρετής.

Όπως χαρακτηριστικά γράφει και ο Simon Goldhill στο βιβλίο του «Ποιος χρειάζεται τους Έλληνες; Ποιος χρειάζεται τα ελληνικά;»: «Ο Πλούταρχος είναι πηγή ηθικών συναισθημάτων, ιστορίας και προτύπων αρετής. Αποτελεί δεξαμενή των αξιών του ελληνικού πολιτισμού. Ο Πλούταρχος είναι αναγκαίο ανάγνωσμα για την αυτοδιαμόρφωση μιας πολιτισμένης ύπαρξης». Αυτήν την προσφορά του στον εξανθρωπισμό του ανθρώπου και τη σημασία της για μας σήμερα θα ήθελα να υπενθυμίσω, αναδεικνύοντας ορισμένες βασικές συνιστώσες της.

Ο λόγος (λογική) και οι λογικές αρετές

Κεντρική θέση στη φιλοσοφική άποψη του Πλούταρχου για την επίτευξη του ενάρετου βίου κατέχει η πίστη του στην αξία του λόγου, του λογικού μέρους της ψυχής, και στον εποπτικό ρόλο που πρέπει να παίζει απέναντι στα άλλα μέρη, το βουλευτικόν και το επιθυμητικόν¹. Σαν γνήσιος πλατωνικός φιλόσοφος, ο Πλούταρχος δέχεται την τριμερή διαίρεση της ψυχής, και την ανωτερότητα του λογικού μέρους, παράλληλα, όμως, δεν αρνείται τη δημιουργική δύναμη του πάθους, εφόσον βέβαια αυτό ελέγχεται από τη λογική και την υπηρετεί². Ο λόγος, η λογική, το «*ὀρθῶς λογίζεσθαι*» του Αριστοτέλη, πρέπει να καλλιεργηθεί με την αγωγή, αλλά και να αποτελεί εφόρου ζωής κεντρικό άξονα της συμπεριφοράς του ανθρώπου³, ο οποίος συνεχώς πρέπει να ευθυγραμμίζει, να ορθοτομεί τις πράξεις του, τις σκέψεις του με γνώμονα τις συντεταγμένες της συνετής, ψύχραιμης και σοφής μελέτης των πραγμάτων, δηλαδή με τις αρετές της φρόνησης και της σωφροσύνης.

Ως φρόνηση ο Πλούταρχος εννοεί την αρετή που εξετάζει αυτά που πρέπει ή που δεν πρέπει να κάνουμε⁴, ενώ ανάλογα ο Αριστοτέλης την ορίζει ως «*τὸ δύνασθαι καλῶς βουλευέσασθαι περὶ τὰ ἀγαθὰ καὶ συμφέροντα πρὸς τὸ εὖ ζῆν ὅλως*»⁵. Είναι η κεντρική, καθαρά λογική αρετή που διευθύνει όλες τις άλλες και που, κατά τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη είναι η προϋπόθεση κάθε αρετής⁶. Ο Πλούταρχος τη συνδέει με την ευθυκρισία, που την ονομάζει *εγκράτεια* σε σχέση με τη στάση απέναντι στις ηδονές, *καρτερία* και *ανδραγαθία*, κατά την αντιμετώπιση κόπων και κινδύνων, και *ευνομία* και *δικαιοσύνη*, όταν εκδηλώνεται στις διαπροσωπικές και δημόσιες σχέσεις⁷. Για την επίτευξη της ευδαιμονίας είναι βασική προϋπόθεση η φρόνηση, η λογική και η προνοητικότητα. «*Τὰ δε μέγιστα καὶ κυριώτατα πρὸς εὐδαιμονίαν οὐ παρακαλεῖ την φρόνησιν οὐδέ μετέχει τοῦ κατὰ λόγον καὶ πρόνοιαν*»⁸. Η τέλεια φρόνηση είναι το κορυφαίο επίτευγμα της αγωγής, εφόσον μόνο τότε ο άνθρωπος, ως κύριος του εαυτού του, γίνεται άνδρας.

Ως σωφροσύνη θεωρείται η αρετή που παρέχει για τις επιθυμίες τη χρυσή τομή μεταξύ αναισθησίας και ακολασίας⁹. Είναι η αρετή που επιτρέπει στον άνθρωπο να κάνει λογική χρήση των επιθυμιών, που υποτάσσει την επιθυμία στους νόμους της ανάγκης και της ευπρέπειας (Συμποσιακά, IV 1) (Lesky, 1964: 240).

Το φως της λογικής πρέπει να εγκατασταθεί στην ψυχή και τον νου, να επαγρυπνεί για να καταπραΰνει, να μετριάξει τα πάθη και να τα θέτει υπό έλεγχο. Κάθε στιγμή, ενόψει της άμετρης εκδήλωσης ενός συναισθήματος, και κυρίως ενός συναισθήματος που θα προκαλέσει κακό στους περί αυτόν αλλά και στον ίδιο τον άνθρωπο, όπως ο θυμός, ο φθόνος, η αυτοκαταστροφική κατάθλιψη, ο Πλούταρχος προτείνει να επαγρυπνούμε για να ενεργοποιούμε άμεσα τον μηχανισμό του ορθῶς λογίζεσθαι, πριν προλάβει ο αυτοματισμός

¹ Πλούταρχος, *Περὶ ηθικῆς ἀρετῆς*, 442a, 444 b, c, 450 f, Κάκτος, Αθήνα 1995, τομ. 12, σ. 52, 62, 96.

² Πλούταρχος, *ὁ. π.*, 443 c, σ. 60, 451 c, σ. 100.

³ «Γενικότερα ο αρχαίος Έλληνας σοφός ζήτησε να υποβάλει στον έλεγχο του λογισμού τα ένστικτα, τα πάθη, τις παράλογες ή κακές πράξεις». (Παπαθανασόπουλος, 1987: 130).

⁴ Πλούταρχος, *ὁ.π.*, 440 f, σ. 48.

⁵ Ηθικά Νικομάχεια, 1140, a 25-27.

⁶ Φαίδων, 69 b, Ηθικά Νικομάχεια 1144 b 20.

⁷ Πλούταρχος, *Περὶ τύχης*, 97 e, Κάκτος, 1995, τομ. 3, σ. 69.

⁸ *Ὁ. π.*, 99d, σ. 78.

⁹ Πλούταρχος, *Περὶ ηθικῆς ἀρετῆς*, 445 b, *ὁ.π.*, σ. 68.

των παθών να αναλάβει τα ηνία του νου και της ψυχής μας¹⁰, διότι μόνο έτσι θα μπορέσουμε να πλησιάσουμε την ευδαιμονία, δηλαδή την ψυχική και πνευματική ισορροπία.

Στην εποχή μας ιδίως, εποχή της αναγωγής του παραλογισμού και των άλογων δυνάμεων των παθών σε κοινωνική και καλλιτεχνική αξία, κατά την οποία ο ορθός λόγος βάλλεται και περιφρονείται, αποκτά ιδιαίτερη σημασία η ανακάλυψη της σημασίας του και της αξιοποίησής του για την ηθική εξύψωση του ανθρώπου, όπως αυτή προβάλλεται στα έργα των αρχαίων Ελλήνων.

Κοινωνικές αρετές: η φιλότης στο ηθικοφιλοσοφικό σύμπαν του Πλούταρχου

Παράλληλα με τη λογική, ο Πλούταρχος τοποθετεί στην πρώτη γραμμή των αρετών εκείνες που κατεξοχήν συμβάλλουν στην πολιτισμένη και αρμονική συμβίωση με τους άλλους στην οικογένεια, στις φιλικές συναναστροφές, σε κάθε κοινωνική δραστηριότητα. Το πνεύμα της αξίας της αρμονικής συμβίωσης κυριαρχεί σε τέτοιο βαθμό σε όλα τα κείμενα των *Ηθικών*, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κατεξοχήν πλουτάρχειο πνεύμα. Γι αυτό και ένας από τους μελετητές του έργου του ο G. Sirinelli (2000: 378) τον αποκάλεσε «*πρωταθλητή της τέχνης της συμβίωσης*».

Η κατά τον Πλούταρχο «ομιλητική τέχνη» συνίσταται στο να χρησιμοποιείς όλους τους τρόπους και τα μέσα για να ζεις αρμονικά με τους άλλους, τέχνη που υπόκειται βέβαια σε κανόνες και αποδίδεται με τη φράση «η επιστήμη του εμμελούς», δηλαδή η γνώση του ακριβούς (μουσικού) τόνου¹¹. Η βασική άποψη, όπως ειδικότερα αναπτύσσεται και στα *Συμποσιακά* του Πλουτάρχου, πρεσβεύει ότι «οι κοινωνικές σχέσεις πρέπει να ρυθμίζονται από έναν κώδικα αποδεκτό απ' όλους, έναν κώδικα που ορίζει το «πώς θα ζούμε μαζί με τους άλλους».

Οι σχετικές λέξεις-κλειδιά στο έργο του Πλουτάρχου είναι: 'φιλάνθρωπία, κοινωνία, πραότης'¹² και ακόμη 'άνεξικακία, μετριοπάθεια, φιλοστοργία'. Και πράγματι σε όλα τα κείμενα των *Ηθικών* είναι διάχυτες οι παραινήσεις για ανεκτικότητα, σεβασμό, κατανόηση, διαλλακτικότητα, υποχωρητικότητα και, γενικά, αποφυγή των προσβλητικών και επιθετικών συμπεριφορών προς τους συνανθρώπους. Σεβασμός του ανωτέρου και απόδοση της αναλογούσας τιμής, προσήνεια απέναντι στον ίσο, συγκατάβαση και ευγένεια απέναντι σε όλους, πνεύμα ομόνοιας, φιλότητας και αλληλοσεβασμού, υποχωρητικότητας και μετριοπάθειας, μελιχιότητας και πραότητας, με μια λέξη πνεύμα «φιλάνθρωπον»¹³.

Αυτές οι αρετές, οι παραγκωνισμένες από τη σημερινή εκπαίδευση και την κοινωνική συμπεριφορά συχνά, αποτελούν το κατεξοχήν ειδοποιό γνώρισμα του Ανθρώπου. Ας αναρωτηθούμε πόσοι από όσους κατέχουν και κατέχουμε θέσεις ευθύνης και εξουσίας μέσα στην κοινωνία: τους γονείς, τους δασκάλους, τους κοινωνικούς λειτουργούς, τους δικαστές και προπάντων τους πολιτικούς, πόσοι λοιπόν από εμάς έχουμε κάνει βίωμά μας τον παραινετικό λόγο του Πλουτάρχου, έναν λόγο που με την ευγένεια και τη γλυκύτητά του μπορεί να εξυψώσει το πνεύμα, να πλουτίσει την ψυχή, να μας εξανθρωπίσει, να εκπολιτίσει την κοινωνική μας συνύπαρξη, να καλλιεργήσει τη ροπή μας προς τη φιλότητα. Από τη σχέση

¹⁰ Πλούταρχος, *Περί άοργησίας*, 453 d-e, 454 f, *Περί εύθυμίας*, 465 b, Κάκτος, τομ. 12, σ. 118, 124, 184.

¹¹ *Ο. π.*, σ. 376.

¹² *Ο. π.*, σ. 377.

¹³ Πλούταρχος, *Περί φιλαδελφίας*, 489c: " ἡ γὰρ μάτην καὶ πρὸς οὐθέν ἡ φύσις ἡμῶν ἔδωκε πραότητα καὶ μετριοπαθείας ἔκγονον ἀνεξικακίαν, ἢ μάλιστα χρηστέον τούτοις πρὸς συγγενεῖς καὶ οἰκέλους" Κάκτος, τομ. 13, σ. 88. *Περί άοργησίας*, 464 d: " τὸ ἴλεων τοῦτο καὶ πράον καὶ φιλάνθρωπον οὐδενὶ τῶν συνόντων εὐμενές ἐστιν οὕτω καὶ φίλον καὶ ἄλυπον ὡς αὐτοῖς τοῖς ἔχουσιν" (Κάκτος, τομ. 12, σ. 174).

μεταξύ των αδελφών (*περί φιλαδελφίας*), μεταξύ των συζύγων (*γαμικά παραγγέλματα*), μεταξύ πατέρων και τέκνων (*περί παιδων άγωγής*), μεταξύ φίλων, και επίσης μεταξύ αρχόντων και αρχομένων (*πολιτικά παραγγέλματα*), το πνεύμα αυτό της φιλότητας και της φιλανθρωπίας διατρέχει όλο το πλουτάρχειο σύμπαν, καθιστώντας το οδηγό της ανθρωπιάς, φάρο του αρμονικού και, συνεπώς, του ευδαίμονος βίου.

Βεβαίως, το πνεύμα της φιλότητας θα το συναντήσουμε ήδη να κατέχει κεντρική θέση και σε όλες τις προγενέστερες πολιτικές φιλοσοφικές θεωρίες, από τον Εμπεδοκλή ως τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη. Κοινή είναι η πεποίθηση όλων πως εφόσον η ομόνοια καλλιεργηθεί αρχικά στις ιδιωτικές σχέσεις μεταξύ συγγενών, φίλων, συζύγων, γειτόνων, συνεργατών, και επεκταθεί και στις πολιτικές σχέσεις μεταξύ αρχόντων και αρχομένων μπορεί να αποτελέσει τον καταλύτη για την πρόοδο και την ευνομία της πόλης¹⁴.

Βασικές προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της ομόνοιας είναι η αρχική αγαθή προαίρεση για την κατά το δυνατόν ευδοκιμότερη συνεργασία προς επίτευξη αγαθοποιών σκοπών σε όλους τους τομείς της ιδιωτικής και δημόσιας ζωής. Η ετοιμότητα για υποχωρήσεις εκατέρωθεν και ο παραμερισμός του εγωισμού στο πνεύμα του σεβασμού και της άλλης πλευράς. Η ευγένεια των τρόπων και του ήθους, που διευκολύνει κάθε σχέση, η αγάπη ακόμη για τον συνάνθρωπο. Τέλος, η βαθιά προσήλωση στην ιδέα της δικαιοσύνης και της ενάρετης ζωής, που κατά την υπόδειξη του Σωκράτη και των Στωικών οδηγεί τον άνθρωπο στο να προτιμήσει να αδικηθεί παρά να αδικήσει.

Το έργο του Πλουτάρχου επαναφέρει σταθερά αυτές τις αξίες, είναι το θησαυροφυλάκιό τους, εφόσον ο φιλόσοφος αποκηρύσσει το στασιαστικό πνεύμα και κάθε συμπεριφορά που οδηγεί σε σύγκρουση, σε διχασμό, σε έχθρα. Προτάσσει συνεχώς την ειρήνη, τη συγκατάβαση, τη διαλλακτικότητα, την επιείκεια απέναντι σε όλους ανεξαιρέτως, ανώτερους, κατώτερους και ίσους.

Γράφει χαρακτηριστικά στο *Περί άοργησίας*: «*Η καλοπροαίρετη στάση σε μερικές περιπτώσεις βοηθάει, σε άλλες δημιουργεί ευταξία και σε άλλες, πάλι, φέρνει γλυκύτητα, ενώ με την πραότητά της ξεπερνάει τον θυμό και κάθε δυστροπία*».¹⁵ Πρόκειται για τη φιλάνθρωπη λάμψη του φιλοσοφικού πνεύματος της εποχής, τον απόηχο του οποίου συναντάμε και στο ποίημα *Θερμοπύλες* του Καβάφη που γνώριζε και είχε μελετήσει το πνεύμα της εποχής αυτής: «*Πάντοτε την αλήθειαν ομιλούντες, πλην χωρίς μίσος δια τους ψευδομένους*» και «*γενναίοι οσάκις είναι πλούσιοι.... αλλά με λύπην κιόλας κι ευσπλαχνία*».

Αρετές του πολιτικού

Η σοφία του Πλουτάρχου, όπως και όλων των μεγάλων αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων, δεν μένει αδιάφορη και για τη συμμετοχή του πολίτη στη δημόσια ζωή, μέσα από την ανάληψη δημόσιων αξιωμάτων και γενικά θέσεων ευθύνης, πράγμα που δείχνει την προσήλωσή του στις ελληνικές κλασικές αξίες. Στην εποχή του, βέβαια, η ανεξαρτησία των ελληνικών πόλεων είχε πάψει να υφίσταται και μαζί της και η πολιτική ζωή η συνυφασμένη με το δημοκρατικό πολίτευμα. Δεν είχε πάψει, όμως, να υπάρχει αυτονομία σε ζητήματα εσωτερικής διοίκησης

¹⁴ Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια*, Θ20:-27 «*Εοικε δε και τα πόλεις συνέχειν ή φιλία και οί νομοθέται μάλλον περί αυτήν σπουδάζειν ή την δικαιοσύνην. ή γαρ ομόνοια όμοιόν τι τη φιλία έοικεν είναι, ταύτης δε μάλιστ' έφίενται και την στάσιν έχθραν ούσαν μάλιστ' έξελαύνουσιν. Και φίλων μεν όντων ουδέν δεϊ δικαιοσύνης, δίκαιοι δ' όντες προσδέονται φιλίας*» (τομ. 9^{ος} *Ηθικών Νικομαχείων*, εκδ. Κάκτος, Αθήνα 1993, σ. 14).

¹⁵ Πλούταρχος, *Περί άοργησίας*, 462 c, Κάκτος, τομ. 12, σ. 165.

των πόλεων, και οι τοπικοί άρχοντες συνέχισαν να εκλέγονται από τους πολίτες, υπό τον όρο ότι ο βίος και η πολιτεία τους θα πληρούσαν τις προϋποθέσεις που έθετε η ρωμαϊκή εξουσία.

Για τη μεσαία και ανώτερη, λοιπόν, τάξη υπήρχε η δυνατότητα για ανάληψη αξιωμάτων, οπότε έπρεπε να γνωρίζουν τους κανόνες της πολιτικής ζωής, αλλά συγχρόνως, όπως απαιτούσε η ελληνική φιλοσοφική σκέψη, να ασπάζονται τις ηθικές εκείνες αξίες που συντελούν στη χρηστή άσκηση της εξουσίας. Γενικότερα, λόγω των πολιτικών συνθηκών, κατά την ελληνιστική περίοδο, το κέντρο της ζωής του ελεύθερου ανθρώπου έχει μετατοπισθεί από τις συνελεύσεις της αγοράς και της εκκλησίας του δήμου στην ιδιωτική ζωή που, τώρα, βρίσκει το νόημά της στις ηθικοφιλοσοφικές θεωρίες, που οδηγούν στην ολοκλήρωση του ανθρώπου ως ατόμου (Κάλφας & Ζωγραφίδης, 2006: 242-244).

Μεταξύ των άλλων, με αρκετά έργα του (*Πολιτικά παραγγέλματα, Προς ήγεμόνα άπαίδευτον, Περί τοῦ ὅτι μάλιστα τοῖς ήγεμόσι δεῖ τὸν φιλόσοφον διαλέγεσθαι, Εἰ πρεσβυτέρῳ πολιτευτέον*) (Σταματάκος, 1957) καθοδηγεί τους ενδιαφερόμενους να εμπλακούν στην δημόσια ζωή με παραιτήσεις που διατηρούν την διαχρονική τους αξία καθώς θεμελιώνονται στις ανθρωπιστικές αρχές. Η λογική (λογισμός) αποτελεί και πάλι την βασική αρετή που θα πρέπει να κατευθύνει την απόφαση για ενασχόληση με τα κοινά. Κατ' αρχάς απαιτείται η λογική μελέτη του μεγέθους του έργου που αναλαμβάνει ο πολιτικός και η αποφυγή του επιπόλαιου συναισθηματισμού, ώστε η απόφαση να είναι σταθερή και αμετάβλητη. Η κατανόηση του χαρακτήρα του λαού είναι, επίσης, βασικό ζητούμενο για τον πολιτικό που θέλει να διοικήσει αποτελεσματικά. Η προσπάθεια για περιορισμό των ελαττωμάτων του χαρακτήρα και για όσο το δυνατόν άμεμπτη ζωή αποτελεί μια ακόμη βασική απαίτηση κατά την ανάληψη αξιώματος, καθώς αργά ή γρήγορα τα ελαττώματα του πολιτικού καταστρέφουν τον ίδιο και την πόλη.

Με επιμονή αναφέρεται ως βασικό προσόν του πολιτικού και η πραότητα σε συνδυασμό με την προσήλωση στις ηθικές αρχές και τη σταθερή αντίκρουση των φάυλων και άτοπων αξιώσεων. Την αδιαλλαξία και το πάθος στον πολιτικό τα δέχεται ο Πλούταρχος μόνο όταν πρόκειται για την υπεράσπιση του συμφέροντος της πόλης κι όχι όταν στρέφεται κατά των πολιτικών του αντιπάλων. Αυτούς θα πρέπει να τους αντιμετωπίζει «*αμηνίτως και φιλανθρώπως*»¹⁶. Γι αυτό και πρέπει να είναι μεγαλόψυχοι οι πολιτικοί όταν οι αντίπαλοί τους πουν ή κάνουν κάτι καλό.

Πόσο επίκαιρος ηχεί ο λόγος του «*Αἱ δε λοιδορίαι τοῖς πολιτικοῖς ήκιστα πρέπουσιν*»¹⁷ όταν θυμηθούμε την εμπαθή και δηλητηριασμένη από μίσος αντιπαράθεση των σημερινών μας πολιτικών που σαν κακομαθημένα παιδιά με περίσσια έπαρση και με υβριστικά και ειρωνικά σχόλια επιδιώκουν να εξευτελίσουν και να ταπεινώσουν τον αντίπαλό τους. Το να είναι σε θέση, επίσης, ο πολιτικός να αναγνωρίζει τις πραγματικές δυνατότητες της εποχής του και της εξουσίας του, μια ρεαλιστική δηλαδή επίγνωση της κατάστασης, είναι πολύ συμφερότερη για την πατρίδα, από την αιθεροβάμονα στάση που τρέφεται με παραπλανητικές ιδέες για ανύπαρκτα και μη εφικτά μεγαλεία. Επίσης, οι καλές προσωπικές, φιλικές σχέσεις με κάποιους από τους ισχυρούς που επηρεάζουν τις εξελίξεις δεν πρέπει ποτέ να αμελούνται, καθώς και στην πολιτική οι διαπροσωπικές σχέσεις παίζουν συχνά σημαντικό ρόλο. Από την άλλη, όμως, επιβάλλεται οι πολιτικοί άρχοντες να τηρούν στάση αξιοπρεπή απέναντι στους ισχυρούς και να μην ταπεινώνουν την πατρίδα τους επιτρέποντας στους ξένους να παρεμβαίνουν και να έχουν λόγο για τα παραμικρότερα ζητήματα. Και στο σημείο

¹⁶ Πλούταρχος, *Πολιτικά παραγγέλματα*, 809 e, Κάκτος, τόμ. 21, 1995, σ. 90.

¹⁷ *Ο. π.*, 810 c, σ. 96.

αυτό τονίζει ότι μέγιστο χρέος του πατριώτη πολιτικού είναι η πάση θυσία αποφυγή του διχαστικού κλίματος στους πολίτες, ώστε να μην προσφέρει την ευκαιρία στους επιτρόπους να παρεμβαίνουν για την διευθέτηση των εσωτερικών προβλημάτων¹⁸. Άλλα απαραίτητα προσόντα του πολιτικού θεωρεί πως είναι η ικανότητά του να εναλλάσσει την αυστηρότητα για τα σπουδαία ζητήματα με την υποχωρητικότητα για τα μικρά, να επιλέγει κατάλληλους συνεργάτες και, το κυριότερο όλων να αποβάλει κάθε ίχνος φιλοπλουτίας και φιλοχρηματίας, θεωρώντας πως *«εκείνος που κερδίζει χρήματα από τους δημόσιους πόρους κλέβει από ναούς, από τάφους, από τους φίλους του, προδίδοντας και ψευδομαρτυρώντας, πως είναι αναξιόπιστος σύμβουλος, επίορκος δικαστής, διεφθαρμένος άρχοντας, άνθρωπος εν γένει όχι καθαρός από οποιαδήποτε αδικία»*¹⁹.

Μεταξύ των παραινήσεων του για το πώς πρέπει να συμπεριφέρεται κανείς και να διαχειρίζεται τα βασικά ζητήματα για να επιτύχει μια ζωή ευδαίμονα στη σφαίρα της ιδιωτικής και της δημόσιας ζωής συμπεριλαμβάνονται ακόμη και εκείνες που αναφέρονται στην αποφυγή του δανεισμού, στο έργο Περί του μη δειν δανείζεσθαι, όπου εξηγεί σε νεαρό του φίλο όλους τους λόγους για τους οποίους ο δανεισμός προξενεί τεράστια προβλήματα όχι μόνο οικονομικά αλλά και ηθικά και κοινωνικά.

Περί αγωγής

Πώς όμως θα εμπεδωθεί σε κάθε άνθρωπο η ενάρετη σκέψη και συμπεριφορά; Εδώ ερχόμαστε στο ουσιώδες για την ελληνική πολιτική και φιλοσοφική σκέψη πρόβλημα της αγωγής, το οποίο επίσης ο Πλούταρχος το αντιμετωπίσε σποραδικά σε όλα του τα έργα και ειδικά σε συγκεκριμένα έργα, όπως το πασίγνωστο *Περί παιδων αγωγής, Πώς τὸν νέον δεῖ ποιημάτων ἀκούειν και Περί τοῦ ἀκούειν*. Σ' αυτά τα κείμενα ο σοφός της Χαιρώνειας δεν επαναλαμβάνει μόνο απόψεις καθιερωμένες από τους μεγάλους φιλοσόφους των προηγούμενων εποχών, αλλά προβαίνει και σε πρακτικές συμβουλές που διέπονται από ένα συχνά σύγχρονο παιδαγωγικό πνεύμα, αποδεικνύοντας ότι ο γνήσιος ανθρωπισμός έχει ορισμένα σταθερά και αμετακίνητα θεμέλια, κοινά σε όλες τις εποχές.

Η αγωγή πρέπει να αρχίζει συστηματικά από τη νηπιακή ηλικία, ενώ με σαφήνεια διατυπώνεται η άποψη ότι και πιο πριν από αυτή τη χρονική περίοδο καθοριστικό ρόλο παίζει η σύλληψη και ακόμη η ποιότητα της σχέσης των γονέων. Γι αυτό και ο γάμος σε υγιή και ενάρετα θεμέλια είναι η προϋπόθεση των αίσιων προοπτικών στη ζωή του ανθρώπου. Από υγιείς γονείς θα διασφαλισθεί το υγιές έδαφος (η φύση) πάνω στο οποίο θα ευδοκιμήσει η μάθηση (ο λόγος) με την κατάλληλη καλλιέργεια (έθος). Ενώ, βέβαια, αναγνωρίζει τη σημαντική συμβολή της φύσης, σαν γνήσιος Έλληνας επιμένει πως η σωστή μάθηση με την κατάλληλη άσκηση μπορούν να εξισορροπήσουν τις φυσικές ελλείψεις.

Συνισταμένη, βέβαια, της εκπαίδευσης κατά τον Πλούταρχο είναι η φιλοσοφία: *«Μέσω της φιλοσοφίας άλλωστε και μαζί με αυτήν μπορούμε να μάθουμε τι είναι το ωραίο και τα το άσχημο, τι το δίκαιο και τι το άδικο, τι το γενικώς προτιμητέο και τι το φευκτέο. Πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε απέναντι στους θεούς, στους γονείς, στους μεγαλύτερους, στους νόμους, στους ξένους, στους άρχοντες, στους φίλους, στις γυναίκες, στα παιδιά, στους υπηρέτες. Ότι δηλαδή, πρέπει να σεβόμαστε τους θεούς, να τιμούμε τους γονείς, να συστελλόμαστε μπροστά στους μεγαλύτερους, να πειθαρχούμε στους νόμους, να υπακούμε*

¹⁸ Ό. π., 814 f, 815 a,b, Κάκτος, τομ. 21, σ. 118.

¹⁹ Ό. π., 819 e, Κάκτος, τομ. 21, σ. 143.

στους άρχοντες, να αγαπάμε τους φίλους, να είμαστε σώφρονες με τη γυναίκα και στοργικοί με τα παιδιά μας και να μη φερόμαστε ατιμωτικά στους δούλους. Και το σπουδαιότερο, ούτε στις επιτυχίες να νιώθουμε μεγάλη χαρά ούτε στις συμφορές μεγάλη λύπη, και να μην είμαστε ούτε στις απολαύσεις έκλυτοι ούτε στην οργή φρενιασμένοι και θηριώδεις. Το να ευτυχείς με αρχοντιά ταιριάζει στον άνδρα, χωρίς να προκαλείς στους άλλους φθόνο ταιριάζει σε άνθρωπο συνετό, η επικράτηση επί των ηδονών δια του νου ταιριάζει στον σοφό και η συγκράτηση της οργής ταιριάζει στον όχι τυχαίο άνθρωπο. Τα παραπάνω κρίνω από πλευράς μου ως τα εξοχότερα απ' όσα παρέχει η φιλοσοφία».²⁰

Μεταξύ των πολλών συμβουλών για την ορθή και χρηστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών και των εφήβων, συνιστά την με μέτρο σωματική ενδυνάμωση με την κατάλληλη άσκηση, την ηθική καλλιέργεια με την χρήση συμβουλών και λόγων και την αποφυγή αφενός των σωματικών τιμωριών αλλά επίσης και των υπερβολικών επαίνων, «για να μη γίνουν τα παιδιά κακομαθημένα και ματαιόδοξα»²¹. Για την επιτυχία στις κοινωνικές σχέσεις είναι απαραίτητη η καλλιέργεια της ευπροσηγορίας και της ευγένειας, η αποφυγή της ματαιοδοξίας και των κακών συναναστροφών, και κυρίως των κολάκων που εκμαυλίζουν και εκτραχηλίζουν τους νέους στρέφοντάς τους σε έναν φαύλο τρόπο ζωής.

Καθοριστική για την επίτευξη αυτών των χαρισμάτων είναι η δύναμη του παραδείγματος που πρέπει να προσφέρουν οι γονείς και οι παιδαγωγοί, καθώς το παράδειγμα είναι το ασφαλέστερο μέσο για να εντυπωθεί στους νέους η πίστη στην αξία της αρετής. Την ευθύνη της αγωγής έχουν πρωτίστως οι γονείς, οι οποίοι θα πρέπει να επιλέξουν τους κατάλληλους παιδαγωγούς και στη συνέχεια να τους επιβλέπουν συστηματικά καθ' όλη την διάρκεια της εκπαίδευσης των νέων.

Το ιδεώδες της εκπαίδευσης κατά τον Πλούταρχο μπορεί να συνοψισθεί σε δυο αναφορές του: όταν υπενθυμίζει τον στόχο του Λάκωνα παιδαγωγού, που είναι «να κάνει το παιδί να ευχαριστείται με τα καλά και να δυσαρεστείται με τα κακά»²², κι όταν θυμίζει ότι δεν πρέπει να αντιμετωπίζουμε τον νου του παιδιού σαν «αγγείο που πρέπει να το γεμίσουμε, αλλά να θεωρούμε τη γνώση σαν εύφλεκτη ύλη, σαν προσάναμμα, που θα ανάβει τον πόθο για την αναζήτηση της αλήθειας»²³.

Λογοτεχνία και αγωγή

Όσο για το πώς μπορούν τα έργα της λογοτεχνίας να χρησιμεύσουν για την ανάπτυξη της ενάρετης και λογικής σκέψης, ο Πλούταρχος, ακολουθώντας μια μετριοπαθή οδό σε σχέση με τον Πλάτωνα, πιστεύει ότι η ποίηση πρέπει να χρησιμοποιηθεί έτσι ώστε να μην κλονίζει την πίστη των νέων στις θεμελιώδεις ηθικές και κοινωνικές αξίες. Αντίθετα, με την κατάλληλη συζήτηση και καθοδήγηση από μέρους του δασκάλου να μάθει ο νέος να μην ταυτίζεται και να μην θαυμάζει άκριτα όλους τους ήρωες και τις συμπεριφορές τους ούτε να ασπάζεται άκριτα κάθε άποψη των ποιητών, αλλά να κατανοήσει ότι στην ποίηση παρουσιάζεται απλώς ο καθρέφτης της κοινωνικής πραγματικότητας με τις ατέλειές της, οπότε να μην θεωρεί ως απόλυτο πρότυπο ζωής το καλλιτεχνικό είδωλο²⁴.

²⁰ Πλούταρχος, *Περί παιδων άγωγής*, Κάκτος, Ηθικά, τομ. 1, 1995, σ. 63.

²¹ *Ο. π.*, σ. 69.

²² *Περί ηθικής άρετης*, Κάκτος, τομ. 12, σ. 107.

²³ *Περί του άκούειν*, Κάκτος, τομ. 1, σ. 291.

²⁴ Πλούταρχος, *Πώς δεῖ τὸν νέον ποιημάτων άκούειν*, 26 a-b, e-f, Κάκτος, τόμ. 1, σ. 167, 177.

Διαπιστώνουμε επομένως ότι ο ασφαλής δρόμος για την ευδαιμονία κατά τον Πλούταρχο δεν είναι η ασκητική άρνηση των πειρασμών και των θεωρούμενων κινδύνων για την ενάρετη ζωή, αλλά η άσκηση στη λογική και η προσήλωση στην «*άριστη και θεϊκότετη φωνή του λόγου, που η ψυχή πρέπει να τον εγκολπωθεί και να αντιλαμβάνεται άμεσα τις προσταγές του*»²⁵.

Επίλογος

Συνοψίζοντας, μετά την αναγκαστικά επιλεκτική παρουσίαση ορισμένων πτυχών του πλουτάρχειου έργου, πιστεύω ότι μπορούμε να δεχθούμε ότι με το έστω λησμονημένο του σήμερα έργο ο σοφός της Χαιρώνειας προσφέρει στην ανθρωπότητα ένα θησαυρό πρακτικής σοφίας για να ζει κανείς με ανθρωπιά, με σύνεση, με αξιοπρέπεια, με λογική, με μετριοπάθεια, αλλά και με αίσθημα ευθύνης (Ράμφος, 1980: 36- 37), όπως δηλαδή αρμόζει σε ενάρετο και ολοκληρωμένο άνθρωπο. Οι ηθικές του παραινέσεις είναι απαλλαγμένες από στείρα και επιδερμική ηθικολογία, χάρη στην ευγένεια και την χάρη του λόγου του, που, αντανακλώντας ακριβώς τη βαθύτατη φιλανθρωπία του και τη γλυκύτητα του χαρακτήρα του, δεν γίνεται ποτέ ειρωνικός, καυστικός, αυστηρός, επικριτικός, πικρόχολος. Αντίθετα, φιλικός, ευχάριστος, διανθισμένος με πληθώρα παραδειγμάτων από όλη την αρχαία γραμματεία και ιστορία, ανυψώνει τον αναγνώστη πνευματικά και ψυχικά αναδεικνύοντας την ομορφιά της ενάρετης ζωής. Αν, λοιπόν, οι άνθρωποι, εκπαιδευόμεσταν από τη μικρή και εύπλαστη ηλικία ή σε μεγαλύτερη ηλικία ακούγαμε τα μαθήματα του Πλουτάρχου, και βλέπαμε τη ζωή, τις σχέσεις μας, τον εαυτό μας μέσα από το φωτισμένο με το φως του ανθρωπισμού βλέμμα του, θα γινόταν οπωσδήποτε καλύτερος ο κόσμος μας. Και, παρόλο που, όπως γράφει κάποιος ευσυνειδητός μελετητής της αρχαίας ελληνικής σοφίας, «*οι ανθρωπιστικές σπουδές δεν κατόρθωσαν να πραγματοποιήσουν μόνιμα την ηθική καλλιέργεια των ανθρώπων έως τώρα, αυτό δεν πρέπει να μας απελπίζει, γιατί η πνευματικότητα και η τάση προς την ηθική τελείωση είναι η αληθινή φύση του ανθρώπου. Γι αυτό χρειάζεται να προβάλλονται οι ανθρωπιστικές διδασκαλίες με μεγάλη επιμονή, αναλυτικά και πειστικά*» (Παπαθανασόπουλος, 1987: 265), εκλαϊκευμένα, ώστε να εδραιώσουμε στις ψυχές έξαρση αγάπης, να εδραιώσουμε ήθος ενάρετο και σκέψη υψηλή.

Ο Πλούταρχος, με την απλότητα του λόγου του και τον βαθύ ανθρωπισμό του, μπορεί με τα κείμενά του να συντελέσει στην ηθικοποίηση της κοινωνίας μας και μέσω αυτής σε μια ευτυχέστερη ζωή. Είναι επιτακτική ανάγκη να τον επαναφέρουμε ως οδηγό και παιδαγωγό όλων μας επιλέγοντας κείμενά του για διδασκαλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΥΠΕΠΘ, ΙΕΠ: 2021).

Αναφορές

- Goldhill, S. (2003). *Ποιος χρειάζεται τους Έλληνες; Ποιος χρειάζεται τα ελληνικά*. (μτφρ. Γ. Κουσούνελος). Αθήνα: Ενάλιος.
- Jaeger, W. (1968). *Paideia*, (μτφρ. Γ. Π. Βερροίου), τομ. Α'. Αθήνα: Παιδεία.
- Sirinelli, J. (2000). *Plutarque*. Paris: Fayard.
- Zielinski, T. (1994). *Ημεείς και οι αρχαίοι*, (μτφρ. Ιω. Συκουτρή, επιμ. Ι. Ν. Καζάζης). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

²⁵ Πλούταρχος, *Περί άοργησίας*, Κάκτος, τομ. 12, σ. 121.

- Κάλφας, Β., & Ζωγραφίδης, Γ., (2006). *Αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι*. Αθήνα: Το Βήμα, Ινστ. Νεοελλ. Σπουδών.
- Παπαθανασόπουλος, Α. (1987). *Ανθρωπιστική Παιδεία*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Πούλλος, Ι. Χ. (1959). *Πολιτικά ιδέαι παρά Πλουτάρχω*. Αθήνα.
- Ράμφος, Στ. (1980). *Η Γλώσσα και η Παράδοση*. Αθήνα: ΕΛΙΑ.
- Σταματάκος, Ι. (1957). *Πλουτάρχου Ει πρεσβυτέρω πολιτευτέον*. Αθήνα: εκδ. ΟΕΣΒ.
- Τζανετάτος, Θ. Σ. (1960). Πλούταρχος, ο άνθρωπος και ο συγγραφέας, *Παρνασσός* 2,1.
- ΥΠΕΠΘ, ΙΕΠ. (2021). *Η Αρχαία ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία στο Γυμνάσιο*. Αθήνα.

Πηγές

- Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια*, τομ. 9, Κάκτος, Αθήνα 1993.
- Πλούταρχος, *Περί εύθυμίας*, *Ηθικά*, τομ. 12, Κάκτος, Αθήνα 1995.
- Πλούταρχος, *Πῶς δεῖ τὸν νέον ποιημάτων ἀκούειν*, τομ. 1, Κάκτος, Αθήνα 1995.
- Πλούταρχος, *Περί ηθικῆς ἀρετῆς*, τομ. 12, Κάκτος, Αθήνα 1995.
- Πλούταρχος, *Περί του ἀκούειν*, Κάκτος, τομ. 1, Κάκτος, Αθήνα 1995.
- Πλούταρχος, *Περί παιδων ἀγωγῆς*, *Ηθικά*, τομ. 1, Κάκτος, Αθήνα 1995.
- Πλούταρχος, *Περί αοργησίας*. *Ηθικά*, τομ. 12, Κάκτος, Αθήνα 1995.
- Πλούταρχος, *Πολιτικά παραγγέλματα*, Κάκτος, τομ. 21, 1995.
- Πλούταρχος, *Περί εύθυμίας*, τομ. 12, Κάκτος, Αθήνα 1995.
- Πλούταρχος, *Περί φιλαδελφίας*, τομ. 12, Κάκτος, Αθήνα 1995.
- Πλούταρχος, *Περί ηθικῆς ἀρετῆς*, τομ. 12, Κάκτος, Αθήνα 1995.
- Πλούταρχος, *Περί τύχης*, τομ. 3, Κάκτος, Αθήνα 1995.

Η εκπαίδευση των Ρομά. Η περίπτωση του Δροσερού Ξάνθης

Θεοφάνης Παπαδάκης

fanpap@sch.gr

Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ70

Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Περίληψη. Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού των Ρομά, τις αντιλήψεις, τα στερεότυπα και τη στάση τους απέναντι στη σχολική διαδικασία και γίνεται αναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο του καθεστώτος εκπαίδευσης παιδιών Ρομά από πλευρά Πολιτείας από το 1985 μέχρι σήμερα. Ιδιαίτερα μελετάται η περίπτωση της κοινότητας των Ρομά του Δροσερού Ξάνθης, η οποία είναι ίσως η μεγαλύτερη κοινότητα Ρομά στην Ελλάδα. Σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει, θεωρητικά και πρακτικά, το μαθησιακό περιβάλλον, το εκπαιδευτικό έργο στα σχολεία του Δροσερού και τις απόψεις των γονέων του Δροσερού Ξάνθης απέναντι στο σχολείο και τη σχολική φοίτηση των παιδιών καθώς και τους παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της άποψής τους. Κατόπιν της πραγματοποίησης περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης αριθμητικών στοιχείων που αφορούν τη φοίτηση των παιδιών του οικισμού στα Δημοτικά Σχολεία του Δροσερού Ξάνθης και σε συνδυασμό με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε γονείς Ρομά, προέκυψαν ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία, χωρίς να αποτελούν γενίκευση, προσφέρουν πολύ χρήσιμες πληροφορίες για τη στάση των Ρομά απέναντι στη σχολική διαδικασία, καθώς και στα μέτρα που πρέπει να ληφθούν ειδικά από την Πολιτεία, προκειμένου να βελτιωθούν οι σχέσεις σχολείου – γονέων και να γίνει τακτικότερη και αποτελεσματικότερη η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά.

Λέξεις κλειδιά: Ρομά, Δροσερό, Τσιγγανόπαιδες, εκπαιδευτικό έργο, σχολική διαρροή

Εισαγωγή

Οι Ρομά αποτελούν μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα που χαρακτηρίζεται από ένα διαφορετικό τρόπο ζωής, σε σχέση με αυτό του κυρίαρχου πληθυσμού, από ένα ιδιαίτερο αξιακό σύστημα, μια διαφορετική γλώσσα και μια χαμηλή κοινωνικοοικονομική θέση στην κοινωνική πυραμίδα. Χαρακτηρίζονται από χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά αναλφαριθμητισμού, δεδομένα που οδηγούν στην άτακτη φοίτησή τους, στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και στη μεγάλη μαθητική διαρροή. Η σχολική φοίτηση των Ρομά επηρεάζεται από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι οι συνεχείς μετακινήσεις τους λόγω εργασίας, τα οικονομικά προβλήματα, οι κακές συνθήκες διαβίωσης, ο πρόωρος γάμος, η έλλειψη σταθερής και μόνιμης στέγης, καθώς και η γενικότερη επιφύλαξη των γονέων για την εκπαίδευση.

Ο πληθυσμός των Ρομά

Οι Ρομά, κατά την κρατούσα θεωρία η οποία βασίζεται κυρίως σε γλωσσολογικές παρατηρήσεις, προέρχονται από πληθυσμούς της Ινδίας, οι οποίοι κατά το μεσαίωνα εγκατέλειψαν τη γενέτειρά τους και μετακινήθηκαν αρχικά στην Περσία και κατόπιν στη Βυζαντινή αυτοκρατορία και στην υπόλοιπη Ευρωπαϊκή ήπειρο. (Ζαφείρης & Ξηροτύρης,

2002). Οι Ρομά επίσης είναι γνωστοί και ως Τσιγγάνοι, Αθίγγανοι, Κατσιβέλοι ή γύφτοι και είναι κατά βάση ένας νομαδικός πληθυσμός.

Στη Θράκη, οι Ρομά, εγκατεστημένοι ή μετακινούμενοι, είναι διασκορπισμένοι και στους τρεις νομούς της. Ορισμένοι από τους κυριότερους οικισμούς που διαμένουν είναι οι ακόλουθοι: στην Ξάνθη, μέσα στην πόλη, στο συνοικισμό Δροσερό, στους οικισμούς Ζηλωτή, Κύρνος κ.ά., στη Ροδόπη, μέσα στην πόλη της Κομοτηνής, στο συνοικισμό Ήφαιστος, στις Σάπες κ.ά., στον Έβρο, μέσα στην πόλη της Αλεξανδρούπολης, στο Διδυμότειχο, στην Ορεστιάδα κ.ά.

Η Γλώσσα των Ρομά

Στην Ελλάδα, οι Ρομά χρησιμοποιούν τη ρομανί ως γλώσσα εσωτερικής επικοινωνίας στην οικογένεια και στη γειτονιά. Όλοι σχεδόν οι Ρομά της Ελλάδας, χρησιμοποιούν παράλληλα με τη ρομανί και τη νεοελληνική. Στους περισσότερους οικισμούς Ρομά της Θράκης, οι κάτοικοι μιλάνε τη ρομανί γλώσσα σε συνδυασμό με την ελληνική και την τούρκικη γλώσσα, ανάλογα με τις επικοινωνιακές τους ανάγκες και τον συνομιλητή τους (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011). Η ρομανί είναι η προφορική γλώσσα των Τσιγγάνων και χρησιμοποιείται προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των ομιλητών μέσα σε ένα συγκεκριμένο εσωτερικό πλαίσιο που δεν είναι άλλο απ' αυτό της οικογένειας και της γειτονιάς (Μητακίδου & Τρέσσου, 2008).

Ο πολιτισμός των Ρομά

Στα πλαίσια του ιδιαίτερου πολιτισμού τους βρίσκεται η ευρεία, εκτεταμένη και άκρως πατριαρχική οικογένεια των Ρομά. Όλες οι Ρομά κοινωνίες είναι δομημένες πάνω σε ένα περίπλοκο σχήμα οικογενειακών σχέσεων. Οι περισσότεροι Τσιγγάνοι, ακόμα και σήμερα, βάσει του τρόπου σκέψης και λειτουργίας τους, εξακολουθούν και έχουν ως κύρια προτεραιότητα τη δημιουργία οικογένειας και κατά δεύτερη τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο (Μαραγκουδάκη, 1998).

Η έλλειψη εμπιστοσύνης στην κοινωνία και η ανάγκη μετάδοσης του αξιακού τους συστήματος προσδίδει στην οικογένεια τον επιπρόσθετο ρόλο της διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης των παιδιών. Έτσι, λοιπόν, η τσιγγάνικη οικογένεια αναλαμβάνει να μεταδώσει την πολιτισμική κληρονομιά των Ρομά στα παιδιά της, τα οποία συμβιώνουν με τρεις ή τέσσερις γενιές, συμμετέχοντας σε όλες τις δραστηριότητές της. Μαθαίνουν να σέβονται τα μεγαλύτερα μέλη της οικογένειας και κυρίως αναπτύσσουν το αίσθημα της ντροπής γύρω από την παραβίαση των αξιών και των κανόνων της τσιγγάνικης κοινότητας (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Θεωρούν ότι τα παιδιά τους, υιοθετώντας τις αξίες της οικογένειας, θα έχουν τα απαραίτητα για την μετέπειτα ζωή τους εφόδια, κυρίως σε ό,τι αφορά το γάμο και την εξάσκηση κάποιου επαγγέλματος.

Κοινωνική και Οικονομική κατάσταση των Ρομά

Η γενικότερη εικόνα της οικονομικής κατάστασης των Ρομά τόσο στην Ελλάδα, αλλά και παγκοσμίως, περιγράφεται από συνθήκες φτώχειας και ανεργίας, γεγονός που τους υποχρεώνει να μετακινούνται συχνά για να μπορέσουν να βρουν εργασία και να βγάλουν τα προς το ζην (Σωτηρίου, 2013). Αυτή η κατάσταση σε συνδυασμό με τα υψηλά ποσοστά θνησιμότητας εξαιτίας της κακής υγειονομικής περίθαλψης, η έλλειψη στοιχειωδών καταλυμάτων καθώς επίσης και η έλλειψη εμβολιασμού των παιδιών έχει ως αποτέλεσμα τη

μη εγγραφή των παιδιών στο σχολείο και επομένως τη διαιώνιση του αναλφαβητισμού και τη ενδυνάμωση του κοινωνικού αποκλεισμού τους (Ζάχος, 2005).

Η εκπαίδευση των Ρομά

Η εκπαίδευση και το σχολείο για τους Ρομά αποτελεί έναν ξένο θεσμό αφού θεωρείται κομμάτι της περιβάλλουσας εχθρικής κοινωνίας και έναν αφομοιωτικό θεσμό με σκοπό την αλλοίωση της κουλτούρας τους που τους αντιμετωπίζει με προκατάληψη. Τόσο η κουλτούρα, η γλώσσα, η διαρρύθμιση του χώρου, οι ιδέες αλλά ακόμη και οι δάσκαλοι αποτελούν μία ξένη τάξη πραγμάτων (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Η οικογένεια είναι αυτή που λειτουργεί ως θεσμός εκπαίδευσης, διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης των παιδιών. Θεωρούν ότι μέσα από τις αξίες της δικής τους οικογένειας θα λάβουν τα απαραίτητα εφόδια για τη μετέπειτα ζωή τους. Εφόδια και γνώσεις που αφορούν, κυρίως, στην εργασία, την εξάσκηση κάποιου επαγγέλματος και τον γάμο (Πέτρου, 2016). Επιπλέον, το γεγονός ότι δεν υφίσταται καμία συσχέτιση μεταξύ της «σχολικής επιτυχίας», της «οικονομικής επιτυχίας» και του προτύπου ζωής των Ρομά, το οποίο περιλαμβάνει συχνές μετακινήσεις, καθιστά την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ένα ιδιαίτερα πολυδιάστατο πρόβλημα (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011).

Βέβαια, αντιλαμβάνονται την αξία και τη χρησιμότητα της μόρφωσης, όμως επιζητούν τα στοιχειώδη, που είναι απαραίτητα για τις καθημερινές απαιτήσεις της ζωής: τη γραφή, την ανάγνωση και βασικές μαθηματικές έννοιες. Για τους Ρομά, το σχολείο γενικά είναι ένας θεσμός ξένος, φορέας ξένων πολιτισμικών επιρροών, ο οποίος δεν ανταποκρίνεται στην δική τους κοινωνική οργάνωση, ενώ παράλληλα συχνά καλλιεργεί την πόλωση και τον ρατσισμό (Πέτρου, 2016).

Η διγλωσσία και ενίοτε η τριγλωσσία που τους χαρακτηρίζει, όπως επίσης και το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, τον πολιτισμό και την ιστορία των Ρομά, δυσκολεύει ακόμη παραπάνω την ένταξή τους στο σχολείο και την επαρκή ανταπόκριση στη μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν στην εύκολη λύση της σχολικής εγκατάλειψης.

Όσον αφορά τους/τις Ρομά μαθητές/τριες φαίνεται πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στέκεται άπραγο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το σχολείο δε λαμβάνει υπόψη του την ιστορία, τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τον τρόπο ζωής των Ρομά. Άρα, ένας/μία Ρομά μαθητής/τρια έρχεται αντιμέτωπος/η με ένα τελείως διαφορετικό και άγνωστο σύστημα αξιών τόσο γλωσσικά όσο και πολιτισμικά από αυτό που γνωρίζει (Πέτρου, 2016).

Οι Ρομά στην πλειοψηφία τους είναι αναλφάβητοι, δεδομένου ότι η εκπαίδευση δεν είναι ενταγμένη στη ζωή τους ούτε θεωρείται αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της, χωρίς όμως να παραγνωρίζουν το γεγονός ότι η εκπαίδευση θα είχε θετικά αποτελέσματα για αυτούς και θα τους βοηθούσε πολύ τόσο στην οικονομική τους δραστηριότητα όσο και στην κοινωνική τους καταξίωση (ΥΠΕΠΘ, 2008).

Σχετικά με την πρόσβαση των Ρομά στην εκπαίδευση, κυρίαρχα είναι τα φαινόμενα του αναλφαβητισμού των ενηλίκων, της απουσίας παρακολούθησης της προσχολικής εκπαίδευσης, των χαμηλών ποσοστών εγγραφής και καθυστερημένης έναρξης συμμετοχής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, της μαθητικής διαρροής πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και των χαμηλών ποσοστών συμμετοχής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ως σχολική διαρροή ορίζεται η απομάκρυνση του/της μαθητή/τριας από το εκπαιδευτικό σύστημα (Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση), σε μία δεδομένη στιγμή μετά την εγγραφή του/της (ΙΕΠ. 2017).

Το χαμηλό επίπεδο συμμετοχής των Ρομά στην εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης κοινωνικών, εκπαιδευτικών και πολιτισμικών παραγόντων, όπως οι μετακινήσεις της οικογένειας για εργασία, η αδυναμία της μεταφοράς των παιδιών στο σχολείο από τους γονείς, η ύπαρξη ανήλικων γονέων, η φτώχεια, η θυματοποίηση των παιδιών Ρομά στο σχολείο λόγω ρατσιστικών συμπεριφορών, η απουσία κατάλληλης υποστήριξης των μαθητών Ρομά και των οικογενειών τους και ο αναλφαβητισμός των γονέων. Βασικό εμπόδιο στη συμμετοχή τους στη προσχολική εκπαίδευση είναι η γλώσσα (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, 2022).

Θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης των Ρομά

Η εκπαιδευτική πολιτική και το ενδιαφέρον της πολιτείας και του κοινωνικού συνόλου για την εκπαιδευτική και την κοινωνική ένταξη των παιδιών Ρομά φαίνεται να ξεκινά από το 1985, όταν το Υ.Π.Ε.Π.Θ φροντίζει περιστασιακά για τη «μελέτη των μαθητικών θεμάτων που έχουν σχέση με τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, προερχόμενα από ευπαθείς πληθυσμιακές ομάδες», μέσω της συγκρότησης ομάδων εργασίας (Πίτσιου & Λάγιος, 2007).

Το 1987 συντάσσεται εγκύκλιος της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η οποία αναφέρεται στην Εκπαίδευση των παιδιών των τσιγγάνων. Κάνει λόγο για τα γενικότερα προβλήματα των τσιγγανοπαίδων και προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να ενημερωθούν και να προσεγγίσουν τις εν λόγω οικογένειες, ώστε να γίνεται ομαλά η ένταξή τους στο κάθε σχολείο (ΥΠΕΠΘ, 1987)

Σε εγκύκλιο του 1992 γίνεται αναφορά στην ανάγκη αλφαβητισμού των τσιγγανοπαίδων μέσα από την εφαρμογή και οργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης ακολουθώντας τις δεσμεύσεις του ψηφίσματος του 1989 των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ε.Ο.Κ. Γίνεται λόγος για παραγωγή ειδικού διδακτικού υλικού για τα τσιγγανόπαιδα, δημιουργία προπαρασκευαστικών τμημάτων διδασκαλίας γραφής κι ανάγνωσης με το νέο ειδικό διδακτικό υλικό και πρόσληψη δασκάλων ως επιμορφωτές. Τα τσιγγανόπαιδα που θα προχωρούσαν στη γραφή και ανάγνωση ήταν επιβεβλημένο να προωθηθούν στα Δημοτικά Σχολεία των περιοχών τους (ΥΠΕΠΘ, 1992).

Σε εγκύκλιο του 1995 ρυθμίζεται πως τόσο στα δημοτικά σχολεία όσο και στα νηπιαγωγεία τα τσιγγανόπαιδα θα γίνονται δεκτά ανεξάρτητα αν είναι γραμμένα σε μητρώα ή δημοτολόγια. Με σκοπό τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων σε σχολεία και νηπιαγωγεία, οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης θα έπρεπε να καταγράψουν τα παιδιά σχολικής ηλικίας που διέμεναν σε καταυλισμούς, ενώ η φοίτησή τους θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με μεταφορά των μαθητών είτε με την εγκατάσταση προκατασκευασμένων αιθουσών στους καταυλισμούς (ΥΠΕΠΘ, 1995).

Το 1996 με υπουργική απόφαση καθιερώνεται η κάρτα φοίτησης των μαθητών τσιγγανοπαίδων στοχεύοντας στη μείωση της σχολικής διαρροής λόγω των συχνών μετακινήσεών τους. Έτσι, τους δίνεται η δυνατότητα να φοιτήσουν σε οποιοδήποτε σχολείο της χώρας τυγχάνει να εγκατασταθούν για μικρό ή μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (ΥΠΕΠΘ, 1996).

Το 2000, νέα εγκύκλιος θέτει ως όριο της υποχρεωτικής φοίτησης το 16ο έτος της ηλικίας των μαθητών/τριών, με στόχο κανένα παιδί που προσέρχεται για φοίτηση στο δημοτικό σχολείο

να μην απομακρύνεται με το αιτιολογικό ότι είναι μεγάλης ηλικίας ή για άλλους λόγους και να ευρίσκονται τρόποι ώστε όλοι οι μαθητές, Έλληνες και αλλοδαποί, που η ηλικία τους είναι μικρότερη από το όριο της υποχρεωτικής φοίτησης (δηλ. κάτω από 16 ετών) και δεν έχουν ολοκληρώσει φοίτηση 6 τάξεων σε σχολείο της ημεδαπής ή αλλοδαπής (δεν πήραν τίτλο ΣΤ' τάξης) να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και να αποκτούν τον τίτλο του δημοτικού σχολείου (ΥΠΕΠΘ, 2002).

Το 2002, η εγκύκλιος του Υπουργείου Εθν. Οικονομίας και Οικονομικών καθιερώνει εισοδηματική ενίσχυση 300 ευρώ για κάθε παιδί μαθητή υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επομένως, οι οικογένειες των τσιγγανοπαίδων με ετήσιο εισόδημα κάτω των 3.000 ευρώ ενισχύονται με το ποσό των 300 ευρώ/παιδί-μαθητή/τρια με βεβαίωση του διευθυντή δημόσιου σχολείου από την οποία προκύπτει η εγγραφή του/της μαθητή/τριας σε τάξη υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κανονική παρακολούθηση των μαθημάτων κατά τη διάρκεια του προηγούμενου έτους (Υπ. Οικονομίας, 2002). Εκείνο που πρέπει όμως να επισημανθεί είναι πως, παρά την πρόβλεψη για κανονική παρακολούθηση των μαθητών ως προϋπόθεση για τη λήψη της εισοδηματικής ενίσχυσης, αυτή δινόταν οριζόντια και χωρίς να ελέγχεται στην πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό το ΥΠΕΠΘ με νέα εγκύκλιο το 2010 προβλέπει πως η οικονομική ενίσχυση θα δίνεται στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, με την προσκόμιση της σχετικής βεβαίωσης από το σχολείο και όχι στην αρχή με την εγγραφή όπως ίσχυε (ΥΠΕΠΘ, 2010).

Σε Εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ του 2008 γίνεται η αναφορά στους Τσιγγάνους μαθητές/τριες με τον όρο «Ρομά» και τονίζεται η ανάγκη για συντονισμένη προσπάθεια φορέων (σχολεία, τοπική αυτοδιοίκηση, Ιατροκοινωνικά Κέντρα, Διεύθυνση Κοινωνικής Πρόνοιας, ΠΙΚΠΑ, Νοσοκομεία, Ιατρικά κέντρα καθώς και φορείς κοινωνικής στήριξης) με στόχο την ένταξη των μαθητών/τριών στο σχολικό σύστημα με απώτερο στόχο την ομαλή κοινωνική τους ένταξη. Ακόμη, προτείνονται τρόποι επίλυσης προβλημάτων εγγραφής Ρομά μαθητών/τριών στο σχολείο εξαιτίας μη εμβολιασμού ή έλλειψης πιστοποιητικού μόνιμης κατοικίας. Γίνεται παράκληση στους διευθυντές των σχολείων να εγγράφουν πρώτα τους/τις μαθητές/τριες και στη συνέχεια να εξετάζονται θέματα ανεπάρκειας κτιριακών υποδομών, έλλειψης προσωπικού και πληρότητας τάξεων. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η σύσταση ομάδας διδασκόντων με αντικείμενο τη στήριξη των μαθητών/τριών αυτών και την ευαισθητοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (ΥΠΕΠΘ, 2008).

Τον Αύγουστο του 2010 το Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων και Δια Βίου Μάθησης εκδίδει εγκύκλιο, η οποία περιείχε διάφορες δράσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση των Ρομά, για να μπορέσει η εκπαίδευσή τους να εφαρμοστεί ανεμπόδιστα. Στην εν λόγω εγκύκλιο θα πρέπει να τονιστεί ότι θεωρείται αυτονόητο να διακατέχονται οι εκπαιδευτικοί από αίσθημα ευθύνης για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά και έχει ως στόχο την παύση του φαινομένου του αποκλεισμού τους από τα εκπαιδευτικά δρώμενα και την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής τους από την εκπαίδευση (ΥΠΔΒΜΘ, 2010). Οι εγκύκλιοι που ακολουθούν μετά το 2010 βασίζονται σε τροποποιήσεις της ήδη υπάρχουσας εγκυκλίου. Οι μαθητές Ρομά γίνονται δεκτοί με τη σχετική επιείκεια των διευθυντών, εφόσον δεν έχουν στην κατοχή τους κάποιο πιστοποιητικό και οι διευθυντές παρακινούνται να παραλάβουν το πιστοποιητικό από τον αρμόδιο δήμο. Οι Ρομά μαθητές τοποθετούνται στην εκάστοτε σχολική βαθμίδα με βάση την ηλικία τους και όχι των γνώσεων που έχουν. Το διευθυντικό προσωπικό, ακόμα, ελέγχει την πορεία υγείας και εμβολιασμού των μαθητών Ρομά. Σε περίπτωση που δεν έχουν γίνει οι απαραίτητοι εμβολιασμοί, ο διευθυντής μεριμνά ώστε να

ενημερωθούν οι κηδεμόνες για τα συνεργαζόμενα ιατρικά κέντρα, τα οποία παρέχουν τις υπηρεσίες τους δωρεάν.

Το 2018, με το άρθρο 214 του νόμου 4512/2018 θεσπίστηκε το επίδομα του παιδιού (Α21). Στα τέλη του 2019, το εν λόγω άρθρο τροποποιήθηκε και προστέθηκε η παράγραφος 17, η οποία ορίζει πως το επίδομα Α21 χορηγείται υπό την προϋπόθεση αφενός της εγγραφής κάθε παιδιού σε σχολείο και αφετέρου της πραγματικής φοίτησής του. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2021-2022 το υπουργείο Παιδείας εξέδωσε εγκύκλιο και καλεί τους προϊσταμένους και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων να δηλώσουν στην πλατφόρμα Myschool τους μαθητές που δεν ολοκλήρωσαν τη φοίτησή τους και δεν προάγονται στην επόμενη τάξη λόγω ελλιπούς φοίτησης. Το 2023, στο μέσο της σχολικής χρονιάς, το άρθρο 17 τέθηκε για πρώτη φορά σε οριζόντια εφαρμογή. Αποτέλεσμα είναι να περικόπτονται τα επιδόματα Παιδιού Α21, ενοικίου και Ελάχιστου Εγγυημένου Εισοδήματος (π. ΚΕΑ) του ΟΠΕΚΑ, για 6 μήνες στους δικαιούχους που έχουν παιδιά και δεν προήχθησαν στην επόμενη τάξη του σχολείου λόγω απουσιών που δεν σχετίζονται με την υγεία τους. Σε πρώτη φάση αφορά το επίδομα Στέγασης και στη συνέχεια θα ακολουθήσουν το Ελάχιστο Εγγυημένο Εισόδημα και το επίδομα παιδιού Α21.

Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα αφενός τη διαμαρτυρία πολλών Ρομά που μέχρι τότε λάμβαναν τα σχετικά επιδόματα χωρίς να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και αφετέρου προκάλεσε αύξηση εκπρόθεσμων εγγραφών και επανεγγραφών στα σχολεία, παιδιών που δεν είχαν εγγραφεί ποτέ ή είχαν διακόψει τη φοίτησή τους.

Η περίπτωση του Δροσερού Ξάνθης

Στο νομό Ξάνθης συναντά κανείς τόσο χριστιανούς Ρομά (π.χ. στα Κιμμέρια Ξάνθης), όσο και μουσουλμάνους Ρομά, οι οποίοι και ανήκουν στη Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Οι συγκεκριμένοι κατοικούν εντός των ορίων της πόλης της Ξάνθης στους παρακάτω τρεις οικισμούς: το Πούρναλικ (Pournalik), το οποίο βρίσκεται στη δυτική είσοδο της πόλης (ερχόμενοι από την Καβάλα) και είναι ο μόνος οικισμός που κατοικείται και από μέλη της πλειονότητας, τον Γκασχανέ (Gashane), ο οποίος βρίσκεται κοντά στις σιδηροδρομικές γραμμές και τον οικισμό του Δροσερού, ο οποίος συνορεύει με τον Γκασχανέ, χωρίς όμως να έχουν κάποιες σχέσεις οι κάτοικοι μεταξύ τους. Τόσο στον Γκασχανέ όσο και στο Δροσερό οι κάτοικοι είναι, κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους, μουσουλμάνοι Ρομά (Πέτρου, 2016).

Το Δροσερό Ξάνθης είναι ένας μόνιμος οικισμός Ρομά, ο οποίος βρίσκεται μόλις 2 χλμ. μακριά από το κέντρο της πόλης. Οριοθετείται από τις σιδηροδρομικές γραμμές του τρένου και τον ποταμό Κόσυνθο. Η πρώτη εγκατάσταση των Ρομά στην περιοχή του Δροσερού, υπό την έγκριση ή και την ανοχή του Δήμου Ξάνθης και των κατοίκων της, γίνεται στις αρχές της δεκαετίας του 1950, σηματοδοτώντας την απαρχή της ιστορίας του οικισμού. Μέχρι το 1985 οι κάτοικοι ζούσαν σε παράγκες από αλουμίνιο ή τέντες από νάιλον. Τα τελευταία χρόνια οι περισσότερες οικογένειες ζουν σε σπίτια, τα οποία όμως είναι εκτός σχεδίου πόλεως (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011). Επιπλέον, δεν υπάρχουν μέσα μαζικής μεταφοράς που να εξυπηρετούν τους κατοίκους, γεγονός που συντελεί στην απομόνωσή τους εντός των ορίων του οικισμού.

Ο πραγματικός αριθμός των κατοίκων του οικισμού δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί, καθώς πολλοί από τους κατοίκους δεν είναι εγγεγραμμένοι στα δημοτολόγια και πολλά παιδιά παραμένουν αδήλωτα μέχρι την ενηλικίωσή τους. Στην έρευνα του Υπουργείου Εργασίας και

Κοινωνικών Υποθέσεων αναφέρεται πως ο μεγαλύτερος πληθυσμός Ρομά στην Ελλάδα είναι το Δροσερό με πληθυσμό 3.500 κατοίκους, ενώ στην πραγματικότητα ο αριθμός είναι πολύ μεγαλύτερος και σύμφωνα με υπολογισμούς μπορεί να φτάνει και τους 8.000 κατοίκους.

Οι κάτοικοι του Δροσερού Ξάνθης έχουν την ικανότητα να μιλούν τρεις γλώσσες: τη ρομανί, την τουρκική και την ελληνική, χωρίς αυτό να σημαίνει πως τις χρησιμοποιούν σωστά. Η τουρκική γλώσσα χρησιμοποιείται κυρίως εντός των συνόρων του οικισμού και στο κέντρο της πόλης της Ξάνθης, συναναστρεφόμενοι μουσουλμάνους μειονοτικούς κατοίκους. Η επαφή τους με την ελληνική γλώσσα, από την άλλη, ξεκινά με την εγγραφή τους στο σχολείο και βελτιώνεται σε μεγαλύτερη ηλικία κατά τη συναναστροφή τους με την πλειονότητα (Αδαμαντίδου και Χαζάπη, 2011).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Αδαμαντίδου και Χαζάπη στον οικισμό του Δροσερού, φαίνεται πως μόνο το 1/3 του πληθυσμού εργάζεται για την επιβίωση του υπόλοιπου πληθυσμού. Από αυτούς, μεγάλο ποσοστό (33,8%) εργάζονται ως εργάτες γης, σε εργοστάσια/βιοτεχνίες, ως οικοδόμοι και ως ανειδίκευτοι εργάτες. Το 6,2% των εργαζομένων στο Δροσερό φαίνεται πως εργάζεται ως σιδεράδες, ενώ το 5,5% ως μικροπωλητές, πουλώντας παιχνίδια, λουλούδια, μπαλόνια. Κάποιοι (1,2%) δηλώνουν μουσικοί και κάποιοι άλλοι (1,6%) καλαθοπλέκτες. Το 1,3% των Δροσεριτών απασχολείται ως τεχνίτες (σιδηρουργοί, σφαγείς, μαραγκοί, ζωγράφοι, κομμώτρια, ράφτης, ξυλουργός) ενώ μόλις το 1,1% εργάζεται σε δημόσιες υπηρεσίες (με συμβάσεις ορισμένου χρόνου ως καθαρίστριες στο σχολείου του Δροσερού, επιστάτης των σχολείων, δημοτικός υπάλληλος στη συλλογή σκουπιδιών και ο διαμεσολαβητής στο ιατροκοινωνικό κέντρο). Οι υπόλοιποι των ερωτηθέντων δηλώνουν άνεργοι, νοικοκυρές, συνταξιούχοι, επαίτες, ένας δάσκαλος και ένας νηπιαγωγός.

Η εργασιακή τους απασχόληση χαρακτηρίζεται περιστασιακή, ασυνεχής, με έλλειψη υποτυπώδους ασφάλειας και κοινωνικής προστασίας και ιδιαίτερα κακοπληρωμένη. Οι συχνές μετακινήσεις και το εποχικό εμπόριο (εμπόριο λουλουδιών, μπαλονιών σε αστικά κέντρα και νησιά της χώρας) αποτελούν μέρος της ζωής των Δροσεριτών.

Ιδιαίτερη κοινωνική θέση κατέχουν οι ναυτικοί και οι οικογένειές τους, οι οποίοι φαίνεται πως με το εισόδημά τους θεμελίωσαν τη σταθερότητα της κοινότητας. Πρέπει να αναφερθεί, επίσης, πως οι μικροεπιχειρηματίες του Δροσερού (ιδιοκτήτες καφενείων, μπακάλικων, γυράδικων, παντοπωλείων και κρεοπωλείων) αποτελούν την ανώτερη κοινωνική τάξη, καθώς έχουν σταθερό εισόδημα εξασφαλίζοντας μια καλή οικονομική κατάσταση στην οικογένειά τους (Πέτρου, 2016). Σήμερα, μεγάλο ποσοστό ανδρών και ολόκληρων οικογενειών στο Δροσερό μεταναστεύει όλο και συχνότερα σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (κυρίως Γερμανία και Ολλανδία) για εργασιακή απασχόληση. Εκεί εργάζονται συνήθως ως εργάτες και επωφελούνται των διαφόρων επιδομάτων και της κατοικίας που τους χορηγεί το εκάστοτε ευρωπαϊκό κράτος.

Στην πλειοψηφία τους οι κάτοικοι του Δροσερού δηλώνουν μουσουλμάνοι και έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν απρόσκοπτα τα θρησκευτικά τους καθήκοντα στα τεμένη που υπάρχουν στην πόλη της Ξάνθης. Ως μουσουλμάνοι, οι Δροσερίτες υπάγονται στην πνευματική, θρησκευτική και νομική δικαιοδοσία του Μουφτή της Ξάνθης. Τέλος, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται έντονη προσπάθεια τόνωσης του μουσουλμανικού θρησκευτικού φρονήματος των Δροσεριτών, υπό την επιρροή μελών της ελίτ της μειονότητας και επιδράσεις της μειονοτικής ηγεσίας (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011). Ωστόσο πρέπει να τονίσουμε πως υπάρχει μία «μουσουλμανοφάνεια», μιας και είναι ελάχιστοι όσοι δεν πίνουν

αλκοόλ, προσεύχονται καθημερινά ή ζουν όπως ορίζει το Κοράνι (Πέτρου, 2016). Κατά τη διάρκεια του Ορθόδοξου Χριστιανικού Πάσχα, οι Δροσερίτες ψήνουν αρνιά στις αυλές τους, φτιάχνουν τσουρέκια και βάζουν κόκκινα αβγά. Τα Χριστούγεννα λένε τα κάλαντα στην πόλη της Ξάνθης, ενώ το Δεκαπενταύγουστο προσκυνούν την εικόνα της Παναγίας. Συχνά ονοματίζουν τα παιδιά τους Ντίνο ή Ντίνα, από το νησί της Τήνου (Ντίνος για τους Δροσερίτες), το οποίο και επισκέπτονται σχεδόν κάθε χρόνο για να προσκυνήσουν (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011).

Η εκπαίδευση και τα σχολεία του Δροσερού

Το 1994, ιδρύθηκε το 15ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης. Με την πάροδο του χρόνου και καθώς αυξάνονταν ο πληθυσμός του Δροσερού καθώς επίσης και οι μαθητές/τριες, ιδρύθηκε το δεύτερο συστεγαζόμενο σχολείο στο Δροσερό, το 20ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης, το οποίο λειτούργησε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2006-2007. Τα σχολεία βρίσκονται εντός του οικισμού του Δροσερού, αποκομμένα από την πόλη της Ξάνθης, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την «γκετοποίηση» του οικισμού και τον υφιστάμενο κοινωνικό αποκλεισμό των κατοίκων της.

Εδώ και πολλά χρόνια υπάρχει το ζήτημα της κατασκευής καινούριου σχολείου, σε υπάρχον οικοπέδο στην είσοδο του οικισμού, με σκοπό την αποσυμφόρηση της αυλής από τα εκατοντάδες παιδιά σε καθημερινή βάση, ενώ πρόσφατα έγινε γνωστό πως έχει αγοραστεί ένα κτήριο από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, το οποίο στέγαζε κλειστό γυμναστήριο, με την πρόθεση να μετατραπεί σε δημοτικό σχολείο.

Να σημειωθεί, επίσης, πως τα σχολεία δεν έχουν χαρακτηριστεί μειονοτικά, παρά το γεγονός πως όλοι οι μαθητές/τριες είναι μουσουλμάνοι/ες και ως εκ τούτου ακολουθείται το πρόγραμμα του τυπικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς τη διδασκαλία των Θρησκευτικών.

Από τη στιγμή που το 15ο Δ.Σ Ξάνθης και το 20ο Δ.Σ Ξάνθης αποτελούν σχολεία Ρομά μαθητών/τριών, ακολουθούν όλες τις προαναφερόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές, που έχουν να κάνουν με την ευαίσθητη κοινωνική ομάδα των Ρομά. Το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες του Δροσερού διδάσκονται τα τυπικά σχολικά βιβλία, αποτελεί, όμως, μειονέκτημα στην περαιτέρω εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς πρόκειται για παιδιά Ρομά που δεν έχουν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα και δυσκολεύονται αρκετά στην ανάγνωση, στη γραφή και κυρίως στην κατανόησή τους.

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται σε στοιχεία φοίτησης που αφορούν τα δύο σχολεία του Δροσερού και σε ημιδομημένες συνεντεύξεις που έγιναν σε γονείς Ρομά του Δροσερού.

Το γεγονός της πολυετούς παρουσίας μου στο Δροσερό ως υποδιευθυντής και διευθυντής βοήθησε πολύ στην επικοινωνία, στην εμπιστοσύνη και στη διάθεση των γονέων να βοηθήσουν στην έρευνα, αφού έλαβαν τη διαβεβαίωση πως οτιδήποτε συζητηθεί θα παραμείνει ανώνυμο.

Ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιες είναι οι απόψεις των γονέων Ρομά του Δροσερού σχετικά με την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών τους;
- 2) Ποια είναι τα αίτια της άτακτης φοίτησης και της σχολικής διαρροής;

3) Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι Ρομά μαθητές του Δροσερού κατά την περίοδο της πανδημίας;

Το μαθητικό δυναμικό του 15ου Δημοτικού Σχολείου Ξάνθης για το σχολικό έτος 2006-2007 ήταν 208 εγγεγραμμένοι μαθητές/τριες και το αντίστοιχο μαθητικό δυναμικό του 20ου Δημοτικού Σχολείου Ξάνθης ήταν 160 εγγεγραμμένοι μαθητές/τριες, ενώ το σχολικό έτος 2022-2023 οι εγγεγραμμένοι μαθητές του 15ου Δημοτικού Σχολείου είναι 421 μαθητές και του 20ου Δημοτικού Σχολείου είναι 397 μαθητές.

Πίνακας 1. Εγγεγραμμένοι μαθητές ανά σχολικό έτος

Σχ. Έτος	15° Δ.Σχ.	20° Δ.Σχ.	Σύνολο εγγεγραμμένων μαθητών
2006-2007	208	160	368
2013-2014	406	380	786
2014-2015	431	342	773
2015-2016	379	312	691
2016-2017	402	343	745
2017-2018	408	343	751
2018-2019	413	384	797
2019-2020	419	379	798
2020-2021	415	364	779
2021-2022	386	377	763
2022-2023	421	397	818

Από τον πίνακα 1 προκύπτει πως από το 2006 (έτος ίδρυσης του 20ου Δημοτικού Σχολείου και συστέγάσή του με το 15ο Δημοτικό Σχολείο) παρουσιάστηκε μία αυξητική τάση και διπλασιασμός του αριθμού των εγγεγραμμένων μαθητών, ενώ τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών είναι σταθερός. Όμως υπάρχει, σύμφωνα με εκτιμήσεις, μεγάλος αριθμός παιδιών τα οποία δεν έχουν εγγραφεί ακόμη στο δημοτικό σχολείο.

Πίνακας 2: Φοίτηση μαθητών ανά σχολικό έτος

Σχ. Έτος	Σύνολο εγγεγραμ- μένων μαθητών	Προάγονται (Α)	Διέκοψαν τη φοίτηση (Β)	Επαναλαμβάνουν την τάξη (Γ)	Ποσοστό % (Β+Γ)
2014-2015	773	432	162	179	44,11%
2015-2016	691	355	99	237	48,62%
2016-2017	745	421	106	218	43,48%
2017-2018	751	480	157	114	36,08%
2018-2019	797	596	70	131	25,21%
2019-2020	798	595	45	158	25,43%
2020-2021	779	508	94	177	34,78%
2021-2022	763	395	138	230	48,23%

Από τα στοιχεία του πίνακα 2 παρατηρούμε πως είναι εντυπωσιακά τα ποσοστά μη τακτικής φοίτησης και εγκατάλειψης του σχολείου, τα οποία μάλιστα τις περισσότερες φορές αγγίζουν το 50%. Οι μαθητές που επαναλαμβάνουν την τάξη κάθε σχολική χρονιά είναι αυτοί που δεν φοίτησαν επαρκώς και επαναλαμβάνουν την τάξη λόγω ελλιπούς φοίτησης (απουσιών). Οι μαθητές που διέκοψαν τη φοίτηση είναι αυτοί που για δύο συνεχόμενα σχολικά έτη ήταν εγγεγραμμένοι, αλλά δεν φοίτησαν επαρκώς ή καθόλου και επομένως διαγράφηκαν λόγω παρέλευσης διετίας χωρίς φοίτηση. Τακτική φοίτηση στο δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με τις διατάξεις του προεδρικού διατάγματος 121/1995, είναι η φοίτηση για χρονικό διάστημα τουλάχιστον μεγαλύτερο του μισού διδακτικού έτους.

Πίνακας 3. Μαθητές κατά τάξη και έτος γέννησης

Τάξεις	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	Σύνολο
Α΄	16	40	24	4	7	1	1	0	0	0	93
Β΄	0	14	22	16	7	1	1	2	1	0	64
Γ΄	0	0	12	17	7	6	4	4	0	0	50
Δ΄	0	0	0	9	21	19	12	3	0	0	64
Ε΄	0	0	0	0	9	28	10	1	6	0	54
ΣΤ΄	0	0	0	0	0	12	31	15	9	5	72

Ένα ακόμη στοιχείο που χαρακτηρίζει τη φοίτηση των Ρομά μαθητών είναι πως εγγράφονται πολλές φορές καθυστερημένα και σε μεγαλύτερη από την κανονική ηλικία κάτι που επηρεάζει τη φοίτησή τους αρνητικά.

Κατά τη φετινή σχολική χρονιά 2022-2023 οι μαθητές που είναι γεννημένοι το 2016 φοιτούν στην Α΄ τάξη, οι μαθητές γεννημένοι το 2015 φοιτούν στη Β΄ τάξη, οι μαθητές γεννημένοι το 2014 φοιτούν στη Γ΄ τάξη, οι μαθητές γεννημένοι το 2013 φοιτούν στη Δ΄ τάξη, οι μαθητές γεννημένοι το 2012 φοιτούν στην Ε΄ τάξη και οι μαθητές γεννημένοι το 2011 φοιτούν στην ΣΤ΄ τάξη. Από τον πίνακα 3 μπορούμε να δούμε πως από τους 93 μαθητές που είναι εγγεγραμμένοι, στο ένα από τα δύο σχολεία του Δροσερού, στην Α΄ τάξη, μόνο οι 16 είναι στην κανονική ηλικία φοίτησης (17%) και οι υπόλοιποι 77, σύμφωνα με την ηλικία τους, θα έπρεπε να φοιτούν σε μεγαλύτερη τάξη. Από τους 72 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης μόνο οι 12 είναι στην προβλεπόμενη για την τάξη ηλικία (17%), οι 55 έπρεπε να φοιτούν στο Γυμνάσιο και οι 5 που βρίσκονται στην ηλικία των 16 ετών (έτος γέννησης 2007) να φοιτούν στην Α΄ Λυκείου.

Οι γονείς στέκονται θετικά απέναντι στο σχολείο και στην εκπαίδευση των παιδιών τους, θεωρώντας πως πρέπει να μάθουν γράμματα αφού αυτό θα τους βοηθήσει στη ζωή τους και κυρίως στην εύρεση εργασίας, κάτι που δεν μπόρεσαν οι ίδιοι να κάνουν γιατί δεν τους έστελναν οι γονείς τους στο σχολείο. Στην περίπτωση βέβαια των κοριτσιών η κυρίαρχη άποψη είναι πως τα κορίτσια δεν είναι απαραίτητο να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που οι ίδιοι τα αναγκάζουν να διακόψουν, ειδικά στις μεγαλύτερες τάξεις. Αυτό οφείλεται στην άποψη πως το σχολείο είναι ένας χώρος όπου τα κορίτσια

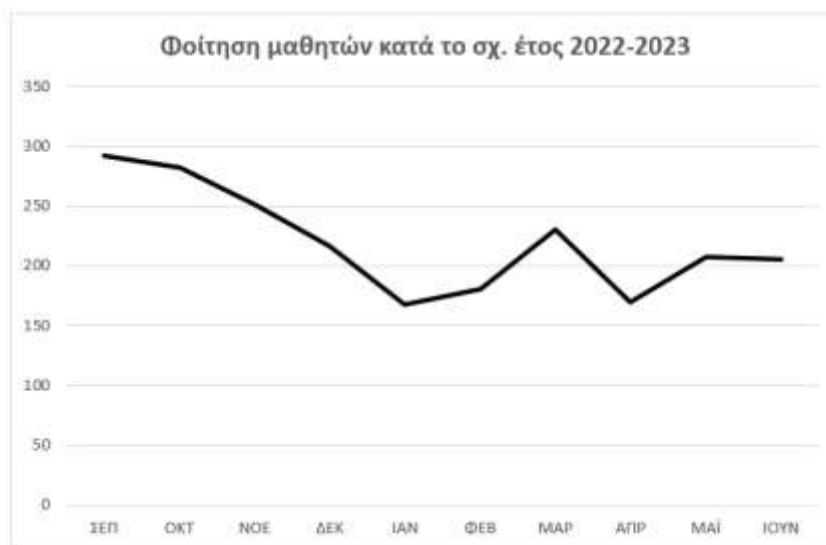
κινδυνεύουν να παρασυρθούν και στο γεγονός πως στην κοινωνία τους είναι αποδεκτό και απόλυτα φυσιολογικό τα κορίτσια να παντρεύονται και να τεκνοποιούν σε πολύ μικρή ηλικία.

Οι γονείς Ρομά, λόγω του γεγονότος πως δεν θεωρούν το σχολείο άμεση προτεραιότητα και καθημερινή υποχρέωση των παιδιών τους, παρουσιάζουν μία υπερβολική χαλαρότητα στη διάθεση των παιδιών τους να μην πάνε στο σχολείο καθημερινά για διάφορους λόγους, οι οποίοι πολλές φορές είναι ασήμαντοι (ένας τσακωμός με κάποιον συμμαθητή τους την προηγούμενη ημέρα, το ότι ήθελε να κοιμηθεί περισσότερο ή το ότι έχουν γάμο στο σπίτι ή σε κάποιο συγγενικό κλπ) , παρουσιάζοντας έτσι άτακτη φοίτηση ή ακόμη και διακοπή εντελώς της φοίτησής τους, ενώ φαίνεται να μην μπορούν να ωθήσουν τα παιδιά τους να αλλάξουν άποψη και να συνεχίσουν το σχολείο. Για να δικαιολογήσουν την άτακτη φοίτηση των παιδιών τους επικαλούνται διάφορους λόγους. Σημαντικότερος παράγοντας είναι η οικονομική δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες σε σημείο πολλές φορές να μην έχουν χρήματα να αγοράσουν ρούχα ή παπούτσια στα παιδιά τους καθώς και τα σχολικά είδη που απαιτούνται. Εδώ πρέπει να τονίσουμε πως από τα δημοτικά σχολεία του Δροσερού καταβάλλεται προσπάθεια έτσι ώστε να χορηγούνται τα απαραίτητα σχολικά είδη (τσάντες, τετράδια, μολύβια) στα παιδιά των οικογενειών που έχουν αδυναμία να τους τα παρέχουν.

Πολλές φορές τα παιδιά αναγκάζονται να δουλέψουν μαζί με τους γονείς τους σε διάφορες δουλειές προκειμένου να βοηθήσουν το οικογενειακό εισόδημα.

Επίσης γίνεται αναφορά στο γεγονός ότι στο σχολείο γίνονται πολλοί καυγάδες με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα κλίμα φόβου σε παιδιά και γονείς εξαιτίας αυτών των καυγάδων.

Ο οικισμός του Δροσερού τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει μία έντονη ανοικοδόμηση και μία πολύ μεγάλη επέκταση. Πολλές φορές οι γονείς επικαλούνται την απόσταση σαν ένα αποτρεπτικό παράγοντα ειδικά τον χειμώνα και ιδιαίτερα τις βροχερές ημέρες. Παράλληλα αναφέρεται και το γεγονός πως το σχολείο, που αποτελείται κυρίως από προκάτ αίθουσες, δεν είναι ελκυστικό, ενώ το χειμώνα τα παιδιά κρυώνουν, καθώς η θέρμανσή τους γίνεται με μικρά θερμαντικά ηλεκτρικά σώματα. Αξίζει να επισημάνουμε πως τα σχολεία πολλές φορές έχουν δεχτεί βανδαλισμούς και κλοπές από εξωσχολικούς, δεν υπάρχει φύλαξη κατά τις βραδινές ώρες και πως όλες οι προκάτ αίθουσες ήταν εξοπλισμένες με κλιματιστικά, τα οποία με το πέρασμα των χρόνων και μέχρι σήμερα έχουν κλαπεί όλα.



Γράφημα 1. Φοίτηση μαθητών κατά το σχ. έτος 2022-2023

Από το γράφημα 1 γίνεται αντιληπτό πως από την έναρξη της σχολικής χρονιάς μέχρι το τέλος παρατηρείται μία φθίνουσα πορεία στη φοίτηση των μαθητών, η οποία είναι μεγαλύτερη κατά τους χειμερινούς μήνες. Αξιοσημείωτο είναι πως τις ημέρες που βρέχει πολύ τα παιδιά που εμφανίζονται στο σχολείο είναι πολύ λίγα και κυρίως αυτά που μένουν πολύ κοντά στο σχολείο.

Ένας άλλος λόγος που αποθαρρύνει τα παιδιά στην καθημερινή φοίτηση είναι η αδυναμία να κατανοήσουν την ελληνική γλώσσα, η οποία είναι η καθομιλουμένη και επίσημη γλώσσα του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Παρόλο που οι γονείς το γνωρίζουν και δέχονται την αναγκαιότητα τα παιδιά τους να μάθουν να μιλάνε ελληνικά, αναγνωρίζουν πως στην καθημερινότητά τους εντός του οικισμού και στην επικοινωνία με τα παιδιά τους χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα ή τη ρομανί, ενώ όλα τα παιδιά παρακολουθούν στην τηλεόραση τουρκικά κανάλια μέσω δορυφορικών κεραιών που διαθέτουν όλα σχεδόν τα σπίτια του οικισμού.

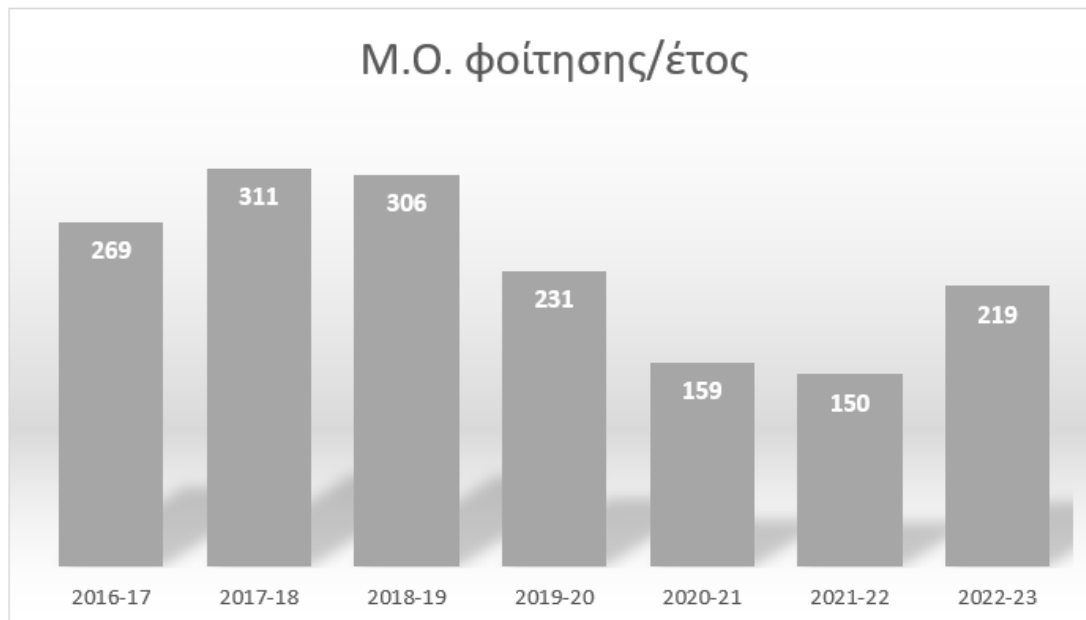
Οι γονείς των παιδιών πολλές φορές αναγκάζονται λόγω εργασίας να μετακινηθούν εντός Ελλάδος και τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη. Όταν φεύγουν τα αφήνουν στους παππούδες και στις γιαγιάδες χωρίς να έχουν την απαίτηση τα παιδιά τους να συνεχίζουν το σχολείο. Όταν τα παίρνουν μαζί τους αδιαφορούν και δεν φροντίζουν να φοιτήσουν στον τόπο που θα πάνε και ειδικά στην Ελλάδα, όπου η φοίτηση είναι πολύ εύκολη με την κάρτα φοίτησης που εκδίδεται από το σχολείο εγγραφής.

Οι γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τα μαθήματα και τις σχολικές εργασίες στο σπίτι, καθώς είναι αναλφάβητοι ή λειτουργικά αναλφάβητοι, λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω δουλειάς ή λείπουν στο εξωτερικό και τα παιδιά ζουν με τους παππούδες και τις γιαγιάδες. Επομένως, δεν υπάρχει τις περισσότερες φορές κάποιος να τα πιέσει και να τα βοηθήσει ως προς τις υποχρεώσεις τους με το σχολείο.

Οι περισσότεροι μάλιστα δεν έχουν επισκεφθεί το σχολείο για να συνομιλήσουν με τον/την δάσκαλο/δασκάλα για την πρόοδο των παιδιών τους και δεν γνωρίζουν το όνομα του/της δασκάλου/δασκάλας και την τάξη που φοιτά το παιδί. Ο κυριότερος λόγος που επισκέπτονται το σχολείο είναι για να πάρουν βεβαίωση φοίτησης ώστε να μπορέσουν να πάρουν τα σχετικά επιδόματα. Τα επιδόματα αυτά είναι ένα σημαντικό κίνητρο εγγραφής των παιδιών τους στο σχολείο, ενώ θεωρούν πως είναι άδικο να μην τα λαμβάνουν αν τα παιδιά τους δεν έχουν τακτική φοίτηση ή διακόπτουν το σχολείο και πολλές φορές διαμαρτύρονται έντονα, όταν δεν μπορούν να πάρουν τη σχετική βεβαίωση ή το επίδομα στρεφόμενοι εναντίον των διευθυντών των σχολείων και του κράτους. Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς είναι δυσχερής αφού αλλάζουν πολύ συχνά αριθμό κινητού τηλεφώνου και η συντριπτική πλειοψηφία δεν έχει σταθερή γραμμή τηλεφώνου.

Μια ιδιαίτερα δύσκολη περίοδος ήταν η διετία της πανδημίας με την αναστολή λειτουργίας των σχολείων και την εισαγωγή της τηλεκπαίδευσης. Οι γονείς των μαθητών του Δροσερού ενημερώνονταν για την πανδημία από τα δελτία ειδήσεων και από συζητήσεις στον οικισμό, ενώ όλοι ήταν φοβισμένοι για την ασφάλεια των παιδιών τους με αποτέλεσμα να μην τα στέλνουν στο σχολείο κατά την περίοδο λειτουργίας του, παρά το γεγονός πως τα μέτρα υγιεινής και προφύλαξης εντός του οικισμού τηρούνταν ελλιπώς. Η περίοδος της πανδημίας του Covid-19 έφερε την τηλεκπαίδευση για μεγάλο χρονικό διάστημα στα σχολεία και δημιούργησε ακόμη μεγαλύτερες δυσκολίες στους μαθητές Ρομά. Στο κομμάτι της τηλεκπαίδευσης, η έλλειψη ψηφιακού εγγραμματισμού των μαθητών και των οικογενειών τους, η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού (έλλειψη σύνδεσης Internet και ηλεκτρονικών

συσκευών), καθώς και η χαμηλή διάθεση συμμετοχής και συνεργασίας των παιδιών και των γονιών τους, οδήγησαν σε ελάχιστη έως μηδενική συμμετοχή στην τηλεεκπαίδευση. Από τα σχολεία, κατά την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης, έγινε μεγάλη προσπάθεια κινητοποίησης και παροχής βοήθειας στους γονείς και στα παιδιά, αλλά η ανταπόκριση κρίνεται ελάχιστη και απογοητευτική.



Γράφημα 2. Μέσος όρος φοίτησης ανά έτος

Στο παραπάνω γράφημα απεικονίζεται ο μέσος όρος φοίτησης των μαθητών των τελευταίων επτά σχολικών ετών. Κατά την περίοδο της πανδημίας η φοίτηση των μαθητών το σχ. έτος 2019-2020, παρόλο που εμφανίζεται σχετικά υψηλή, αφορά τους μήνες λειτουργίας των σχολείων και όχι την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων και την εισαγωγή της τηλεεκπαίδευσης, στην οποία η συμμετοχή ήταν σχεδόν μηδενική. Τα σχολικά έτη 2020-21 και 2021-22 η λειτουργία των σχολείων έγινε με υγειονομικά μέτρα (μάσκες, self-test) και είναι φανερό πως η πανδημία επηρέασε αρνητικά τη φοίτηση των μαθητών, ενώ από τη φετινή χρονιά 2022-2023 άρχισε και πάλι να παρουσιάζει αυξητική τάση.

Τα δύο αυτά χρόνια που ίσχυαν τα μέτρα προστασίας από τον covid-19 τα σχολεία κατέβαλλαν συνεχείς προσπάθειες ενημέρωσης των γονέων και των μαθητών για την αναγκαιότητά τους, για τον τρόπο και τις ημερομηνίες που μπορούν να προμηθεύονται τα self-tests, τον σωστό τρόπο για να τα χρησιμοποιήσουν. Εξαιτίας της αδυναμίας των γονέων να εκδώσουν την κάρτα φοίτησης μαθητή προκειμένου να εισέλθει στη σχολική μονάδα, οι γονείς ή οι μαθητές/τριες έφερναν στο σχολείο τις προβλεπόμενες ημέρες το πλακίδιο του self-test και η κάρτα μαθητή συμπληρωνόταν στο σχολείο. Βεβαίως, λόγω της μειωμένης προσέλευσης μαθητών τα δύο αυτά χρόνια και της άτακτης φοίτησής τους ελάχιστα ήταν τα κρούσματα σε μαθητές που είχαν εντοπιστεί στον χώρο του σχολείου.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Η εκπαίδευση των Ρομά αποτελεί ένα πολυδιάστατο ζήτημα, στο οποίο οι ευθύνες αλλά και οι λύσεις για την εκπαίδευσή τους δεν μπορεί να είναι μονομερείς.

Οι Ρομά έχουν την πεποίθηση πως το σχολείο αποτελεί έναν αφομοιωτικό θεσμό που έχει σκοπό να τους εντάξει στην κυρίαρχη κουλτούρα χωρίς να λαμβάνει υπόψη τη γλώσσα, τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής τους, ενώ δεν έχει αποκτηθεί η συνείδηση για την υποχρεωτικότητα, τη χρησιμότητα και τη συστηματικότητα της φοίτησης των παιδιών τους στο σχολείο.

Δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους, η οποία όμως, δεν θεωρούν ότι συνδέεται με τη σχολική φοίτηση και επιτυχία, ενώ πολλές φορές προτιμούν να εργαστούν τα ανήλικα παιδιά μαζί τους σε διάφορες εποχικές δουλειές, θεωρώντας σημαντικότερη την ενίσχυση του οικογενειακού εισοδήματος παρά τη συστηματική τους φοίτηση στο σχολείο. Παρόλα αυτά αναγνωρίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης, με το γενικό λόγο «να μάθουν γράμματα», κυρίως μέσω των δικών τους εμπειριών και βιωμάτων, όμως δεν προσδιορίζουν το επίπεδο της εκπαίδευσης που επιθυμούν για τα παιδιά τους, αδυνατούν να συμβάλλουν στη χάραξη σχεδιασμού και να προσδιορίσουν με σαφήνεια τη σχέση της σχολικής επίδοσης με το συγκεκριμένο είδος εργασίας και καριέρας που θα ήθελαν να κάνουν τα παιδιά τους. Λόγω του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου τους δεν διαθέτουν τις γνώσεις για να τα βοηθήσουν στις σχολικές τους υποχρεώσεις, ενώ δέχονται την εγκατάλειψη της σχολικής φοίτησης των παιδιών τους σε οποιαδήποτε σχολική τάξη χωρίς αντίρρηση.

Αναζητώντας τα αίτια της σχολικής διαρροής και της σποραδικής φοίτησης καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι καθοριστικός παράγοντας είναι το χαμηλό οικονομικό επίπεδο των γονέων και η εργασία τους εκτός του Δροσερού, στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό. Τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, το χαμηλό βιοτικό επίπεδο και οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης επηρεάζουν καταλυτικά τη στάση των οικογενειών απέναντι στο σχολείο και τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους. Δεν έχουν κατανοήσει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης και της σχολικής φοίτησης, οπότε και δεν ανήκει στις προτεραιότητές τους, ενώ όσον αφορά τα κορίτσια η κρατούσα άποψη είναι πως ο προορισμός των κοριτσιών δεν είναι η εκπαίδευση, αλλά ο γάμος σε μικρή ηλικία. Η τριγωνσσία (ρομανί, τουρκικά και ελληνικά), την οποία χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους δυσκολεύει και εμποδίζει περισσότερο τη σωστή και πετυχημένη σχολική φοίτηση και επηρεάζει δυσχερώς την επικοινωνία σχολείου και γονέων.

Η περίοδος της πανδημίας του Covid-19 και η εισαγωγή της τηλεεκπαίδευσης για μεγάλο χρονικό διάστημα στα σχολεία δημιούργησε ακόμη μεγαλύτερες δυσκολίες στους μαθητές Ρομά. Οι Ρομά μαθητές δεν κατάφεραν καθόλου να συμμετάσχουν στην τηλεεκπαίδευση, εκτός από ένα πολύ μικρό αριθμό. Τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν ήταν πολλά, κυρίως τεχνικά, αλλά και έλλειψη διάθεσης συμμετοχής και συνεργασίας από τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Επιπρόσθετα η μακρά αποχή τους τούς απέκοψε από το σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Βεβαίως, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι σημαντικό μερίδιο στην εκπαίδευση των Ρομά έχει η πολιτεία, η οποία διαχρονικά λαμβάνει αποσπασματικά μέτρα. Είναι επιτακτική ανάγκη η αλλαγή του πλαισίου λειτουργίας και του Αναλυτικού Προγράμματος αναφορικά με τα βιβλία, τα μαθήματα, τον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα καθώς και η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Είναι σημαντικό να υπάρχουν μόνιμοι εργαζόμενοι κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι στο σχολείο. Οι παρεμβάσεις αυτών των ανθρώπων ακόμα και στα σπίτια των παιδιών θα βελτιώνει τις σχέσεις γονέων σχολείου και θα έλυne πολλές δύσκολες καταστάσεις, που οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρμόδιοι ούτε έχουν

τις γνώσεις να επέμβουν. Ειδικά στην περίπτωση του Δροσερού κρίνεται επιτακτική η δημιουργία ενός δεύτερου σχολείου το οποίο θα οδηγήσει στην αποσυμφόρηση της υπάρχουσας κατάστασης.

Τέλος, είναι αναγκαία η εκτενέστερη και αυστηρότερη σύνδεση της τακτικής φοίτησης με οικονομικά κυρίως προνόμια, με στόχο τον έλεγχο της καθημερινής φοίτησης των παιδιών και όχι μόνο της εγγραφής τους, ως ένα ισχυρό μέτρο πίεσης για τους γονείς των Ρομά μαθητών.

Αναφορές

- Αδαμαντίδου, Δ. & Χαζάπη, Ε. (2011). *Το Δροσερό: οικισμός Μουσουλμάνων Ρομά στη Θράκη*. Ξάνθη: Δ.Π.Θ.
- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης.
- Γιοβάνογλου, Σ., κ.ά. (2019). *Η μαθητική διαρροή στην ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ζαφείρης Κ. και Ξηροτύρης Ν., (2002). *Οι Ρομά Άρατου: Δημογραφική και Γενεαλογική μελέτη. Στο Οι Ρομά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας.
- Ζάχος, Δ. (2005). *Διαδικασίες ένταξης σε συνθήκες γενικού κοινωνικού αποκλεισμού: η εκπαίδευση των Ρομ στην κοινότητα του Φλάμπουρου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Α.Π.Θ, Θεσσαλονίκη.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1998). *Δίγλωσση Εκπαίδευση και Εκπαίδευση των Ρομ: Απ' την πλευρά των γονέων... (μία έρευνα στον Δενδροπόταμο και στον Εύοσμο)*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας, Ιωάννινα.
- Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2008). *"Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα"*, Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Νόβα- Καλτσούννη, Χ. (2004). *Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία*. Ανάκτηση 17 Μαΐου 2023, από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/265>
- Πέτρου, Αικ. (2016). *Κοινωνικοοικονομικό status οικογένειας και σχολική διαρροή μαθητών Ρομά: Η περίπτωση του Δροσερού*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Πίτσιου, Χ., & Λάγιος, Β. (2007). «Η θέση των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την εκπαίδευσή τους». Στο *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007, (σ.16-22), Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Σωτηρίου, Κ. (2013). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες ένταξης των παιδιών Ρομά στην Εκπαίδευση. Το παράδειγμα της Ρόδου*, Μεταπτυχιακή Εργασία, ΑΠΘ και Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. (2010). *Εγγραφή και σχολική παρακολούθηση των παιδιών Ρομά*. Εγκύκλιος Φ.3/960/102679/Γ1, Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1987). *Η εκπαίδευση των παιδιών των τσιγγάνων*, Εγκύκλιος Γ1/206, Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1992). *Αλφαριθμητισμός Τσιγγανοπαίδων*. Εγκύκλιος Γ1/372/853/ Γ.Γ.475, Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1995). *Εγγραφή και φοίτηση Τσιγγανοπαίδων στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*. Εγκύκλιος Φ4/350/Γ1/1028, Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1996). *Καθιέρωση κάρτας φοίτησης Τσιγγανοπαίδων*. Υπουργική Απόφαση Φ 4/ 155/ Γ 1/ 1257, Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002). *Όριο ηλικίας για φοίτηση μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Εγκύκλιος Γ1/226, Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2008). *Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο*, Επιστημονικός Υπεύθ. Μήτσης Ν., OMAS SYNERGON Ltd., Ανάκτηση 20 Μαΐου 2023, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1045/201.pdf>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2008). *Εγγραφή και φοίτηση Ρομά*, Εγκύκλιος 11684/Γ1, Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2010). *Εισοδηματική ενίσχυση οικογενειών με τέκνα υποχρεωτικής εκπαίδευσης και χαμηλά εισοδήματα*. Εγκύκλιος Φ7/488/23316/Γ1, Αθήνα.

Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων (2022). *Καταγραφή Οικισμών και Πληθυσμού Ρομά σε εθνικό επίπεδο (έτους 2021)*: Αθήνα.

Υπουργείο Οικονομίας (2002). *Εισοδηματική ενίσχυση οικογενειών με τέκνα υποχρεωτικής εκπαίδευσης και χαμηλά εισοδήματα*. Εγκύκλιος 2/37645/0020, Αθηνά.

Εκπαίδευση ενός Πράκτορα Μηχανικής Μάθησης, να παίζει το παιχνίδι Pong, στο προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch

Αναστάσιος Λαδιάς¹, Δημήτριος Λαδιάς²
ladiastas@gmail.com, ladimitr@gmail.com

¹Ερευνητής STEM Education, ²Game developer

Περίληψη. Η εργασία εστιάζει σε μια μέθοδο Τεχνητής Νοημοσύνης, την Επανεπισχυόμενη Μάθηση και την εφαρμογή της σε ένα απλό παιχνίδι Pong στο οποίο ο παίχτης αντικαθίσταται από έναν αυτοεκπαιδευόμενο Πράκτορα που προγραμματίζεται σε Scratch. Το project απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πληροφορικής και σκοπός του είναι να γίνει κατανοητό από μικρούς μαθητές το πώς "μαθαίνει" από την εμπειρία του ένα πρόγραμμα Επανεπισχυόμενης Μάθησης. Στο μοντέλο που υιοθετήθηκε ο Πράκτορας αλληλεπιδρά με το Περιβάλλον. Ο Πράκτορας αντιλαμβάνεται, αποφασίζει και δρα αποσκοπώντας να πετύχει τη βέλτιστη ανταμοιβή. Ο υπολογισμός της ανταμοιβής γίνεται με την εφαρμογή του αλγορίθμου Q-learning, λαμβάνοντας υπόψη την πολιτική που έχει επιλεγεί. Οι υπολογιζόμενες ανταμοιβές αποτίθενται σε ένα Πίνακα Λήψης Αποφάσεων. Μετά την εκπαίδευσή του όταν ο Πράκτορας κληθεί να παίζει μόνος του το παιχνίδι, συμβουλευέται τον Πίνακα Λήψης Αποφάσεων και επιλέγει τη δράση με τη μεγαλύτερη αξία. Τα χαρακτηριστικά της εφαρμογής είναι η διαφάνεια του αλγορίθμου, ο κατανοητός κώδικας και η δυνατότητα παρέμβασης σε αυτόν, η αυτονομία του προγραμματιστικού μικρόκοσμου, τα νοηματοδοτημένα έργα για τους μαθητές και η προσέγγιση της εποικοδομητικής μάθησης για αυτούς.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Μηχανική Μάθηση, Πράκτορας Επανεπισχυόμενης Μάθησης, Scratch, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Τον τελευταίο καιρό δεχόμαστε ένα καταιγισμό από εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) που προκαλούν το θαυμασμό για όσα επιτυγχάνουν. Η TN περιλαμβάνει διάφορες προσεγγίσεις, όπως τη Συμβολική TN / Symbolic AI, τα Έμπειρα Συστήματα, την Υπολογιστική Νοημοσύνη και τη Μηχανική Μάθηση (MM).

Η MM εστιάζει στην αυτόματη μάθηση από δεδομένα και στην αυτοβελτίωση του συστήματος. Η MM και χωρίζεται σε τρεις βασικές κατηγορίες:

- Την Εποπτευόμενη Μάθηση / Supervised learning,
- την Μη Εποπτευόμενη Μάθηση / Unsupervised learning και
- την Επανεπισχυόμενη Μάθηση (EM) / Reinforcement learning.

Στην EM το πρόγραμμα ενός υπολογιστή αλληλεπιδρά με ένα δυναμικό περιβάλλον όπως για παράδειγμα ένα παιχνίδι, με στόχο να νικήσει. Σε επαναλαμβανόμενες παρτίδες του παιχνιδιού το πρόγραμμα συλλέγει δεδομένα από το περιβάλλον, τα αξιολογεί ως ανταμοιβές/rewards (που είναι ανάλογες με το βαθμό επιτυχίας του) και εφαρμόζοντας κάποιον αλγόριθμο προσπαθεί να τις μεγιστοποιήσει. Ενδεικτικοί αλγόριθμοι που επιτρέπουν σε ένα Πράκτορα -βασιζόμενοι σε δεδομένα της εκπαίδευσής του- να αυτοβελτιωθεί η απόδοσή του αναφέρονται οι Q-Learning, Deep Q-Learning, SARSA, Actor-

Critic, Monte Carlo Tree Search, Dyna-Q, Fitted Q-Iteration, Policy Gradients κ.λπ. (Marugán, 2023). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο αλγόριθμος Q-learning μέσω του οποίου αποτιμάται η αξία μιας επικείμενης δράσης που θα κάνει το αυτοεκπαιδευόμενο πρόγραμμα όταν βρίσκεται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Russell & Norvig, 2010).

2. Ο σκοπός της εργασίας

Σε έναν εκπαιδευτικό πληροφορικής μετά από τον ειλικρινή θαυμασμό για τις καταπληκτικές δυνατότητες των εφαρμογών της ΤΝ, συνήθως δημιουργείται η ανάγκη για κατανόηση του πώς δουλεύει η ΤΝ.

Έτσι από αυτό το “πώς δουλεύει;” προκύπτει η επιθυμία του πληροφορικού να κατανοήσει που διαφέρει ο τρόπος που προγραμματίζεται μια ΤΝ από τον κλασικό τρόπο προγραμματισμού με τον οποίο είναι εξοικειωμένος. Ακολουθεί η επιθυμία του εκπαιδευτικού πληροφορικής να μπορέσει να απλοποιήσει αυτή τη γνώση για να τη μεταγγίσει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο σε μαθητές, όσο το δυνατόν μικρότερης ηλικίας (Ng et al., 2023).

Ο στόχος της εργασίας είναι να αποκαλύψει “πώς δουλεύει ένα πρόγραμμα ΜΜ” και πώς μπορεί να παρουσιαστεί αυτό σε μικρούς μαθητές ώστε αυτοί όχι μόνο να γίνουν κριτικοί καταναλωτές της Τ.Ν. αλλά και εν δυνάμει να αναδειχθούν σε παραγωγούς γνώσης σε αυτόν τον τομέα (Λαδιάς, 2024).

Για την εργασία οι προηγούμενες ανάγκες οδήγησαν στις εξής επιλογές:

- Να αναπτυχθεί ένα απλό ηλεκτρονικό παιχνίδι όπως το (πρωτόγονο) Pong, δεδομένου ότι η ενασχόληση με το παιχνίδι είναι ενδογενές κίνητρο για τα παιδιά.
- Να χρησιμοποιηθεί ένα προγραμματιστικό περιβάλλον όπως το Scratch με το οποίο είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές και το οποίο μπορεί να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις για προγραμματισμό ΜΜ, χωρίς τη χρήση βιβλιοθηκών. Επιπλέον πλεονέκτημα είναι το γεγονός ότι ο Scratch παρέχει τη δυνατότητα η υλοποίηση του παιχνιδιού και ο προγραμματισμός της εκπαίδευσης του αυτοεκπαιδευόμενου προγράμματος να συνυπάρχουν στο ίδιο προγραμματιστικό περιβάλλον.
- Να υιοθετηθεί η προσέγγιση της Επανεπισχυόμενης Μάθησης, που δεν απαιτεί να προϋπάρχουν “μεγάλες ποσότητες δεδομένων” (big data), γιατί αυτά παράγονται κατά την εκπαίδευση του Πράκτορα μέσα από πολλές δοκιμές.
- Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο μαθητής δεν έχουν υψηλές μαθηματικές γνώσεις, να υιοθετηθεί μια απλοποιημένη μορφή του αλγορίθμου Q-learning, εφαρμόζοντας έναν απλό αριθμητικό τύπο (Ρεπαντής, 2024).

Η μελέτη περίπτωσης της παρούσας εργασίας αφορά τη δημιουργία εκ του μηδενός ενός αυτοεκπαιδευόμενου προγράμματος με σκοπό να μάθει από την εμπειρία του να παίζει Pong. Το πρόγραμμα αυτό σχεδόν τριπλασίασε το ποσοστό επιτυχίας του μετά την εκπαίδευσή του.

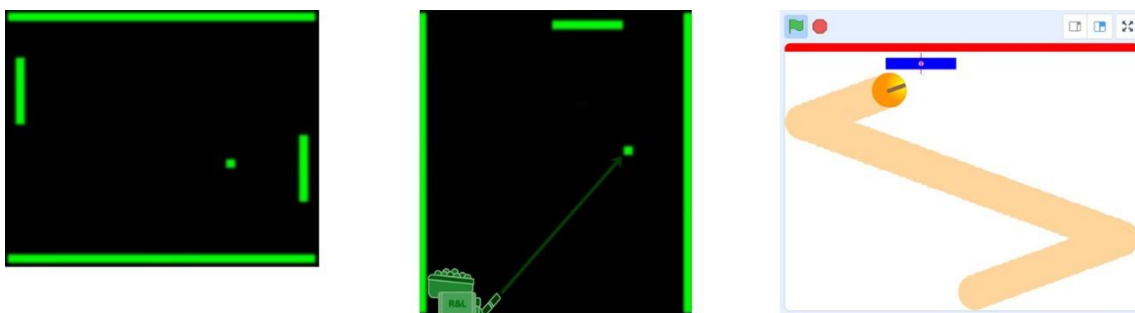
Η προσέγγιση για την παρουσίαση της εργασίας που ακολουθείται είναι “από κάτω προς τα πάνω” (bottom-up). Πρώτα γίνεται η ανάλυση βήμα προς βήμα της υλοποίησης του παραδείγματος της μελέτης περίπτωσης και στη συνέχεια ακολουθεί η σύνθεση με την ένταξη αυτών σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο.

3. Το παιχνίδι Pong στο Scratch

Ο προγραμματισμός σε Scratch παρέχει δύο πλεονεκτήματα:

- επειδή το Scratch βασίζεται σε αντικείμενα (object based), βοηθά την ανάθεση των καθηκόντων σε αντικείμενα που παίζουν διακριτούς ρόλους με αντίστοιχη κατανομή του κώδικα.
- επειδή το Scratch είναι ένα προγραμματιστικό περιβάλλον καθοδηγούμενο από συμβάντα (event driven), είναι κατάλληλο για την ανάπτυξη παιχνιδιών.

Το Pong είναι ένα κλασικό βιντεοπαιχνίδι arcade που ως ιδέα βασίστηκε στο πινγκ-πονγκ. Το παιχνίδι παίζεται από δύο παίκτες σε ένα ορθογώνιο τερέν (Σχήμα 1). Στην εργασία έχει αντικατασταθεί ο ένας παίκτης με ένα αυτοεκπαιδευόμενο πρόγραμμα και ο άλλος παίκτης με έναν εκτοξευτή μπαλών. Το απλοποιημένο αυτό Pong προσομοιώνεται στο περιβάλλον του Scratch. Στο Scratch θα υπάρχει μια μπάλα που θα εκτοξεύεται από μια τυχαία θέση στο κάτω μέρος της σκηνής με τυχαία κατεύθυνση προς τα επάνω. Στο επάνω μέρος της σκηνής θα κινείται μια ρακέτα που θα ελέγχεται από το αυτοεκπαιδευόμενο πρόγραμμα που θα την κατευθύνει με στόχο να αποκρουστεί η μπάλα. Μια αντίστοιχη προσέγγιση για το Scratch-like περιβάλλον Snap! εντοπίστηκε στη βιβλιογραφία (Jatzlau, Michaeli, Seegerer, & Romeike, 2019).



Σχήμα 1. Αριστερά το κλασικό τερέν του Pong, στη μέση η χρησιμοποιούμενη διάταξη για την παρούσα εργασία και δεξιά η διάταξη αυτή όπως εμφανίζεται στη σκηνή του Scratch.

4. Το μοντέλο αλληλεπίδρασης του Πράκτορα με το Περιβάλλον του Pong

Στην Επανεπισχυόμενη Μάθηση το αυτοεκπαιδευόμενο πρόγραμμα που αλληλεπιδρά με το δυναμικό περιβάλλον του Pong, προσωποποιείται ως Πράκτωρ / Agent (Σχήμα 2).

Στη συγκεκριμένη εργασία με το Pong το περιβάλλον συντίθεται:

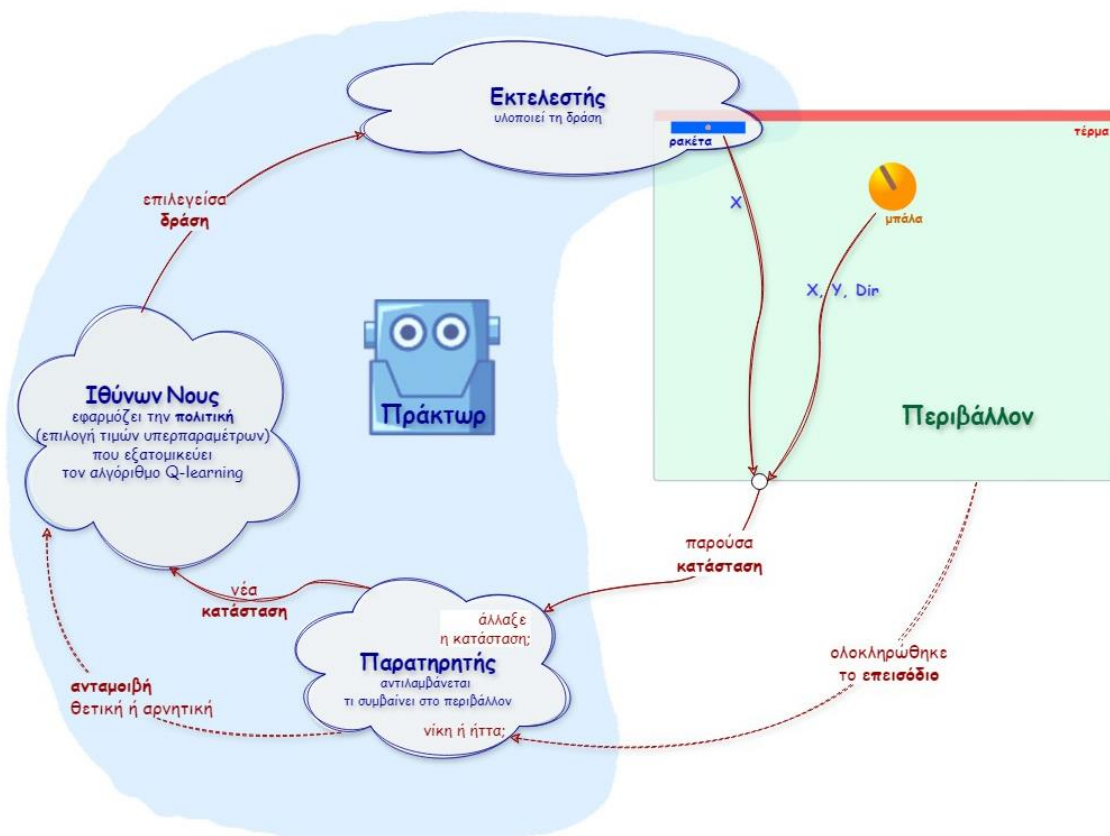
- από το τερέν που είναι η σκηνή του Scratch,
- από τη μπάλα που κινείται αυτόνομα και
- από το τέρμα στο οποίο όταν η μπάλα φτάνει και το αγγίζει, σημαίνει ότι η ρακέτα απέτυχε να την αποκρούσει (Omkar, 2019).

Στο πλαίσιο της ΤΝ ο Πράκτορας έχει την ικανότητα:

- να αντιλαμβάνεται τις αλλαγές που συμβαίνουν στο περιβάλλον του,
- να αποφασίζει για το ποια δράση θα κάνει και
- να δρα και με αυτό τον τρόπο να επηρεάζει το περιβάλλον.

Αυτά τα επιμέρους καθήκοντα αναλαμβάνουν να εξυπηρετήσουν αντίστοιχα τρία τμήματα του πράκτορα:

- ο Παρατηρητής που παρακολουθεί το περιβάλλον χρησιμοποιώντας αισθητήρες / sensors για να συλλέγει δεδομένα από αυτό.
- ο Ιθύνων Νους που ακολουθώντας μια πολιτική που καθορίζεται από τον προγραμματιστή, τροφοδοτεί τον αλγόριθμο Q-learning με τα δεδομένα του Παρατηρητή και αποφασίζει για τη δράση που θα κάνει.
- Ο Εκτελεστής που υλοποιεί με τις δράσεις που του υπαγορεύει ο Ιθύνων Νους, χρησιμοποιώντας ενεργοποιητές / activators. Ένας τέτοιος ενεργοποιητής είναι η ρακέτα που δρα ως ενεργούμενο του Εκτελεστή, η οποία βρίσκεται μέσα στο Περιβάλλον και το επηρεάζει, αλλά οργανικά είναι μέρος του Πράκτορα (Sutton & Barto, 2015).



Σχήμα 2. Το μοντέλο του βρόχου εκπαίδευσης του Πράκτορα στο Περιβάλλον της εργασίας.

Στη συνέχεια αφενός θα αναπαρασταθεί ψηφιακά το Περιβάλλον με τις καταστάσεις του και αφετέρου θα περιγραφούν οι δράσεις του πράκτορα σε συγκεκριμένη κατάσταση.

5. Αναπαράσταση του περιβάλλοντος

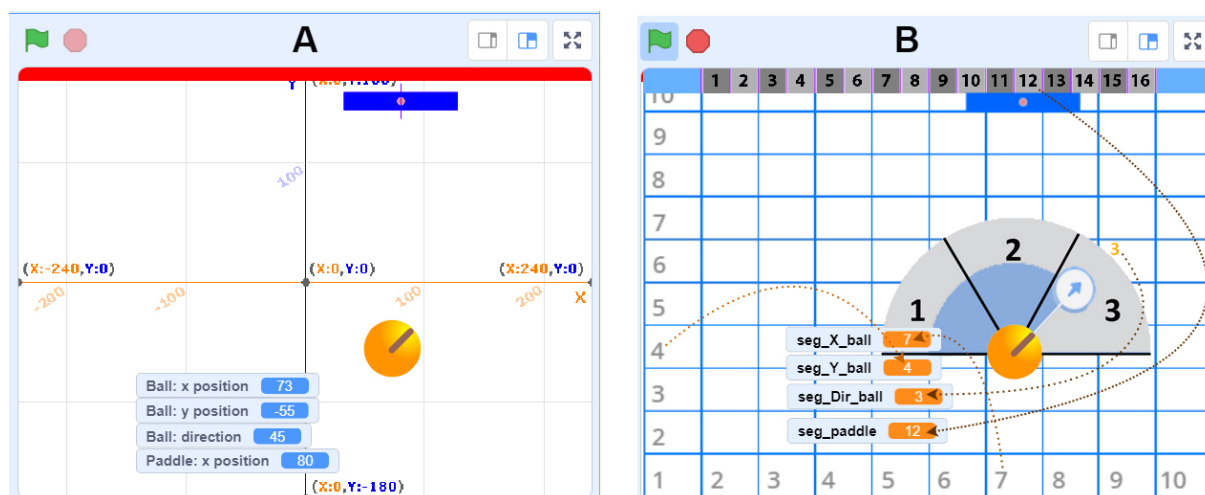
5.1 Περιγραφή μιας κατάστασης του περιβάλλοντος

Στο εξής θα αναφερόμαστε στο Περιβάλλον όπως αυτό οριοθετήθηκε στο Σχήμα 2. Η φωτογραφική αποτύπωση της σκηνής του Scratch αποδίδει ένα στιγμιότυπο.

Για έναν “εξωτερικό παρατηρητή” αυτό μπορεί να περιγραφεί από τη θέση (Ball: x position, Ball: y position) και την κατεύθυνση (Ball: direction) της μπάλας και από την οριζόντια θέση της ρακέτας (Paddle: x position) όπως φαίνονται στο Σχήμα 3Α. Με την παραδοχή ότι αυτά τα αντικείμενα κινούνται με ακέραια βήματα τότε κάθε διαδοχικό στιγμιότυπο (που

προσδιορίζεται από αυτές τις τέσσερες παραμέτρους) αντιστοιχεί σε μια κατάσταση του περιβάλλοντος.

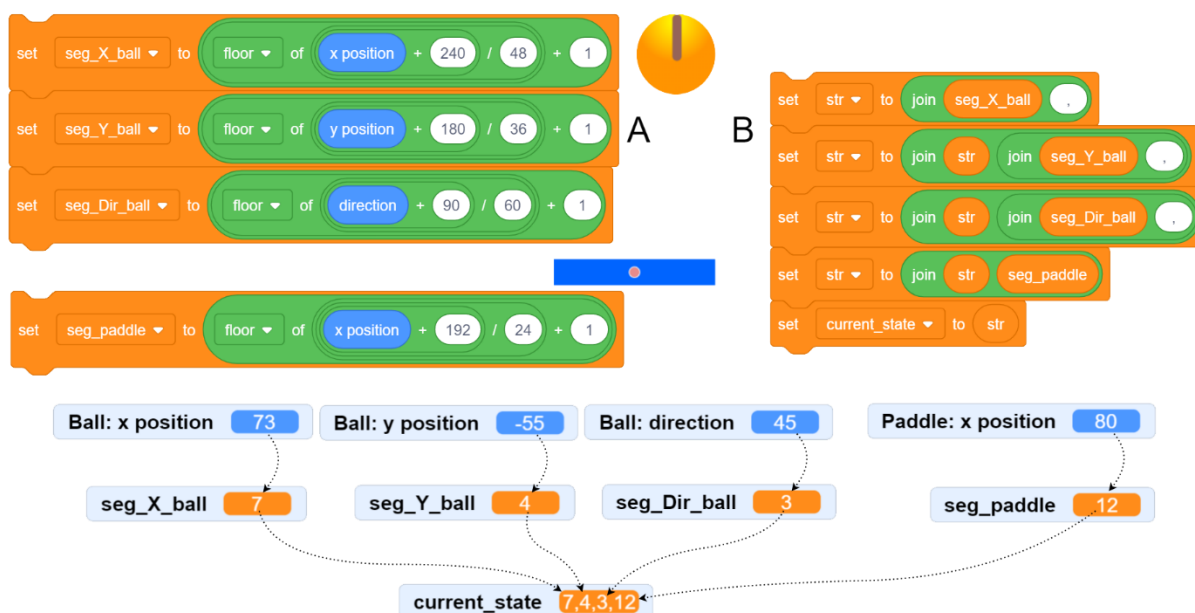
Το πλήθος των καταστάσεων στις οποίες μπορεί να βρεθεί το περιβάλλον προκύπτει από τον πολλαπλασιασμό των τιμών που μπορούν να πάρουν οι τέσσερες παράμετροι: Ball: x position, Ball: y position, Ball: direction και Paddle: x position. Το γινόμενο αντίστοιχα αυτών των τιμών είναι $480 \times 360 \times 180 \times 480$ που δίνει αποτέλεσμα 14.929.920.000 καταστάσεις. Οι σχεδόν 15 δισεκατομμύρια καταστάσεις είναι μη διαχειρίσιμο πλήθος καταστάσεων (Λαδιάς, 2024).



Σχήμα 3. Αριστερά οι τιμές των τεσσάρων παραμέτρων-συντεταγμένων της μπάλας και της ρακέτας και δεξιά οι αντίστοιχες τιμές των τομέων.

5.2 Διαχειρίσιμο σύνολο καταστάσεων

Για να γίνει διαχειρίσιμο τεχνικά το συνολικό πλήθος των καταστάσεων πρέπει να περιοριστεί σε μερικές χιλιάδες καταστάσεις. Ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι να ομαδοποιηθούν περιοχές τιμών των τεσσάρων παραμέτρων σε τομείς (Σχήμα 3B).



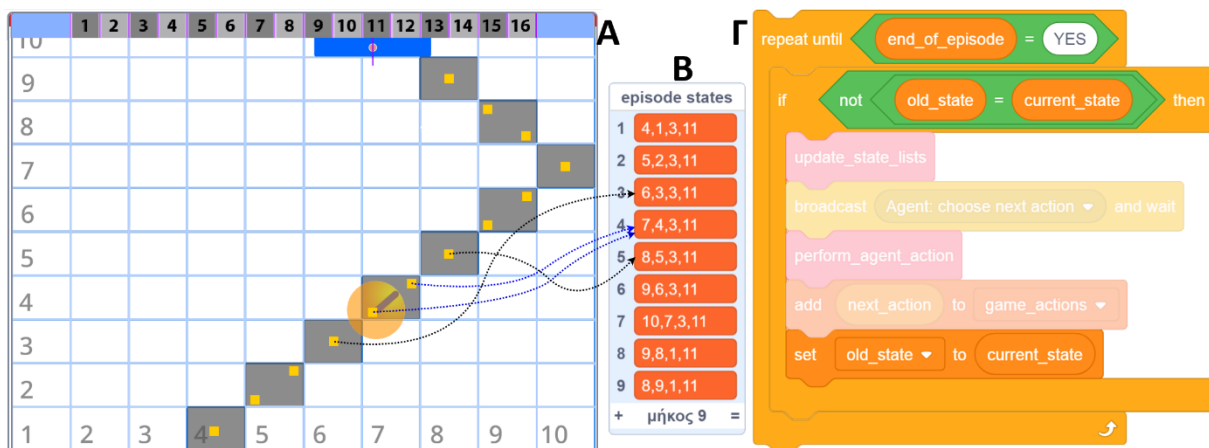
Σχήμα 4. Αριστερά ο κώδικας σε Scratch που μετασχηματίζει τις παραμέτρους της μπάλας και της ρακέτας σε τέσσερες τομείς και δεξιά ο κώδικας που ομαδοποιεί τους τέσσερες τομείς σε μια μεταβλητή-διάνυσμα.

Αποτέλεσμα της “τομεοποίησης” (κβάντισης) είναι να περιοριστεί το πλήθος των καταστάσεων σε 5.400 ($= 10 \times 10 \times 3 \times (16+2)$) που είναι διαχειρίσιμο. Ο μετασχηματισμός των παραμέτρων σε τομείς γίνεται με τους κώδικες του Σχήματος 4Α που ανήκουν αντίστοιχα στη μπάλα και στη ρακέτα.

Οι τέσσερις τομείς ταυτοποιούν μια κατάσταση του περιβάλλοντος. Για να γίνει ευκολότερη η διαχείριση των τεσσάρων τομέων ομαδοποιούνται σε μια αλφαριθμητική μεταβλητή, την *current_state* που μέσω αυτής πλέον θα ορίζεται μια κατάσταση. Αυτό γίνεται με τον κώδικα του Σχήματος 4Β που ανήκει στον Παρατηρητή (Σχήμα 2).

5.3 Οι καταστάσεις ενός επεισοδίου

Ως επεισόδιο θεωρείται μια παρτίδα του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της οποίας η μπάλα ξεκινά από το κατώτερο σημείο και ακολουθώντας μια διαδρομή φτάνει στο ανώτερο σημείο που είτε αποκρούεται από τη ρακέτα είτε αγγίζει το τέρμα. Στο Σχήμα 5Α φαίνεται η εξέλιξη ενός επεισοδίου. Η μπάλα κάνει βήματα (τα κίτρινα ίχνη) που αντιστοιχούν σε διαδοχικά στιγμιότυπα, όμως με την “τομεοποίηση” των καταστάσεων παύει να ταυτίζεται το στιγμιότυπο με την κατάσταση. Η ροή με την οποία εξελίσσεται το παιχνίδι δεν βασίζεται σε χρονικά βήματα (όπως θα ήταν αν ακολουθούσε τα κίτρινα ίχνη της μπάλας) αλλά η ροή ακολουθεί τις μεταβάσεις από κατάσταση σε κατάσταση.



Σχήμα 5. Αναπαράσταση, κατά τη διάρκεια ενός επεισοδίου, των στιγμιότυπων (κίτρινα ίχνη) και των καταστάσεων (γραμμοσκιασμένα ορθογώνια) που συμβαίνει με την προϋπόθεση ότι ο Πράκτορας επιλέγει να κρατά συνεχώς ακίνητη τη ρακέτα.

Αν για λόγους κατανόησης δεχτούμε ότι ο Πράκτορας δρα κρατώντας τη ρακέτα συνεχώς ακίνητη, οι καταστάσεις του επεισοδίου αντιστοιχούν στα γραμμοσκιασμένα ορθογώνια του Σχήματος 5Α. Παρατηρούμε ότι δύο στιγμιότυπα (κίτρινα ίχνη) μπορούν να αντιστοιχούν σε μια κατάσταση (γραμμοσκιασμένα ορθογώνια). Όλες οι καταστάσεις του επεισοδίου φυλάσσονται στη λίστα *episode states* (Σχήμα 5Β). Ο διαχωρισμός των καταστάσεων από τα στιγμιότυπα γίνεται σε ένα τμήμα κώδικα που ανήκει στον Ιθύνοντα Νου, το οποίο λειτουργεί ως φίλτρο διαχωρίζοντας τις καταστάσεις από τα διαδοχικά στιγμιότυπα (Σχήμα 5Γ). Το πλήθος των καταστάσεων ενός επεισοδίου εξαρτάται από τη διαδρομή της μπάλας και την “κινητικότητα” της ρακέτας. Έτσι μπορεί να κυμαίνεται από 9-10 καταστάσεις για διαδρομή με ακίνητη ρακέτα, μέχρι μερικές δεκάδες καταστάσεις. Μια μέση τιμή που παρατηρήθηκε σε μερικές εκπαιδεύσεις του Πράκτορα, ήταν περίπου 30 καταστάσεις ανά επεισόδιο.

5.4 Το σύνολο των καταστάσεων για την εκπαίδευση του παιχνιδιού

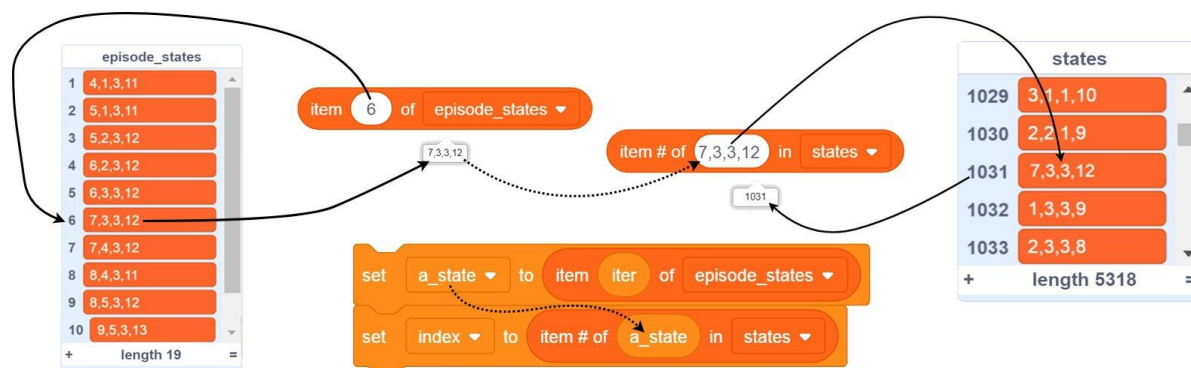
Ένα από τα ζητούμενα της εκπαίδευσης του Πράκτορα είναι να ανακαλύψει κατά την εκπαίδευσή του όσο το δυνατόν περισσότερες από τις προβλεπόμενες καταστάσεις (τις 5.400), γεγονός που απαιτεί να διεξαχθούν “πολλά” επεισόδια. Στην παρούσα εργασία για την εκπαίδευση διαπιστώθηκε ότι αρκεί να επαναληφθούν τα επεισόδια 20.000 φορές. Σε κάθε επεισόδιο η διαδρομή που ακολουθεί η μπάλα και η ρακέτα είναι τυχαία. Έτσι σε κάθε επεισόδιο (τουλάχιστον στην αρχή) ο πράκτορας θα ανακαλύπτει πολλές νέες καταστάσεις. Οι καταστάσεις που θα εμφανιστούν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης υπολογίζονται σε περίπου 600.000 (=20.000 επεισόδια x 30 καταστάσεις ανά επεισόδιο). Υπό αυτές τις συνθήκες παρατηρήθηκε ότι σε διάφορες εκπαιδεύσεις ο Πράκτορας ανακαλύπτει κατά μέσο όρο περίπου 5.300 διαφορετικές καταστάσεις από τις 5.400 που έχουν οριστεί. Όλες αυτές οι καταστάσεις που θα ανακαλύψει ο Πράκτορας φυλάσσονται σε μια λίστα, τη *states*, η οποία θα λειτουργεί ως σύνολο, έχοντας καταγράψει ως (μοναδικά) στοιχεία του συνόλου την κάθε κατάσταση (Σχήμα 6). Η πρόσβαση σε στοιχείο του συνόλου μπορεί να γίνει είτε με την αναζήτηση του στοιχείου είτε με την αναζήτηση της θέσης του στοιχείου.



Σχήμα 6. Ο Πράκτορας εκπαιδεύεται παίζοντας 20.000 (η τιμή της σταθεράς ITERATION) παρτίδες-επεισόδια. Στο παράδειγμα του σχήματος μετά την εκπαίδευση ο Πράκτορας ανακάλυψε 5.318 διαφορετικές καταστάσεις (είναι το μήκος της λίστας *states*).

5.5 Η ταυτότητα μιας κατάστασης

Κατά τη διεξαγωγή ενός επεισοδίου ανακαλύπτονται διάφορες καταστάσεις που καταγράφονται με τη σειρά που εμφανίζονται στη λίστα *episode_states*.



Σχήμα 7. Ο τρόπος με τον οποίο μια κατάσταση που συναντιέται κατά τη διεξαγωγή ενός επεισοδίου βρίσκει τη θέση της στη λίστα *states* και αποκτά ταυτότητα.

Με την εμφάνιση κάθε διάδοχης κατάστασης ελέγχεται αν αυτή προϋπάρχει και αν όχι τότε προστίθεται στο τέλος λίστας *states*. Η θέση της κατάστασης στη λίστα *states* δηλ. ο δείκτης

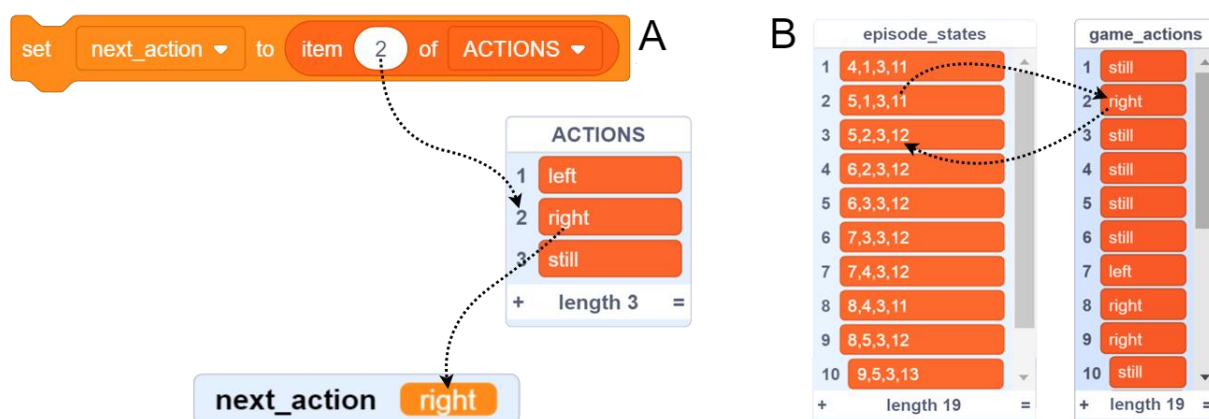
της είναι η (μοναδική) ταυτότητα της κατάστασης. Η σύνδεση της κατάστασης με την ταυτότητά της γίνεται με τον κώδικα του Σχήματος 7.

Μέχρι εδώ ασχοληθήκαμε με την αναπαράσταση του περιβάλλοντος (σε καταστάσεις). Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με τη δράση που επιλέγει να κάνει ο πράκτορας όταν βρεθεί σε μια κατάσταση.

6. Οι δράσεις του πράκτορα

6.1 Οι δράσεις του πράκτορα σε ένα επεισόδιο

Ο Πράκτορας όταν βρίσκεται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση που επικρατεί στο περιβάλλον του παιχνιδιού, καλείται να δράσει χρησιμοποιώντας τη ρακέτα του, επιδιώκοντας να αποκρούσει την επερχόμενη μπάλα. Οι δράσεις που μπορεί να κάνει ο Πράκτορας είναι (α) να κινήσει τη μπάλα αριστερά ή (β) να κινήσει τη μπάλα δεξιά ή (γ) να αφήσει τη μπάλα ακίνητη. Αυτή η (προσεχής) δράση του πράκτορα φυλάσσεται στη μεταβλητή `next_action`, η οποία μπορεί να πάρει μια από τις τιμές "left" ή "right" ή "still" που βρίσκονται από την αρχικοποίηση ως σταθερά στοιχεία στη λίστα `ACTIONS` (Σχήμα 8Α). Κατά την εξέλιξη ενός επεισοδίου θα πρέπει ταυτόχρονα με την καταγραφή της τρέχουσας κατάστασης στη λίστα `states` να καταγράφεται και η μελλοντική δράση του πράκτορα σε μια "παράλληλη" λίστα, την `game_actions`. Οι δύο λίστες παρέχουν έτσι για ένα επεισόδιο ολόκληρη την ακολουθία ζευγών καταστάσεων-δράσεων (Σχήμα 8Β).



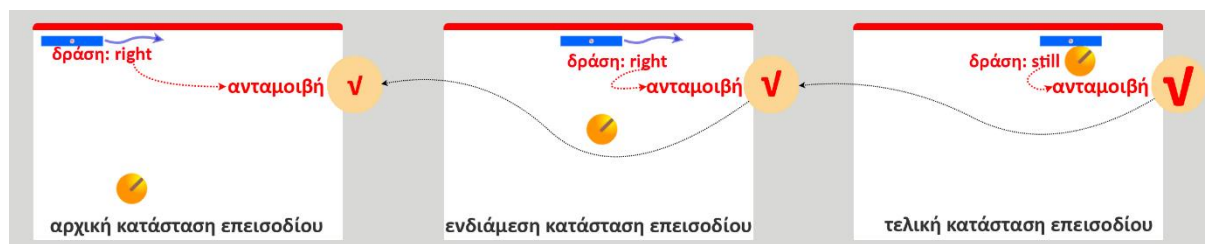
Σχήμα 8. (Α) με την εντολή `set to 2ο` στοιχείο της λίστας `ACTIONS` αντιγράφεται στη μεταβλητή `next_action`. (Β) Στη 2η κατάσταση η ρακέτα ήταν στον τομέα 11 (λίστα `episode_states`) και με την αντίστοιχη δράση (κίνηση `right` στη 2η θέση της λίστας `game_actions`), η ρακέτα κινείται δεξιά με αποτέλεσμα να βρεθεί στον τομέα 12 (3η κατάσταση στη λίστα `episode_states`).

6.2 Οι ανταμοιβές των δράσεων σε ένα επεισόδιο

Σε ένα επεισόδιο η διαδοχή των ζευγών καταστάσεων-δράσεων καταλήγει σε επιτυχία όταν αποκρούεται η μπάλα από τη ρακέτα ή διαφορετικά σε αποτυχία. Για κάθε μια από τις δράσεις του Πράκτορα -κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ακολουθίας των καταστάσεων του επεισοδίου- πρέπει να υπάρξει ανταμοιβή.

Η ανταμοιβή θα είναι θετική σε περίπτωση επιτυχίας και αρνητική σε περίπτωση αποτυχίας. Οι ανταμοιβές θα αποδίδονται μετά την ολοκλήρωση του επεισοδίου γιατί τότε είναι γνωστή η επιτυχία ή η αποτυχία. Το ποσό της ανταμοιβής δεν θα είναι το ίδιο για όλες τις δράσεις της ακολουθίας (Σχήμα 9). Η ανταμοιβή (σε απόλυτη τιμή) πρέπει να είναι μέγιστη για τη

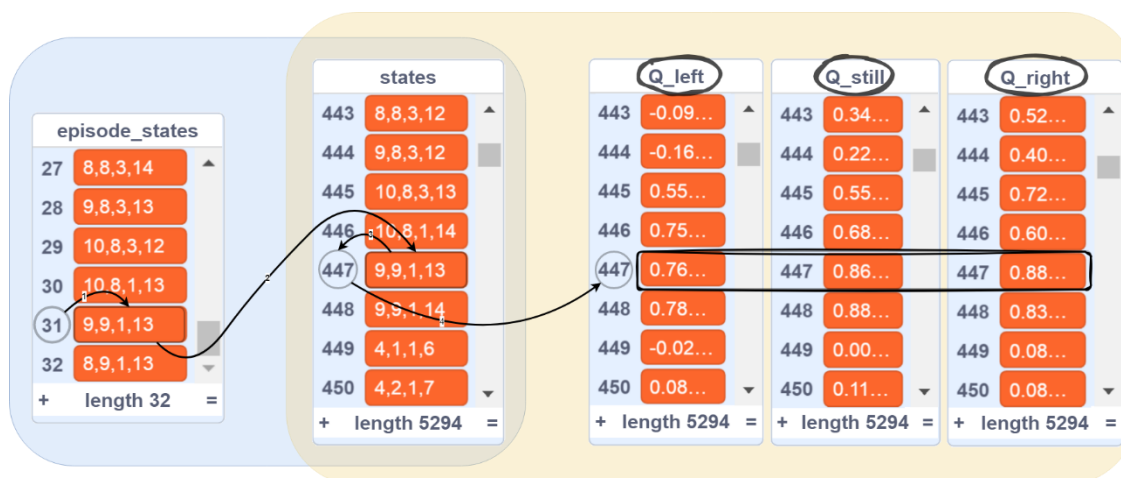
δράση της τελευταίας κατάστασης και να μειώνεται αναλογικά για τις προηγούμενες δράσεις μέχρι την αρχική δράση που θα έχει τη μικρότερη ανταμοιβή (Laud Adam, 2004).



Σχήμα 9. Τρία ζεύγη καταστάσεων-δράσεων, σε αρχικό, ενδιάμεσο και τελικό στάδιο ενός επεισοδίου και τα ανάλογα μεγέθη των προσδοκώμενων ανταμοιβών.

6.3 Οι ανταμοιβές των δράσεων για ολόκληρη την εκπαίδευση

Για ολόκληρη την εκπαίδευση οι ανταμοιβές που παράγονται από τα διαδοχικά επεισόδια θα πρέπει να συσσωρεύονται αθροιστικά για κάθε μια ενδεχόμενη δράση μιας συγκεκριμένης κατάστασης. Έτσι για κάθε κατάσταση της λίστας states θα πρέπει να υπάρχουν οι αντίστοιχες ανταμοιβές για κάθε μια από τις (τρεις) δράσεις. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί συνδυάζοντας τη λίστα states με τρεις λίστες (τις Q_left , Q_right και Q_still) που λειτουργούν παράλληλα με αυτή (Σχήμα 10). Αυτό το σχήμα με λίστες θα χρησιμοποιηθεί για να αποδοθεί η ανταμοιβή σε όλες τις δράσεις που ακολουθούν τις καταστάσεις ενός επεισοδίου, χρησιμοποιώντας τον τρόπο διευθυνσιοδότησης που περιγράφηκε στον προαναφερθέντα ορισμό της κατάστασης.



Σχήμα 10. Αριστερά φαίνεται ο τρόπος που μια κατάσταση που εμφανίζεται σε κάποιο επεισόδιο αντιστοιχεί στη θέση της στη λίστα states και δεξιά ποιες είναι οι αντίστοιχες αξίες των τριών δράσεων για αυτή την κατάσταση.

7. Οι αποφάσεις του Πράκτορα

7.1 Το μοντέλο της Επανεπισχυόμενης Μάθησης

Σύμφωνα με τους Sutton & Barto (2015) το μοντέλο της Επανεπισχυόμενης Μάθησης (EM) περιλαμβάνει:

- Έναν Πράκτορα που αλληλεπιδρά με το Περιβάλλον (βλ. ενότητα 4).

- Ένα σύνολο καταστάσεων του περιβάλλοντος που το κάνει κατανοήσιμο από τον Πράκτορα (βλ. ενότητες 5.3-5.4). Το πρόβλημα με την ύπαρξη άπειρων πιθανών καταστάσεων αντιμετωπίζεται με την quantization / τομεοποίηση (βλ. ενότητα 5.2) των πιθανών τιμών (Andre & Russell, 2002). Σύμφωνα με αυτή για να περιοριστεί το πλήθος των καταστάσεων, μπορούν να αντιστοιχηθούν πολλαπλές τιμές σε έναν "τομέα". Με αυτό τον τρόπο δεν γνωρίζουμε πχ την ακριβή γωνία σε μοίρες της κατεύθυνσης της μπάλας, αλλά κατά προσέγγιση αν αυτή κινείται προς τα αριστερά, προς τα πάνω ή προς τα δεξιά (Σχήμα 3B).
- Μια δέσμη (τριών) δράσεων που μπορεί να κάνει ο Πράκτορας (βλ. ενότητα 6.1), οι οποίες μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα την εναλλαγή των καταστάσεων.
- Μια (αριθμητική) ανταμοιβή, θετική ή αρνητική, για κάθε ζεύγος κατάστασης-δράσης (βλ. ενότητες 6.2 και 6.3).

7.2 Η Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων

Κατά την εκπαίδευση σε κάθε κατάσταση η ανταμοιβή κάθε δράσης του Πράκτορα φυλάσσεται σε ένα Πίνακα Λήψης Αποφάσεων (Sutton & Barto, 2015). Αυτός είναι ένας διδιάστατος πίνακας, με κάθε γραμμή να αντιστοιχεί σε μια πιθανή τρέχουσα κατάσταση του συστήματος και κάθε στήλη να αντιστοιχεί σε μια πιθανή δράση που οδηγεί στην επόμενη κατάσταση. Ένα ισοδύναμο του Πίνακα Λήψης Αποφάσεων, όπως αυτός υλοποιείται στο Scratch, αναπαριστάνεται στο Σχήμα 11.

πίνακας λήψης αποφάσεων

		δράσεις			
		Q left	Q still	Q right	
καταστάσεις	1	5,1,1,7	1 0.0681...	1 0.0857...	1 0.0709...
	2	5,2,1,6	2 0.1031...	2 0.1161...	2 0.0975...
	3	5,3,1,6	3 0.1353...	3 0.1396...	3 0.1449...
	4	4,3,1,5	4 0.1413...	4 0.1578...	4 0.1544...
	5	4,4,1,5	5 0.1733...	5 0.1891...	5 0.1611...
	6	4,5,1,4	6 0.3017...	6 0.3101...	6 0.2289...
	7	3,5,1,3	7 0.1840...	7 0.2741...	7 0.2213...
	8	3,6,1,3	8 0.3874...	8 0.3976...	8 0.3462...
	9	2,7,1,4	9 0.4458...	9 0.3338...	9 0.3596...
+ μήκος 5297 =		+ μήκος 5297 =	+ μήκος 5297 =	+ μήκος 5297 =	

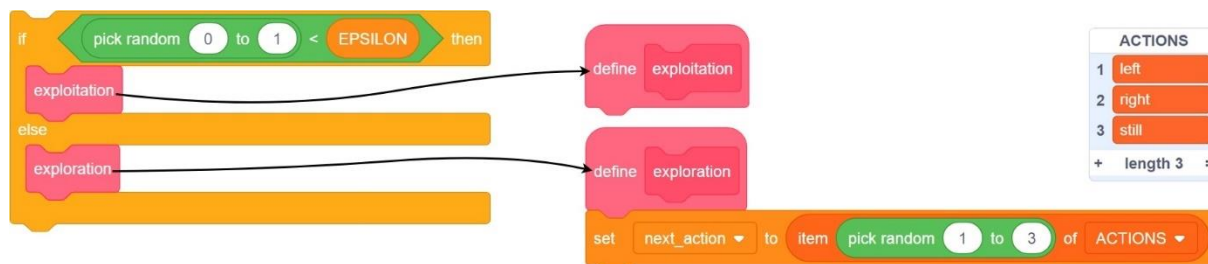
αξία της δράσης "κίνηση δεξιά" για την κατάσταση "3,5,1,3"

Σχήμα 11. Ο Πίνακας Λήψης Αποφάσεων όπως αυτός υλοποιείται στο Scratch.

Η συμπλήρωση του Πίνακα Λήψης Αποφάσεων με δεδομένα είναι ο τρόπος που κατά την εκπαίδευσή του ο Πράκτορας συσσωρεύει εμπειρία, είναι ο τρόπος που ο Πράκτορας μαθαίνει. Σε κάθε στοιχείο του πίνακα προστίθενται οι ανταμοιβές, αντιπροσωπεύοντας την αξία/πιθανότητα που θα έχει η συγκεκριμένη δράση στη δεδομένη κατάσταση για να κερδηθεί η παρτίδα. Έτσι με βάση τα δεδομένα του πίνακα που έχουν συσσωρευτεί, ο Πράκτορας μπορεί να δρα "ορθολογιστικά" λαμβάνοντας τις "σωστές" αποφάσεις για το ποια δράση θα επιλέξει. Αυτό γίνεται με τη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων. Σε αυτή ο Πράκτορας για δεδομένη κατάσταση είτε επιλέγει τη δράση εκείνη που έχει τη μεγαλύτερη

αξία (διαδικασία exploitation / εκμετάλλευσης δεδομένων) είτε επιλέγει τυχαία μια από τις τρεις δράσεις (διαδικασία exploration / εξερεύνησης εναλλακτικών). Με τη διαδικασία “εκμετάλλευσης δεδομένων” ο Πράκτορας επιλέγει εκείνη τη δράση που προσδοκά να αποδώσει άμεσα όφελος ενώ με τη διαδικασία “εξερεύνησης εναλλακτικών” ο Πράκτορας διερευνά τη δυνατότητα να υπάρχουν και άλλες (καλύτερες) επιλογές.

Η ποσόστωση της επιλογής μεταξύ των δύο διαδικασιών καθορίζεται από τη σταθερά Έψιλον (Coggan, 2004). Μια μεγάλη τιμή του Έψιλον κάνει τον Πράκτορα να συμπεριφέρεται πιο συντηρητικά και κοντόφθαλμα ενώ μια μικρή τιμή του Έψιλον τον κάνει πιο ριψοκίνδυνο και τυχοδιώκτη. Ο κώδικας σε Scratch που υλοποιεί τη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων είναι αυτός του Σχήματος 12.



Σχήμα 12. Ο κώδικας σε Scratch βάσει του οποίου αποφασίζεται αν η συμπεριφορά του Πράκτορα κατά την εκπαίδευση θα είναι συντηρητική αποσκοπώντας σε μικρά αλλά σίγουρα κέρδη ή τυχοδιωκτική παίρνοντας ρίσκα επιδιώκοντας μεγάλα αλλά επισφαλή κέρδη.

7.3 Ο υπολογισμός της ανταμοιβής

Όπως αναφέρεται στην εισαγωγή, υπάρχουν διάφοροι αλγόριθμοι που μπορούν να εφαρμοστούν για να μεγιστοποιηθεί η ανταμοιβή/αξία των δράσεων στην Επανεπισχυόμενη Μάθηση. Μια από αυτές τις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθεί στη παρούσα εργασία βασίζεται στον αλγόριθμο/τεχνική Q-learning. Σύμφωνα με αυτό ο Πράκτορας «σκέφτεται»: “Ήμουν στην κατάσταση K, έκανα τη δράση Δ και είχα το αποτέλεσμα A. Αυτή την εμπειρία μου αποτυπώνω άμεσα σε ένα πίνακα M”. Αυτή η εκάστοτε ανταμοιβή μιας δράσης μιας κατάστασης (πχ το στοιχείο 447 της λίστας Q_left με τιμή 0.76 στο Σχήμα 10) προστίθεται στην αξία που είχε συσσωρεύσει αυτή η δράση από τα προηγούμενα επεισόδια. Ο υπολογισμός της ανταμοιβής γίνεται χρησιμοποιώντας τον απλοποιημένο τύπο του Σχήματος 13. Μεγαλύτερη εμβάθυνση στο πως καταλήγουμε σε αυτό τον τύπο ξεφεύγει από τους στόχους της εργασίας που απευθύνεται σε μικρούς μαθητές.



Σχήμα 13. Ο τύπος που κατά την εκπαίδευση υπολογίζει πόσο θα αλλάξει η αξία μιας δράσης του Πράκτορα όταν βρεθεί σε μια συγκεκριμένη κατάσταση κατά τη διεξαγωγή ενός επεισοδίου.

Τι εκφράζουν οι διάφορες μεταβλητές στον τύπο;

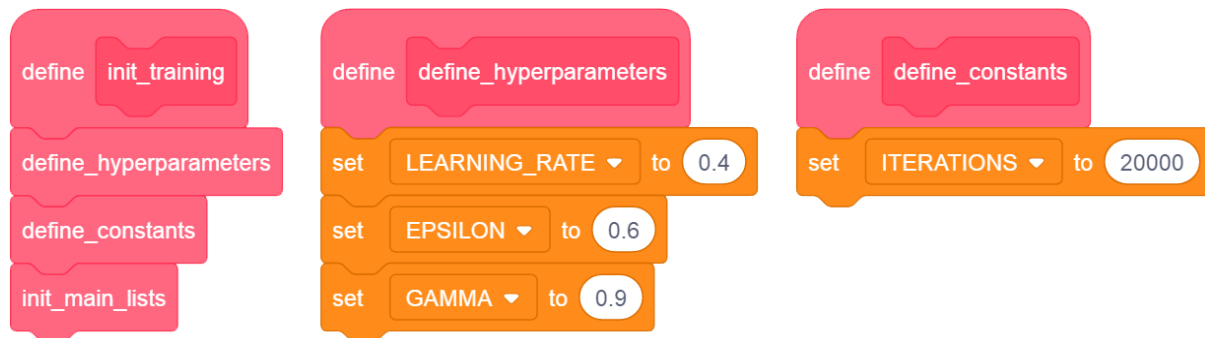
- Η μεταβλητή `game_reward` είναι το ποσοστό της ανταμοιβής που αντιστοιχεί για το συγκεκριμένο βήμα του επεισοδίου (§6.2).
- Ο Ρυθμός Μάθησης (`LEARNING_RATE`) καθορίζει σε ποιον βαθμό οι νεοαποκτηθείσες πληροφορίες αντικαθιστούν τις παλιές πληροφορίες. Μια τιμή 0 του Ρυθμού Μάθησης κάνει τον Πράκτορα να μην μαθαίνει τίποτα (και να βασίζεται αποκλειστικά

σε προηγούμενες γνώσεις), ενώ μια τιμή 1 κάνει τον Πράκτορα να λαμβάνει υπόψη μόνο τις πιο πρόσφατες πληροφορίες (αγνοώντας τις προηγούμενες γνώσεις).

- Ο Συντελεστής Έκπτωσης γ (GAMMA) εκφράζει την προσδοκία για μακροπρόθεσμα μεγαλύτερες ανταμοιβές. Μια τιμή 0 του γ θα κάνει τον Πράκτορα "μυωπικό", βλέποντας μόνο στις άμεσες / προφανείς ανταμοιβές, ενώ μια μεγαλύτερη τιμή του γ (που δεν ξεπερνά το 1) θα κάνει τον Πράκτορα να αποβλέπει μακροπρόθεσμα σε υψηλές ανταμοιβές, αγνοώντας τις άμεσες.
- Η μεταβλητή `new_q_val` είναι η ζητούμενη Μέγιστη Ανταμοιβή για την επόμενη κατάσταση που μπορεί να υπάρξει για δεδομένους τον Ρυθμό Μάθησης και τον Συντελεστή Έκπτωσης.

7.4 Υπερπαραμέτροι και πολιτική της εκπαίδευσης του Πράκτορα

Η σταθερά Έψιλον μαζί με το Ρυθμό Μάθησης και τον Συντελεστή Έκπτωσης γ αποτελούν τις υπερπαραμέτρους του προγράμματος. Για κάθε εκπαίδευση του Πράκτορα οι υπερπαραμέτροι έχουν συγκεκριμένες τιμές. Στο Σχήμα 14 φαίνονται οι τιμές των υπερπαραμέτρων που ορίζονται στην αρχικοποίηση του προγράμματος-Πράκτορα.



Σχήμα 14. Τμήματα του κώδικα στα οποία αποδίδονται οι αρχικές τιμές των υπερπαραμέτρων οι οποίες καθορίζουν την πολιτική της εκπαίδευσης του Πράκτορα στη μελέτη περίπτωσης της παρούσας εργασίας.

Η επιλογή των τιμών των υπερπαραμέτρων εκφράζει την “πολιτική” στην οποία βασίζεται η εκπαίδευση του Πράκτορα (Luca, 2024). Σε μια Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων, ο στόχος είναι να βρεθεί η κατάλληλη “πολιτική” που να βελτιστοποιεί τον τρόπο που αποφασίζει ο Ιθύνων Νους, δηλαδή να βρεθεί εκείνος ο συνδυασμός των τιμών των υπερπαραμέτρων που θα έχει ως αποτέλεσμα ο Πράκτορας να πετύχει την καλύτερη απόδοση (Parker-Holder et al. 2022].

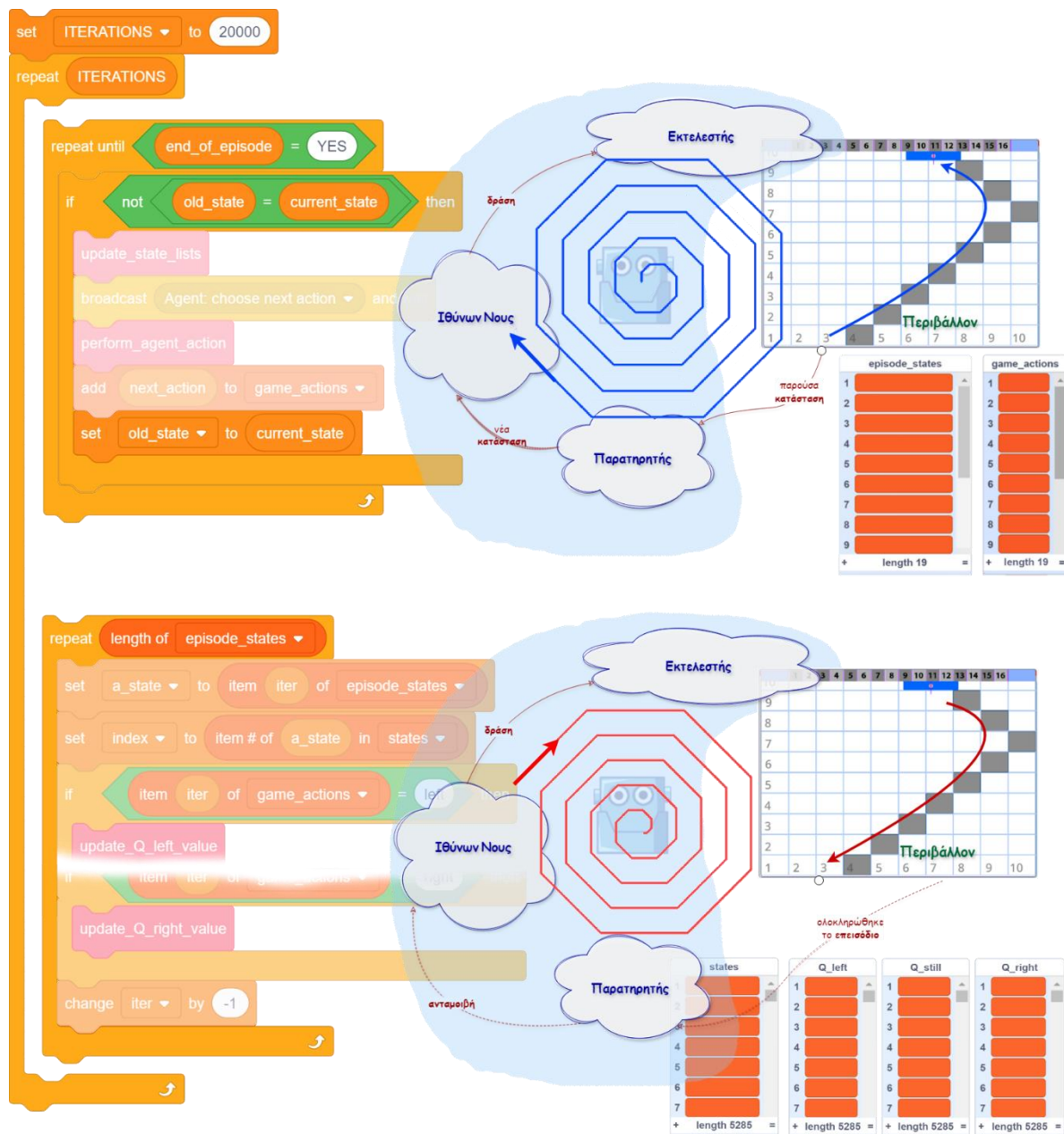
Όπως είδαμε οι δράσεις για τις αντίστοιχες καταστάσεις δημιουργούν μια ακολουθία ζευγών καταστάσεων-δράσεων στη διάρκεια ενός επεισοδίου.

8. Εκπαίδευση του Πράκτορα

8.1 Πώς ο Πράκτορας εκπαιδεύεται

Θα εστιάσουμε στη συνολική εικόνα της εκπαίδευσης του Πράκτορα. Η όλη εκπαίδευση βασίζεται σε 20.000 επαναλήψεις μιας παρτίδας του παιχνιδιού (ενός επεισοδίου). Κάθε μια από αυτές τις παρτίδες έχει δύο φάσεις: Στην πρώτη φάση (Σχήμα 15 επάνω) εξελίσσεται η αλληλουχία καταστάσεων-δράσεων από την αρχή του επεισοδίου μέχρι να φτάσει στο τέλος

(τερματική κατάσταση) οπότε είναι γνωστή η επιτυχής ή μη έκβαση του παιχνιδιού. Από αυτή τη φάση έχουν καταγραφεί ως δεδομένα στις λίστες `episode_states` και `game_actions` οι καταστάσεις στις οποίες βρέθηκε το Περιβάλλον και οι αντίστοιχες δράσεις του Πράκτορα.



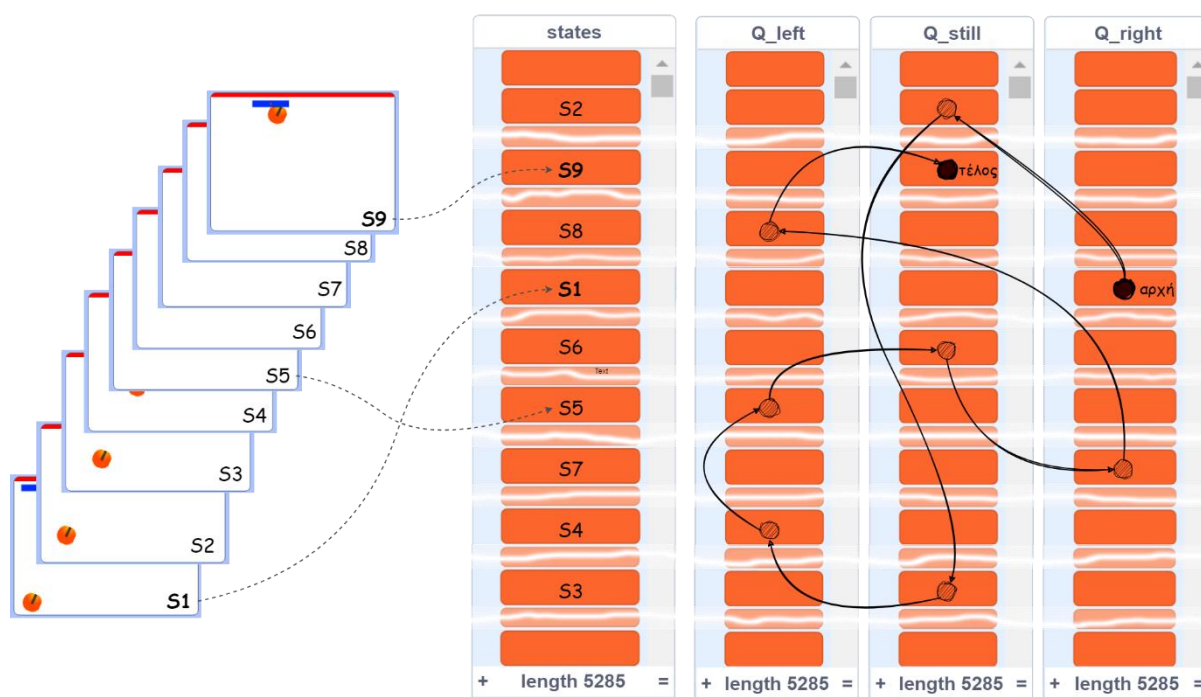
Σχήμα 15. Διάγραμμα που συνδέει τις επαναλήψεις του κώδικα με το μοντέλο του βρόχου εκπαίδευσης του Πράκτορα στο Περιβάλλον και τα προκύπτοντα αποτελέσματα που αποτυπώνονται στις λίστες των δεδομένων.

Στη δεύτερη φάση (Σχήμα 15 κάτω) και αφού πλέον είναι γνωστή η έκβαση του παιχνιδιού, ακολουθεί μια αντίστροφη πορεία από την τελευταία δράση προς την πρώτη δράση του Πράκτορα, σε κάθε βήμα της οποίας αποδίδεται η αντίστοιχη ανταμοιβή σε κάθε δράση. Από αυτή τη φάση ενημερώνονται οι τιμές των αντίστοιχων ανταμοιβών/αξιών στις λίστες `Q_left`, `Q_still` και `Q_right` του Πίνακα Λήψης Αποφάσεων. Ο υπολογισμός γίνεται με τον τύπο της ενότητας 7.3.

8.2 Πώς ο Πράκτορας παίζει

Όταν ολοκληρωθεί η εκπαίδευση του Πράκτορα (για 20.000 επεισόδια-παρτίδες), αυτός έχει στη διάθεσή του έναν Πίνακα Λήψης Αποφάσεων με ικανοποιητικό πλήθος καταστάσεων (περίπου 5.300 από τις υπάρχουσες 5.400) και με μια τιμή για κάθε μια από τις τρεις δράσεις για όλες τις καταστάσεις που βρήκε.

Όταν ο Πράκτορας παίζει, πρέπει σε κάθε κατάσταση να επιλέξει την κατάλληλη δράση η οποία θα κινήσει τη ρακέτα για να αποκρούσει τη μπάλα στην τερματική κατάσταση. Αυτό επιτυγχάνεται με την ενημέρωση του Πράκτορα σε ποια κατάσταση βρίσκεται το Περιβάλλον, την εύρεση αυτής της κατάστασης στον Πίνακα Λήψης Αποφάσεων και την επιλογή εκείνης της δράσης που έχει τη μεγαλύτερη αξία. Σε ένα επεισόδιο η ακολουθία όλων των ζευγών καταστάσεων-δράσεων που επιλέγει ο Πράκτορας δημιουργεί μια Αλυσίδα Λήψης Αποφάσεων (Σχήμα 16).



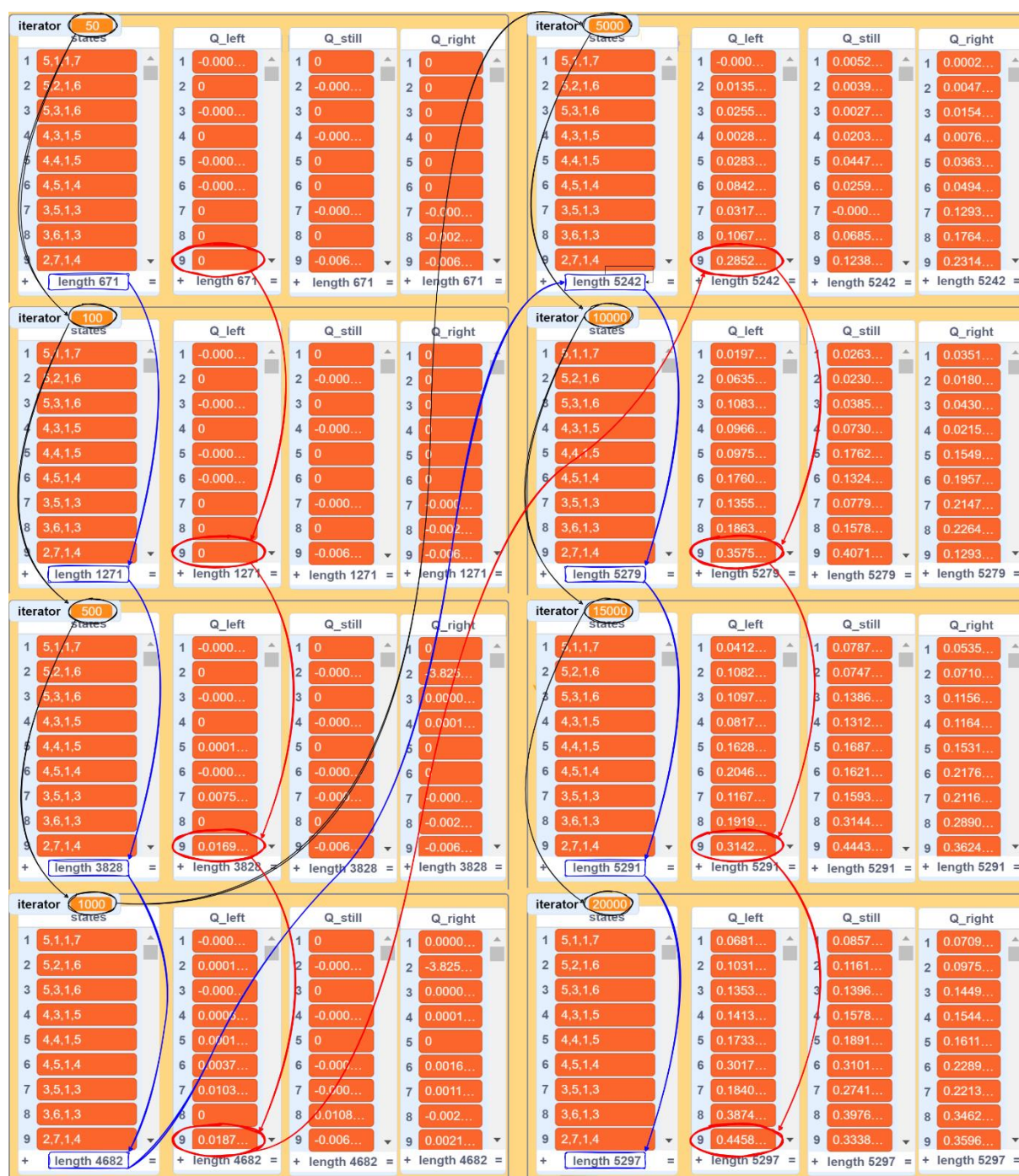
Σχήμα 16. Απεικόνιση ενός παραδείγματος μιας Αλυσίδας Λήψης Αποφάσεων του Πράκτορα στη διάρκεια ενός επεισοδίου. Ξεκινά από την κατάσταση S1 και καταλήγει στην κατάσταση S9.

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή της εργασίας ο ανεκπαίδευτος Πράκτορας που παίζει στην τύχη καθώς ο Πίνακας Λήψης Αποφάσεων είναι άδειος, έχει ποσοστά επιτυχίας 30%-35% ενώ ο εκπαιδευμένος Πράκτορας (με τη συγκεκριμένη πολιτική) έχει ποσοστά επιτυχίας 90%-95%.

9. Παραγωγή μεγάλων ποσοτήτων δεδομένων (big data)

Στην Επανενισχύόμενη Μάθηση δεν προαπαιτούνται δεδομένα για την εκπαίδευση του Πράκτορα. Οι απαραίτητες μεγάλες ποσότητες δεδομένων στις οποίες θα βασιστεί η εκπαίδευση του Πράκτορα παράγονται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης.

Κατά την εκπαίδευση ο Πίνακας Λήψης Αποφάσεων είναι αρχικά άδειος και βαθμιαία γεμίζει με δεδομένα. Οκτώ στιγμιότυπα από μια εκπαίδευση του Πράκτορα παρουσιάζονται στο Σχήμα 17. Τα στιγμιότυπα έχουν ληφθεί στις υπ' αριθμόν 50, 100, 500, 1000, 5000, 10.000, 15.000 και 20.000 επαναλήψεις (μαύρες γραμμές στο Σχήμα 17).



Σχήμα 17. Οκτώ στιγμιότυπα του Πίνακα Λήψης Αποφάσεων κατά την εκπαίδευση του Πράκτορα

Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης υπάρχει η δυνατότητα να μελετηθούν από τους μαθητές και να αναπαρασταθούν σε γραφικές παραστάσεις:

- Το πως μεταβάλλεται το πλήθος των καταστάσεων που ανακαλύπτονται σε σχέση με τον αύξοντα αριθμό των επαναλήψεων των επεισοδίων. Ενδεικτικά στο Σχήμα 17 παρουσιάζεται το πώς αυξάνεται το πλήθος των καταστάσεων που ανακαλύπτει ο Πράκτορας που είναι 671, 1271, 3828, 4682, 5242, 5279, 5291 και 5297 (μπλε γραμμές στο Σχήμα 17). Φαίνεται ο ραγδαίος ρυθμός ανακάλυψης νέων καταστάσεων στις πρώτες χίλιες επαναλήψεις, ενώ ο ρυθμός σταθεροποιείται μετά τις 5.000 επαναλήψεις.

- Ο τρόπος που εξελίσσεται / αλλάζει η αξία ενός συγκεκριμένου ζεύγους κατάστασης-δράσης κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης δηλαδή πώς αλλάζει η τιμή ενός κελιού του Πίνακα Λήψης Αποφάσεων. Στο Σχήμα 17 μπορεί να παρατηρηθεί το πώς αλλάζει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης η τιμή ενός συγκεκριμένου ζεύγους κατάστασης-δράσης π.χ. της υπ. αρ. 9 κατάστασης (2,7,1,4) με τη δράση “κίνηση αριστερά” (κόκκινες γραμμές στο Σχήμα 17).
- Η συχνότητα με την οποία συναντάται μια κατάσταση σε συνάρτηση με τον αύξοντα αριθμό των επαναλήψεων των επεισοδίων.
- Ο χρόνος της εκπαίδευσης του Πράκτορα για 20.000 επαναλήψεις, με τη συγκεκριμένη πολιτική και “τρέχοντας” σε ένα απλό οικιακό υπολογιστή είναι περίπου 45 λεπτά.

Τέλος ένα επιπλέον στοιχείο που μπορούν να παρατηρήσουν οι μαθητές πειραματιζόμενοι με την εκπαίδευση του Πράκτορα είναι η απόδοσή του όταν παίζει (όχι κατά την εκπαίδευση) σε σχέση με το πλήθος των επαναλήψεων της εκπαίδευσής του. Ενδεικτικές τιμές φαίνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Εκπαίδευση και απόδοση Πράκτορα

Επαναλήψεις εκπαίδευσης Πράκτορα	Απόδοση Πράκτορα (%)
0	35
50	35
100	35
500	48
1.000	66
5.000	88
10.000	92
15.000	94
20.000	95

Οι γραφικές παραστάσεις μπορούν είτε να υλοποιηθούν με κώδικα στο Scratch είτε να γίνουν σε ένα λογιστικό φύλλο, αφού υπάρχει η δυνατότητα το περιεχόμενο μιας λίστας στο Scratch να εξαχθεί σε ένα αρχείο “.txt”.

10. Εναλλακτικές επιλογές σχεδίασης και πολιτικές εκπαίδευσης

Το λογισμικό που προσομοιώνει το παιχνίδι Pong μαζί με το λογισμικό του Πράκτορα αποτελεί ένα μικρόκοσμο. Ο μικρόκοσμος αυτός προσφέρεται για δραστηριότητες από τους μαθητές με τις οποίες θα κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας της Μηχανικής Μάθησης. Τέτοιες δραστηριότητες που πρέπει να συσχετιστούν με την απόδοση του Πράκτορα (μετά την επανεκπαίδευσή του) κατά το παιχνίδι μπορεί να είναι:

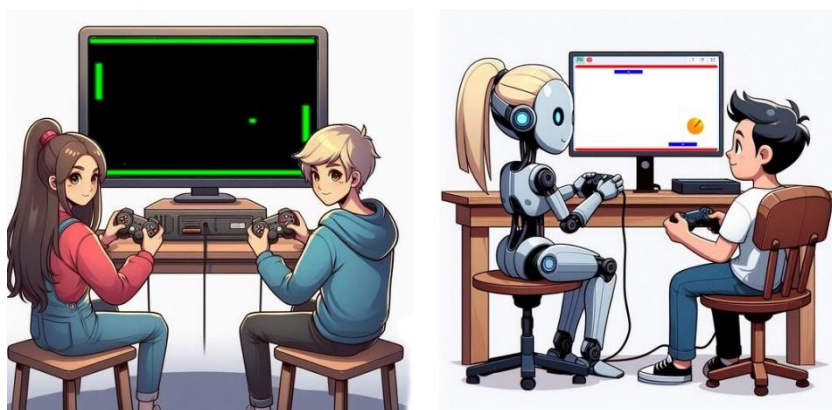
- Να γίνουν αλλαγές στο μέγεθος ή/και την ταχύτητα της μπάλας ή/και της ρακέτας.
- Να τροποποιηθεί η “τομεοποίηση” στον ορισμό των καταστάσεων ώστε να έχουμε περισσότερο ή λιγότερο λεπτομερείς καταστάσεις.

- Να αναζητηθούν άλλες εναλλακτικές παράμετροι που να ορίζουν μια κατάσταση π.χ. να θεωρηθεί ότι ο παρατηρητής είναι κινούμενος (και κάθεται πάνω στη ρακέτα) και να χρησιμοποιηθούν ως παράμετροι η απόσταση ρακέτας-μπάλας και η σύγκλιση ή μη των διανυσμάτων ταχυτήτων της ρακέτας με τη μπάλα. Η προσέγγιση αυτή ίσως είναι πιο κατανοητή από τους μαθητές καθώς μοιάζει περισσότερο με τον τρόπο που θα χειρίζονταν αυτοί τη ρακέτα αν έπαιζαν Pong.
- Να αλλάξουν οι τιμές των υπερπαραμέτρων, δηλαδή να αλλάξει η πολιτική εκπαίδευσης του Πράκτορα.

11. Προοπτικές εξέλιξης του Πράκτορα

Ο συγκεκριμένος Πράκτορας αναπτύχθηκε για να αποκρούσει τις “μπαλιές” από ένα αυτόματο εκτοξευτή της μπάλας. Όμως με τις σχετικές μικρές και εύκολες τροποποιήσεις στο περιβάλλον του Scratch μπορεί να χρησιμοποιηθεί:

- Για να φτιαχτεί ένα παιχνίδι που ο Πράκτορας να παίζει με έναν άνθρωπο (Σχήμα 18).
- Για να φτιαχτεί ένα παιχνίδι που ο Πράκτορας να παίζει εναντίον ενός άλλου Πράκτορα που έχει εκπαιδευτεί με διαφορετική πολιτική. Αυτό θα μπορούσε να εξελιχθεί σε ένα διαγωνισμό μεταξύ Πρακτόρων τους οποίους αναπτύσσουν διαφορετικές ομάδες μαθητών.
- Η εκπαίδευση του Πράκτορα να επαναλαμβάνεται μέσα σε ένα βρόχο πολλές φορές με διαφορετικές επιλεγμένες πολιτικές κάθε φορά και στη συνέχεια να γίνεται η σύγκριση της αποτελεσματικότητας για κάθε πολιτική.
- Να χρησιμοποιηθεί ένας εκπαιδευμένος Πράκτορας Α ως αντίπαλος κατά την εκπαίδευση ενός νέου ανεκπαιδευτού Πράκτορα Β. Στη συνέχεια ο Πράκτορας Β μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην επανεκπαίδευση του Πράκτορα Α. Αυτό επαναλαμβανόμενο δημιουργεί μια σπείρα αυτοβελτίωσης των δυνατοτήτων των Πρακτόρων.
- Να χρησιμοποιηθούν περισσότεροι του ενός Πράκτορες, που έχουν εκπαιδευτεί με την ίδια ή διαφορετικές πολιτικές, οι οποίοι να συναποφασίζουν μετά από ψηφοφορία (με βαρύτητες) για το ποια θα είναι η επόμενη δράση σε μια συγκεκριμένη κατάσταση.



Σχήμα 18. Από το κλασικό Pong στο παιχνίδι πράκτορα με άνθρωπο. Η βασική εικόνα είναι προϊόν Τεχνητής Νοημοσύνης με τροποποιήσεις στο Photoshop.

Οι πολλαπλοί Πράκτορες στο Scratch μπορεί να είναι είτε αντίγραφα του αρχικού Πράκτορα είτε κλώνοι του. Σημειώνεται ότι τα αντίγραφα των Πρακτόρων δημιουργούνται από τον

προγραμματιστή στη φάση της δημιουργίας του προγράμματος και η φύση τους δεν μπορεί να αλλάξει κατά την εκτέλεση του προγράμματος. Αντίθετα η χρήση κλώνων προγραμματίζεται μεν από τον προγραμματιστή αλλά η δημιουργία τους γίνεται κατά την εκτέλεση του προγράμματος, παρέχοντας ευελιξία στη χρήση του προγράμματος.

Να σημειωθεί ότι όλα τα προηγούμενα μπορεί να γίνουν πειραματικά από μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έτσι αυτοί να αποκτήσουν εμπειρίες χρήσιμες στο να κατανοούν πώς εκπαιδεύεται η Τεχνητή Νοημοσύνη.

12. Τα χαρακτηριστικά της εφαρμογής της Επανεπισχυόμενης Μάθησης

Η εργασία περιγράφει μια ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση για την ενσωμάτωση της Επανεπισχυόμενης Μάθησης στην τάξη για μαθητές γυμνασίου. Καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε διάφορες φάσεις, από την εισαγωγή των εννοιών της Επανεπισχυόμενης Μάθησης έως την εφαρμογή τους σε παιχνίδια, επιτρέποντας μια βαθύτερη κατανόηση των διαδικασιών Μηχανικής Μάθησης. Για τους μαθητές τα χαρακτηριστικά αυτής της δομημένης προσέγγισης είναι:

- **Η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν αντιμετωπίζεται ως Μαύρο Κουτί.** Ο εφαρμοζόμενος αλγόριθμος της Τεχνητής Νοημοσύνης δεν αντιμετωπίζεται ως ένα Μαύρο Κουτί αλλά παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να δουν τι συμβαίνει στο εσωτερικό του, να τον αναλύσουν σύμφωνα με το μοντέλο του βρόχου εκπαίδευσης του Πράκτορα στο Περιβάλλον της εργασίας και να επεξεργαστούν τα διάφορα τμήματά του, κατανοώντας έτσι τον τρόπο λειτουργίας του (Λαδιάς, 2024).
- **Ο κώδικας του Πράκτορα είναι διαφανής.** Το γεγονός ότι η υλοποίησή του Πράκτορα γίνεται στο Scratch, που είναι ένα ισχυρό προγραμματιστικό περιβάλλον με το οποίο οι μαθητές του γυμνασίου είναι εξοικειωμένοι, έχει ως αποτέλεσμα ο κώδικας να είναι κατανοητός και διαφανής για τους μαθητές. Σε αυτό βοηθά ότι το Scratch χρησιμοποιεί αντικείμενα και ο κώδικας κατανέμεται σε διαφορετικά αντικείμενα ανάλογα με το σκοπό που εξυπηρετεί. Αποτέλεσμα είναι να γίνεται εύκολα κατανοητός ο κώδικας του αντικειμένων “Παρατηρητής”, “Ιθύνων Νους” και “Εκτελεστής” που είναι τα επιμέρους τμήματα του Πράκτορα. Όλα τα τμήματα και οι μεταβλητές του κώδικα που υλοποιεί τον αλγόριθμο μπορούν να ελεγχθούν, επιτρέποντας στους μαθητές να παρατηρήσουν πώς αλλάζουν οι τιμές με την πάροδο του χρόνου και να κατανοήσουν τη λειτουργία του αλγορίθμου (Jatzlau, et al. 2019).
- **Η εφαρμογή ολοκληρώνεται μέσα σε ένα αυτόνομο μικρόκοσμο.** Στο ίδιο προγραμματιστικό περιβάλλον υλοποιείται και το παιχνίδι Pong και ο αυτοεκπαιδευόμενος Πράκτορας, μια ολοκλήρωση που προσφέρεται για να κατανοήσουν οι μαθητές την ολότητα του μικρόκοσμου στον οποίο δουλεύουν. Η εφαρμογή είναι αυτόνομη και όλα τα έργα των μαθητών δημιουργούνται στο ίδιο πλαίσιο. Δεν απαιτούνται υπηρεσίες από εξωτερικούς πόρους για την εκπαίδευση μοντέλων ή υπολογισμών. Επιπλέον η επιλογή της Επανεπισχυόμενης Μάθησης παράγει μόνη της τα απαιτούμενα σύνολα από δεδομένα και δεν απαιτεί την τροφοδοσία του Πράκτορα με εξωτερικά δεδομένα (Jatzlau, et al., 2019). Όμως ο μικρόκοσμος δεν είναι απομονωμένος από τον υπόλοιπο κόσμο γιατί στο Scratch παρέχεται η δυνατότητα εξαγωγής/εισαγωγής των δεδομένων μιας λίστας.

- **Δημιουργούνται νοηματοδοτούμενα έργα με εποικοδομιστική προσέγγιση.** Το έργο με το οποίο ασχολούνται οι μαθητές είναι ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι και ως τέτοιο είναι νοηματοδοτούμενο για τους μικρούς μαθητές. Αυτοί μπορούν να χρησιμοποιούν το αυτοεκπαιδευόμενο πρόγραμμα και τροποποιώντας το να δημιουργούν δικά τους αυθεντικά έργα, με τα οποία μπορούν να παίξουν έχοντας έτσι ενδογενή κίνητρα για να ασχοληθούν με αυτά. Τα έργα αυτά μπορούν να τα “πειράξουν”, να πειραματιστούν και με αυτό τον τρόπο να κατανοήσουν ως βίωμα τις έννοιες της Μηχανικής Μάθησης με έναν απτό και ουσιαστικό τρόπο. Όλη αυτή η μαθησιακή προσέγγιση εντάσσεται στον εποικοδομιστικό τρόπο μάθησης (Papert, 1991).
- **Οι μαθητές αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες.** Οι μαθητές εκπαιδεύοντας τον Πράκτορα να συσσωρεύει εμπειρία και να μαθαίνει με συμπεριφοριστικό τρόπο αλλά και ταυτόχρονα πειραματιζόμενοι με τις υπερπαραμέτρους συνειδητοποιούν τη διαφορά και την αξία του δικού τους εποικοδομητιστικού τρόπου σκέψης με αυτόν του συμπεριφορισμού. Παρέχεται στους μαθητές η ευκαιρία να κατανοήσουν πώς μαθαίνει ένας Πράκτορας αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον χρησιμοποιώντας μια διαδικασία ανταμοιβής των δράσεών του.
- **Το κέντρο βάρους του προγράμματος μετατοπίζεται από τον αλγόριθμο προς τα δεδομένα.** Σύμφωνα με τον Wirth (1990), “Πρόγραμμα = Αλγόριθμος + Δεδομένα”. Στον κλασικό τρόπο προγραμματισμού ο προγραμματιστής πρέπει να αναπτύξει έναν αλγόριθμο που να επιλύει βήμα προς βήμα το πρόβλημα, με τα δεδομένα να παίζουν δευτερεύοντα ρόλο. Στην προσέγγιση της Επανενισχυόμενης Μάθησης το κέντρο βάρους του προγράμματος μετατοπίζεται από τον αλγόριθμο προς τα δεδομένα. Τα δεδομένα αναπαριστούν το περιβάλλον του παιχνιδιού στο πρόγραμμα και σε αυτά αποθηκεύεται η εμπειρία που συσσωρεύει το πρόγραμμα κατά την εκπαίδευσή του (Ρεπαντής, 2024, Λαδιάς, 2024).
- **Ο ίδιος αλγόριθμος της Μηχανικής Μάθησης μπορεί να λύσει διαφορετικά προβλήματα.** Αν η μέθοδος της επανενισχυόμενης μάθησης εφαρμοστεί σε διαφορετικά προβλήματα / παιχνίδια, τότε θα μπορέσει ο μαθητής να διαπιστώσει ότι δεν απαιτείται διαφορετικός αλγόριθμος για κάθε πρόβλημα (όπως στον κλασικό προγραμματισμό) αλλά ένας αλγόριθμος (με μικρές τροποποιήσεις κάθε φορά) που μαθαίνει από διαφορετικά περιβάλλοντα/παιχνίδια κάθε φορά.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό αφενός να γίνει κατανοητό μέσα από ένα παράδειγμα του πώς δουλεύει η Τεχνητή Νοημοσύνη στο πλαίσιο της μηχανικής μάθησης και αφετέρου πώς μπορεί αυτό να παρουσιαστεί σε μικρούς μαθητές με τους υπάρχοντες περιορισμούς στις μαθηματικές και προγραμματιστικές τους γνώσεις. Για να το πετύχει περιέγραψε τον τρόπο που εκπαιδεύεται ένας Πράκτορας (το αυτοεκπαιδευόμενο πρόγραμμα) μαθαίνοντας από την εμπειρία του όταν παίζει το παιχνίδι Pong. Η εκπαίδευσή του βασίστηκε στην Επανενισχυόμενη Μάθηση, με τον αλγόριθμο Q-learning. Ο Πράκτορας υλοποιήθηκε στο προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch που απευθύνεται σε παιδιά και στην εργασία παρέχεται μια γενική περιγραφή του κώδικα. Με την πολιτική που επιλέχθηκε ο Πράκτορας αύξησε το ποσοστό επιτυχίας 30%-35% που είχε πριν την εκπαίδευση σε 90%-95% μετά την

εκπαίδευση. Η προσέγγιση για την παρουσίαση της εργασίας ακολούθησε μια προσέγγιση “από κάτω προς τα πάνω” και στη συνέχεια έγινε η ένταξη αυτού του παραδείγματος σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο. Κατά τη θεωρητικοποίηση έγινε προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί η δόκιμη ορολογία που χρησιμοποιείται στην Επανεπισχυόμενη Μάθηση. Επίσης έγινε προσπάθεια να παρέχονται οπτικοποιήσεις βήμα προς βήμα της όλης διαδικασίας. Γενικά η εργασία παρουσιάζει μια όσο το δυνατόν πιο απλή και κατανοητή υλοποίηση της Επανεπισχυόμενης Μάθησης για το Pong, κατάλληλη για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ευελπιστώντας να οδηγήσει σε ένα βαθμό στην απομυθοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης. Η επιτυχής εκπαίδευση του Πράκτορα αποδεικνύει τη δυνατότητα της Επανεπισχυόμενης Μάθησης να λύνει προβλήματα λήψης αποφάσεων σε δυναμικά περιβάλλοντα.

Με αφορμή την εργασία οι μαθητές μπορούν να καταλήξουν σε διαπιστώσεις όπως ότι ο Πράκτορας έχει μάθει μόνος του τι να κάνει για να πετύχει το σκοπό που του έχει οριστεί από τον προγραμματιστή, αλλά (ο Πράκτορας) δεν έχει κατανοήσει γιατί το κάνει. Αξίζει να σημειωθεί ότι η μέθοδος της εκπαίδευσης του πράκτορα έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τη συμπεριφοριστική μέθοδο μάθησης.

Μια συνέχεια του παρόντος άρθρου μπορεί να περιλαμβάνει μια εκτενή αναφορά στον τρόπο που δομείται το πρόγραμμα του Πράκτορα και στον τρόπο που επικοινωνεί αυτό με το Περιβάλλον αναδεικνύοντας την προσανατολισμένη σε αντικείμενα δομή του Scratch σε συνδυασμό με τον καθοδηγούμενο από συμβάντα χαρακτήρα του. Ένα χρήσιμο εργαλείο για την παρουσίαση αυτών των χαρακτηριστικών του προγράμματος μπορεί να είναι η αναπαράσταση του προγράμματος με το ΚωδικόΧορο (Ladías, Mikropoulos, Ladías, & Bellou, 2021).

Συμπληρωματικά πεδία που θα μπορούσαν μελλοντικά να διερευνηθούν είναι να γίνει μια πιο λεπτομερής ανάλυση του αλγορίθμου και των περιορισμών του, να αναλυθεί ο τρόπος που συσσωρεύονται τα δεδομένα κατά την εκπαίδευση και να εστιάσει στην επιλογή μιας πιο αποτελεσματικής (ίσως βέλτιστης) πολιτικής που να πετυχαίνει υψηλότερη απόδοση. Επίσης να χρησιμοποιηθεί η ίδια μεθοδολογία και σε άλλα παιχνίδια έτσι ώστε οι μαθητές να διαπιστώσουν την κοινή λογική που έχει στον προγραμματισμό η εφαρμογή της Επανεπισχυόμενης Μάθησης.

Αναφορές

- Andre, D. and Russell, S. (2002). *State Abstraction for Programmable Reinforcement Learning Agents*. American Association for Artificial Intelligence (www.aaai.org)
<https://people.eecs.berkeley.edu/~russell/papers/aaai02-alisp.pdf>
- Coggan, M. (2004). *Exploration and Exploitation in Reinforcement Learning*. Ανακτήθηκε στις 12 Φεβρουαρίου 2024 από <file:///C:/Users/USER/Desktop/FinalReport.pdf>
- Jatzlau, S., Michaeli, T., Seegerer, S., & Romeike, R. (2019). It's not Magic After All - Machine Learning in Snap! using Reinforcement Learning. *IEEE Blocks and Beyond Workshop*.
https://computingeducation.de/pub/2019_Jatzlau-Michaeli-Seegerer-Romeike_BLOCKSANDBEYOND19.pdf
- Ladías, A., Mikropoulos, A., Ladías, D., & Bellou, I. (2021). CodeOrama: A two-dimensional visualization tool for Scratch code to assist young learners' understanding of computer programming. *Themes in eLearning*, Vol 14 (2021).
- Laud Adam, (2004). *Theory and application of reward shaping in Reinforcement Learning*. Urbana, Illinois. Ανακτήθηκε στις 3 Ιανουαρίου 2024 από <https://core.ac.uk/download/pdf/4820036.pdf>

- Luca, Gabriele, De. (2024). *What Is a Policy in Reinforcement Learning?* Ανακτήθηκε στις 2 Μαΐου 2024, από <https://www.baeldung.com/cs/ml-policy-reinforcement-learning>
- Marugán, A. P. (2023). Applications of Reinforcement Learning for maintenance of engineering systems: A review. *Advances in Engineering Software*, 183, <https://doi.org/10.1016/j.advengsoft.2023.103487>.
- Ng, D.T.K., Lee, M., Tan, R.J.Y., Hu, X., J. Downie, S., Chu, S.K.W. (2023). A review of AI teaching and learning from 2000 to 2020. *Education and Information Technologies*, 28, 8445–8501.
- Omkar, V. (2019). *Episodic Reinforcement Learning for Pong*. Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2023, από <https://towardsdatascience.com/intro-to-reinforcement-learning-pong-92a94aa0f84d>
- Papert, S., (1991). *Νοητικές θύελλες. Παιδιά, Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και Δυναμικές Ιδέες. Τα πάντα γύρω από τη Logo*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Parker-Holder, et al. (2022). Automated Reinforcement Learning (AutoRL): A Survey and Open Problems. *Journal of Artificial Intelligence Research*, 74 (2022) 517-568. <https://arxiv.org/pdf/2201.03916>
- Russell, S. and Norvig, P. (2010). *Artificial Intelligence. A Modern Approach*. New Jersey: Prentice Hall. https://people.engr.tamu.edu/guni/csce421/files/AI_Russell_Norvig.pdf
- Sutton, P., and Barto, A. (2015). *Reinforcement Learning: An Introduction*. London: The MIT Press. A Bradford Book. <https://web.stanford.edu/class/psych209/Readings/SuttonBartoIPRLBook2ndEd.pdf>
- Wirth, N., (1990). *Αλγόριθμοι και Δομές Δεδομένων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Λαδιάς, Α. (2024). *Ας κοιτάξουμε μέσα σε ένα μαύρο κουτί Μηχανικής Μάθησης*. 3ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συμπόσιο “Το Δέντρο της Logo εν Ελλάδι”. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2024, από <https://www.logotreegr.net/presentations>
- Ρεπαντής, Β. (2024). *Reinforcement Learning στο Scratch. Από τον προγραμματισμό βάσει κανόνων, στη σκέψη που βασίζεται σε δεδομένα. Προσκεκλημένη ομιλία στο 3ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συμπόσιο “Το Δέντρο της Logo εν Ελλάδι”*. Ανακτήθηκε στις 2 Μαΐου 2024, από <https://www.logotreegr.net/presentations>