

Πρακτικά

1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΡΗΤΟΡΙΚΗΣ

Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη:

Αναζητώντας σύγχρονες μορφές της ρητορικής παιδείας
με διεθνή συμμετοχή

9 - 10 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ 2019



ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ "SAINT-PAUL – ΔΕΛΑΣΣΑΛ"
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΡΗΤΟΡΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.)

ΥΠΟ ΤΗΝ ΑΙΓΙΔΑ:

ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΑΛΙΜΟΥ, ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,
ΤΟΥ ΓΑΛΛΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΕΛΛΑΔΑΣ (IFG) ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΥ ΣΥΝΔΕΣΜΟΥ
ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΟΥ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥ ΦΟΙΝΙΚΑ



Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ρητορικής (με διεθνή συμμετοχή): Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη: Αναζητώντας σύγχρονες μορφές της ρητορικής παιδείας (9-10 Φεβρουαρίου 2019)

Επιμέλεια Έκδοσης:

Αντώνιος Ρηγούτσος, Γενικός Διευθυντής Εκπαιδευτηρίων «Saint Paul-Δελασάλ»

Μαρίλυ Βαρδάκη, Δρ, Εκπαιδευτική Διευθύντρια Δημοτικού “Δελασάλ”, Γενική Γραμματέας του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.

Φωτεινή Εγγλέζου, Δρ, Πρόεδρος του Ινστιτούτου Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας

Επιστημονική Επιμέλεια Έκδοσης:

Δρ Μαρίλυ Βαρδάκη

Δρ Φωτεινή Εγγλέζου

Δρ Χρύσα Κουράκη

Δρ Ιωάννα Μενδρινού

Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου

Αραβανή Ευαγγελία

ΣΕΠ στο πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π), Διδάσκουσα Σχολής Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α. Διδακτική μεθοδολογία – Διδακτική Νέων Ελληνικών

Βαρδάκη Μαρίλυ

Εκπαιδευτική Διευθύντρια Δημοτικού “Δελασάλ”, Γενική Γραμματέας του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.

Βλαχόπουλος Σπύρος-

Καθηγητής Νομικής Σχολής ΕΚΠΑ

Βολονάκη Ελένη

Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Εγγλέζου Φωτεινή

Δρ, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 στο 6ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πρόεδρος του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.

Žagar Ž. Igor

Καθηγητής Ρητορικής και Επιχειρηματολογίας στο Πανεπιστήμιο Primorska, Πρόεδρος στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Έρευνας της Σλοβενίας

Καλαματιανού Μαρία

Δρ, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 70 στο 6ο ΠΕΚΕΣ Αττικής

Καλλιγιάς Παύλος

Καθηγητής Αρχαίας Φιλοσοφίας (Ε.Κ.Π.Α.), Διευθυντής του Ευρωπαϊκού Πολιτιστικού Κέντρου Δελφών

Καμπούρμαλη Ιωάννα

Δρ, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 στο 4ο ΠΕΚΕΣ Αττικής

Κατσιγιάννη Βικτώρια

Δρ, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 στο 6ο ΠΕΚΕΣ Αττικής

Κουράκη Χρύσα

Δρ Λογοτεχνίας, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Π.Ε. Ανατολικής Αττικής

Λαζαρίδης Ιωάννης

Δρ Διδακτικής Μαθηματικών

Μανούσου Ευαγγελία

Postdoc, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 στο ΠΕΚΕΣ Ανατολικής Αττικής

Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ρητορικής (με διεθνή συμμετοχή): Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη: Αναζητώντας σύγχρονες μορφές της ρητορικής παιδείας (9-10 Φεβρουαρίου 2019)

Μέλλιου Κυριακή

Δρ, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60 στο 6ο ΠΕΚΕΣ Αττικής

Μενδρινού Ιωάννα

Δρ Θεατρολογίας, Αντιπρόεδρος του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε., Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας στη Δ' Δ/ση Π.Ε. Αθήνας

Παιονίδης Φιλήμων

Καθηγητής Ηθικής και Πολιτικής Φιλοσοφίας, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.

Σμυρναίου Ζαχαρούλα

Επίκουρη Καθηγήτρια στη Διδακτική Θετικών Επιστημών και Ερευνήτρια του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας (Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α.).

Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου

Βαρδάκη Μαρίλυ

Δρ, Εκπαιδευτική Διευθύντρια Δημοτικού “Δελασάλ”, Γενική Γραμματέας του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.

Βορούλλα, Βέρα,

Υπ. Δρ, Υπεύθυνη Περιβαλλοντικών Θεμάτων στη Διεύθυνση Π.Ε. Ανατολικής Αττικής

Γρούλλης Αντώνιος,

Αναπληρωτής Γενικός Διευθυντής Δημοτικού “Δελασάλ”, Μέλος του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.

Εγγλέζου Φωτεινή

Δρ, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Πειραιά ΠΕ70, Πρόεδρος του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.

Ζαφειροπούλου Παναγιώτα

Εκπαιδευτικός Δημοτικού “Δελασάλ”

Κοτσίρα Ζωή

ΜΑ Ρητορικής, Εκπαιδευτικός, Μέλος του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.

Κοτσίρα Κατερίνα

ΜΑ Ρητορικής, Εκπαιδευτικός, Μέλος του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.

Κουράκη Χρύσα

Δρ Λογοτεχνίας, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Προγραμμάτων στη Διεύθυνση Π.Ε. Ανατολικής Αττικής

Μενδρινού Ιωάννα

Δρ Θεατρολογίας, Αντιπρόεδρος του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε., Υπεύθυνη Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στη Δ' Διεύθυνση Π.Ε. Αθήνας

Νικολέττα Ντιούδη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Ταμίας του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.

Προδρομίδου Νατάσα

Υποδιευθύντρια Δημοτικού «Δελασάλ», Ειδική Γραμματέας του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.

Ρηγούτσος Αντώνιος

Γενικός Διευθυντής Εκπαιδευτηρίων Saint-Paul-Δελασάλ

Στεφανίδης Γεώργιος

Εκπαιδευτικός Δημοτικού “Δελασάλ”

**Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου
Ρητορικής
(με διεθνή συμμετοχή)
Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη:
Αναζητώντας Σύγχρονες Μορφές
της Ρητορικής Παιδείας
(Άλιμος, 9 & 10 Φεβρουαρίου 2019)
Εκπαιδευτήρια «Δελασάλ»
σε συνεργασία με το Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.**



Επιμέλεια:

Μαρίλυ Βαρδάκη, Δρ, Εκπαιδευτική Διευθύντρια Δημοτικού "Δελασάλ", Γενική Γραμματέας του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.

Φωτεινή Εγγλέζου, Δρ, Πρόεδρος του Ινστιτούτου Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας

ISBN 978-618-5074-86-9

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	8
Εναρκτήριοι Ομιλίες	
Χαιρετισμός του Γενικού Διευθυντή των Εκπαιδευτηρίων Saint Paul-Δελασάλ	10
Αντώνιος Ρηγούτσος	
Εναρκτήριο ομιλία της Προέδρου του Ινστιτούτου Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.)	12
Φωτεινή Γ. Εγγλέζου	
Εναρκτήριο ομιλία: Ρητορική και Νομική επιστήμη	16
Σπύρος Βλαχόπουλος , Καθηγητή Νομικής Σχολής ΕΚΠΑ	
Εισηγήσεις	
Slovenian experience with rhetoric in primary schools	19
Igor Ž. Žagar , Educational Research Institute & University of Primorska, Slovenia	
Οι Δώδεκα Ένορκοι του Reginald Rose: Ένα θεατρικό έργο ως πύλη εισόδου στην κριτική επιχειρηματολογία	34
Φιλήμων Παιονίδης , Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής ΑΠΘ	
Απαρχές της ρητορικής τέχνης	43
Ελένη Η. Βολονάκη , Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Φιλολογίας, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου	
Όταν η τέχνη του ρητορεύει συναντά την τέχνη του γράφειν: Αναπτύσσοντας ρητορικές δεξιότητες με τη συνδρομή της δημιουργικής γραφής	57
Αραβανή Ευαγγελία , ΣΕΠ στο πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π), Διδάσκουσα Σχολής Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α, Διδακτική μεθοδολογία-Διδακτική Νέων Ελληνικών &	
Μπλιούμη Αγλαΐα , ΣΕΠ στο πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π), Επίκουρος Καθηγήτρια, Τμήμα Γερμανικής Φιλολογίας, Ε.Κ.Π.Α., Γερμανική Λογοτεχνία και Πολιτισμός	
Oxford Debates για νέους στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών	69
Φωτεινή Εγγλέζου , ΣΕΕ ΠΕ70 στο 6ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πρόεδρος του Ινστιτούτου Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.)	

Θέατρο και ρητορική παιδεία. Εισαγωγική μελέτη της συμβολής του θεάτρου στην καλλιέργεια ρητορικών πολιτών	
Ιωάννα Μενδρινού , Δρ Θεατρολογίας, M.Ed. <i>Θέατρο στην Εκπαίδευση - Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Διεύθυνσης Π.Ε. Δ' Αθήνας Αντιπρόεδρος του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.</i>	79
Η ρητορική της ερμηνείας: σκέψεις και δοκιμές για την αξιοποίηση ρητορικών παιχνιδιών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας	92
Καλούδη Ευαγγελία , Δρ Παιδαγωγικής, Φιλολόγος, <i>Μουσικό Σχολείο Αλίμου</i>	
Το μοντέλο παρατήρησης έργων τέχνης "Artful Thinking" και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Εικαστικών. Παράδειγμα διδακτικού σεναρίου προσανατολισμένου στις παραπάνω εκπαιδευτικές τεχνικές.	105
Μαρία Καλαματιανού , Δρ, <i>Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70, 6^ο ΠΕΚΕΣ Αττικής</i>	
Η προσέγγιση "Έντεχνος Συλλογισμός" του Οργανισμού Project Zero του Πανεπιστημίου Harvard-Εφαρμογές στο Νηπιαγωγείο	127
Κυριακή Μέλλιου , Δρ, M.Ed., <i>Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60, 6^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής</i>	
Η τέχνη του λόγου και η διδασκαλία-μάθηση των Μαθηματικών	140
Ιωάννης Θ. Λαζαρίδης , Δρ Διδακτικής Μαθηματικών, <i>τέως Σχολ. Σύμβουλος Δημ. Εκπ/σης ΠΕ 70</i>	
Η δια του θεάτρου ρητορική μαθητεία: Μεταβαίνοντας από τη σωματικότητα στον στοχασμό	151
Μάμαλη Ευγενία , Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, <i>Υποψήφια Διδάκτωρ στην Παιδαγωγική του Θεάτρου, Διεύθυνση Π.Ε. Δ' Αθήνας,</i>	
Όμιλος Ρητορικής στο σχολείο: Μια πρόταση-πρόσκληση εισαγωγής της τέχνης του λόγου στη διδακτική πράξη	163
Ζέττα Βασιλική (Σύλια) , MEd, <i>Φιλολόγος, Επιμορφώτρια, Μέλος του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε</i>	
Ο επιστημονικός λόγος στις Φυσικές Επιστήμες	
Νικόλαος Νεράντζης , <i>Φυσικός στην Ειδ. Αγωγή & Εκπ/ση, 1^ο Γ/σιο Θέρμης</i>	
Ειρήνη Αγαθαγγέλου-Ιωάννου , <i>Μαθηματικός & Μαρία Μακρίδου, Μαθηματικός</i>	173

Εργαστήρια

- Άλλα τα μάτια του λαγού κι άλλα της κουκουβάγιας...:**
Δραστηριότητες καλλιέργειας της οπτικής γωνίας
Χρύσα Κουράκη, Δρ, Υπεύθυνη Πολιτιστικών, Δ/ση Π.Ε. Ανατολικής Αττικής
& **Βέρα Βορούλλα**, M.Ed, Ph.D. candidate, Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής
Εκπαίδευσης, Δ/ση Π.Ε. Ανατολικής Αττικής 187
- Από την Τέχνη του Λόγου στην Τέχνη της Εικόνας και το αντίστροφο. Εφαρμοσμένες διδακτικές πρακτικές με φαντασία, δράση και δημιουργικότητα στην τάξη και στον όμιλο**
Ελένη Χρ. Γκόνου-Στυλιανίδη, Δρ. Ιστορίας της Τέχνης, Φιλολόγος,
Εκπαιδύτρια ρητορικής τέχνης, Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής
Σμύρνης & Καλυψώ Ν. Λάζου-Μπαλτά, Φιλολόγος, Πρότυπο Λύκειο
Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης 202
- Καλλιερμώντας αξίες με όχημα την τέχνη στο μάθημα της Ιστορίας μέσα από τη συνεργατική μάθηση**
Ιωάννα Καμπούρμαλη, Σ.Ε.Ε. Π.Ε.70 στο 4^ο ΠΕΚΕΣ, Π.Μ.Σ. Ε.Κ.Π.Α, Π.Μ.Σ.
Πανεπιστημίου Αιγαίου, Δρ ΕΚΠΑ 222
- Εργαστήρι δημιουργικής γραφής: συνεργατική γραφή μέσα από ένα παιχνίδι με τις λέξεις**
Ιωάννα Καμπούρμαλη, Σ.Ε.Ε. Π.Ε.70, 4^ο ΠΕΚΕΣ, Π.Μ.Σ. Ε.Κ.Π.Α, Π.Μ.Σ.
Πανεπιστημίου Αιγαίου, Δρ ΕΚΠΑ & 238
Πολυξένη Γιάχου, Δ/τρια 90ου Δ.Σ. Αθηνών, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Π.Μ.Σ.
ΕΚΠΑ
- Να σου πω ένα παραμύθι;**
Ζωή Κοτσίδα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΜΑ Ρητορικής, Θεωρία και πράξη & 252
Κατερίνα Κοτσίδα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΜΑ Ρητορικής, Θεωρία και πράξη
- Εργαστήρι Αγωγής Λόγου: Ασκήσεις ορθοφωνίας στη διδακτική πράξη**
Αγγελοπούλου Βαΐα, φιλόλογος, μέλος του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε. & 263
Ασπριάδου Βασιλική, φιλόλογος
- Προωθώντας την ενεργό πολιτειότητα με τα καπέλα σκέψης του Edward de Bono** 272
Παπακωνσταντίνου Θάλεια, εκπαιδευτικός ΠΕ70, μέλος του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.

Πρόλογος

Ο λόγος, ως σκέψη και ομιλία, είναι ο θεμέλιος λίθος της εκπαίδευσης. Επομένως, η ρητορική παιδεία, που έχει στόχο την εκπαίδευση των μαθητών στην τέχνη του λόγου, προφορικού και γραπτού, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής διδακτικής πράξης μέσα από την οποία διαμορφώνεται τόσο η πνευματική όσο και η κοινωνική ζωή τους. Η ρητορική παιδεία ενυπάρχει φυσικά και αναγκαία σε κάθε διδακτική δράση που έχει στόχο να ενημερώσει, να πείσει, να εμπνεύσει ένα ακροατήριο μέσω της χρήσης του προφορικού αλλά και του γραπτού λόγου. Αναδεικνύει το ήθος, τον λόγο και το πάθος τόσο του πομπού όσο και των αποδεκτών του λόγου. Καλλιεργεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εμπλεκομένων σε ποικίλα διαπροσωπικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Ασκεί τους μαθητές στην αναζήτηση, εύρεση και εύγλωττη προφορική ή γραπτή διατύπωση της νέας και πρωτότυπης ιδέας, του κατάλληλου συλλογισμού, του πειστικού επιχειρήματος. Συμβάλλει στην αναζήτηση, εύρεση και μετάδοση της γνώσης και στην καλλιέργεια της φαντασίας. Επιπλέον, η τέχνη του λόγου σχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση ενεργών, δημιουργικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Αδιαμφισβήτητα, η ρητορική παιδεία αναπτύσσεται και εξελίσσεται μαζί με την εκπαίδευση στο σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι. Εκτός από τα κλασικά διδάγματα της ρητορικής τέχνης των αρχαίων Ελλήνων και Λατίνων ρητόρων-παιδαγωγών, η εκπαίδευση του 21ου αιώνα έχει μεταπλάσει και ενσωματώσει την τέχνη του λόγου σε ποικίλες εκφάνσεις της. Έτσι, δεν θα ήταν υπερβολή να μιλήσουμε για μια 'Νέα Ρητορική', η οποία προορίζεται να καλύψει τις σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των σύγχρονων μαθητών.

Πώς, ωστόσο, διδάσκεται η τέχνη του λόγου στη σύγχρονη εκπαίδευση; Πώς βοηθάμε τους μαθητές να γίνουν επαρκείς στοχαστές, ομιλητές, αναγνώστες, συγγραφείς σε διάφορα περικείμενα; Απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα επεδίωξε να δώσει το συνέδριο: **Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη: Αναζητώντας Σύγχρονες Μορφές της Ρητορικής Παιδείας**. Το συνέδριο, που πραγματοποιήθηκε στις 9-10 Φεβρουαρίου 2019, διοργανώθηκε από τα **Εκπαιδευτήρια Saint Paul-Δελασάλ** σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.) με αφορμή τον εορτασμό των

δέκα (10) χρόνων λειτουργίας του Δημοτικού “Δελασάλ” των Εκπαιδευτηρίων στην Ελλάδα.

Το παρόν σύγγραμμα επιδιώκει να αποτυπώσει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο τη διαχρονική και διαθεματική παρουσία της ρητορικής παιδείας στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μέσα από τις θεωρητικές εισηγήσεις αλλά και από την παρουσίαση του περιεχομένου εργαστηρίων του συνεδρίου «*Η Τέχνη του Λόγου στη διδακτική πράξη: Αναζητώντας σύγχρονες μορφές της ρητορικής παιδείας*» επιχειρείται να διαφανεί η αξία της ρητορικής τόσο ως σκέψη, ομιλία, επικοινωνιακή δεξιότητα, τέχνη ζωής όσο και η συμβολή της στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων ατόμων και ενεργών πολιτών. Θα θέλαμε να ευχηθούμε το πρώτο αυτό συγγραφικό αφιέρωμα στη ρητορική παιδεία να αποτελέσει την απαρχή για την επανάληψη αντίστοιχων μελλοντικών προσπαθειών, που θα απορρέουν από την ευαισθητοποίηση και την ουσιαστική αγάπη των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων για την Τέχνη του Λόγου.

Εναρκτήριοι Χαιρετισμός του Γενικού Διευθυντή των Εκπαιδευτηρίων Saint Paul-Δελασάλ

Εκλεκτοί προσκεκλημένοι, κυρίες και κύριοι, το 2019, γιορτάζουμε τη συμπλήρωση δέκα χρόνων λειτουργίας του Δημοτικού "Δελασάλ" στον Άλιμο. Το "Δελασάλ" είναι ένα σχολείο, που ξεκίνησε τη λειτουργία του μέσα στη δίνη της οικονομικής κρίσης και απέδειξε με την επιτυχία του πως το αγαθό της Παιδείας παραμένει ψηλά στις προτεραιότητες της σημερινής ελληνικής κοινωνίας. Το Δημοτικό "Δελασάλ" είναι ένα σχολείο, που χτίστηκε, αποκλειστικά, για να υπηρετήσει έναν σκοπό: να παρέχει στους μαθητές του εκπαίδευση υψηλού επιπέδου, και ταυτόχρονα να καλλιεργεί τις πανανθρώπινες ανθρωπιστικές αξίες, που με την πάροδο του χρόνου εξελίσσονται σε αρετές. Οι ρίζες του σχολείου τρέφονται από την πλούσια λασαλιανή παράδοση και οι πλούσιοι καρποί του προσφέρονται σε όλους, ανεξάρτητα από πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις.

Τα Εκπαιδευτήρια "Saint-Paul" Γυμνάσιο-Λύκειο στον Πειραιά και το Νηπιαγωγείο-Δημοτικό "Δελασάλ" στον Άλιμο, καθώς και τα υπόλοιπα λασαλιανά σχολεία της Ελλάδας, το Κολέγιο "ΔΕΛΑΣΑΛ" στη Θεσσαλονίκη και ο Άγιος Γεώργιος στη Σύρο, αποτελούν μέλη του παγκόσμιου εκπαιδευτικού οργανισμού "La Salle".

Καθημερινά, 1.000.000 μαθητές και νέοι συμπορεύονται με 100 περίπου χιλιάδες εκπαιδευτικούς σε περισσότερες από 80 χώρες του κόσμου, και οικοδομούν μια παγκόσμια οικογένεια που εμπνέεται από την παιδαγωγική, την εκπαιδευτική και πνευματική παρακαταθήκη του ιδρυτή της, του πρωτοπόρου παιδαγωγού Jean-Baptiste de La Salle, από τον θάνατο του οποίου συμπληρώνονται φέτος 300 χρόνια. Γεγονός που γιορτάζεται σε όλο τον κόσμο με ιδιαίτερη λαμπρότητα.

Γιορτάζοντας, λοιπόν, τις δύο μεγάλες επετείες, των 10 και των 300 χρόνων και σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.) διοργανώνουμε το διήμερο πανελλήνιο συνέδριο ρητορικής με θέμα: *Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη: Αναζητώντας τις Σύγχρονες Μορφές της Ρητορικής Παιδείας*, με στόχο να αναζητήσουμε τις

σύγχρονες και καινοτόμες μορφές τις οποίες μπορεί να λάβει η ρητορική παιδεία στη σημερινή εκπαίδευση και να τις αναδείξει ως καλές πρακτικές.

Η καλλιέργεια του Λόγου των μαθητών μας ήταν πάντα ένας από τους κύριους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου μας, και συνεχίζει να είναι. Κι αναφέρομαι στον Λόγο με τη διττή του υπόσταση: ως σκέψη και ως ομιλία.

Πρόκειται για τις ιδιότητες που διαφοροποιούν την ανθρώπινη ύπαρξη από κάθε άλλη μορφή ζωής. Δεν είναι τυχαίο, ότι ο Λόγος, αποτελεί διαχρονικά τον ακρογωνιαίο λίθο της ανθρωπιστικής παιδείας, της παιδείας που συνδέει τον άνθρωπο με τον πολιτισμό της εποχής του και τις ανάγκες της καθημερινής ζωής. Κι εδώ γεννιέται εύλογα το ερώτημα: πώς θα διδάξουμε αποτελεσματικά την Τέχνη του Λόγου στους σύγχρονους μαθητές; Σήμερα, υποστηρίζουμε ότι η ρητορική παιδεία είναι περισσότερο από ποτέ, αναγκαία για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων ατόμων και ενεργών πολιτών. Κι αυτό, όχι γιατί έχουμε ανάγκη από δημόσιους ομιλητές, που μιλούν όμορφα και πείθουν απάιδευτα ακροατήρια. Το αντίθετο. Γιατί πιστεύουμε ότι έχουμε χρέος να διδάξουμε στους μαθητές μας να σκέφτονται και να επιχειρηματολογούν λογικά. Να κρίνουν την αξιοπιστία των εκάστοτε επιχειρημάτων. Να αξιολογούν τις επιλογές που διαμορφώνουν την καθημερινότητά τους.

Ναι, σήμερα, η ρητορική παιδεία είναι αναγκαίο να επανασυνδεθεί με τη σχολική καθημερινότητα και τη διδακτική πράξη. Και αυτός είναι ο στόχος τον οποίο θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε με το συνέδριό μας.

Καλωσορίζουμε και ευχαριστούμε θερμά όλους τους παρευρισκόμενους ομιλητές και ομιλήτριες που θα επιχειρήσουν να αναδείξουν, ο καθένας από τη δική του οπτική γωνία, πώς η τέχνη του λόγου επιδρά και επηρεάζει τη σύγχρονη ζωή και να μας προβληματίσουν σχετικά με τους όρους αξιοποίησης της ρητορικής παιδείας στη διδακτική πράξη. Ευχαριστούμε, επίσης, θερμά τον δήμο Αλίμου, και ιδιαίτερα τον δήμαρχο κ. Ανδρέα Κονδύλη για τη συνεχή και σταθερή υποστήριξή του, τη Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, τον Παγκόσμιο Σύνδεσμο των μελών του Ακαδημαϊκού Φοίνικα στην Ελλάδα (ΑΜΟΡΑ), το Γαλλικό Ινστιτούτο Ελλάδας και την πρεσβεία της Γαλλίας, που καλύπτουν με το κύρος τους και την αιγίδα τους το συνέδριό μας.

Σας ευχαριστώ πολύ και εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του συνεδρίου.

Αντώνης Ρηγούτσος

Εναρκτήριο Ομιλία της Προέδρου του Ινστιτούτου Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.)

Το συνέδριο *Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη: Αναζητώντας τις Σύγχρονες Μορφές της Ρητορικής Παιδείας*, που διοργανώνεται από τα εκπαιδευτήρια Saint Paul-Δελασάλ σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.) στις 9 και 10 Φεβρουαρίου 2019 με αφορμή τη συμπλήρωση των 10 χρόνων λειτουργίας του Δημοτικού Δελασάλ, συμπίπτει με τη γιορτή της ελληνικής γλώσσας, με τη γιορτή του Λόγου. Κύριο αντικείμενο του συνεδρίου αποτελεί ο Λόγος, ως σκέψη, ομιλία και γραφή, όπως εκδηλώνεται στη διδακτική πράξη. Στόχος του συνεδρίου είναι η αναζήτηση και διερεύνηση σύγχρονων μορφών διδασκαλίας του Λόγου στο πλαίσιο της ρητορικής παιδείας.

Θα ήταν εύκολο να μιλήσουμε για τη διαχρονικότητα της ρητορικής παιδείας από την αρχαιότητα έως σήμερα στην Ευρώπη, στην Αμερική, στον κόσμο. Θα ήταν αναμενόμενο, ίσως, να μιλήσουμε για την προσπάθεια που ξεκίνησε στην Ελλάδα περίπου στη δεκαετία του 1980 για συστηματικότερη ενασχόληση με τη ρητορική τέχνη από το Κολλέγιο Αθηνών και πολλούς ακόμα ιδιωτικούς σχολικούς και πανεπιστημιακούς φορείς. Για την καθιέρωση των Μαθητικών Αγώνων Αντιλογίας που θέσπισε το 2001 το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με το Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών. Για τις διαρκώς πολλαπλασιαζόμενες διοργανώσεις, όπως ρητορικές επιδείξεις, φεστιβάλ λόγου, αγώνες αντιλογίας, αλλά και για θεσμικούς ή μη φορείς, που σχετίζονται με την καλλιέργεια των ρητορικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μαθητών και σπουδαστών, που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης. Ακόμα, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στη σύσταση όλο και περισσότερων ρητορικών ομίλων φοιτητών και ενηλίκων, ως ένδειξη της ανάπτυξης της ρητορικής παιδείας στον χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Ωστόσο, φοβάμαι ότι αν περιοριστούμε σε όσα προαναφέρθηκαν, θα αδικούσαμε την τέχνη της ρητορικής, ως τέχνη του Λόγου αλλά και θα μειώναμε την αξία της ρητορικής παιδείας. Και αυτό γιατί η ρητορική δεν περιορίζεται σε περισσότερο ή λιγότερο καλά οργανωμένες εκδηλώσεις και παρουσιάσεις και εκδηλώσεις. Θα την αδικούσαμε, γιατί η ρητορική δεν περιορίζεται στην

ανταλλαγή -αναμενόμενων ή και τετριμμένων (κάποιες φορές) επιχειρημάτων ούτε στην αναμετάδοση παρωχημένων απόψεων. Θα την αδικούσαμε, γιατί η ρητορική δεν ταυτίζεται με συγκεκριμένα πρόσωπα, οργανισμούς, θεσμούς.

Η ρητορική αποτελεί φιλοσοφία και, συνάμα, στάση ζωής για τον καθένα και καθεμία από εμάς. Αποδέχεται τη σχετικότητα της ανθρώπινης αλήθειας και τη δυνατότητα διαμόρφωσής της μέσα από τη χρήση του Λόγου, ως σκέψης, ομιλίας, γραφής με όρους Ήθους, Λόγου και Πάθους. Η ρητορική τέχνη δεν εξαντλείται με τη χρήση όμορφων λέξεων, εντυπωσιακών σχημάτων λόγου ή πειστικών επιχειρημάτων, παρότι τα περιλαμβάνει και τα αξιοποιεί ως 'εργαλεία' για την επιτυχή αντιμετώπιση των καθημερινών προσωπικών, επαγγελματικών και κοινωνικών αναγκών της ζωής. Η ρητορική κρύβει μια βαθύτερη δύναμη. Τη δύναμη διαμόρφωσης της πραγματικότητας τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Έχει την ισχύ να γκρεμίζει παλιές ιδέες, για να χτίσει νέες. Έχει τη δυνατότητα να κρίνει και να αμφισβητήσει το παλιό και τετριμμένο, για να εμπνεύσει το καινούργιο και το νεότερο. Αδιαμφισβήτητα, η δύναμη του Λόγου δεν είναι πάντα αθώα. Μπορεί να συσχετιστεί, εξίσου, τόσο με την επικοινωνία, την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και τη συνεργασία όσο και με την αθέμιτη διεκδίκηση της δύναμης και της εξουσίας ή την προάσπιση ατομικών συμφερόντων σε βάρος του κοινού καλού. Πιθανόν, να μην είναι τυχαίο ότι για πολλούς αιώνες η ρητορική παιδεία αποτελούσε αποκλειστικό προνόμιο όσων επρόκειτο να αναλάβουν υψηλά αξιώματα και θέσεις εξουσίας.

Επομένως, γεννιέται το ερώτημα: Ποια ρητορική παιδεία οφείλουμε να διδάξουμε στους σύγχρονους μαθητές και μαθήτριες; Ο Αριστοτέλης έχει μιλήσει ξεκάθαρα για το θέμα αυτό και μπορούμε να αντλήσουμε πολύτιμα διδάγματα από το έργο του.

Για τον Αριστοτέλη, η ρητορική τέχνη βασίζεται σε τρεις πυλώνες. Θα αναφερθούμε, πρώτα, στον Λόγο. Η ρητορική οφείλει να καλλιεργεί την έλλογη σκέψη και κατ' επέκταση να ενθαρρύνει την παραγωγή έγκυρων ιδεών και λογικών επιχειρημάτων. Οφείλει να καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών και την ενεργό εμπλοκή τους στην εξιολόγηση όσων ερεθισμάτων δέχονται καθημερινά μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου αλλά και του λόγου της εικόνας. Οφείλει να διαμορφώνει πολίτες με αναπτυγμένες απόψεις για ποικίλα

ζητήματα, πολίτες που ασκούν Αντί-λογο και συμμετέχουν σε Διά-λογο μέσα από κοινά καθορισμένες και αποδεκτές διαδικασίες.

Ωστόσο, η ενασχόληση με τη ρητορική παιδεία προϋποθέτει και την αναγνώριση του αριστοτελικού πάθους. Οφείλουμε να διδάξουμε στους μαθητές ότι το συναίσθημα επηρεάζει σημαντικά τη λήψη αποφάσεων για σημαντικά ζητήματα τόσο της ατομικής όσο και της δημόσιας ζωής άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά. Οφείλουμε να προβληματίσουμε τους μαθητές για το αν και σε ποιο βαθμό ο ρήτορας αξιοποιεί το πάθος, δηλαδή το συναίσθημα των αποδεκτών του μηνύματός του, με στόχο την αποκόλληση από το Εγώ και την κατανόηση των βαθύτερων αναγκών του ακροατηρίου ή την καλλιέργεια της ψεύτικης ελπίδας ή του ανυπόστατου φόβου για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων συμφερόντων μέσα από τη δημαγωγία και τον λαϊκισμό.

Ασφαλιστική δικλείδα για τον τρόπο αξιοποίησης του συναισθηματικού φορτίου του μηνύματος αποτελεί το Ήθος του ρήτορα. Για τον Αριστοτέλη, αποτελεί το σημαντικότερο μέσο πειθούς. Εκπροσωπεί τον ομιλητή ή συγγραφέα του μηνύματος, που αποστέλλεται στο ακροατήριο ή στους αναγνώστες και σχετίζεται με την αξιοπιστία του πομπού του μηνύματος. Διακρίνεται εύκολα, όταν η αλήθεια των λόγων του ρήτορα ταυτίζεται με την αλήθεια των έργων του. Σε αντίθετη περίπτωση, μιλάμε για ρητορεία. Ο λόγος γιγαντώνεται στην τέχνη της ρητορικής, όταν μετουσιώνεται σε συγκεκριμένη δράση και έργο, όταν εφαρμόζεται στις πραγματικές συνθήκες ζωής για τη διασφάλιση του κοινού καλού.

Οι τρεις πυλώνες που στηρίζουν τη ρητορική τέχνη αναπτύχθηκαν μέσα στη δημοκρατία της Αθήνας του 5^{ου} αι. π.Χ. Οι ίδιοι πυλώνες διαμορφώνουν τις σύγχρονες δημοκρατίες, διασφαλίζοντας τα δικαιώματα και τις ελευθερίες των σύγχρονων πολιτών. Με άλλα λόγια, η ρητορική παιδεία ή ρητορική παιδαγωγική, ανεξάρτητα από τον διακριτό χαρακτήρα που μπορεί να λάβει ανάλογα με την εποχή και το ρεύμα που την εκπροσωπεί, συντελεί στη διαμόρφωση ανθρώπων, που διέπονται από ήθος, είναι προσανατολισμένοι στη δράση και στην αξιοποίηση των πνευματικών τους δυνατοτήτων χάρη στην καλλιέργεια της ευγλωττίας.

Αυτός είναι και ο στόχος του συνεδρίου *Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη: Αναζητώντας Σύγχρονες Μορφές της Ρητορικής Παιδείας*. Να αναδείξει

τα διδάγματα της ρητορικής παιδείας στο παρελθόν και να αναζητήσει τους τρόπους με τους οποίους, σήμερα, μπορούν να ενδυναμώσουν την παιδαγωγική, τη μάθηση και τις διδακτικές πρακτικές στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στο πλαίσιο του συνεδρίου θα αναζητηθούν οι σύγχρονες και καινοτόμες μορφές τις οποίες λαμβάνει η ρητορική παιδεία στη σύγχρονη εκπαίδευση και θα αναδειχθούν καλές πρακτικές. Το πεδίο αναζήτησης της χρήσης και διδασκαλίας του λόγου είναι ευρύ: από την άσκηση στην τέχνη του λόγου στα γλωσσικά μαθήματα στη χρήση του λόγου στο πλαίσιο των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών, από τη ρητορική της πειθούς του επιχειρήματος στη ρητορική της λογοτεχνίας και τη ρητορική του Θεάτρου, στη ρητορική της εικόνας και της τέχνης, από τη ρητορική της δημιουργικής γραφής στην ρητορική δαμόρφωση αξιών. Ας ευχηθούμε οι ομιλίες και τα εργαστήρια που θα παρακολουθήσουμε στο πλαίσιο αυτού του συνεδρίου να θέσουν τη βάση για την περαιτέρω ανάδειξη της παιδαγωγικής διάστασης της ρητορικής τέχνης στη διδακτική πράξη.

Φωτεινή Γ. Εγγλέζου

Εναρκτήρια Ομιλία: Ρητορική και νομική επιστήμη

Σπύρος Βλαχόπουλος, Καθηγητή Νομικής Σχολής ΕΚΠΑ

Η νομική επιστήμη είναι προφανές ότι έχει πολύ στενή σχέση με τη ρητορική. Βέβαια, στη νομική επιστήμη εξίσου σημαντικός με τον προφορικό είναι και ο καλός γραπτός λόγος, ο οποίος είναι απαραίτητος για τη σύνταξη επιστημονικών άρθρων, δικογράφων και δικαστικών αποφάσεων. Όσον αφορά, όμως, τον προφορικό λόγο, αυτός εμφανίζει κάποιες ιδιαιτερότητες που τον διαφοροποιούν σαφώς από τον γραπτό λόγο.

Η πρώτη ιδιαιτερότητα του προφορικού λόγου σχετίζεται με την επιλογή των ειδικότερων ζητημάτων που θα παρουσιαστούν στο πλαίσιο της γενικότερης θεματικής. Ένα συνηθισμένο λάθος των ομιλητών/αγορητών είναι ότι προσπαθούν να αναπτύξουν ένα θέμα σε όλες του τις ειδικότερες πτυχές και διαστάσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια επιφανειακή ανάλυση μιας πληθώρας θεμάτων, αντί για την εις βάθος ανάλυση λιγότερων ζητημάτων, που είναι σαφώς περισσότερο ωφέλιμη για τον ακροατή.

Θύμα του εγχειρήματος της πληρότητας (ενίοτε και της προσπάθειας εντυπωσιασμού) είναι η αναφορά πολλών λεπτομερειών, όπως των άρθρων των νόμων και των αριθμών δικαστικών αποφάσεων. Ο ανθρώπινος νους, πέρα από το ότι κουράζεται με την αναφορά λεπτομερειών και αριθμών, αδυνατεί να τα συγκρατήσει. Το 'άγχος' της πληρότητας οδηγεί και σε δύο ακόμη λάθη που παρουσιάζονται συχνά και στον νομικό λόγο τόσο στα νομικά συνέδρια όσο και στις αίθουσες των δικαστηρίων. Πρόκειται, καταρχάς, για τη μεγάλη διάρκεια των εισηγήσεων και αγορεύσεων, όταν εμπειρικά όλοι γνωρίζουμε ότι και ο καλύτερος ομιλητής κουράζει το ακροατήριό του εάν υπερβεί τα δεκαπέντε με είκοσι λεπτά. Η δε προσπάθεια μη υπέρβασης του εύλογου χρόνου οδηγεί πολλούς στον υπερβολικά γρήγορο (ταχύ) λόγο, που δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την κατανόηση και την αφομοίωση των λεγομένων του ομιλητή.

Επίσης, ο καλός αγορητής ποτέ δεν διαβάσει το κείμενο. Μπορεί να συμβουλευτεί 'στα πεταχτά' τις σημειώσεις του, αλλά θα πρέπει κατά τη διάρκεια της ομιλίας του να κοιτάει τους ακροατές στους οποίους απευθύνεται. Το να κοιτάει ο ομιλητής το ακροατήριό του, είναι τόσο σημαντικό όσο να κοιτάει ο μαέστρος τους μουσικούς της ορχήστρας του. Μόνο έτσι μπορεί να καταλάβει εάν ο λόγος του είναι ενδιαφέρων, πειστικός, εάν θα πρέπει να συμπληρώσει ένα επιχειρήμα του ή και να μεταβάλει ακόμη και την υπερασπιστική του γραμμή σε ένα δικαστήριο.

Όπως συμβαίνει με όλα τα πράγματα στη ζωή, έτσι και το βασικό συστατικό στην επιτυχία μιας νομικής ομιλίας/αγόρευσης είναι η καλή προετοιμασία, η οποία είναι απαραίτητη όσο καλά και εάν ο ομιλητής γνωρίζει, ή νομίζει ότι γνωρίζει, το θέμα του. Ο

καλός και έξυπνος ομιλητής πάντοτε προετοιμάζεται και ποτέ δεν υπερεκτιμά τις δυνάμεις του. Αναμφισβητήτως στην επιτυχία μιας νομικής ομιλίας σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το 'ταλέντο', ιδίως όσον αφορά την ικανότητα να 'χρωματίζει' κανείς τον λόγο του και να τον κρατάει στη σωστή ένταση, υπό την έννοια ότι ο λόγος δεν θα πρέπει είναι ούτε υποτονικός αλλά ούτε και υπερβολικά θορυβώδης και πομπώδης. Ωστόσο, ακόμη πιο σημαντική και από το ταλέντο είναι η καλή προετοιμασία της ομιλίας, κυρίως όσον αφορά τη λογική αλληλουχία των επιχειρημάτων και τη διάρθρωσή της με αρχή, μέση και τέλος. Ο ακροατής πάντοτε καταλαβαίνει τον απροετοίμαστο ομιλητή, ο οποίος στηρίζεται απλά στον νόμο και στις ρητορικές του ικανότητες.

Περαιτέρω, η ομιλία θα πρέπει να προσαρμόζεται στο εκάστοτε ακροατήριο. Άλλο πράγμα είναι η αγόρευση στο δικαστήριο, άλλο η ομιλία σε ένα επιστημονικό συνέδριο και άλλο η διδασκαλία στους φοιτητές. Το κάθε ακροατήριο έχει τα δικά του χαρακτηριστικά. Ακόμα και η αγόρευση στο δικαστήριο μπορεί να διαφέρει, ανάλογα με το εάν πρόκειται για ποινικό, αστικό ή διοικητικό δικαστήριο. Όποιο πάντως και εάν είναι το ακροατήριο και εφόσον βεβαίως το επιτρέπουν οι περιστάσεις, το διακριτικό χιούμορ που δίνει τις απαραίτητες 'ανάσες', είναι πάντοτε κάτι που αυξάνει τη μεταδοτικότητα του ομιλητή και κερδίζει τον ακροατή.

Σε σχέση, τέλος, με το εάν είναι επιτυχής ή όχι μια ομιλία/αγόρευση, θυμάμαι πάντοτε αυτό μας έλεγαν οι δάσκαλοί μας στη Νομική Σχολή:

«Πώς καταλαβαίνει κάποιος ότι η ομιλία του δεν πάει καλά; Απάντηση: Όταν βλέπει το ακροατήριο να κοιτάει το ρολόι του. Και πως καταλαβαίνει ότι η ομιλία του δεν πάει καθόλου καλά; Απάντηση: Όταν βλέπει τους παριστάμενους να κάνουν την χαρακτηριστική παρατεταμένη και γρήγορη κίνηση και να κουνάνε απεγνωσμένα τον καρπό του χεριού τους, φοβούμενοι ότι το ρολόι τους πάει πίσω ή ότι έχει σταματήσει!».

Θεωρητικές ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Slovenian experience with rhetoric in primary schools¹

Igor Ž. Žagar

Educational Research Institute & University of Primorska, Slovenia

Abstract

In the school year 2000/01, the Republic of Slovenia introduced Rhetoric as a compulsory elective subject in Slovenian primary schools (compulsory elective meaning that all primary schools – more than 400 in Slovenia – have to offer it to their pupils). I was the main author of the syllabus and the editor of the textbook.

This paper will explain how the syllabus was structured and why, how the in-service training was performed (since there was no “official” higher education programme for future teachers of rhetoric), how the learning took place, what worked and what didn’t, where and what were the problems for the pupils as well as for the teachers.

These findings now serve as the basis for the revision of the syllabus, as well as for the introduction of rhetoric into secondary schools.

Key Words

rhetoric, argumentation, teaching of rhetoric, didactics, Slovenian primary schools, syllabus, compulsory elective.

Introduction

According to rather anecdotal sources (Farenga, 1979, pp. 1035-36)², in the 5th century BC (467-66) the city of Syracuse was dominated by Gelon and Hieron, the most brutal tyrants. As the Syracusans were being reigned over so brutally and inhumanely and, so the legend says, prayed to Zeus to free them from that bitter servitude, Zeus, freed the Syracusans from the tyranny. Consequently, the Syracusan people’s Assembly decreed to have control over everything. However, a person named Korax, possibly a member of the overthrown regime, saw that the people were an undisciplined crowd, and figured that speech may give structure to a person’s character; so, he made sure to persuade and dissuade the people for their own good by means of speech.

What seemed of prime importance was the land. Namely, Gelon and Hieron took the land from their owners and distributed it to their mercenary soldiers; now that they were overthrown, the land had to be restituted to their original owners. But so, the misty sources say, there were no written records, there was no cadaster. Therefore, it was decided that

¹ This paper is a revised version of a keynote lecture given at the 1st Panhellenic Conference on Rhetoric: «The Art of Speech in Didactic Practice. In the Search of Moder Aspects of Rhetorical *Paidea*», Athens, Alimos, 9-10 February 2019.

² There are several versions of this story. See also Kennedy, 2009.

people who wanted their land back, had to appear in front of the Assembly, and persuade it only by speaking (speech) that a particular piece of land belonged to them. Some of them succeeded, some of them didn't, I guess. I am also guessing that those who were more eloquent, and new their way with words (how to do things with words), even got back more land than those who were not so handy with words. This is just a speculation, there is no historical evidence to support it.

Why is this anecdote important, even today? Because it shows that speech, organized and structured speech, in the right moment and in the right place, isn't meant just to please the ears in poetry and drama, but can have economic and political force to change things. Syracusans got their land back just by speaking, and today, we all know about the enormous force (well structured) speech had in Athenian democracy. *Vir bonus dicendi peritus*, though the phrase appeared much later, was the order of the day.

Slovenian National Assembly on Rhetoric

Which brings us to the Slovenian situation, and rather bizarre story about rhetoric becoming a compulsory elective subject in Slovenian prime schools (compulsory elective means that all primary schools have to offer it; there are 454 PS in Slovenia). Here is the story.

Soon after the Slovenian independence in 1991, discussions started about the reform of educational system. The findings and the proposed direction(s) of reforms were published in the White Book in 1995.

During sometimes rather heated debates in the National Assembly, the problem of religious education came up. Some of the parties advocated the introduction of religious education into schools (like Christian Democrats), some of them didn't (like Liberal Democrats). In one of these debates a representative of Liberal Democrats came to the speaker stage, and said (the quotation is approximate, there are no reliable written records):

"What we Slovenians need, now that Slovenia is independent, is not religious education in schools. What we need, what our children need, is to learn how to speak properly, we need rhetoric. Therefore, I propose a motion that rhetoric become a subject in the new curriculum, not religious education."

The motion was put to the vote, and to a general surprise, the rhetoric was voted as a new, compulsory elective subject in the new curriculum.

You should know that Slovenia holds a world record in the number of so-called rhetorical schools per capita. Almost everybody has them, from the Chamber of Commerce to religious orders to industrious individuals that want to learn some easy money. These schools of rhetoric promise to teach you the basics of logic, rhetoric and argumentation in just 4 hours. Or, they promise you, how to dress appropriately for different occasions, how to use cutlery, when and how to blow your nose in public, even how to cut your nails. How to sell things

efficiently is also a hot "rhetorical" topic in the last 10 years. Mostly, these schools of rhetoric would be run by people from theatre, TV presenters or people from marketing, but usually, anybody could do. And what they would teach/sell, is mostly the last canon of rhetoric, delivery (*actio* or *hypokrisis*), leaving out the basic canons of rhetoric: *inventio*, *dispositio* and *elocutio*.

As you can see, with the decision of the National Assembly, we were confronted with a hard task: to establish rhetoric in its historical framework, as a subject that educates for active citizenship in contrast with a cheap everyday praxis that sees rhetoric as a rather instant tool for selling things.

So, I was asked to write the syllabus. In doing that, I was completely on my own, because no other country in the world had rhetoric as a school subject in its own right. I was mostly in contact with colleagues from the USA where (classic) rhetoric still enjoys much greater reputation (in Academia as well as in professional life) than in Europe where, since 19th century, rhetoric became reduced to lists of rhetorical figures mostly taught in courses on world literature.

The syllabus was ready and officially approved in 1999, and the teaching of rhetoric in primary schools started in 2000/2001. But, of course, the need to implement the syllabus caused new problems: the textbook, for different reasons, wasn't ready until 2006, and there was no university program that would educate teachers of rhetoric. What to do?

What we did, at the Educational Research Institute where I work and with the help of the Ministry for Education, was to organize intensive in-service education/training for prospective teachers of rhetoric: 3 consecutive days, 8 hours per day, free of charge. The demand for this in-service training was extraordinary, but so was the stress, for the participants and for us, the trainers (coaches), who were working all Saturdays and Sundays.

But after a few enthusiastic and successful years, the economic situation worsened, and the Ministry demanded that these in-training seminars become payable. Since our seminar was the most extensive one, the price they set was 82€ per person. Which is a lot, for schools as well as for individuals. So, the interest and the attendance dropped immediately; in a year that followed there were no in-service trainings anymore ... Also, the teacher support, organized by the National Institute of Education, followed the same track: in a few years the Subject (discussion) group for Rhetoric was dismantled, and slowly schools were offering Rhetoric as an "ordinary" elective subject, one among 60.- 70 (depending on how one counts).

With a new government that took office in 2014 things have somehow changed and there was a renewed interest in rhetoric. What also helped was that I became the director of the Educational Research institute in 2015, which gave me more institutional power and possibility to push things further.

So, we are now in the process of revising the syllabus for primary schools, preparing the syllabus for secondary schools and even negotiating a new university program for educating the future teachers of rhetoric.

How Syllabus was Structured

But now, after this long but necessary introduction, it is time to show you how our syllabus was constructed, what worked and what didn't, what in more than 15 years of practice - accompanied with big changes in the society and advances in the technological development - turned out to be too difficult, and what will have to be adapted to the new generations of 21st century.

Our definition, the starting point in the rhetoric syllabus was the following (*Rhetoric-Syllabus*, 1999: 2):

"Rhetoric is a discipline which, in various forms and scope, has accompanied mankind practically throughout history. This, of course, is not accidental, since the aim and objective of rhetoric is the analysis and more accurate and precise formation of arguments and techniques of persuasion in all spheres of human life from everyday seemingly trivial conversation through the media and educational system (to mention but two spheres) to scientific discourse. What is said or written can have an optimal effect only where a speech or written record is adequately structured when it is relevant to its objective and its target audience."

And the aim of the new school subject (*ibid*: 3)

"The aim of rhetoric as a compulsory elective subject is to teach pupils not only the concepts of persuasion and argument, but also the techniques of persuasion, elements of persuasion procedure, factors of successful persuasion, forms of persuasion, structuring of (persuasive) speech, and versatile command of speech situations on the one side, the difference between persuasion and argument, the distinction between good and bad arguments, elements of good argumentation, and (if time and interest allow for it) incorrect argumentative procedures on the other."

And finally, the rationale (*ibid*: 2):

"Teaching rhetoric in Grade 9 is not an end in itself; above all, it should teach pupils to independently, coherently and critically form and express their opinions in other subjects in the course of further education as well as in all (other) areas of social and private life."

Now, looking 20 years back, this is quite a program, very traditional and classic, but also very ambitious and (probably) too packed. If I am completely sincere, now, 20 years after, I see the program as so complex that even my university students wouldn't master it completely.

Such an evaluation is of, course, only possible after 15 years of experience and practice, but why is that, why does in chronological perspective the syllabus seem so ambitious?

First of all because initially it was meant for the last three years of the primary school: the 7th, 8th and 9th grade. But, according to the official procedure, after it was finished and before it was approved by the Special Council for General Education, the syllabus had to be evaluated by developmental psychologists. And their judgment was that the contents presented (and required) in the syllabus for rhetoric were too difficult, i.e. too abstract and too demanding for the pupils in the 7th and 8th grade - therefore they assigned it only to the last, the 9th grade.

Consequently, to rhetoric as a compulsory elective subject, 32 lessons (of 45 minutes) a year were assigned, or 1 lesson a week. Just for comparison: at the university level, for a similar syllabus, we have 30 hours of lectures, 15 hours of seminar work and 30 hours of exercises. It was, therefore, obvious from the very beginning, that some of the content will have to be left out (more about that, as I go on).

These were our general objectives, what about the operative objectives? Within operative objectives, we postulated 8 functional and 2 educational objectives. If we start with educational objectives (*ibid*: 2):

- 1) Pupils learn to perform in public and express their points of view.
- 2) Pupils learn successful persuasion and argumentation.

In a nutshell, these were the basic demands and goals of rhetorical education in ancient Athens: to educate an active citizen. And active citizen in those unique times of direct democracy meant a person that could competently participate in public life. This is now an explicit objective in our present revision of the syllabus, mostly because of the changes in society in the last 20 years.

And what were our functional objectives, necessary to meet the educational objectives? Here they are, in hierarchical and pedagogical order (*ibid*: 2):

1. Pupils learn what rhetoric is.
2. Pupils learn why it is useful to learn rhetoric.
3. Pupils learn the ethics of dialogue.
4. Pupils learn what argumentation is.
5. Pupils learn the difference between good and bad argument (not compulsory).
6. By learning the component parts of rhetorical technique, pupils understand how they can form a convincing speech.
7. Pupils learn how important the character of the speaker and the passions of the listeners are for successful persuasion.
8. Pupils learn about the origins and history of rhetoric (not compulsory).

You are probably wondering what "non-compulsory" means? It means that it is a content that can be left out. I've already mentioned that the syllabus was finally approved just

for the 9th grade, so if anything had to be left out in those modest 32 hours of teaching rhetoric, it should be these two things:

- History of rhetoric. We judged it was more important for the pupils to learn how to construct an effective and persuasive speech;
- Difference between good and bad arguments. Especially from philosophical point of view, this is an important topic. But again, disposing with just 32 hours, we judged that at this level (9th grade) it was more important for the pupils to learn what an argument is, how to build it, and where to use it, then to master the difference between good and bad arguments (which is, by the way, still a hot topic among argumentation theorists).

You may also wonder, why we placed argumentation before parts of speech. The answer is that argumentation and argument (of one kind or another) play such a crucial role in rhetoric and persuasion, that we judged it of paramount importance in learning the basics of rhetorical technique. If pupils manage to master (well, learn) what argumentation is and what role arguments play in the game of persuasion and the structure of speech, it will be much easier for them to master the role of other parts of speech, canons of rhetoric or *officia oratoris* for that matter. And the 15 years practice proved as right; though on the other hand, the concepts of argument and argumentation caused many problems and misunderstanding (as I will be showing later).

Definitions, Goals and Activities

How did we structure the syllabus in view of achieving these operative objectives? Let us start with the first functional objective: "Pupils learn what rhetoric is."

First, we set up the definition of what needs to be learnt/mastered, and then set up the activities to achieve this goal. Like this (*ibid*: 3):

Definition: "Pupils learn that rhetoric is not an art or a science, but a skill (or technique)".



Activities: "Based on concrete school subjects, pupils look at the difference between arts (e.g. music and painting), sciences (e.g. mathematics and physics), and skills (e.g. physical education: skiing and skating)."

Why we thought this (definition) was important? Because we wanted to make it very clear from the very beginning that rhetoric is something that EVERYBODY can learn (with sufficient exercise and motivation, of course). Not everybody can be a nuclear physicist or concert pianist, but everybody can learn to speak coherently and persuasively in public. It was meant as an encouragement with the main motto: *repetitio is mater studiorum*.

Or if we look at the second definition (under the same heading (*ibid*: 3):

Definition: "Pupils understand the social dependency of successful persuasion: its dependency on speech situation, target audience and the valid system of values."



Activities: "Pupils prepare two speeches on the same subject: one which they think will be a success, and another which they think will fail; they explain the reasons for their decision in the classroom."

And why is it important that pupils at this stage of their development and maturity learn that there are different speech situations, different target audiences, different systems of values? Because it de-naturalizes their everyday personal experiences, what is obvious, usual and homey for them, these activities serve as a kind of *Verfremdung* effect, as Bertolt Brecht would call it, alienation effect, a kind of de-familiarization, a distancing from what they are used to in their everyday life, showing them that there are other possibilities and options, that other people may have different values, may live in a different situation and therefore represent a different target audience demanding different approach.

If this objective is rather Protagorean in nature, the next one: "Pupils learn why it is useful to learn rhetoric", is even more radical, almost Platonic (in the sense of inciting "wondering" or "thaumadzein"). First, there is a definition/goal (*ibid*: 4):

"Pupils understand that rhetoric helps us persuade and understand in a variety of situations."

And then there are activities to achieve this goal, going from empirical to abstract (*ibid*: 4):

"First, pupils read a few examples from literature aloud (e.g. Tom Sawyer painting the fence). Then, they try to find (e.g. in the mass media, literature and in everyday life) examples of arguments for/in favour and against something."

In the following step, the goal is to understand why it is possible to talk with conviction in different (and even opposing) ways about the same thing. And there are three types of activities to achieve to this goal, going from very empirical to very abstract (*ibid*: 4):

"- Pupils look at examples of different even diametrically opposed speeches on the same subject (e.g. sports, music, film, television and politics).

- Pupils invent examples of different (even opposing) ways of argumentation on everyday family issues: doing the dishes, tidying, etc, and enact them from their different perspectives.

- Pupils explain why it is (in their opinion) possible to look at the same things from different perspectives."

Why is this inductive procedure (pedagogically) important?

First of all, because it teaches pupils how to get from empirical observation (a) to abstract thinking (b). Second, because it is, again, Protagorean in nature: it shows them that there isn't just one absolute truth, but many relative truths, depending on the perspective, on the relation to the discussed problem (*homo mensural* > ἄνθρωπος μέτρον πάντων). It shows them that one can look at things from different angles, therefore, different onlookers can see the same

thing differently, they may notice different aspects of the same thing, they may evaluate it differently (depending on their intellectual, cultural, religious, economic ... background, or just the heat of the moment). And becoming conscious of this plurality is also the beginning of philosophical wondering, "thaumazein" in Plato's words: why things are as they are, while they could be completely different > why there is something while it could be nothing. But this emphasis on plurality has a very rhetorical twist: if it is possible to look at the same thing from different perspectives, we can also represent it (construct it) from different perspectives.

Therefore, if this is how things are (different perspectives > different conclusions > different truths), how do we tell facts from fiction, truth from falsehood? A question of paramount importance in the world we live in, and a question that always surfaced at our in-service training of future teachers of rhetoric.

Some Problems with the Syllabus

That is where and why we introduced the "ethics of dialogue" in the syllabus. And I have to tell you from the very start that naming this objective "the ethics of dialogue" was a mistake, and that we didn't really succeed with this objective. It was not to be about politeness and respect, and etiquette, it was meant to be about how things work in everyday conversation, that everything that is communicated is not told explicitly (Grice), and that there are structures in the language as a system that have argumentative potential, certain argumentative orientation (Ducrot), and that we have to pay attention to this when constructing our arguments and speeches.

Here were our goals for this objective (*ibid*: 5):

a) "Pupils learn the unwritten rules that lead a conversation (understand maxims of quality, quantity, relation and manner)".

What we had in mind was, of course, Grice's Logic of conversation with his famous maxims:

1. The maxim of quantity, where one tries to be as informative as one possibly can, and gives as much information as is needed, and no more.
2. The maxim of quality, where one tries to be truthful, and does not give information that is false or that is not supported by evidence.
3. The maxim of relation, where one tries to be relevant, and says things that are pertinent to the discussion.
4. The maxim of manner, when one tries to be as clear, as brief, and as orderly as one can in what one says, and where one avoids obscurity and ambiguity.

In spite of the fact that these maxims just elaborate on our everyday conversation activity, translating it in more standardized and normative form, this goal failed, was not

followed and implemented, and ended up as one of those objectives that were left out of our ambitious and packed syllabus.

b) "Pupils understand that what has been said reaches beyond the literal (they understand what presuppositions and implications (implicatures) are)".

Once more, we are in Grice's universe. Consider a sentence (potential utterance), for example: Jane no longer writes fiction. > Presupposition: Jane once wrote fiction.

Jane no longer writes fiction. > Possible implicatures: She turned to painting.

She has a new job.

She is happily married now.

How to tell them apart: Presuppositions can't be negated, implicatures can.

Presuppositions can't be cancelled, implicatures can.

This goal failed as well; in spite of the fact that implicitness and innuendos are important parts of rhetoric. It turned out it was too difficult even for the teachers, and if something is too difficult for teachers ...

c) "Pupils understand that language is not only a neutral means of persuasion and argumentation, but that it can also persuade and argue by itself (e.g. language particles such as already/only, only/almost etc.)."

With this objective we wanted to call attention to an interesting language phenomenon, discovered by French linguist O. Ducrot, that different phrasing of the same "fact", put forward as an argument, can lead to different conclusions:

It is *already* 8 o'clock > It is late.

It is *only* 8 o'clock. > It is (still) early,

while the "state-of-affaires" is the same in both cases: it is (simply) 8 o'clock. What effect/meaning/conclusion we want to achieve depends on how we phrase the argument.

This goal failed as well, though it is worth noting that it is very successful with my university students: if nothing else persuades them that it is useful and fun studying rhetoric, these kind of examples does.

The next operative objective, and a very important one, was (*ibid*: 6): "Pupils learn what argumentation is". This objective has two goals:

a) "Pupils understand the definition (To argue is to support one statement (claim, standpoint, conclusion) with one or more other statements (data, arguments ...));"

b) "Pupils learn the basic elements of argumentative procedure (they understand what data, claim and warrant are)".

What we have used as a model was Toulmin's basic scheme:

Claim (C) Janez is a Slovenian citizen. (standpoint, conclusion)

(What have you got to go on?)

Datum (D) Janez was born in Slovenia. (argument, premise)

(How do you get there?)

Warrant (W) People born in Slovenia will generally by Slovenian citizens.

And here is the activity designed to achieve the above-mentioned goals (*ibid*: 6):

"Pupils in work groups analyse examples from textbooks they use in other subjects (and also in magazines they read, TV shows they watch, etc.) in terms of whether the topic is given and explained in accordance with the elements of argumentative procedure."

I've chosen the Toulmin model, because I thought it was pedagogically and didactically the best (and I still do). Why? Because it leads the student from one stage to another with rather clear questions, serving as guidelines and instructions. But it somehow didn't work.

After discussing this problem with several teachers, I think it didn't work for two reasons:

a) the pupils, as well as the teachers, did not understand these leading questions well. As a consequence, they didn't understand the importance and the role of the warrant, because they didn't understand the question, leading from the argument (datum) to the warrant: "How do you get there?" Get where, exactly? Well to the point where you have to explain why do you think this particular data support the claim, where is the relation and of what kind? But, instead of looking for a relation between D and C (argument and conclusion), they were producing more and more D's that (in their view) supported the C, but never explained their rationale.

The role of the warrant is to the argument to the conclusion, or more precisely, to explain, to make it clear, why this particular argument is a suitable backup for this particular conclusion (standpoint). Obviously, the leading questions were not as clear and transparent as we thought they were; maybe for philosophers, but not for the kids in primary school. So, what we are doing now in refreshing the syllabus is making these leading questions clearer and as unambiguous as possible:

Claim (C) Janez is a Slovenian citizen.

(How can you support this claim?)

With what can you support ...

Datum (D) Janez was born in Slovenia.

(Why do you think this datum/argument can act as a support for this claim?)

Warrant (W) People born in Slovenia will generally by Slovenian citizens.

b) the activities intended to achieve these goals demanded sitting down, reading the examples and analysing them, while pupils nowadays - as one of the teachers that has been teaching rhetoric for the last 15 years commented - "don't like to read and write that much anymore". And that is **the** basic problem with almost all the activities that didn't work: the need to read,

to analyse/assess/think about what was read and write down the conclusions/impressions. Kids, pupils, even students just don't want to read and write anymore. Which is the **major** problem for future education, closely connected to the spread of digital devices in schools.

Reading and Writing as a Problem (in Contemporary Education)

Every year - and I have been teaching rhetoric on the university level for almost 20 years -, I start my lectures by asking the students (young people around 20 years of age): Do you read? What do you read?

In the beginning, around 2000, very few students reported reading books, some of them were occasionally reading newspapers and magazines, most of them were watching TV. In the course of years that followed, books were the first to disappear from their reading horizon, soon after that newspapers and magazines followed, and in the last 3 or 4 years even TV. And when I ask them nowadays, "So, what do you read? Where do you get your information from?", they reply: "Oh, from time to time, we look things up on the internet." From time to time they look things up on the internet... And thus, we are slowly but definitely moving from a "read and write" to the "browse and swipe" civilisation.

This also is what a large COST project E-READ: Reading in the Age of Digitisation showed. The goal of this action was to research whether there is a difference between reading from paper and reading from (any kind of) screen. 52 countries participated, I was a part of this action, and so were colleagues from Greece. The project was completed last years, and the results were devastating when reading from digital devices, the reading is much shallower, there is no immersion, retention time is much shorter, and so is concentration (for reading), the research showed.

One of the researches even showed that when comparing two groups of pupils, working on the same task, where one of them is working with paper and pencil and the other with tablets and screens, the "digital" group is much more confident that they will complete the tasks faster and more successfully than the paper group. What the results showed after the completion of the task was that they were actually much slower than the "paper group" and they were much less successful in completing the task than the "paper group".

There was no meta-study on why this is yet, but it is pretty safe to surmise that pupils' sporadic, fleeting, and superficial interaction when using social media in the digital world (Facebook, Instagram, Snapchat...) were kind of automatically, because of the media used, transferred to more demanding tasks being represented digitally, on the screens.

Now, if we return to our problem with argumentation in the implementation of the rhetoric syllabus objectives: if Toulmin's basic scheme presented a problem (because the leading questions were not clear enough), what did the students do instead? They turned to

debate, unstructured debate to be exact, where they had to set a claim/standpoint and find as many arguments in its support, wherever they were prepared to look for them.

This is also a point where teachers gave up and adapted the demands of the syllabus to the new reality. Namely, the syllabus demands that pupils get three grades in the course of the year: two for preparing and delivering a speech and one for rhetorical analysis of the speech or text. In writing. Teachers gave in about the last task, and replaced it by debate, grading the debate competition. No analysis, no writing.

This uneasiness with reading and especially with writing is probably also the reason why the operative objective (though an elective one (*ibid*: 6): "Pupils learn the difference between good and bad argument" didn't work well either. The goal could have probably passed as acceptable: "Pupils understand that good argument has to be true, acceptable, relevant and sufficient for the intended purpose".

But the activity seemed too demanding: "Pupils in work groups analyse examples from textbooks they use in other subjects (and also in magazines they read, TV shows they watch, etc.), and explain whether and why the arguments used are true, acceptable, relevant and sufficient.

In order to construct good/acceptable arguments themselves, one has to learn about existing/available arguments first as well as about the criteria for their assessment (by reading them, analysing them, forming an opinion/conclusion; there is no other way). Instead, they started to construct their own arguments from scratch, compiling as many arguments as possible for one conclusion.

Let us move to the 6th objective (*ibid*: 7): "By learning the component parts of rhetorical technique (canons of rhetoric), pupils understand how they can form a convincing speech", worked a bit better. With some shortcut and modifications, of course.

Invention (ibid: 7)

Goal: "Pupils understand how they can find arguments on any topic/subject by asking the right questions (who, what, where, with whose help, how, why, when)".



Activities: "By using the net of seven questions (who, what, etc.) pupils practise looking for arguments on a given subject (e.g. the Olympic slalom winner, the heaviest man on Earth, the President of the Republic or pollution of the environment)".

The net of 7 questions proved useful when looking for arguments in order to construct a speech, but not in exercising/applying them on different materials, set in advance.

Disposition (ibid: 7)

Goals:

a) "Pupils understand that only with proper disposition of speech components (introduction, narration, argumentation and epilogue) it is possible to achieve persuasive effects."

b) "Pupils learn speech components and understand their function."



Activities:

a) "Pupils in work groups analyze individual texts (e.g. from fiction, journalism ...) and find out whether they are composed/written in accordance with the rules of disposition; they argue their findings and explain them in the classroom (also in discussion with a fellow pupil representing the opposing point- of-view)."

b) "Pupils prepare short speeches in accordance with the rules of disposition on a given topic; they argue their decision (choice and order of speech components) and explain it in the classroom."

Again, activity a) meant as a necessary preparatory stage for activity b) didn't work that well, because it demanded quite some reading and analyzing. Getting acquainted with existing speeches (or texts) is a necessary step for constructing one's own speeches, but it demands time and effort, so it was dropped (due also to the fact that there were only 32 hours available). Activity b) on the other hand worked quite OK, all things considered, except for the second part, arguing the decision and explaining it in the classroom.

Elocution (ibid: 7-8)

Goals:

"Pupils understand that with different wordings of the same topic (the same arguments) they can achieve different effects on their listeners."



Activities:

a) "Using the basic techniques of different wordings (addition, subtraction, transposition, substitution) pupils change the given text to make it sound more/less polite/convincing, etc.; they explain their decision, in accordance with the rules of rhetorical skill and speech structure, in the classroom (also in discussion with a fellow pupil, representing the opposing point of view)."

b) b) "Pupils write a short speech on a given subject and then exchange it with the pupil sitting next to them, who tries to (re)write the speech using other words by:

c) Keeping the same emphasis;

d) Making it sound stronger (sharper);

e) Making it sound weaker (softer);

f) Trying to reshape the given speech by using the same expressions to persuade/argue in the opposite direction.

They explain their decisions in accordance with the rules of rhetorical skill and speech structure in the classroom."

I hope you can see that these activities were carefully designed in order to show as clearly and explicitly how large is the scope of rhetoric and what a vast array of things it can do and achieve. But all these exercises demand a lot of work and effort, a lot of writing and re-writing - while the time was very limited, and so was the motivation of students for writing and re-writing.

Memoria (ibid: 8)

Different techniques were used, but predominantly learning by heart. There was no bigger problem with this objective

Actio (ibid: 8)

Goals:

- a) "Pupils understand the importance of performance and non-verbal language/body language for efficient persuasion."
- b) "Pupils learn and understand how gesticulation and mimics emphasize or weaken what has been said".
- c) "Pupils learn the importance of stress, intonation, tempo, rhythm, pitch and intensity of voice for successful persuasion".

Activities:

- a) "Pupils (if possible) listen to a famous speech from history, the effects of which are well-known (they can also use inserts from films)".
- b, c) "Pupils read the same speech many times by changing gesticulation and mimics, stress, intonation, tempo, rhythm, pitch and intensity of voice; they discuss the effects and reasons for such effects (also with a fellow pupil representing the opposing point-of-view)".

Activities b) and c) didn't work, of course, because -you must know it by now- they demanded much too much time. Again, I hope you can see that these activities - not taken out of the blue but tested and well established - were carefully planned and designed - but not for one year of teaching. I am the only culprit to be blamed, of course, but on the other hand, the syllabus was so rich with activities that it could have been read as a catalogue of activities, and teachers could have chosen just some of them, or reduce the extent of particular activities. Unfortunately, this was not the case (or very rarely).

For the lack of time and space, I will skip the 7th objective (*ibid: 9*): "Pupils learn how important the character (ethos) of the speaker and the passions (pathos) of the listener are for successful persuasion.", that suffered from the same predicament (too many activities, too little time), and proceed to concluding remarks: how to revise and refresh the syllabus.

Conclusion: What should/could be done?

Besides the amendments I have already mentioned, here are, in rather general terms, the main changes we are going to introduce, based on systematic consultations with some 20 teachers of rhetoric in primary schools, as well as with different experts from different fields.

1. When teaching the canons of rhetoric, we are not going to start with *inventio*, but with *actio*. Why? It is a didactic decision. Rhetoric is being taught in the 9th grade, which is the last year of our primary schools. Through all their schooling, through all those previous years, they were systematically exposed to and actively participated in different kinds of "oral presentation". Therefore, we thought it would be more appropriate, a "softer" start in a way, if they are introduced to rhetoric with something they already know and give this knowledge a theoretical and technical foundation.

They would learn how to control the body and the voice, and how different body postures and voice modulations and manipulations, influence the audience. Which is also of great importance for the modes of persuasion. Not just for *ethos* and *pathos*, knowing how to control one's body and voice can also greatly influence *logos*.

2. From *actio*, conceived this way, we then approach *inventio*. We have eliminated the teaching about syllogisms, enthymemes and *topoi* with a heavy heart (yes, we had them in the syllabus, I just didn't mention them because of the lack of time), but in these concrete circumstances where the syllabus is too packed, where there is little time to learn and practice, and where the new subject is pretty new, less is indeed more. We have also eliminated the "ethics of dialogue", merge some related objectives (objectives 6 (canons of rhetoric) and 7 (modes of persuasion) thus give more time to exercise and practice.

3. All these eliminations were "replaced" by *stasis* in its simplest form, leading the seven questions grid and the invention. Simplest form meaning that pupils have to determine first whether the problem at hand is about: fact, definition (of this fact), quality (of this defined fact) or about the policy/place (of this defined and qualified fact).

4. We restored a written analysis of a speech or a text, necessary for one of the three grades, and insisted on written preparation of speeches in our recommendations. "Browse and swipe" cannot replace "read and write", is going to be our motto.

5. And finally, rhetoric should not be a goal in itself, it should serve to educate an active citizen. We hope to achieve this goal by inter-curricular modifications and adaptations, especially in close collaboration with the teachers of civic education. The necessary talks with the ministry are already on their way.

References

- Farenga, V. (1979). Periphrasis on the Origin of Rhetoric. *Comparative Literature*, 94(5), 1035-36.
Kennedy, G. A. (2009). *A New History of Classical Rhetoric*. Princeton: Princeton University Press.
Rhetoric - Syllabus for Elective Subject (1999). Ljubljana: National Institute of Education.

Οι Δώδεκα Ένορκοι του Reginald Rose: Ένα θεατρικό έργο ως πύλη εισόδου στην κριτική επιχειρηματολογία

Φιλήμων Παιονίδης

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Περίληψη

Για περισσότερα από πενήντα χρόνια οι *Δώδεκα Ένορκοι* (*Twelve Angry Men* 1954) του Reginald Rose συγκινούν και προβληματίζουν το κινηματογραφόφιλο και θεατρόφιλο κοινό. Το έργο αφηγείται την ακαταπόνητη και τελικά επιτυχή προσπάθεια ενός ενόρκου να πείσει τους υπόλοιπους ένδεκα να αθώσουν λόγω αμφιβολιών έναν νεαρό που κινδυνεύει να καταδικαστεί σε θάνατο για τη δολοφονία του πατέρα του. Θα υποστηρίξω ότι το έργο αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για την εισαγωγή ενός μαθητικού ή φοιτητικού ακροατηρίου στην κριτική επιχειρηματολογία. Μας παρουσιάζει έναν διάλογο, που διεξάγεται στο πλαίσιο θεσμοθετημένων διαδικασιών απονομής δικαιοσύνης και αποσκοπεί στη συναγωγή ενός αληθούς συμπεράσματος (ο κατηγορούμενος είναι ή δεν είναι ένοχος), το οποίο θα προκύπτει από τη διατύπωση πειστικών λόγων που βασίζονται σε εμπειρικά δεδομένα. Οι διδάσκοντες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους *Δώδεκα Ένορκους* προκειμένου να εξηγήσουν στους διδασκομένους τη σημασία της ορθής επιχειρηματολογίας καθώς και να τους υποδείξουν διάφορους τύπους επιχειρημάτων, στρατηγικών, παρανοήσεων και συλλογιστικών λαθών που απαντούν στο κείμενο.

Λέξεις-κλειδιά

Reginald Rose, *12 Ένορκοι*, διδασκαλία κριτικής επιχειρηματολογίας, επιχειρηματολογικός διάλογος, σοφίσματα, τεχνικές αναίρεσης, απαγωγή.

Εισαγωγή

Ο Reginald Rose (1920-2002) δεν συγκαταλέγεται στους μεγάλους Αμερικανούς δραματουργούς του 20^{ου} αιώνα.³ Κατόρθωσε, ωστόσο, με ένα θεατρικό έργο που έγραψε το 1954 για το τηλεοπτικό δίκτυο CBS, τους *Δώδεκα Ένορκους* (*Twelve Angry Men*), να γνωρίσει ασυνήθιστη διαχρονική επιτυχία και να ευαισθητοποιήσει σημαντική μερίδα του κοινού που το παρακολούθησε. Το έργο, το οποίο προέκυψε από μια ανάλογη οκτάωρη πραγματική εμπειρία του συγγραφέα, περιγράφει τη δραματική διαβούλευση δώδεκα ενόρκων, οι οποίοι καλούνται να αποφασίσουν ομόφωνα εάν ένας νεαρός μειονοτικός κατηγορούμενος είναι ένοχος ή όχι για τη δολοφονία εκ προθέσεως του πατέρα του. Στην πρώτη πράξη όλοι οι ένορκοι, με εξαίρεση τον υπ' αριθμόν Οκτώ, εμφανίζονται απόλυτα πεπεισμένοι για την ενοχή του κατηγορουμένου, γεγονός που συνεπάγεται τη θανατική καταδίκη του. Ωστόσο, η απουσία ομοφωνίας τους οδηγεί σε μια διεξοδική συζήτηση των δεδομένων της δίκης κατά την οποία ο Οκτώ πείθει μέσα

³ Ευχαριστώ τον συνάδελφο Δημήτρη Κόκορη για τις πάντα εύστοχες γλωσσικές παρατηρήσεις του.

από συνεχείς και επίπονες αντιπαραθέσεις τους υπολοίπους για την ύπαρξη σοβαρών αμφιβολιών ως προς την ενοχή του νεαρού, με αποτέλεσμα την τελική αθώωσή του. Το έργο ευτύχησε να γίνει κινηματογραφική ταινία το 1957, σε σκηνοθεσία Sidney Lumet και με τον Henry Fonda στον ρόλο του Οκτώ, ενώ και στη χώρα μας παραμένει δημοφιλές, όπως πιστοποιεί η επιτυχία που γνωρίζει τα τελευταία πέντε χρόνια το θεατρικό ανέβασμά του από την Κωνσταντίνα Νικολαΐδη.⁴

Το έργο διαθέτει αδιαμφισβήτητη παιδευτική αξία. Έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες ως αφετηρία για τη συζήτηση της θανατικής ποινής, του αμερικανικού συστήματος απονομής δικαιοσύνης, των φυλετικών προκαταλήψεων, της αξίας της ηθικής ακεραιότητας και της παρρησίας, της ψυχολογίας και της συμπεριφοράς των ενόρκων κ.ά.⁵ Εκείνο, όμως, που, κατά τη γνώμη μου, δεν έχει συζητηθεί ιδιαίτερα είναι η χρησιμοποίησή του κατά τη διδασκαλία ενός εισαγωγικού μαθήματος κριτικής επιχειρηματολογίας ή άτυπης λογικής.⁶

Ξεκινώ με την παρατήρηση ότι οι *Δώδεκα Ένορκοι* αποτελούν έξοχο δείγμα θεσμοθετημένου, οργανωμένου και ουσιαστικού επιχειρηματολογικού διαλόγου. Οι διάλογοι αυτοί και οι κανόνες που τους διέπουν συνιστούν προνομιακό πεδίο αναφοράς που διευκολύνει τον διδάσκοντα να διδάξει την ορθή χρήση των επιχειρημάτων, καθώς πολλές επιχειρηματολογικές τεχνικές και λογικές πλάνες αποκτούν νόημα μόνο σε ένα προϋπάρχον διαλογικό πλαίσιο.⁷ Ποιοι είναι όμως οι λόγοι που μας οδηγούν στο να εντάξουμε τη διαβούλευση των πρωταγωνιστών του έργου σε αυτήν την κατηγορία;

- α. Ο διάλογος στον οποίο εμπλέκονται έχει επίσημο και δημόσια αναγνωρισμένο χαρακτήρα, καθώς αποτελεί μέρος του συστήματος απονομής δικαιοσύνης.

⁴ Μπορεί να δει κανείς το πρόγραμμα της παράστασης που παρουσιάστηκε στο ΚΘΒΕ κατά την περίοδο 14-24 Απριλίου 2016. Από τη δευτερεύουσα βιβλιογραφία μπορεί να συμβουλευτεί κανείς το Munyan (2000).

⁵ Βλ. ενδεικτικά το υλικό που δημοσίευσε ο μη κερδοσκοπικός οργανισμός του Pittsburgh *Prime Stage Theatre*, ο οποίος εξειδικεύεται σε εκπαιδευτικού χαρακτήρα παραστάσεις. (Ανακτήθηκε στις 10/3/2019 από <https://primestage.com/>) Βλ. ακόμα Ellsworth (2003). Πρόσφατα το έργο χρησιμοποιήθηκε από τους Mercier & Sperber (2018: 262-263) ως παράδειγμα προς υποστήριξη της θεωρίας τους ότι ο λόγος οδηγεί σε περισσότερα αξιόπιστα αποτελέσματα όταν ασκείται στο πλαίσιο της άμεσης ανταλλαγής κριτικών επιχειρημάτων από μικρού μεγέθους ομάδες απ' ό,τι όταν ασκείται κατά μόνας για τη συναγωγή συμπερασμάτων.

⁶ Το μόνο σχετικό κείμενο που έχω εντοπίσει είναι το Lidz (1995). Το έργο έχει επίσης μελετηθεί από φιλοσοφική σκοπιά ως προς τη σχέση διαβούλευσης και ανεύρεσης της αλήθειας, καθώς και σε συνάρτηση με τη νομική συλλογιστική που αφορά τα αποδεικτικά στοιχεία. Βλ. αντίστοιχα Hartmann & Rad (2018) και Schafer (2009).

⁷ Βλ. σχετικά Παιονίδης (2016: 11-12, 49-52).

β. Το αποτέλεσμα του διαλόγου, δηλαδή η ετυμηγορία των ενόρκων, δεν έχει γνωμοδοτικό χαρακτήρα αλλά είναι δεσμευτικό για τον δικαστή.

γ. Το αποτέλεσμα είναι ανοικτό και αβέβαιο με την έννοια ότι *ceteris paribus* κανείς δεν γνωρίζει εκ των προτέρων τι θα αποφασίσουν οι ένορκοι.⁸

δ. Οι ένορκοι καλούνται υπό συνθήκες τυπικής ισότητας (*one man one vote*) να πείσουν το σώμα με επιχειρήματα για την ορθότητα των απόψεων τους.⁹

Αυτά σε σχέση με τη μορφή και τα γενικότερα χαρακτηριστικά του έργου. Όσον αφορά το περιεχόμενό του, ο Rose μένει πιστός στη γραμμή ότι στο τέλος κερδίζει «η πειστική ισχύς του καλύτερου επιχειρήματος», για να χρησιμοποιήσω τη γνωστή διατύπωση του Habermas (1990: 159), έτσι ώστε ο θεατής να πείθεται μαζί με τους άλλους ενόρκους για το αναπόδεικτο της ενοχής του κατηγορουμένου. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι πολλά από τα πρόσωπα του έργου, δεν φαίνεται να είναι εξοικειωμένα με την επιχειρηματολογία και τους κανόνες της, με αποτέλεσμα να υποπίπτουν σε πλάνες και να παραβιάζουν τους κανόνες της ευπρέπειας. Κάποιες φορές οι ένορκοι φτάνουν ένα βήμα πριν από την καταφυγή στη φυσική βία, αλλά τελικά προτανεύει η λογική. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τον διδάσκοντα, καθώς μπορεί να επισημάνει αυτά τα σφάλματα και να συζητήσει με το ακροατήριό του πώς θα μπορούσαν να αποφευχθούν.

Ο συνδυασμός μορφής και περιεχομένου καθιστά τους *Δώδεκα Ενόρκους* ιδεώδη πύλη εισόδου στην κριτική επιχειρηματολογία. Ο διδάσκων θα μπορούσε να δείξει στην τάξη μια θεατρική ή κινηματογραφική εκδοχή του έργου (ή εναλλακτικά να προβεί στην ανάγνωση του κειμένου, καθώς είναι μικρής έκτασης), προκειμένου να αποκτήσει το ακροατήριο μια συνολική εικόνα, και να επισημάνει τη σπουδαιότητα της κριτικής επιχειρηματολογίας και της αποφυγής των σχετικών λαθών. Κατόπιν, καθώς θα αναπτύσσει διάφορα επιμέρους ζητήματα (τύπους επιχειρημάτων, κανόνες επιχειρηματολογίας, τα συνήθη σοφίσματα, τεχνικές αναίρεσης κ. ά.), θα επανέρχεται σε συγκεκριμένα οικεία σημεία του κειμένου, προκειμένου να δώσει τα κατάλληλα παραδείγματα.

Στη συνέχεια, θα αναφερθώ σε μια σειρά από παραδείγματα για να δείξω τον επιχειρηματολογικό πλούτο του έργου και τις μεγάλες δυνατότητες αξιοποίησής προς την υπό συζήτηση κατεύθυνση.¹⁰ Ο σχολιασμός που ακολουθεί γίνεται με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες ενός φοιτητικού κοινού στο οποίο συνήθως απευθύνομαι,

⁸Με αυτό εννοώ ότι οι ένορκοι δεν είναι ενεργούμενα του δικαστή, όπως συνέβαινε συχνά σε παλαιότερες εποχές στην Αγγλία.

⁹Όπως αναφέρει η Ellsworth (2003: 1400) σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει με τα πραγματικά σώματα ενόρκων, στους *Δώδεκα Ενόρκους* συμμετέχουν όλοι οι ένορκοι στη συζήτηση και συμβάλλουν, με μία εξαίρεση, στην πολύπλευρη προσέγγιση του θέματος.

¹⁰ Τα παραθέματα προέρχονται από τον Rose (1983).

αλλά εξυπακούεται ότι ο κάθε διδάσκων μπορεί να αξιοποιήσει το κείμενο ανάλογα με το ακροατήριο που αντιμετωπίζει.

Αναίρεση μέσω αμφισβήτησης μίας προκείμενης

Ο Δύο (18) λέει:

Κανένας δεν κατάφερε να δείξει ότι ο κατηγορούμενος δεν είναι ένοχος.

∴ Επομένως, ο κατηγορούμενος είναι ένοχος

Ο Δύο εδώ διαπράττει το σόφισμα της άγνοιας, καθώς από το γεγονός ότι δεν μπορέσαμε να δείξουμε ότι το χ δεν είναι α, δεν προκύπτει ότι είναι α. Σε αυτές τις περιπτώσεις πρέπει να αρκούμαστε στο να δηλώνουμε την άγνοια ή την αδυναμία μας, χωρίς να καταλήγουμε σε συμπεράσματα. Επειδή, όμως, πρόκειται για μια ποινική δίκη, ο Οκτώ ορθά αναιρεί αυτό το επιχείρημα μέσω της αμφισβήτησης της προκείμενης. Επισημαίνει στον Δύο ότι το ζητούμενο είναι η κατηγορούσα αρχή να δείξει ότι ο κατηγορούμενος είναι ένοχος πέρα από κάθε αμφιβολία και όχι η υπεράσπιση να αποδείξει την αθωότητα του κατηγορουμένου. Στο αμερικανικό ποινικό σύστημα η ύπαρξη και της παραμικρής αμφιβολίας λειτουργεί υπέρ του κατηγορουμένου.

Αναίρεση μέσω ενός ad hominem επιχειρήματος

Πρώτο παράδειγμα

Ο Δέκα (19) λέει:

Μια γυναίκα είδε από το παράθυρό της τον κατηγορούμενο να μαχαιρώνει ένα άνθρωπο.

Η μαρτυρία της είναι αξιόπιστη.

∴ Επομένως, ο κατηγορούμενος είναι ένοχος.

Ο Οκτώ τον αντικρούει με το επιχείρημα ότι σύμφωνα με τα λεγόμενά του δεν μπορεί να ισχυρίζεται ότι αυτή η μαρτυρία είναι αξιόπιστη. Ο Δέκα έχει προηγουμένως υποστηρίξει ότι “αυτοί” (και εδώ έχουμε μια έμμεση αναφορά σε κάποια μειονοτική ομάδα, ενδεχομένως τους Αφροαμερικανούς ή τους ισπανόφωνους) δεν είναι αξιόπιστοι. Έτσι, από τη στιγμή που η μάρτυρας ανήκει σε “αυτούς” δεν μπορεί να γίνει πιστευτή. Η αναίρεση επιτυγχάνεται με την υπόδειξη ότι μία προκείμενη που ο Δέκα εκλαμβάνει ως ορθή είναι απολύτως ασύμβατη με μία γενικότερη απόλυτη θέση που ο ίδιος προέβαλε προηγουμένως σαν ορθή.

Δεύτερο παράδειγμα

Ας δούμε τον ακόλουθο διάλογο (42-43) μεταξύ του Τρία και του Οκτώ που λαμβάνει χώρα σε ένα κρίσιμο σημείο του έργου στο τέλος της δεύτερης πράξης:

Τρία: «... Μα τι έχετε πάθει όλοι σας; Ο νεαρός είναι ένοχος! Θα πρέπει να καεί στην πυρά. Τον αφήνουμε να ξεφύγει μέσα από τα χέρια μας.»

Οκτώ: (ήρεμα) «Τα χέρια μας; Τι είσαι ο δήμιός του;»

Τρία: (οργισμένα) «Είμαι ένας απ' αυτούς.»

Οκτώ: «Μήπως θα' θελες να κατεβάσεις και τον διακόπτη;»

Τρία: (φωνάζοντας) «Γί' αυτόν τον τύπο; Φυσικά και θα τó' θελα.»

Οκτώ: «Σε λυπάμαι.»

Τρία: (φωνάζοντας) «Μη με προκαλείς.»

Οκτώ: «Θα είναι ωραία αίσθηση να θέλεις να κατεβάσεις το διακόπτη!»

Τρία: «Βούλωσε το.»

Οκτώ: «Είσαι σαδιστής.»

Τρία: (δυνατότερα) «Βούλωσε το.»

Οκτώ: (εμφατικά) «Θέλεις να δεις αυτόν τον νέο να πεθαίνει, επειδή απλώς το θέλεις και όχι γιατί υπάρχουν στοιχεία που θα τον καταδίκάζαν.»

Εδώ, ο Οκτώ οδηγεί τον Τρία να παραδεχτεί ότι η πεποίθησή του πως ο κατηγορούμενος είναι ένοχος δεν βασίζεται στα γεγονότα αλλά στην απόλαυση που ο ίδιος αισθάνεται, όταν βλέπει να καταδικάζονται άνθρωποι σε θάνατο και να εκτελούνται. Αυτός είναι λόγος για να αμφισβητηθεί από το σώμα των ενόρκων η ψήφος του υπέρ της ενοχής του κατηγορουμένου, καθώς οφείλουν να κρίνουν μόνο με βάση τα γεγονότα που αναφέρθηκαν κατά την ακροαματική διαδικασία και μόνον αυτά.

Είναι ενδιαφέρον ότι και ο Τρία και ο Δέκα θα μπορούσαν να μην καταθέσουν τα όπλα και να επιχειρήσουν να ξεφύγουν από τις αιτιάσεις του Οκτώ. Ο Τρία, για παράδειγμα, θα μπορούσε να προσπαθήσει να αποφύγει την κατηγορία ότι υποπίπτει σε αντίφαση λέγοντας ότι η προηγούμενη αναφορά του στην αναξιπιστία "εκείνων" ισχύει σε γενικές γραμμές και όχι απόλυτα. Ο Δέκα πάλι θα μπορούσε να 'θολώσει τα νερά' αντιτείνοντας ότι η ικανοποίηση που αισθάνεται, όταν βλέπει κάποιον να καταδικάζεται σε θάνατο, δεν σχετίζεται με κάποια διαστροφή που τον κατατρέχει, αλλά αποτελεί το αναμενόμενο αποτέλεσμα του γεγονότος ότι αποδίδεται δικαιοσύνη. Ωστόσο, κανείς από τους δύο δεν κινείται προς αυτήν την κατεύθυνση. Αμφότεροι χάνουν την αυτοκυριαρχία τους και καταφεύγουν στην ύβρη και την απειλή, εξυπηρετώντας απόλυτα το σχέδιο του Οκτώ. Εδώ ο διδάσκων θα μπορούσε να επισημάνει ότι η ψυχραιμία, η αυτοσυγκράτηση, η επιμονή, η ευπρέπεια και ο σεβασμός των συνομιλητών αποτελούν αναγκαίες (αλλά όχι ικανές) προϋποθέσεις για όσους επιθυμούν να διακριθούν σε έναν επιχειρηματολογικό διάλογο. Εάν κάποιος παρασυρόμενος από τον συνομιλητή του αρχίσει να αντιδρά, υιοθετώντας τη λεκτική ή (ακόμα χειρότερα) τη φυσική βία, θέτει τον εαυτό του εκτός του επιχειρηματολογικού διαλόγου και ηττάται εκ των πραγμάτων, όσο δίκιο και αν έχει.

Αναίρεση μιας αθέμιτης επαγωγικής γενίκευσης μέσω ενός αντιπαραδείγματος

Ο Τέσσερα (21) καταλήγει στην επαγωγική γενίκευση ότι τα «παιδιά που προέρχονται από φτωχογειτονίες αποτελούν εν δυνάμει απειλή για την κοινωνία». Ο Πέντε του απαντά ότι έζησε όλη τη ζωή του σε μια φτωχογειτονιά. Ο Τέσσερα αναγκάζεται να μετριάσει τον ισχυρισμό του, λέγοντας ότι δεν εννοεί κάτι σχετικά με τον συνομιλητή του.

Αναίρεση μέσω ενός επιχειρήματος «tu quoque»

Το σχετικό παράδειγμα (35-36) για να γίνει κατανοητό πρέπει να παρατεθεί αμετάφραστο:

Οκτώ: «Well, let me ask you this. Do you really think the boy would shout out a think like that so the whole neighborhood would hear it? I don't think so. He's much too bright for that.»

Δέκα: (ξεσπώντας) «Bright! He's a common ignorant slob. He don't even speak good English.»

Ένδεκα: (αργά) «He *doesn't* speak good English.»

Το επιχειρήμα αυτό χρησιμοποιείται συνήθως για να καταγγελλεί η υποκρισία ενός συνομιλητή, όταν κάνει κάτι που ο ίδιος καταδικάζει σε άλλους. Στην περίπτωση μας ο Ένδεκα υπονοεί ότι ο Δέκα δεν μπορεί να μιλάει προσβλητικά για τον κατηγορούμενο, κατηγορώντας τον ως αστοιχείωτο, τη στιγμή που ο ίδιος δεν γνωρίζει το τρίτο ενικό πρόσωπο του ρήματος do. Με το επιχειρήμα αυτό δεν αποδεικνύεται εάν ο κατηγορούμενος είναι αστοιχείωτος ή όχι, αλλά αποκαλύπτεται η αδικαιολόγητη εχθρότητα με την οποία αντιμετωπίζεται από τον Δέκα.

Αναίρεση μέσω της επισήμανσης μιας ετεροζήτησης

Το σόφισμα της ετεροζήτησης διαπράττεται όταν κάποιος επιχειρεί να συζητήσει κάτι που δεν έχει σχέση με το υπό πραγμάτευση ζήτημα. Ας δούμε ένα παράδειγμα (30):

Επτά (απευθυνόμενος στον Οκτώ): «Κοίτα, απάντησέ μου σ' αυτό. Εάν δεν τον σκότωσε ο νεαρός, τότε ποιος τον σκότωσε;»

Οκτώ: «Απ' όσο γνωρίζω καλούμαστε να αποφασίσουμε εάν ο νέος που δικάζεται είναι ένοχος ή όχι. Δεν μας αφορούν τα κίνητρα κανενός άλλου.»

Εδώ ο Οκτώ επαναφέρει τη συζήτηση -που κινδυνεύει να εκτροχιαστεί- στον σωστό δρόμο. Οι ένοχοι δεν είναι επιφορτισμένοι με την ανεύρεση του ενόχου.

Αναίρεση μιας θέσης μέσω της επισήμανσης των δυσάρεστων συνεπειών που απορρέουν από αυτή

Στο τέλος του έργου ο Τρία έχει μείνει μόνος του. Εμμένει στην άποψή του, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να επιτευχθεί ομοφωνία ως προς την αθώτητα του κατηγορουμένου. Οι υπόλοιποι επιχειρούν να του επισημάνουν τις επιπτώσεις της επιμονής του. Έτσι ο Οκτώ (63) του λέει:

Οκτώ: «Δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα γι' αυτό, εκτός ίσως από το να ελπίζουμε ότι μια νύχτα, σε λίγους μήνες, θα μπορέσεις λιγάκι να κοιμηθείς.»

Ο Οκτώ υπονοεί ότι, εάν ο Τρία εμμένει στην απόφασή του -που ουσιαστικά σημαίνει την επανάληψη της δίκης με άλλους δικαστές και άλλους ενόρκους-, θα βασανίζεται από τρομερές τύψεις συνειδήσεως. Το επιχείρημα δεν είναι ισχυρό, καθώς με βάση την ισχυρογνώμονα και άκαμπτη στάση που έχει μέχρι τώρα κρατήσει ο Τρία, θα μπορούσε να του αντιτείνει πως είναι απόλυτα πεπεισμένος ότι πράττει ορθά και έχει ήσυχη τη συνείδησή του. Ωστόσο, φαίνεται πως έχει ήδη αρχίσει να αμφιβάλλει και στη συνέχεια δίνει και αυτός, έστω και απρόθυμα, τη συγκατάθεσή του.

Διάπραξη λήψης του ζητουμένου

Στην τρίτη πράξη και ενώ η πλάστιγγα έχει αρχίσει να γέρνει προς την αθώωση του κατηγορουμένου, παρακολουθούμε το ακόλουθο ξέσπασμα του Δέκα (59):

Δέκα: «Δεν σας καταλαβαίνω. Πώς μπορείτε να πιστεύετε ότι ο νεαρός είναι αθώος; Ξέρετε πώς ψεύδονται αυτοί οι άνθρωποι. Δεν χρειάζεται να σας το πω. Δεν ξέρουν τι είναι η αλήθεια. Και επιτρέψτε μου να σας πω ότι δεν χρειάζεται να έχουν κάποιο σπουδαίο λόγο για να σκοτώσουν κάποιον. Ξέρετε, μεθάνε και μετά κάποιος βρίσκεται νεκρός στον υπόνομο. Κανείς δεν τους κατηγορεί. Είναι αυτό που είναι. Με καταλαβαίνετε. Βίαιοι.»

Οι υπόλοιποι ένορκοι εξουθενωμένοι από τις συνεχείς αντεγκλήσεις απαξιούν να απαντήσουν. Ωστόσο, εδώ ο διδάσκων μπορεί να επισημάνει στο ακροατήριό του ότι ο Δέκα διαπράττει λήψη ζητουμένου υποκινούμενος από τις προκαταλήψεις του. Ενώ καλείται να δείξει γιατί ο συγκεκριμένος κατηγορούμενος είπε ψέματα και είναι ο δολοφόνος, ξεκινάει με τη γενική προκειμένη ότι όλοι οι άνθρωποι που είναι σαν κι αυτόν λένε ψέματα και είναι δολοφόνοι. Έτσι, εκλαμβάνει ως δεδομένο αυτό που καλείται να αποδείξει.

Απαγωγικός συλλογισμός

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ο διδάσκων ανάλογα με το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται μπορεί να κάνει τις ανάλογες επισημάνσεις, εμβαθύνοντας όσο κρίνει απαραίτητο. Από τη δική μου σκοπιά, θεωρώ ότι κάποιος που διδάσκει κριτική επιχειρηματολογία στο πανεπιστήμιο οφείλει να μιλήσει όχι μόνο για τους παραγωγικούς ή τους επαγωγικούς συλλογισμούς αλλά και για τον απαγωγικό συλλογισμό (abductive reasoning ή inference to the best explanation). Ο συλλογισμός έχει την εξής μορφή: «Ξεκινώντας από το δεδομένο E και τις πιθανές εξηγήσεις του H₁..... H_n, εάν η H_i εξηγεί καλύτερα το E από κάθε άλλη υπόθεση, συνάγουμε ότι η εξήγηση H_i βρίσκεται πλησιέστερα προς την αλήθεια από οποιαδήποτε άλλη υπόθεση» (Douven, 2017). Οι Δώδεκα Ένορκοι μας προσφέρουν ένα εύστοχο παράδειγμα για να εξηγήσουμε τον απαγωγικό συλλογισμό.

Συγκεκριμένα, στη δεύτερη πράξη οι ένορκοι συζητούν την κατάθεση ενός ηλικιωμένου και με κινητικά προβλήματα μάρτυρα, ο οποίος κατέθεσε ότι άκουσε μια απειλή και έναν θόρυβο, βγήκε στις σκάλες και είδε τον κατηγορούμενο να φεύγει από τον τόπο του εγκλήματος. Αυτό είναι το δεδομένο Ε του ορισμού που πρέπει να εξηγηθεί. Η πλέον προφανής εξήγηση ότι ο μάρτυρας προέβη σε αυτή την κατάθεση, γιατί έτσι έχουν τα πράγματα, απορρίπτεται, καθώς έχει διαφανεί μέσω ενός πρόχειρου πειράματος που έκαναν οι ένορκοι ότι ήταν αδύνατο ένα άνθρωπος με κινητικά προβλήματα να κινηθεί τόσο γρήγορα, ώστε να προλάβει να δει τον κατηγορούμενο να φεύγει από τις σκάλες. Έτσι, ο Εννέα (33-34) δίνει την καλύτερη δυνατή εξήγηση:

Εννέα: «Τον παρατηρήσατε; Ήταν ένας πολύ ηλικιωμένος άνδρας με ένα ξεφτισμένο σακάκι και δυο μπαστούνια. Νομίζω ότι τον ξέρω καλύτερα απ' όλους. Είναι ένας ήσυχος, φοβισμένος και ασήμαντος άνθρωπος, που δεν πέτυχε τίποτα στη ζωή του· που δεν είχε ποτέ καμιά αναγνώριση και δεν είδε ποτέ τ' όνομά του στις εφημερίδες. Είναι εβδομήντα πέντε χρονών και δεν τον γνωρίζει κανένας. Αυτό είναι πολύ λυπηρό. Ένας τέτοιος άνθρωπος έχει ανάγκη να αναγνωριστεί. Θέλει να του θέσουν ερωτήματα, να τον ακούσουν και να γραφεί, έστω και για μια φορά, κάτι γι' αυτόν στον τύπο. Αυτό είναι πολύ σημαντικό.»

Δώδεκα: «Αυτό που προσπαθείς να μας πεις είναι ότι είπε ψέματα για ένα τέτοιο ζήτημα, μόνο και μόνο για να νοιώσει ότι είναι κάτι;»

Εννέα: «Όχι δεν θα' λεγε ψέματα. Ίσως, όμως, έπεισε τον εαυτό του να πιστέψει ότι άκουσε αυτά τα λόγια και αναγνώρισε το πρόσωπο του νεαρού.»

Εδώ ο διδάσκων θα επισημάνει ότι δεν έχουμε κάποια λογική απόδειξη του συμπεράσματος ότι η κατάθεση του μάρτυρα υπήρξε αποκύημα της φαντασίας του. Ωστόσο, με βάση τις δυνατές εξηγήσεις των λόγων που τον οδήγησαν σε αυτήν τη μαρτυρία, η εκδοχή του Δώδεκα φαίνεται η περισσότερο πειστική. Αυτός είναι ένας συνηθισμένος τρόπος αναζήτησης των αιτιών των πραγμάτων υπό συνθήκες αβεβαιότητας.

Ο κατάλογος που προηγήθηκε είναι βέβαια ενδεικτικός και θα μπορούσαν να επισημανθούν και πολλά άλλα σχετικά σημεία. Πέρα, όμως, από τεχνικές λεπτομέρειες, οι Δώδεκα Ένορκοι φαίνεται να διαθέτουν την απαιτούμενη δυναμική για να εμφυσήσουν στους εκπαιδευόμενους την ιδέα ότι η κριτική επιχειρηματολογία είναι μια σημαντική πρακτική τέχνη που δεν ευνοεί μόνο τις μικροεπιδιώξεις αυτού που την κατέχει, αλλά μπορεί σε ακραίες περιστάσεις να σώσει ή να καταστρέψει ακόμα και μια ανθρώπινη ζωή!

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Douven, I. (2017).** Abduction. Στο *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Ανακτήθηκε στις 10/3/2019 από <https://plato.stanford.edu/entries/abduction/>).
- Ellsworth, P. C. (2003).** One Inspiring Jury. *Michigan Law Review*, 101, 1387-1407.
- Habermas, J. (1990).** *Moral Consciousness and Communicative Action*. Trans. by C. Lenhardt & S. Weber Nicholsen. Cambridge: Polity Press.
- Hartmann, S. & Rad, S. R. (2018).** Voting, Deliberation and Truth. *Synthese*, 195, 1273-1293.
- Lidz, J. W. (1995).** 12 Angry Men. *Teaching Philosophy*, 18, 251-255.
- Mercier, H. & Sperber, D. (2018).** *The Enigma of Reason: A New Theory of Human Understanding*. London: Penguin.
- Munyan, R., ed. (2000).** *Readings on Twelve Angry Men*. San Diego: Greenhaven Press.
- Παιονίδης, Φ. (2016).** *Στοιχεία Κριτικής Επιχειρηματολογίας*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Rose, R. (1983).** *Twelve Angry Men*. Stage version by S. L. Sergel. Woodstock, IL: The Dramatic Publishing Company.
- Schafer, B. (2009).** Twelve Angry Men or One Good Woman? Asymmetric Relations in Evidentiary Reasoning. Στο H. Kaptein et al. (eds.). *Legal Evidence and Proof: Statistics, Stories, Logic*. Farnham: Ashgate.

Απαρχές της ρητορικής τέχνης

Ελένη Η. Βολονάκη

Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Φιλολογίας, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Περίληψη

Η ρητορική τέχνη αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργή συμμετοχή στην πολιτική και κοινωνική ζωή της κλασικής Αθήνας. Ο δημόσιος βίος σχετιζόταν άμεσα με τον έντεχνο προφορικό λόγο που ήδη από την ομηρική εποχή είχε καταστεί σημαντικός παράγοντας των οργανωμένων κοινοτήτων. Κατά τον 5^ο και 4^ο π.Χ. αι., ο Αθηναίος πολίτης συμμετείχε άμεσα στην ανάπτυξη και λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος με τον πολιτικό του λόγο, με την ψήφο του στην Εκκλησία του δήμου για ζητήματα εσωτερικής και εξωτερικής πολιτικής, με την κλήρωσή του στον ρόλο του δικαστή στα ηλιαστικά δικαστήρια, με την εκλογή και κλήρωσή του στο σώμα της Βουλής των Πεντακοσίων, με το δικαίωμά του να ενεργεί ως εθελοντής κατήγορος σε υποθέσεις, που αφορούσαν την ασφάλεια του πολιτεύματος και την υπεράσπιση της δικαιοσύνης ή τέλος με τη συμμετοχή του στη διοργάνωση και διεκπεραίωση θρησκευτικών εορτών και δραματικών αγώνων. Γενικότερα, η καθημερινή ζωή κατά τους κλασικούς χρόνους στην Αθήνα συνδεόταν με την παρακολούθηση παραστάσεων ποικίλου περιεχομένου και με την ακρόαση. Η πόλη παρείχε πολλές ευκαιρίες για την εκφώνηση προφορικού λόγου και έτσι υπήρχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην Αθήνα για τη ρητορική τέχνη, τη ρητορεία, δηλαδή τη συγγραφή όλων των ειδών των ρητορικών λόγων, δικανικών, πολιτικών (συμβουλευτικών) και επιδεικτικών, για τους νόμους και το σύστημα της δικαιοσύνης. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η προφορικότητα ήταν το κατεξοχήν χαρακτηριστικό της αθηναϊκής κοινωνίας και εξακολουθούσε να παίζει πρωταρχικό ρόλο στον τρόπο ενημέρωσης, διάδοσης λογοτεχνικών έργων, γνωστοποίησης νομικών και πολιτικών θεμάτων, επικοινωνίας και διασκέδασης ακόμα και μετά την εξάπλωση του γραπτού λόγου μέχρι και τα μέσα του 4^{ου} π.Χ. αι., όταν ιδρύονται πλέον φιλοσοφικές σχολές και η χρήση του βιβλίου έχει εξαπλωθεί και διαδοθεί ευρέως.¹¹ Στην παρούσα μελέτη θα δοθεί έμφαση στις απαρχές της ρητορικής τέχνης, στον ρόλο των σοφιστών και, γενικότερα, στη χρήση του έντεχνου ρητορικού λόγου, ως μέσου εκπαίδευσης και διαμόρφωσης πολιτειακών αξιών και ιδεωδών.

Λέξεις-Κλειδιά

ρητορική, προφορικότητα, σοφιστές, ρητορικοί λόγοι

Κείμενο Εισήγησης

Η ρητορική γενικά θεωρείται από την αρχαιότητα ως η «τέχνη της πειθούς». Ο Αριστοτέλης στο 1^ο βιβλίο της *Ρητορικής* (2^ο κεφάλαιο) αναφέρεται στη ρητορική ως την ικανότητα να χρησιμοποιεί κάποιος όλα τα διαθέσιμα μέσα πειθούς. Ο Πλάτων στον διάλογό του *Γοργίας* ταυτίζει τη ρητορική με τον όρο *τέχνη* και την ορίζει ως τη δύναμη

¹¹Σχετικά με τη σχέση της ρητορικής και του κράτους και τον ρόλο του ρήτορα μέσα στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της δημοκρατικής πόλης της Αθήνας, βλ. Habinec, 2005: 1-37.

να πείσει κάποιος με τα λόγια τους Αθηναίους δικαστές, τους πολίτες στην Εκκλησία του δήμου και τους βουλευτές στη Βουλή των Πεντακοσίων (452e).¹² Καταλήγοντας ο Σωκράτης προσδιορίζει τη ρητορική ως τη δημιουργό πειθούς στην ψυχή των ακροατών (453a). Είναι φανερό ότι τουλάχιστον από τους φιλοσόφους και θεωρητικούς της ρητορικής τέχνης του 4^{ου} π.Χ. αι., η ρητορική συνδέεται με την πειθώ των δικαστών ή των παρευρισκομένων στον πολιτικό στίβο της πόλης. Το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο ξεκίνησε με τους σοφιστές με αυτή τη λειτουργία και τη σκοπιμότητα, δηλαδή κατά πόσο, εξ αρχής, η ρητορική ήταν η τέχνη που συνέβαλε στο να πείθει ένα συγκεκριμένο κοινό. Η σοφιστική ρητορική θεωρείται από όλους τους σύγχρονους μελετητές της ρητορικής τέχνης ως η τέχνη της πειθούς (για μια επισκόπηση όλων των απόψεων, βλ. Gagarin 2001: 276-77).

Όπως γνωρίζουμε, ο Κόρακας θεωρείται ο πατέρας της ρητορικής και, στη συνέχεια, ο μαθητής του, ο Τεισίας (για τον ρόλο των δύο σοφιστών και τη συμβολή τους στη διαμόρφωση σοφιστικών λόγων, βλ. Gagarin, 2007: 27-36). Αυτοί δίδασκαν τους πολίτες επ' αμοιβή, προκειμένου να μπορούν να μιλήσουν σε δημόσιες συγκεντρώσεις ή σε δικαστήρια, ιδιαίτερος μετά την εκδίωξη των τυράννων στη Σικελία (στις Συρακούσες το 467 π.Χ.). Σ' αυτούς αποδίδεται η συγγραφή εγχειριδίων ρητορικής, όπου επιχειρούν να κάνουν διάκριση των επιχειρημάτων βάσει του πιθανού και άλλων ειδών αποδείξεων. Συγκεκριμένα, ο Κόρακας ανέπτυξε την επιχειρηματολογία, που αντλείται από την πιθανολογία, σύμφωνα με την οποία ελέγχονται οι ειδικές συνθήκες του ανθρώπου έναντι των γενικών. Τέτοιου είδους επιχειρήματα, τα λεγόμενα «εικότα», αρχίζουν να αποτελούν νέο αντικείμενο διδασκαλίας της ρητορικής τέχνης και είχαν μεγαλύτερη απήχηση από άλλα επιχειρήματα πίστewων και αποδείξεων. Ο Αριστοτέλης (*Ρητορική* 2.24.11, 1402a17-28) αποδίδει στον Κόρακα τον εξής ενδεικτικό λόγο αντιλογίας, που αφορά στην επιχειρηματολογία των εικότων: μετά από μία αντιδικία ανάμεσα σε έναν αδύναμο και σε έναν δυνατό άνδρα, ο αδύνατος άνδρας επιχειρηματολογεί εκ των εικότων λέγοντας ότι δεν είναι πιθανό αυτός, ένας αδύναμος άνδρας, να χτύπησε έναν δυνατό άνδρα και ο άλλος απαντά με το αντίστροφο επιχείρημα πιθανολογίας ότι δεν είναι πιθανό να έχει χτυπήσει έναν αδύναμο άνδρα, εφόσον ένας δυνατός άνδρας θα γινόταν αμέσως ύποπτος του εγκλήματος (Gagarin, 1994). Με άλλα λόγια, επειδή θα ήταν πιθανόν ο ίδιος, ένας δυνατός άνδρας, να έκανε το έγκλημα, θα ήταν απίθανο, γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, να το έκανε. Ο Κόρακας, επίσης, χώρισε τους ρητορικούς λόγους σε

¹²Για τον ορισμό της ρητορικής ως τέχνης και την ανάπτυξη της, βλ. ό.π.: 38-59. Γενικότερα για τη ρητορική θεωρία από τον Κόρακα έως τον Αριστοτέλη με έμφαση στους τρεις σημαντικούς θεωρητικούς της ρητορικής, τον Πλάτωνα, τον Ισοκράτη και τον Αριστοτέλη, βλ. Kennedy, 1994: 30-63.

τρία μέρη (τριμερής διαίρεση). Αργότερα, ο Τεισίας έδωσε την τελική μορφή των ρητορικών λόγων, την τετραμερή, που περιλάμβανε την Εισαγωγή (Προοίμιο), την Αφήγηση (Διήγηση), την Απόδειξη (Πίστιν) και το Συμπέρασμα (Επίλογο).

Την εποχή που αναπτύσσεται η ρητορική τέχνη στην Αθήνα, εμφανίζονται οι Σοφιστές, οι οποίοι εξασφάλιζαν για τους μαθητές τους έτοιμους λόγους, προκειμένου να εκφωνηθούν και να παρασταθούν ανάλογα με την περίπτωση (Guthrie, 2014⁴, Romilly, 1994, Pernot, 2005: 12-23). Οι σοφιστές δίδασκαν με ποικίλους τρόπους: έδιναν διαλέξεις, διεξήγαγαν φιλοσοφικές συζητήσεις για πολιτικά και ηθικά ζητήματα και εξασφάλιζαν στους μαθητές τους έτοιμους λόγους με μυθικά ή φανταστικά θέματα, τους οποίους εκείνοι επρόκειτο να αποστηθίσουν προσαρμόζοντάς τους στις συνθήκες της καθημερινής ζωής. Έτσι, οι σοφιστές έπαιζαν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση των νέων και μελλοντικών πολιτικών της Αθήνας και, καθώς η διδασκαλία τους ήταν εξαιρετικά χρήσιμη για την πολιτική επιτυχία, αμείβονταν με υπέρογκα ποσά. Ήταν δάσκαλοι της ρητορικής και, κατ' επέκταση, της πολιτικής, καθώς ο λόγος σχετίζεται άμεσα με τη συμμετοχή στην πολιτική ζωή της Αθήνας του 5^{ου} και 4^{ου} π.Χ. αι. Τρία ήταν τα πεδία της διδασκαλίας τους, η ρητορική - πολιτική, η διαλεκτική και οι λεγόμενοι κοινοί τόποι.

Η **ρητορική** εντόπιζε τα χαρακτηριστικά της δύναμης της πειθούς και τα δίδασκε μεταφέροντάς τα στους πολιτικούς λόγους, έτσι ώστε οι πολιτικοί άνδρες να πείθουν τον Αθηναϊκό λαό. Η ιδέα ότι οι σοφιστές διδάσκουν την πολιτική αρετή (Wilcox, 1942:130-33· Πλάτωνας, *Πρωταγόρας* 349a) εμφανίζεται σε διαλόγους του Πλάτωνα,¹³ όπου φαίνεται ότι οι μαθητές των σοφιστών μαθαίνουν να συζητούν για τους νόμους και για ολόκληρο το πεδίο της πολιτικής, ότι μπορούν να γίνουν διάσημοι στην πόλη και ικανοί ομιλητές μέχρι του σημείου ακόμα και να εξουσιάζουν τους ανθρώπους.

Το δεύτερο πεδίο της διδασκαλίας των σοφιστών είναι η τεχνική της συζήτησης για οποιαδήποτε θέση, η ονομαζόμενη **διαλεκτική**. Οι σοφιστές δίδασκαν τους μαθητές τους να μπορούν να υποστηρίζουν μία θέση αλλά το ίδιο καλά και την αντίθετή της. Εξαιτίας αυτής της τεχνικής, οι ίδιοι αρνούνταν να τοποθετηθούν υπέρ της μίας ή της άλλης θέσης και να αναγνωρίσουν αξία στην παραδοσιακή γνώση. Έτσι, προκύπτουν οι λεγόμενοι «Δισσοί Λόγοι» ή οι «Αντιλογίες», που αφορούν στην πειστική δύναμη του λόγου και στην τέχνη του να μπορεί κάποιος να μιλά το ίδιο πειστικά και για τις δύο πλευρές ενός θέματος. Ο Πρωταγόρας από τα Άβδηρα δίδασκε τον τρόπο με τον οποίο μπορούσε κάποιος να κάνει το πιο αδύναμο επιχείρημα ισχυρότερο (Αριστοτέλης,

¹³Βλ. Πλάτων *Σοφιστής* 232d, *Πρωταγόρας* 312d, 316c, *Θεάγης* 123d-e. Γενικότερα, διαπιστώνεται μία κριτική στις αρχαίες πηγές εναντίον της διδασκαλίας των σοφιστών ως μη αληθινής και, εν τούτοις, αμοιβόμενης. Για μια ενδεικτική κριτική του ρόλου και του έργου των σοφιστών, βλ. τον λόγο του Ισοκράτη, *Κατά τῶν Σοφιστῶν*.

Ρητορική 2.24.11). Θεωρούσε ότι δεν υπάρχει καμία πραγματικότητα ανεξάρτητη των φαινομένων και ως εκ τούτου υποστήριζε ότι η αλήθεια είναι υποκειμενική (Guthrie, 2014⁴: 227-232). Ο Πρωταγόρας δίδαξε μεθόδους επιχειρηματολογίας υπέρ και κατά μίας και της αυτής υπόθεσης, καθώς και χρήση θεμάτων γενικής εφαρμογής (τόποι), γραμματική και ορθή χρήση των λέξεων (ορθοέπεια).¹⁴ Ο Αριστοτέλης στα *Ηθικά Νικομάχεια* (7.2.8 κ.εξ.) αναφέρεται στον τρόπο επιχειρηματολογίας των σοφιστών λέγοντας ότι δείχνει την έλλειψη αντικειμενικότητας και αλήθειας στη διδασκαλία τους: «Οι σοφιστές επιθυμούν να δείξουν την ευφυΐα τους παγιδεύοντας τον αντίπαλό τους σε ένα παράδοξο και, όταν το επιτύχουν, η προκύπτουσα αλυσίδα λογικών συλλογισμών καταλήγει σε ένα αδιέξοδο».

Οι *Αντιλογίες* αποτελούν ζευγάρια λόγων που παρουσιάζουν διαφορετικές πλευρές στο ίδιο ζήτημα. Ο Πρωταγόρας είχε επηρεαστεί από την αντιπαράθεση στο πολιτικό και νομικό πλαίσιο στην παραδοσιακή μορφή του 'αγώνα' ή του ανταγωνισμού ανάμεσα σε δύο θέσεις ή πλευρές. Οι σοφιστικοί 'λόγοι' ενσωματώνουν αυτή την αντίληψη του 'αγώνα' και τη μορφή της αντιλογίας. Παράδειγμα της πιο πλήρους μορφής αντιλογιών αποτελούν οι *Τετραλογίες* του Αντιφώντα -υποθετικές δικαστικές υποθέσεις με παράθεση λόγων και από την πλευρά του κατηγορούμενου και από την πλευρά του κατηγορούμενου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συγγραφείς των αντιλογιών δεν επιχειρούν να πείσουν τους ακροατές τους για ένα συγκεκριμένο συμπέρασμα. Κι αυτή είναι η σημαντική διαφορά ανάμεσα στις αντιλογίες και στους πραγματικούς λόγους που εκφωνούνταν στα δικαστήρια ή στην Εκκλησία του δήμου. Οι δικανικοί λόγοι έχουν αποκλειστικό στόχο να πείσουν τους δικαστές καθένας για τον δικό του πελάτη, κατήγορο ή κατηγορούμενο. Οι αντιλογίες, από την άλλη πλευρά, αποτελούν ρητορικές ασκήσεις σχεδιασμένες στο δικανικό πλαίσιο, για να χρησιμοποιηθούν από μαθητές, ώστε να διδαχθούν τη δημιουργία θέσεων διαφορετικών και αντίθετων στην ίδια υπόθεση. Έτσι, οι σοφιστικές αντιλογίες, προφανώς, αναδείκνυαν πνευματικά ενδιαφέροντα των σοφιστών προκειμένου να επιδείξουν τις επιδεξιότητες και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους στον λόγο.¹⁵

¹⁴Ο Πρόδικος ο Κείος, ασχολήθηκε επίσης με την ορθοέπεια, ιδιαίτερα με τους ορισμούς (λ.χ. τη διάκριση της σημασίας μεταξύ λέξεων που χρησιμοποιούνταν ως συνώνυμα), αλλά και με την επίκληση στο συναίσθημα. Ο Θρασύμαχος από τη Χαλκηδόνα αναγνώρισε την επίδραση του ύφους στο συναίσθημα, ειδικά του ρυθμού του πεζού λόγου.

¹⁵Για τη δημιουργία του επιδεικτικού γένους, βλ. Pernot, 2016: 2-6. Επίσης, για την απήχηση της επιδεικτικής ρητορείας στην κοινωνία, βλ. Pernot, 2016: 66-100.

Δύο χαρακτηριστικά των αντιλογιών είναι σχετικά με το ερώτημα των στόχων της σοφιστικής ρητορικής (Gagarin, 2001: 284-88). Πρώτον, συντίθενται για υποθετικές καταστάσεις που συχνά προέρχονται από παραδοσιακούς μύθους. Για τον λόγο αυτό, ο ρήτορας δεν χρειάζεται να αποφασίσει υπέρ του ενός ή του άλλου λόγου. Είναι σημαντικό όμως για τη φήμη του ρήτορα πώς θα αξιολογήσει το κοινό την αντιλογία στο σύνολό της και η αξιολόγηση αυτή δεν γίνεται με κύριο κριτήριο την πειστικότητα. Δεύτερον, οι περισσότερες σοφιστικές αντιλογίες παρουσιάζουν δύο λόγους, ο ένας παρουσιάζει μία παραδοσιακή θέση, ενώ ο άλλος εμφανίζει μια νέα και μή πιθανή θέση (ο 'ισχυρός' και 'αδύναμος' λόγος του Πρωταγόρα). Προφανώς η φήμη ενός σοφιστή εξαρτιόταν από την επιτυχία να παρουσιάσει ένα παραδοσιακό επιχείρημα, αλλά και από την ικανότητά του να δημιουργήσει ένα καινούργιο, μη παραδοσιακό επιχείρημα, το οποίο ίσως φαινόταν αρχικά απίθανο ακόμα και παράδοξο. Αν και οι στόχοι της ρητορικής μπορεί να είναι η ευχαρίστηση, η έκπληξη, η αλήθεια ή, τέλος, η πειθώ, ένας σοφιστικός λόγος φαίνεται ότι μάλλον έδινε περισσότερη έμφαση στους τρεις πρώτους παρά στον τελευταίο δηλαδή στην πειστικότητα των επιχειρημάτων. Κι αυτό γιατί είχε τα χαρακτηριστικά της επιδεικτικής ρητορείας, καθώς ο σοφιστής, όπως και ο ρήτορας που εκφωνεί έναν επιδεικτικό λόγο, ενδιαφέρεται περισσότερο να καταπλήξει και να ενθουσιάσει το κοινό με την τέχνη του, και κατά την έννοια αυτή να το πείσει ότι είναι ικανός και εξέχων ρήτορας, παρά να το πείσει για την αλήθεια των λόγων και επιχειρημάτων του (για την απόδειξη του ισχυρισμού αυτού με βάση τα κείμενα του Γοργία, βλ. παρακάτω την ανάλυση των λόγων του Γοργία και Gagarin, 2001: 275-91).

Όσον αφορά το ιδεολογικό πλαίσιο της διδασχής των σοφιστών, οι μαθητές τους μάθαιναν να εντοπίζουν σε διάφορους λόγους και ρητορικά κείμενα τους ονομαζόμενους **κοινούς τόπους**, δηλαδή τις ευρέως διαδεδομένες απλές ιδέες, και τους χρησιμοποιούσαν ως βάση για τη συγκρότηση πειστικών επιχειρημάτων. Έτσι, οι κοινοί τόποι που δεν ήταν ούτε αληθείς ούτε ψευδείς αποτέλεσαν ένα είδος καλουπιού των λόγων που εκφωνούνταν στην αγορά, στην Εκκλησία του δήμου ή στη Βουλή.¹⁶ Πολλές από τις ιδέες που προωθήθηκαν από τους σοφιστές συνδέονται με τη ρητορική. Δύο φημισμένες δηλώσεις του Πρωταγόρα αμφισβητούν την ίδια την ύπαρξη σταθερών αξιών και κατανοητών πραγματικοτήτων: «Σχετικά με τους θεούς, δεν είμαι σε θέση να γνωρίζω αν υπάρχουν ή αν δεν υπάρχουν» (απόσπ. B4, Diels-Kranz) και «Όλων των πραγμάτων το μέτρο είναι ο Άνδρας» (απόσπ. B1, Diels-Kranz). Είναι εμφανές ότι όλες οι αρχές υποτιμώνται εν ονόματι μιας φαινομενολογικής και σχετιστικής αντίληψης του κόσμου.

¹⁶Για τη χρήση κοινών τόπων και μάλιστα σε δικανικούς λόγους, βλ. Αριστοτέλης, *Ρητορική* 1396b29-32.

Το θέμα της ‘κριτικής στιγμής’ (καιρός) αναφέρεται συχνά από τους σοφιστές και εκφράζει μια παρόμοια πρόθεση υποδηλώνοντας μια περιστασιακή ηθική (Pernot, 2005: 13). Τέτοιου είδους αντιλήψεις δείχνουν ότι δεν υπάρχει καμία απόλυτη άποψη περί αληθείας ή δικαίου, αλλά, αντίθετα, οι αξίες αυτές κατασκευάζονται τη στιγμή εκείνη, ανάλογα με την κάθε περίπτωση, που ο λόγος τις εκφράζει προκειμένου να τις ενσωματώσει στην πραγματικότητα.

Τέλος, η διδασκαλία των σοφιστών επικεντρωνόταν στη χρήση της γλώσσας και, συγκεκριμένα, σε όλες τις πλευρές του λόγου, ειδικά της λέξεως, που μπορεί να αναφέρεται στην ίδια τη λέξη ως μέρος της πρότασης, καθώς, επίσης, και στη συλλογή λέξεων σε ένα επιχείρημα, λόγο ή πραγματεία. Η γραμματική, το ύφος και οι επιχειρηματολογικές δομές σε ένα κείμενο αποτελούν βασικά σημεία ενδιαφέροντος των σοφιστών. Είναι ενδεικτικό ότι αναφέρεται πως ο Πρωταγόρας άσκησε κριτική στον πρώτο στίχο της Ιλιάδας του Ομήρου με το σκεπτικό ότι ο ποιητής κάνει λάθος να δίνει μια διαταγή με τη μορφή της προστακτικής, ενώ στην πραγματικότητα σκοπός του ποιητή είναι να ζητήσει μια ευγενική χάρη (Αριστοτέλης, *Ποιητική*, 1456 b15, βλ. Bons, 2007: 39).

Ο πιο σημαντικός εκπρόσωπος της ρητορικής, στο πρώιμα στάδια της ανάπτυξης αυτής της τέχνης, ήταν ο Γοργίας. Το κύρος του ήταν μεγάλο ήδη όσο ζούσε και έκανε περιουσία από τα χρήματα που ελάμβανε για τη διδασκαλία της ρητορικής. Έγραψε επιδεικτικούς λόγους, όπως το *Ελένης Εγκώμιον* και την *Παλαμήδους Απολογία* και ο ίδιος εκφώνησε Ολυμπιακό λόγο στους Ολυμπιακούς αγώνες. Τις απόψεις του για τη θεωρία και πράξη της ρητορικής ανέπτυξαν περαιτέρω, αργότερα, ο Ισοκράτης και ο Αλκιδάμας. Ο Γοργίας γεννήθηκε στους Λεοντίους της Σικελίας μεταξύ του 490 και 460. Ταξίδεψε στον ελληνικό κόσμο διδάσκοντας και εκφωνώντας λόγους κι έγινε πολύ γνωστός και στην Αθήνα με τον ίδιο τρόπο. Η ικανότητά του να δίνει έτοιμους λόγους, μικρούς και μεγάλους, βασισμένους σε μυθολογικό υλικό και φανταστικά θέματα τον έκανε φημισμένο στην εποχή του (Πλάτων, *Φαίδρος* 267a, *Πρωταγόρας* 334d-335a). Χρησιμοποιούσε κοινούς τόπους σχετικούς με ηθικά και πολιτικά θέματα, καθώς, επίσης, και σχήματα επιχειρημάτων πειθούς. Ενώ οι άλλοι σοφιστές δίδασκαν την πολιτική τέχνη, ο Γοργίας δίδασκε την τέχνη του λόγου, και σύμφωνα με τον Πλάτωνα η τέχνη αυτή, η ρητορική τέχνη -όρος που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τον 4^ο π.Χ. αι.- αποτελεί τη δύναμη που δημιουργεί την πειθώ και μπορούσε να επηρεάζει τις ψυχές των ακροατών (Πλάτων, *Γοργίας* 243a). Η τέχνη του ήταν ανώτερη όλων των τεχνών, καθώς, καθετί, υποκύπτει σ’ αυτήν «εθελοντικά» (Πλάτων, *Φίληβος* 58 a-b).

Ο Γοργίας έχει επηρεαστεί από τους Σικελούς ιδρυτές της ρητορικής, Κόρακα και Τεισία και υπήρξε μαθητής του προσωκρατικού φιλοσόφου Εμπεδοκλή, μέσω του οποίου

ήρθε σε επαφή με τις ιδέες των φυσικών φιλοσόφων (Τάτση & Σπαθάρας, 1998:13). Αποδίδεται στον Γοργία ένα φιλοσοφικό έργο με τον τίτλο *Περί τοῦ μὴ ὄντος ἢ περὶ φύσεως*, στο οποίο επιχειρεί να αποκλείσει «τό τῆς ἀληθείας κριτήριον» (Diels-Kranz, 1903: 13-14) -μία σοφιστική προσέγγιση για την ερμηνεία της πραγματικότητας και τον καθορισμό του ὄντος. Οι θέσεις του Γοργία ως προς τη θεωρία του αυτή είναι τρεις: α) τίποτα δεν υπάρχει, β) κι αν υπήρχε κάτι, δεν είναι δυνατόν να το γνωρίζουμε, γ) κι αν το γνωρίζαμε, δεν θα μπορούσαμε να το διατυπώσουμε και να το μεταδώσουμε στους άλλους.

Στην προσπάθειά του να αξιοποιήσει στο έπακρον τις δυνατότητες του λόγου, ο Γοργίας καλλιέργησε τον έντεχνο πεζό λόγο χρησιμοποιώντας ποιητικούς τύπους, αναδεικνύοντας έτσι τον ρόλο του ύφους στην τέχνη του λόγου. Ως εκ τούτου, ο λόγος του Γοργία είναι πλούσιος σε ρητορικά σχήματα (αντιθέσεις, παρισώσεις, ισόκωλα, ομοιοτέλευτα), τα οποία έχουν μείνει γνωστά, ως *γοργίεια σχήματα*, επειδή ήταν ο πρώτος που τα καλλιέργησε σε τέτοιο σημείο, ώστε να αποτελούν το χαρακτηριστικό στοιχείο του ύφους του (Diels-Kranz, 1903: 17). Το πιο νεωτερικό σχήμα του Γοργία είναι η *παρίσωση*, με το οποίο έδωσε νέα μορφή και ποιητικό τόνο στην πρόταση που συνίσταται στη συντακτική παραλληλία των μελών με αντιστοιχία λέξεων.¹⁷

Χαρακτηριστικό των δύο λόγων του Γοργία που μας έχουν σωθεί είναι η δομή, όπου το προοίμιο και ο επίλογος είναι ξεκάθαρα και ευδιάκριτα και η επιχειρηματολογία χωρίζεται, επίσης, σε διακριτά μέρη. Συγκεκριμένα, η μεθοδολογία του Γοργία και στους δύο αυτούς λόγους είναι ότι η κύρια κατηγορία αποκρούεται με την απαρίθμηση και την ανάλυση όλων των πιθανών επιχειρημάτων (Bons, 2007: 41-42). Ο Γοργίας χρησιμοποιεί όλα τα υπάρχοντα είδη ανθρώπινης συμπεριφοράς για τη δημιουργία επιχειρημάτων πιθανολογίας (εικός).¹⁸

Ο λόγος *Ἑλένης Ἐγκώμιον* ανήκει στο είδος της επιδεικτικής ρητορείας και χρησίμευε ως πρότυπο των μαθητών της ρητορικής. Από καθαρά ρητορική και υφολογική άποψη παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς συγκεντρώνει όλα τα γοργίεια σχήματα, που υπηρετούν τη φύση και τη δύναμη του λόγου. Ξεκινά με ένα εισαγωγικό τμήμα, όπου δηλώνει ότι σκοπός του είναι να δείξει ότι είναι λάθος να κατηγορείται η Ελένη. Γίνεται μια έκθεση της ζωής και του γάμου της και έπειτα θέτει το ερώτημα: «Γιατί πήγε η Ελένη στην Τροία;». Εξηγεί ο Γοργίας στη συνέχεια ότι είναι τέσσερις οι πιθανές αιτίες: η τύχη και οι θεοί (6), η βία (7), ο λόγος της πειθούς (8-14) και ο έρωτας (15-19). Ο Γοργίας καταλήγει, αφού υποστηρίζει ξεχωριστά καθεμία εκδοχή, ότι έχει καταφέρει τον

¹⁷Για ενδεικτικά παραδείγματα της χρήσης της παρίσωσης, βλ. *Ἑλένης Ἐγκώμιον*, σσ. 12-13.

¹⁸Για ένα παράδειγμα συμπεριφοράς που αφορά σε εγκληματικές πράξεις, βλ. Αριστοτέλη, *Ρητ.* 1368b26 κ. εξ.

στόχο του. Σύμφωνα με τον MacDowell, ο Γοργίας δεν εγκωμιάζει την Ελένη αλλά υπερασπίζεται τη συμπεριφορά της έναντι της κριτικής που ασκείται στο πρόσωπό της (MacDowell, 1982:12). Η επιχειρηματολογία του εγκωμίου στηρίζεται στη φιλοσοφική ιδέα για το πεπερασμένο της ανθρώπινης φύσης όσον αφορά τις αισθήσεις, τη νόηση, τη βούληση και τη μοίρα. Έτσι, τα κεντρικά σημεία της επιχειρηματολογίας του Γοργία είναι η ανάγκη, η βία, η πειθώ και ο έρως.

Χαρακτηριστικό της σοφιστικής του Γοργία είναι η ανάμειξη του σοβαρού και παιγνιώδους ύφους του, όπως, ενδεικτικά, φαίνεται στον επίλογο της *Ελένης Εγκώμιον* (21), όπου αναφέρει ότι «σκοπός μου ήταν να γράψω ένα εγκώμιο για την Ελένη και ο ίδιος να διασκεδάσω». Το στοιχείο αυτό παραπέμπει στους απορητικούς διαλόγους του Σωκράτη, όπως τους διαμορφώνει ο Πλάτωνας, και δείχνει ότι ο Γοργίας είχε συνείδηση της δύναμης του λόγου θεωρώντας ότι μπορούσε να ληφθεί με ή χωρίς σοβαρότητα. Ο Bons (2007: 43-44) έχει αναδείξει τις απόψεις του Γοργία όσον αφορά την αλήθεια και την πραγματικότητα σε σχέση με τις θεωρίες του για το αρχαίο δράμα και τη σχέση του με τη ρητορεία. Είναι αξιοπρόσεκτο ότι ο Γοργίας ήταν ο πρώτος που διέκρινε στις δραματικές παραστάσεις, και ενδεχομένως στις σχέσεις χαρακτήρων, μια ρητορική 'συνθήκη', παρόμοια μ' αυτήν που επικρατούσε στην Εκκλησία του δήμου και στα ηλιαστικά δικαστήρια. Κατά τον Γοργία, το συνεκτικό στοιχείο ανάμεσα στην τραγωδία και τη ρητορική είναι η «απάτη»,¹⁹ και συνδέεται με την ακατανίκητη δύναμη του λόγου και της πειθούς. Πρωταρχικός στόχος της τέχνης του Γοργία δεν είναι, σύμφωνα με τα δικά του λόγια, η πειθώ, παρότι το αποτέλεσμα, ούτως ή άλλως, είναι η πειστικότητα που προκύπτει από τη δύναμη του λόγου. Εστιάζει στον ίδιο τον λόγο και στην επίδραση που μπορεί να ασκεί. Στο *Εγκώμιό* του για την *Ελένη* περιέχει μια σημαντική και φημισμένη συζήτηση περί του λόγου «λέξις, ομιλία, επιχείρημα» και στη δύναμη του λόγου προστίθεται η πειθώ. Συγκεκριμένα, εξετάζοντας το κείμενο του Γοργία από το *Εγκώμιό* του, μπορούμε να δούμε πώς συνδέεται η πειθώ με τον λόγο: «αί γάρ ένθεοι διά λόγων έπωδαί έπαγωγοί ήδονης, άπαγωγοί λύπης γίνονται: συγγινομένη γάρ τή δόξη τής ψυχής ή δύναμις τής έπωδής έθελξε και έπεισε και μετέστησεν αυτήν γοητεία. **γοητείας δέ και μαγείας δισσαί τέχναι εύρηνται, αί εισι ψυχής άμαρτήματα και δόξης άπατήματα**» (10).

Στο σημείο αυτό ο Γοργίας συνδέει τη δύναμη του λόγου με την πειθώ και τη μαγεία και δίνει έμφαση στη γοητεία που μπορεί να ασκήσει ο λόγος στην ψυχή και τη

¹⁹Για τις θεωρίες του Γοργία περί τραγωδίας, δραματικής παράστασης και ρητορικής σύνθεσης και τη σχέση του κοινού με τον ηθοποιό ή ρήτορα αντιστοίχως, βλ. Ψευδο-Πλούταρχο, *Για την ακρόαση των ποιητών* 15c-d, *Για τη δόξα των Αθηναίων* 348c.

γνώμη των ανθρώπων. Το επιχείρημα που αναφέρεται στη νόηση αφορά την επίδραση των λόγων στον νου του ανθρώπου. Ο λόγος έχει δύναμη και είναι «μέγας δυνάστης», που κινεί την ψυχή. Γοητεύει και με τον τρόπο αυτό, πείθει. Οι ομιλητές χρησιμοποιούν απατηλά λόγια με τα οποία πείθουν. Η πειθώ όμως αυτή επιτυγχάνεται χάρη στην απουσία μνήμης, στην άγνοια του παρόντος και στην αδυναμία πρόβλεψης του μέλλοντος (11). Σε διαφορετική περίπτωση δεν θα έπειθαν τα λόγια.

Δεδομένου ότι οι γνώμες και οιπίστεις των ανθρώπων είναι αβέβαιες και σφαλερές και ότι αυτές επηρεάζουν την ψυχή τους, το αποτέλεσμα στις πράξεις τους μπορεί να αποβεί εξίσου αβέβαιο και σφαλερό. Έτσι, ο λόγος συνδέεται με την τέχνη του λόγου, με το ψεύδος κι όχι με την αλήθεια, με την πίεση και τον εξαναγκασμό, με τη γοητεία και τη μαγεία. Στην τέχνη αυτή, ο Γοργίας αναγνωρίζει τη χρήση του πάθους, δηλαδή της απήχησης και της δύναμης του λόγου στα συναισθήματα και την ψυχή των ανθρώπων. Έτσι, στο κεφ. 14 αναφέρει τα εξής: «ὥσπερ γὰρ τῶν φαρμάκων ἄλλους ἄλλα χυμούς ἐκ τοῦ σώματος ἐξάγει, καὶ τὰ μὲν νόσου τὰ δὲ βίου παύει, οὕτω καὶ τῶν λόγων οἱ μὲν ἐλύπησαν, οἱ δὲ ἔτερψαν, οἱ δὲ ἐφόβησαν, οἱ δὲ εἰς θάρσος κατέστησαν τοὺς ἀκούοντας, οἱ δὲ πειθοῖ τι κακὴ τὴν ψυχὴν ἐφαρμάκευσαν καὶ ἐξεγοήτευσαν». Στο απόσπασμα αυτό ο Γοργίας μιλάει για τα συναισθήματα της λύπης, της ευχαρίστησης, του θάρρους, του φόβου, που όλα αυτά συνιστούν μια «δόλια πειθώ».

Οι απόψεις του Γοργία εστιάζουν στον λόγο, το επιχείρημα και τη δύναμη των λέξεων και, ουσιαστικά, εξηγούν και προσδιορίζουν από πολύ νωρίς τη διαδικασία και ανάπτυξη διαφόρων μορφών πειθούς δείχνοντας έτσι ότι ο λόγος λειτουργεί με σκοπό να πείσει τους ακροατές. Παρότι έχει υποτιμηθεί η σχέση της σοφιστικής ρητορικής με την πειθώ, κανείς μελετητής δεν έχει αμφισβητήσει τη σύνδεση μεταξύ τους (Gagarin, 2001: 277). Όπως, όμως, έχει ήδη προαναφερθεί, πρωταρχικός στόχος των σοφιστών δεν ήταν η πειθώ αλλά ο έπαινος και η επίδειξη ρητορικών ικανοτήτων (Gagarin, 2001: 275-291). Είναι γεγονός ότι το εγκώμιο της Ελένης έχει ως στόχο της υπεράσπισής της από τη μυθική παράδοση, κάτι που και άλλοι αρχαίοι συγγραφείς επεδίωξαν, μέσω της οποίας ο Γοργίας βρίσκει την ευκαιρία να αναδείξει τη δική του χρήση του λόγου, τη δική του ρητορική επιδεξιότητα και τέχνη. Κι αυτή η άποψη ενισχύεται από το επιχείρημα του Γοργία (21) για τον διπλό σκοπό του λόγου του, την αποκατάσταση της αλήθειας και τη δική του, ιδία, ευχαρίστηση.

Στην περίπτωση του λόγου Ελένης *Εγκώμιον* δεν έχει σημασία, αν κάποιος πείθεται για την αθωότητα της Ελένης. Το πιο σημαντικό στοιχείο στον λόγο αυτό είναι ότι τα επιχειρήματα του Γοργία ανοίγουν νέους τρόπους με τους οποίους μπορεί να σκεφτεί κάποιος για τη γλώσσα, τα συναισθήματα, την αιτιολόγηση και την υπευθυνότητα. Η επιχειρηματολογία του ίσως φαίνεται σοκαριστική ή και ακραία και,

πιθανόν, να μην είναι καθόλου πειστική, αλλά ο λόγος του παραμένει ένας από τους πιο ενδιαφέροντες και πνευματικά ελκυστικούς λόγους της σοφιστικής περιόδου (Gagarin, 2001:286).

Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Διονύσιος Σικελιώτης (12.53.3) αναφέρει ότι ο Γοργίας το 427 π.Χ. εξέπληξε τους Αθηναίους με την ιδιαιτερότητα του ύφους του. Παρότι μερικοί σύγχρονοι κριτικοί, γενικώς, καταδικάζουν το ύφος του (Denniston, 1952: 12), ο Γοργίας ήταν ένας φημισμένος και επιτυχημένος δημόσιος ομιλητής. Σκοπός, λοιπόν, του ύφους του αυτού δεν ήταν να κάνει πιο πειστικά τα επιχειρήματά του, αλλά να επιδείξει την ικανότητά του στη δημιουργία ενός πρωτοποριακού και παράδοξου ύφους, που όμως συνεχίζει να έχει απήχηση ακόμα και σήμερα. Έτσι, εκτός από τον λόγο του *Ελένης Έγκώμιον*, που είναι καθαρά επιδεικτικός, και ο δεύτερός του λόγος που μάς έχει σωθεί, ο *Παλαμήδης*, είναι στην ουσία του επιδεικτικός παρά το δικανικό του πλαίσιο. Δεν επιθυμεί να πείσει δικαστές στο δικαστήριο αλλά διανοούμενους μαθητές και άλλους ενδιαφερόμενους στη ρητορική τέχνη.

Μερικοί σοφιστικοί λόγοι που δεν έχουν συντεθεί σε ζευγάρια, ίσως, θα μπορούσαν να ερμηνευθούν καλύτερα στο πλαίσιο ενός αγώνα, ως εννοούμενα και σιωπηρά μέρη μιας αντιλογίας. Ο *Όδυσσέας* του Αλκιδάμα, που αποτελεί τον κατηγορητήριο λόγο του Οδυσσέα στη δίκη του Παλαμήδη, αποτελεί απάντηση στον *Παλαμήδη* του Γοργία, που αποτελεί μια εκδοχή του λόγου του Παλαμήδη στην ίδια δίκη. Ο λόγος του Αλκιδάμα προϋποθέτει τον λόγο του Γοργία και μαζί οι δύο αυτοί λόγοι συνιστούν μια αντιλογία.²⁰ Κατά τον ίδιο τρόπο, οι λόγοι του Γοργία *Ελένης Έγκώμιον* και *Παλαμήδης* αποτελούν εσωτερικές αντιλογίες, καθώς, στον πρώτο, ο Γοργίας αναφέρεται στον κατηγορητήριο λόγο των ποιητών εναντίον της Ελένης και δημιουργεί έναν δικό του αντίλογο, και παρομοίως, η υπεράσπιση του Παλαμήδη προϋποθέτει και ενσωματώνει τον λόγο του κατηγορού, ο οποίος ήταν επίσης γνωστός από την ποιητική παράδοση. Με άλλα λόγια, κάθε λόγος προϋποθέτει τον αντίθετο λόγο, όπως αυτός παρουσιάζεται στην ποιητική παράδοση, και καθένας μπορεί να θεωρηθεί αντιλογία στον οποίο ένας από τους δύο αντίθετους λόγους παρουσιάζεται σιωπηρά.²¹

Ο Σπαθάρας (2001: 393-408) διακρίνει τεσσάρων ειδών επιχειρήματα στο έργο του Γοργία, πιθανολογίας (εκ του εικός), αντινομίας, 'θεωρητικοποίησης' μέσω παραδειγμάτων, και απαγωγής. Για τα εικότα, ισχυρίζεται ο Σπαθάρας, ότι δεν χρησιμοποιεί ο Γοργίας το 'αντίστροφο επιχείρημα' αλλά μόνο πιθανολογίας ισχυρισμούς. Έτσι, για παράδειγμα στον Παλαμήδη, η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας

²⁰Για τον Αλκιδάμα, μαθητή του Γοργία, και τη σοφιστική του τέχνη, βλ. Edwards, 1994: 47-57.

²¹Για την προσέγγιση των λόγων αυτών στο πλαίσιο των αντιλογιών, βλ. Gagarin, 2001: 283.

και στα δύο μέρη γίνεται με τη μεγάλη χρήση εικότων. Στο πρώτο μέρος του λόγου, τα επιχειρήματα πιθανολογίας παρουσιάζονται αλλά εμφανίζονται ως μη έγκυρα για πρακτικούς λόγους. Στο δεύτερο μέρος, τα εικότα συνδέονται με τα κίνητρα. Αντίθετα, στο εγκώμιο της Ελένης, δεν γίνεται χρήση επιχειρημάτων πιθανολογίας, γεγονός που δείχνει κατά τον Σπαθάρα (2001: 395-397), ότι ο Γοργίας χρησιμοποιεί τα εικότα όχι γιατί προτιμά την πιθανολογία από την αλήθεια αλλά προκειμένου να εξυπηρετήσει κάποια ανάγκη. Συγκεκριμένα, ο Γοργίας κάνει χρήση των εικότων εκεί όπου αμφισβητούνται τα αληθινά γεγονότα και όπου απουσιάζει μαρτυρία. Η δεύτερη κατηγορία λογικών επιχειρημάτων εκ των εναντίων στοχεύει να ενισχύσει χαρακτηριστικά του ήθους του αντιπάλου βάσει των κατηγοριών του, χωρίς να γίνεται προσωπική επίθεση αλλά εκλογικεύοντας επιχειρήματα από την αντίθετη πλευρά (2001: 398-402). Η τρίτη κατηγορία επιχειρημάτων αφορά τη συζήτηση του Γοργία περί λόγου στο εγκώμιο της Ελένης (κεφ. 8-14), η οποία αποτελεί από μόνη της ένα είδος επιχειρηματολογίας, σύμφωνα με την οποία οι γενικεύσεις εφαρμόζονται σε επιμέρους περιπτώσεις (2001: 403-405). Τέλος, ο Σπαθάρας (2001: 405-408) αναφέρεται στα απαγωγικά επιχειρήματα σε συνδυασμό με τη σχέση κινήτρων και πράξεων. Η ανάλυση της κατηγορίας αυτής καταλήγει ότι ο Γοργίας αφ' ενός μεν αναπτύσσει τα επιχειρήματά του ανάλογα με τη φύση της υπόθεσης του λόγου και αφ' ετέρου τα επιχειρήματα μιας αυτόνομης υπόθεσης είναι απαγωγικά και κάθε υπόθεση έτσι παρουσιάζεται ξεχωριστή. Είναι εμφανές από τη στοχευμένη και λεπτομερή ανάλυση της επιχειρηματολογίας του Γοργία από τον Σπαθάρα, ότι τα επιχειρήματα του σοφιστή δεν στοχεύουν στην πειθώ, αλλά αντίθετα αναδιπλώνουν μια ευρηματικότητα και δεξιοτεχνία στη χρήση του λόγου και των λεκτικών και ρητορικών σχημάτων με αποτέλεσμα τον εντυπωσιασμό του αναγνώστη και εν δυνάμει ακροατή.

Συμπερασματικά, η ρητορική θεωρία ξεκινά στις αρχές 5^{ου} π.Χ. αι. στη Σικελία και στη συνέχεια στην Αθήνα και αναπτύσσεται από τους σοφιστές, τους δασκάλους της ρητορικής τέχνης, της τέχνης δηλαδή του λόγου και της πολιτικής αρετής. Με τον τρόπο αυτό, είναι αξιοσημείωτο ότι η ρητορική τέχνη ξεκινά να καλλιεργείται ταυτόχρονα, και σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο, καθώς οι ίδιοι οι ρητοροδιδάσκαλοι-σοφιστές συνθέτουν λόγους και δημιουργούν τις βάσεις συγγραφής και εκφώνησης ρητορικών λόγων. Οι σοφιστές βασίζονται στις αντιλογίες και στη θεωρία της επιχειρηματολογίας σε δύο αντίθετες πλευρές πάνω στην ίδια θέση. Η αρχή αυτή, η οποία στηρίζεται στην πιθανολογία (*εϊκός*) θα καθορίσει την ανάπτυξη των δικανικών λόγων, όπως γίνεται εμφανές από τις *Τετραλογίες* του Αντιφώντα, οι οποίες αποτελούν ρητορικές ασκήσεις αντιλογιών σε φανταστικές υποθέσεις ανθρωποκτονίας. Η αρχή των αντιλογιών θα είναι εξίσου σημαντική και στη δημιουργία των πολιτικών-συμβουλευτικών λόγων,

καθώς στην Εκκλησία του δήμου ή στη Βουλή και στην αγορά είναι σημαντικό να ακούγονται και να υποστηρίζονται δύο διαφορετικές απόψεις, προκειμένου ο αθηναϊκός λαός να πειστεί και να ψηφίσει υπέρ της μίας ή της άλλης τοποθέτησης πάνω σε ένα ζήτημα εσωτερικής ή εξωτερικής πολιτικής. Αντιλογίες βρίσκουμε και στο έργο των *Ιστοριών* του Θουκυδίδη, καθώς χρησιμοποιεί ζευγάρια λόγων, για να παρουσιάσει τις αντιπαλόμενες ομάδες και απόψεις κατά τη λήψη αποφάσεων στα χρόνια του Πελοποννησιακού πολέμου.²²

Από τις απαρχές της διδασκαλίας της τέχνης του λόγου, τίθεται το ερώτημα κατά πόσο οι σοφιστές μπορούσαν να διδάξουν την πολιτική αρετή στους μαθητές τους, δεδομένου ότι η διδασκαλία τους αποσκοπούσε στο να τους κάνει ικανούς αγορητές στον πολιτικό στίβο της Αθήνας και μελλοντικούς πολιτικούς ηγέτες. Οι σοφιστές δίδασκαν τρόπους, σχήματα και επιχειρήματα με τα οποία οι μελλοντικοί πολιτικοί θα έπειθαν τους Αθηναίους στη λήψη αποφάσεων για σημαντικά και σοβαρά ζητήματα της πόλης. Ως εκ τούτου, εκτός από την καλλιπέεια και τη ρητορική επιδεξιότητα, το περιεχόμενο των επιχειρημάτων θα έπρεπε να αντλούσε από τα ιδεώδη της δημοκρατίας και του άριτου ρόλου του πολίτη στην εφαρμογή του πολιτεύματος και στην εκπροσώπησή του. Επιπλέον, η πολιτική αρετή συνίσταται σε ένα σύνολο πολιτικών, ρητορικών και νομικών γνώσεων και ικανοτήτων, σε ένα είδος παιδείας, που μπορεί να αναδείξει τους άριστους ανάμεσα στους πολίτες. Για μια τέτοια παιδεία χρειαζόνταν οι επαγγελματίες παιδαγωγοί, δηλαδή οι Σοφιστές, για να διδάξουν την αρετή, για να καταστήσουν, δηλαδή, τους νέους ικανούς να κυβερνήσουν την πόλη χάρη στην αξία τους και στις ικανότητές τους. Ο Πλάτων, αργότερα, στους διαλόγους του (*Γοργίας*, *Φαίδρος*, *Πρωταγόρας* κ.ά.) αμφισβητεί την ικανότητα των σοφιστών να διδάξουν πολιτική αρετή, γεγονός που δείχνει ότι είχε παγιωθεί ήδη ως μια ευρέως διαδεδομένη άποψη και πρακτική κατά τον 4^ο π.Χ. αι. Κοινό σημείο, ωστόσο, των αντιλήψεων των σοφιστών με τις φιλοσοφικές θεωρίες του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, ως προς τη διδασχή της αρετής, αποτελούσε η άποψη ότι η αρετή συνίσταται σε μια συγκεκριμένη παιδεία και γι' αυτόν το λόγο είναι διδακτή.

Οι σοφιστές δεν πίστευαν στην ύπαρξη μιας και αντικειμενικής αλήθειας, αλλά θεωρούσαν ότι η πραγματικότητα βασίζεται σ' αυτό που καθένας αντιλαμβάνεται και

²²Για το θέμα των αντιλογιών στην ιστοριογραφία και συγκεκριμένα για μια εμπειριστατωμένη ανάλυση με στοιχεία ρητορικής ερμηνείας και προσέγγισης των λόγων-δημηγοριών του Θουκυδίδη, Βλ. Stadter, P.A. (2012). *The Speeches in Thucydides. A Collection of Original Studies with a Bibliography*, The North Carolina University Press.

αισθάνεται και ως εκ τούτου είναι υποκειμενική. Η θεωρία τους σχετικά με την αλήθεια συνδέεται άμεσα με την επιχειρηματολογία *ἐκ τῶν εἰκότων* και τις αντιλογίες των θέσεων και λόγων. Παρότι οι σοφιστές επηρέασαν την ανάπτυξη της ρητορικής τέχνης και του λόγου κατά την κλασική περίοδο στην Αθήνα, κρίθηκαν, όμως, από τον Ισοκράτη, τον 4^ο π.Χ. αι., για την αδυναμία τους να κάνουν επιτυχημένους και ευτυχισμένους τους μαθητές τους. Συγκεκριμένα, ο Ισοκράτης (*Κατά τῶν Σοφιστῶν* 1-3) καταφέρεται εναντίον των σοφιστῶν για τον ισχυρισμό τους ότι μπορούσαν να διδάξουν ρητορική σε οποιονδήποτε, ανεξαρτήτως των δυνατοτήτων του, και για το γεγονός ότι δεν εκτιμούσαν καθόλου την αλήθεια. Για τους σοφιστές, λέει χαρακτηριστικά, ότι «επιδίδονται σε εριστικές συζητήσεις, προσποιούνται ότι αναζητούν την αλήθεια αλλά από την αρχή της επαγγελματικής τους δραστηριότητας ψεύδονται». Κι αυτό γιατί, κατά τη γνώμη του Ισοκράτη, «ο άνθρωπος δεν μπορεί να προβλέψει το μέλλον, δεν έχει αυτή την ικανότητα». Επίσης, θεωρεί τους σοφιστές αναιδείς, επειδή προσπαθούν να πείσουν όσους τους συναναστρέφονται ότι μπορούν να τους διδάξουν τι πρέπει να κάνουν, για να είναι ευτυχισμένοι. Η κριτική του Ισοκράτη εστιάζει περισσότερο στις ηθικές προεκτάσεις της διδασκαλίας της σοφιστικής ρητορικής επιχειρηματολογίας παρά στον τρόπο και την έκφραση της ίδιας της επιχειρηματολογίας.

Τέλος, οι σοφιστές και ιδιαιτέρως ο Γοργίας συνέβαλαν στην καλλιέργεια του πεζού λόγου και της ρητορικής τέχνης με τη δημιουργία ενός ξεχωριστού ύφους και ρητορικών σχημάτων, που προσέδιδαν μια ιδιαίτερη δύναμη και έκφραση στον λόγο. Ο λόγος μπορεί να εκφράσει ιδέες, να επηρεάσει τις ψυχές και τον νου των ακροατών, να εμπυρώσει και να αποθαρρύνει και εντέλει να πείσει. Η πειθώ ήταν μέρος των στόχων των σοφιστῶν αλλά όχι αυτοσκοπός ή κύριος σκοπός. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι σοφιστές ανέπτυξαν, κυρίως, την επιδεικτική ρητορεία, δηλαδή δημιούργησαν λόγους είτε ως ρητορικές ασκήσεις να μελετηθούν είτε ως πανηγυρικές ομιλίες να εκφωνηθούν ενώπιον μεγάλου κοινού. Κύριος, λοιπόν, στόχος της σοφιστικής ρητορικής ήταν η επίδειξη, η ανάδειξη δηλαδή του κύρους του σοφιστή, των επιδεξιοτήτων του, της τέχνης του και όλων των δυνατών τρόπων, σχημάτων και μορφών που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει προκειμένου να εντυπωσιάσει το κοινό, να το εμπνεύσει και να το καθοδηγήσει. Ο λόγος ως δύναμη, με όλες τις δυνατότητες που μπορεί να προβάλει η ρητορική τέχνη, είναι στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων, στόχων και της διδασκαλίας των σοφιστῶν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bons, J. A. E. (2007). «Gorgias the Sophist and Early Rhetoric». In I. Worthington (Ed.), *A Companion to Greek Rhetoric* (pp. 17-46). Malden: Blackwell.

- Denniston, J. D. (1952). *Greek Prose Style*. Oxford: Oxford Press.
- Diels, H. A.-Kranz, W. (1903). *Die Fragmente der Vorsokratiker*. Michigan: University of Michigan.
- Gagarin, M. (1994). «Probability and Persuasion: Plato and Early Greek Rhetoric». In I. Worthington (Ed.), *Persuasion: Greek Rhetoric in Action* (pp. 46-68). London: Routledge.
- Gagarin, M. (2001). «Did the Sophists Aim to Persuade?». *Rhetorica*, 19, 275-291.
- Gagarin, M. (2007). «Background and Origins: Oratory and Rhetoric before the Sophists». In Worthington, I. (ed.), *A Companion to Greek Rhetoric*, Blackwell: 27-36
- Guthrie, W. K.C. (2014⁴). *Οι Σοφιστές*, (Μτφρ. Δ. Τσεκουράκης). Αθήνα: MIET.
- Habinec, T. (2017). *Ancient Rhetoric. From Aristotle to Philostratus*. Penguin.
- Kennedy, G. (1994). *A New History of Classical Rhetoric*. Princeton.
- MacDowell, D. M. (1982). *Gorgias. Encomium of Helen*. Bristol Classical Press.
- Pernot, L. (2015). *Rhetoric in Antiquity*. Library of Congress.
- Pernot, L. (2016). *Epidictic Rhetoric. Questioning the Stakes of Ancient Praise*. University of Texas Press, Austin.
- Romilly, J. de (1994). *Οι Μεγάλοι Σοφιστές στην Αθήνα του Περικλή* (Μτφρ. Φ. Ι. Κακριδής). Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Spatharas, D.G. (2001). «Patterns of Argumentation in Gorgias». *Mnemosyne* 54: 393-408.
- Stadter, P.A. (2012). *The Speeches in Thucydides. A Collection of Original Studies with a Bibliography*. The North Carolina University Press.
- Τάτση, Α. & Σπαθάρας, Δ. Γ. (1998). *Γοργίας, Ἐλένης Ἐγκώμιον*. Εκδ. Του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα.
- Wilcox, S. (1942). «The Scope of Early Rhetorical Instruction». *Harvard Studies in Classical Philology* 53: 121-135.
- Worthington, I. (1994) (Ed). *Persuasion: Greek Rhetoric in Action*. London, Routledge.
- Worthington, I. (2007) (Ed.). *A Companion to Greek Rhetoric*. Blackwell Publishing.

Όταν η τέχνη του ρητορεύει συναντά την τέχνη του γράφειν: Αναπτύσσοντας ρητορικές δεξιότητες με τη συνδρομή της δημιουργικής γραφής

Αραβανή Ευαγγελία

ΣΕΠ στο πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π)
Διδάσκουσα Σχολής Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α
Διδακτική μεθοδολογία- Διδακτική Νέων Ελληνικών

Μπλιούμη Αγλαΐα

ΣΕΠ στο πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε. Α.Π)
Επίκουρος Καθηγήτρια, Τμήμα Γερμανικής Φιλολογίας, Ε.Κ.Π.Α.
Γερμανική Λογοτεχνία και Πολιτισμός

Περίληψη

«Η Δημιουργική γραφή έχει ιστορία, παρελθόν και δεν είναι προϊόν παρθενογένεσης. Στοιχεία της αναγνωρίζονται και εντοπίζονται σε αρκετές περιόδους της ιστορίας του ανθρώπινου γένους και συνδέονται με τη γενικότερη παρουσία και εξέλιξη της Ρητορικής» (Καρακίτσιος, 2016: 25). Η Ρητορική εννοείται ως η μέθοδος που ασχολείται με τη σύνθεση του προφορικού και γραπτού λόγου (έντεχνου και μη), επιτελεί κεντρικές λειτουργίες της διδασκαλίας τους και αποτελεί το βασικό εργαλείο που συνδέεται με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Παράλληλα, η Δημιουργική γραφή χρησιμοποιείται διττά, καθώς υπονοεί την ικανότητα να ελέγχει και να δαμάζει κανείς τις δημιουργικές σκέψεις, μετατρέποντάς τες σε γραφή (Σουλιώτης, 1995), αλλά «εμπεριέχει στην ευρεία του σημασία και το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (λογοτεχνικών) δεξιοτήτων» (Καρακίτσιος, 2016: 23). Ως εκ τούτου ο άρρηκτος συνδετικός δεσμός τους είναι εμφανής. Άλλωστε κάθε έργο τέχνης κρύβει ή αποκαλύπτει ένα μήνυμα, ανοίγει έναν διάλογο, γεννά έναν εσωτερικό μονόλογο, δίνει αφορμή για μια συζήτηση, αφηγείται μια ιστορία, θέτει προβληματισμούς και κριτικά ερωτήματα, προσπαθεί να πείσει, πράγμα που σημαίνει ότι μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για παραγωγή δημιουργικού λόγου. Συνεπώς, σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι να καταδειχθεί η διάδραση μεταξύ Ρητορικής και Δημιουργικής γραφής, πώς δηλαδή εμπεριέχονται στοιχεία Δημιουργικής γραφής στη Ρητορική, εφόσον η Δημιουργική γραφή προσβλέπει μεταξύ άλλων στη βελτίωση του ύφους ενός κειμένου, αλλά και με ποιους τρόπους η Ρητορική ανατροφοδοτεί τη Δημιουργική γραφή. Στην ανακοίνωση θα παρουσιαστούν πρακτικές ασκήσεις και δραστηριότητες, προκειμένου να δειχθεί ο παραπάνω στόχος στη διδακτική πράξη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα θα δειχθούν τόσο 'ελεύθερες' ασκήσεις και δραστηριότητες χωρίς πρότυπο, όσο και αντίστοιχες στη βάση λογοτεχνικού προτύπου, προκειμένου να συζητηθεί η συνδρομή της Ρητορικής (σχήματα και φιγούρες) στην παραγωγή και βελτιστοποίηση λόγου.

Λέξεις-Κλειδιά

δημιουργική γραφή, διδακτική της λογοτεχνίας, τεχνικές παραγωγής λόγου, ελεύθερη έκφραση, ρητορική τέχνη

Εισαγωγή

*Μια φορά κι έναν καιρό ήταν η Φαντασία
Που έφερνε στα όνειρα την ομοιοκαταληξία
Τα όνειρα γεμίζουν χρώματα
Τα σχέδια άλλαζαν σώματα
Οι σκέψεις από μαύρο φεύγανε απ'τα
Λευκώματα
Στο πρόσωπο της λύπης έριχνε χρυσόσκονη
Και όπου υπήρχε μαύρο το γέμιζε ασημόσκονη
Έμπαινε στα σχολεία έσπαζε η ησυχία
Γιατί η φαντασία φέρνει την ουσία
Και η ουσία βρίσκεται σε ό,τι σε εμπνέει
Σε ό,τι σε απογειώνει, σε ό,τι σε ξεσηκώνει
Σε ό,τι σε κάνει να ξεχνάς αυτό που σε πληγώνει
Γι αυτό, ό,τι ονειρεύεσαι πήγαινε να το ζήσεις
Και ό,τι εμπόδιο συναντάς
Μες στο μυαλό είναι η λύση*
(Μικροί Ρήτορες, 9-11 χρονών, Όμιλος Ρητορικής, 13/10/2018)
(Εργαστήριο Λόγου Σκέψης & Τεχνών Δώρα Μαργέλη)

Αναζητώντας το σημείο σύγκλισης Ρητορικής Τέχνης και Δημιουργικής Γραφής

Μιλώντας για Ρητορική θα λέγαμε ότι πρόκειται για τη μέθοδο που ασχολείται με τη σύνθεση του προφορικού και γραπτού λόγου (έντεχνου και μη), επιτελεί κεντρικές λειτουργίες της διδασκαλίας τους και αποτελεί το βασικό εργαλείο που συνδέεται με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας (Genette, 1969). Ο όρος Ρητορική (ενν. τέχνη) (θελ. γέν. του αρχαιοελληνικού επιθέτου ρητορικός, -ή, -όν < ουσ. ό ρήτωρ) σημαίνει την «τέχνη του λόγου», δηλαδή τη μέθοδο και την τεχνική της σύνθεσης λόγων που έχουν τη δύναμη να πείσουν το κοινό (Κακριδής, 2006). Η φράση *ρητορική τέχνη* απαντά για πρώτη φορά στον Γοργία του Πλάτωνα αποβλέποντας στον «πειθούς δημιουργό» (Γοργίας, 453a2 * 449c9). Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (Ρητορική, 1354a * 1355a) «η ρητορική αποτελεί δύναμη που μπορεί να εξετάζει κάθε θέμα από όλες τις απόψεις και να προβάλλει εκείνη για την οποία συνηγορούν τα πειστικότερα επιχειρήματα» και με βάση τον Κικέρωνα, η ρητορική αποβλέπει στο *eu λέγειν*. Δεν ασχολείται με μια συγκεκριμένη ομάδα θεμάτων, αλλά έργο της είναι να διακρίνει τα υπάρχοντα σε κάθε ξεχωριστή περίπτωση μέσα πειθούς (Kennedy, 2001). Συνεπώς, η ρητορική είναι τέχνη, όπως και η ποίηση (Miller, 1987: 65) και σκοπός της είναι η δημιουργία πεποιθήσεως με την αλήθεια ή την αληθοφάνεια που παρουσιάζονται τα πράγματα, να τονίσει ή να προβάλλει δια του λόγου κάποιο σπουδαίο θέμα, να το παρουσιάσει ως είναι πραγματικά και κάτι καλύτερα ή ως απαιτείται (Walker, 2000). Για τον ελληνιστή Laurent Pernot, ειδικό της ρητορικής της Αρχαιότητας «οι Αρχαίοι, εφευρίσκοντας και διαμορφώνοντας την τέχνη της πειθούς, μάς κληροδότησαν όχι μόνο μεθόδους και τεχνικές, αλλά και ένα αληθινό πρότυπο κοινωνίας. Κι αυτό γιατί, η ρητορική είναι μία διαδικασία προσέγγισης και πολιτισμού.

Προμηθεύει ένα μοντέλο δημιουργίας ανθρωπίνων σχέσεων, που μπορεί να μας βοηθήσει να ζήσουμε λίγο καλύτερα και όλοι μαζί» (Pernot, 2018: 2).

Η Ρητορική, όμως, δεν έχει να κάνει μόνο με τη χρήση επιχειρημάτων (λόγος). Πρέπει επίσης να ληφθεί υπ' όψιν η προσωπικότητα του ομιλητή (ἦθος) και το πάθος (αρχ. πάθος), που κινητοποιεί τα συναισθήματα του ακροατηρίου. Όλα αυτά πραγματώνονται μέσα από μία μέθοδο δόμησης του λόγου, που εντοπίζεται σε πέντε ευδιάκριτα στάδια: τη σύλληψη των επιχειρημάτων, την αναζήτηση των ιδεών με κυρίαρχη νοητική λειτουργία της Φαντασίας (εύρεσις), τη διάταξη των επιχειρημάτων με τρόπο αποτελεσματικό με κυρίαρχη νοητική λειτουργία της Λογικής και της Κρίσης (τάξις), το ύφος και την έκφραση, δηλαδή τη συναρμολόγηση των λέξεων και την πρόσθεση διακοσμητικών εκφραστικών στοιχείων (λέξις), την απομνημόνευση (μνήμη), ώστε να παραμείνει ο λόγος στον νου του ομιλητή και την εκφώνηση, δραματοποίηση (υπόκρισις) (Lausberg, 1998).

Προσεγγίζοντας τη Ρητορική υπό το πρίσμα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, επισημαίνεται ότι έχει από την αρχαιότητα επιδράσει σημαντικά στην ευρωπαϊκή παιδεία και τέχνη. Έτσι από τα μέσα του 18ου αιώνα δίνει τη θέση της στην αντίληψη ότι το λογοτεχνικό έργο είναι μοναδικό και η συγγραφική δεξιότητα-ικανότητα είναι μη διδακτέα, καθιστώντας τη λογοτεχνία μυθοποιημένο καλλιτεχνικό προϊόν. Υπήρξε το βασικό εργαλείο στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, η οποία συνίστατο στη μίμηση μοντέλων και ειδών, στη γραφή και αναπαραγωγή ποιημάτων και πεζών με βάση τα πρωτότυπα κλασικά έργα. Οπότε βασικός στόχος της ήταν η εκμάθηση της τέχνης του «γράφειν» και κυρίως της λογοτεχνικής γραφής με έμφαση στο τρίτο στάδιο (λέξις). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Καρακίτσιος (2016: 28) «ο Αρθούρος Ρεμπώ αποστήθιζε τα υφολογικά και λογοτεχνικά σχήματα και έγραφε στίχους και μέτρα με το στύλ των αρχαίοελληνικών και λατινικών στίχων της Οδύσσειας και της Αινειάδας και ορισμένα κομμάτια από τα έργα του Flaubert δεν είναι τίποτα άλλο παρά αποτέλεσμα απλών σχολικών ασκήσεων και εξετάσεων. Τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάσκονται δεν είναι μόνον αντικείμενα μελέτης και ερμηνείας και αναζήτησης ηχηρών νοημάτων αλλά κυρίως είναι πρότυπα προς μίμηση και δημιουργία. Και τα γραπτά δοκίμια των μαθητών δεν είναι σχόλια και αναλύσεις επί των λογοτεχνικών κειμένων αλλά είναι κυρίως πρωτόλεια πεζά και ποιήματα, προσωπικές δημιουργίες των μαθητών».

Πολλά, λοιπόν, από τα κεντρικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της λογοτεχνίας με βάση τη φιλοσοφία της Ρητορικής παραπέμπουν στο περιεχόμενο της εικόνας που έχει η Δημιουργική Γραφή, η οποία εμφανίζεται στο ακαδημαϊκό προσκήνιο στα τέλη του 19^{ου} αι., καταρχάς στις ΗΠΑ, ως αντίδραση στη σχολαστική, φιλολογική προσέγγιση της Λογοτεχνίας. Πρόκειται για έναν όρο που αποτελεί κατά λέξη απόδοση του όρου *creative writing*, νεολογισμό που φαίνεται να εισήγαγε στις αρχές του 19ου αι. ο Ralph Waldo Emerson, σημαντικός Αμερικανός λόγιος, φιλόσοφος και λογοτέχνης (Emerson 1837, Myers 2006, McGurl 2009). Αυτό που θα πρέπει να σημειωθεί, όμως είναι ότι «η Δημιουργική γραφή έχει ιστορία, παρελθόν και δεν είναι προϊόν παρθενογένεσης. Στοιχεία της αναγνωρίζονται και εντοπίζονται σε αρκετές περιόδους της ιστορίας του

ανθρώπινου γένους και συνδέονται με τη γενικότερη παρουσία και εξέλιξη της Ρητορικής» (Καρακίτσιος, 2016: 25). Έτσι, οι καταβολές της συστηματικής άσκησης μαθητευόμενων στη σύνθεση «δημιουργικού» λόγου, κυρίως ρητορικού και λογοτεχνικού, πρέπει να αναζητηθούν στο πλαίσιο της κλασικής ρητορικής εκπαίδευσης από τους ελληνορωμαϊκούς χρόνους μέχρι τη νεότερη εποχή, αλλά και της διδασκαλίας της λογοτεχνίας με βάση τη φιλοσοφία της Ρητορικής, μέχρι περίπου τον 18ο – 19ο αι.

Η Δημιουργική Γραφή μπορεί, λοιπόν, να θεωρηθεί μία εκ νέου ανακάλυψη της αρχαίας δραματικής διδασκαλίας και της αναγεννησιακής ρητορικής εξάσκησης στον γραπτό λόγο. Αποτελεί μια εκδοχή της κλασικής ρητορικής, καθώς χρησιμοποιείται σήμερα με διττή σημασία. Πρόκειται, σύμφωνα με τον Σουλιώτη (2012) για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές, αλλά «εμπεριέχει στην ευρεία του σημασία και το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (λογοτεχνικών) δεξιοτήτων» (Καρακίτσιος, 2016: 23). Παράλληλα, παραπέμπει σε διαφορούμενα νοήματα και «κατ' εξοχήν υπαίτιο για το αμφιλεγόμενο νόημα αποτελεί το δεύτερο συνθετικό του όρου «δημιουργικός» με τις πολλαπλές, διαφορετικές και ομιχλώδεις ερμηνείες που έχουν κατά καιρούς αποδοθεί στην έννοια της δημιουργικότητας» (Κωτόπουλος, 2012: 1-2). Οι Webb & Melrose (2014: 135) ορίζουν τη Δημιουργική γραφή ως «κάθε είδους γραφή, φανταστική ή και μη, με λογοτεχνικό ή ποιητικό ύφος, που δεν υφίσταται για λόγους επαγγελματικών, δημοσιογραφικών ή ακαδημαϊκών». Είναι όμως και «ένα παιχνίδι- πειραματισμός με τη συγγραφή» (Καλογεροπούλου, 2006: 72-73), μέσα από το οποίο αναδύεται και η «διαλογική έννοια της λογοτεχνίας» (Μπλιούμη, 2010: 156). Μια μορφή ψυχικής εκτόνωσης που λειτουργεί θεραπευτικά και λυτρωτικά. Είναι εν τέλει τέχνη, τεχνική και κάθαρη (Αραβανή & Μπλιούμη, 2018: 196).

Δημιουργική Γραφή και Elocution (λέξις): Τρόποι αξιοποίησης των ρητορικών σχημάτων και σχημάτων λόγου στην πράξη της διδασκαλίας

Στην περίπτωση τόσο της Ρητορικής όσο και της Διδακτικής έχουμε παρόμοια λειτουργία: και οι δύο επιστημονικοί λόγοι διαμεσολαβούν. Στη Ρητορική έχουμε τη διαμεσολάβηση μιας πεποίθησης ως στόχο ενός λόγου και στη Διδακτική έχουμε τη διαμεσολάβηση της γνώσης ως στόχο της διδασκαλίας. Επίσης, και οι δύο επιστημονικοί κλάδοι χρησιμοποιούν εφαρμοσμένες μεθόδους. Τόσο οι ομιλητές όσο και οι διδάσκοντες ταξινομούν, επιλέγουν, τροποποιούν το αντικείμενό τους δημιουργικά, ώστε τούτο να γίνει κατανοητό από τους αποδέκτες, δηλαδή τους ακροατές και τους μαθητές. Τοιούτοτρόπως και η παρουσίαση εναρμονίζεται με το γλωσσικό επίπεδο των ακροατών (Ockel, 1998). Αυτό σημαίνει ότι στο πεδίο της Διδακτικής, η αξιοποίηση των ρητορικών σχημάτων ειλημμένων από το πεδίο της Ρητορικής συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση της λογοτεχνικής- δημιουργικής γραφής των μαθητών.

Τι εννοούμε όμως με τους όρους ρητορικά σχήματα και σχήματα λόγου; Οι δύο αυτοί όροι χαρακτηρίζουν γενικά ηθελημένες και λειτουργικές ως προς την επικοινωνία, άρα κατανοητές, σαφείς και γενικώς αποδεκτές αποκλίσεις από τη συμβατική γλώσσα,

που εξυπηρετούν διάφορους ρητορικούς στόχους. «Στο σύνολό τους συμβάλλουν στον κόσμο του λόγου, την καλλιπέπεια, αναδεικνύουν την ευστροφία του ομιλητή και κινούν το ενδιαφέρον και την προσοχή του ακροατηρίου, συχνά διεγείροντας σε αυτό πάθη»(Αριστοτέλης, Ρητορική Γ': 7). Τον πρώτο κατάλογο μέσων καλλωπισμού του λόγου που έχουμε από την αρχαιότητα μάς τον παραδίδει ο συγγραφέας του ανώνυμου έργου *Rhetorica ad Herennium* (Ρητορική προς Ερέννιον 4.13.18 κ.εξ.: περ. 85 π.Χ.). Εδώ έχουμε εξονυχιστική πραγμάτευση του κόσμου των λέξεων (*exornationes verborum*) και των ιδεών (*exornationes sententiarum*). Στη ρητορική τα κυριότερα σχήματα λόγου είναι τα εξής: αντίθεση, υποφορά, ανθυποφορά, μεταφορική έκφραση, παρομοίωση, υπερβολή, σχήμα ασύνδετο, σχήμα πολυσύνδετο, αναδίπλωση, ανακόλουθο, αναστροφή, αναφώνηση, επανάληψη, ευφημισμός, σχήμα κατά το νοούμενο, κλιμακωτό, κύκλος, μετωνυμία, οξύμωρο, παρήχηση, προσωποποίηση, πρωθύστερο,συνεκδοχή, υπαλλαγή, υπερβατό, χιαστό.

Παρακάτω, θα παρουσιάσουμε κάποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συνδυάζουν τη δημιουργική γραφή με ρητορικά σχήματα και γενικότερα σχήματα λόγου, με σκοπό να λειτουργήσουν ως πρακτικός οδηγός που ο εκάστοτε δάσκαλος θα μπορεί να προσαρμόσει στις ιδιαίτερες συνθήκες του δικού του μαθητικού πληθυσμού.

Δραστηριότητες σε παιγνιώδη μορφή

Κρεμάλα

Υπό παιγνιώδη μορφή η εξάσκηση σε μεταφορές μπορεί να γίνει με τη βοήθεια φωτογραφιών. Οι μαθητές καλούνται να καταλάβουν ποια μεταφορά (ή πιο εύκολα παρομοία) κρύβεται πίσω από την εικόνα και να συμπληρώσουν τα κενά. Τα κενά μπορούν να συμπληρωθούν σύμφωνα με το γνωστό παιχνίδι «κρεμάλα». Τέτοιες στερεοτυπικές εκφράσεις εγγυούνται ότι είναι γνωστές σε μεγάλη μερίδα των μαθητών, οι μαθητές γνωρίζουν τόσο το σημασιολογικό όσο και το μεταφορικό δυναμικό των εκφράσεων, ενώ ως προς τη λειτουργία τους ο δάσκαλος θα πρέπει να τους επισημάνει πως πρόκειται για ρητορικούς τρόπους με τους οποίους οι ομιλητές κερδίζουν χρόνο και αποκτούν έναν γλαφυρό λόγο (Porombka, 2018: 35). Η δραστηριότητα ενδείκνυται για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και εισάγεται στη φάση της αφόρμησης.

- *Δραστηριότητα κρεμάλας*



'Α_θρ_ _ _ς Α_ρ_μ_ατ_ς Ξ_λ_ Α_ε_έ_ητ_
(Ανθρωπος αγράμματος ξύλο απελέκητο)

Εικόνα 1



Τ_Ε_σ_Κ_μ_ο
(Το έδεσε κόμπο)

Εικόνα 2

Αξίζει σε αυτό το σημείο να επισημανθεί ότι εδώ και αρκετές δεκαετίες πια έχει δημιουργηθεί ο κλάδος της «οπτικής ρητορικής/VisuelleRhetorik» που αναλύει τα ρητορικά σχήματα σε οπτικά μέσα, συνήθως συνδυάζοντας κείμενο και μέσο. Συνεπώς «από τη σημασιολογική ισοτοπία ενός γλωσσικού και οπτικού μηνύματος δημιουργείται ένα ρητορικό σχήμα (π.χ. παραλληλισμός), που δημιουργεί το αισθητικό αποτέλεσμα» (Kopperschmidt, 1976: 176). Η παιγνιώδης μορφή εφαρμογής των ρητορικών σχημάτων από τους μαθητές ακολουθείται και στη φάση της εμπέδωσης της ύλης και συνδυάζεται τόσο με ομαδοσυνεργατική μάθηση όσο και με δημιουργική γραφή, εφόσον με αφορμή αυτήν την έκφραση(μεταφορά ή παροιμία) μπορούν εν συνεχεία οι μαθητές να γράψουν μια ιστοριούλα.

Το πράσινο καπέλο της σκέψης

Οι μαθητές φορώντας το Πράσινο Καπέλο της σκέψης, της δημιουργικότητας, των εναλλακτικών, των προτάσεων, των στοιχείων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, των προκλήσεων και των αλλαγών (De Bono, 1985), καλούνται να φτιάξουν σύντομα σχήματα λόγου για να αποδώσουν με γλαφυρότητα:

- ⊗ - Μια βράβευση ή άλλη αναγνώριση στον χώρο εργασίας τους
- ⊗ - Το να μην έχουν συντροφιά ή οικονομική άνεση να πάνε διακοπές
- ⊗ - Τη στιγμή που κατάλαβαν ότι κάποιους τους αγαπά
- ⊗ - Τη στιγμή που κάποιος τους πρόδωσε ή τους απογοήτευσε

Αφού οι μαθητές δημιουργήσουν τις προτάσεις με τα σχήματα λόγου, καλούνται να χτίσουν μια μικρή ιστορία γύρω από αυτά τα σχήματα λόγου.

Λογοτεχνικά παιχνίδια και ποίηση

Δραστηριότητα αλληγορίας: Αν ήταν, τι θα ήταν;

Ο δάσκαλος φέρνει διάφορες αφίσες/φωτογραφίες (λουλούδι, δέντρο, ζώο, μουσικό όργανο, ρούχο, κτίριο, καιρός κλπ.) Ένας μαθητής 'βάζει στο μυαλό του' έναν συμμαθητή και οι άλλοι τον ρωτούν στηριζόμενοι στις αφίσες/φωτογραφίες: «Τι θα ήταν αυτό το άτομο αν ήταν...». Ο μαθητής απαντά και η τάξη μαντεύει σε ποιον συμμαθητή τους ταιριάζουν οι εικόνες. Αφού παιχτεί το παιχνίδι κάποιες φορές, κάθε μαθητής επιλέγει μία εικόνα που κατά τη γνώμη του ταιριάζει πιο πολύ και γράφει πάνω σε αυτήν ένα

ποίημα σε ελεύθερους στίχους (Waldmann, 2016). Σκοπός της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν με την έννοια της αλληγορίας ή της παρομοίωσης.



(Για άνθρωπο ευχάριστο/όμορφο κλπ.)/(Για άνθρωπο που έκανε ή θέλει να κάνει ταξίδια)

Εικόνα 3

Δραστηριότητα μεταφοράς: Εργαλειοθήκη με μεταφορές

Το παιχνίδι παίζεται σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι σκέφτεται μια σύνθετη λέξη (σπιρτόκουτο, νεροπίστολο, νυχτοπούλι κλπ.). Κάθε ένας παίρνει ένα συνθετικό και γράφει για αυτό ένα ποίημα σε έξι ελεύθερους στίχους. Στη συνέχεια αναμειγνύονται ανά στίχο τα δύο ποιήματα και το τελικό ποίημα διαβάζεται στην τάξη. Η τάξη προσπαθεί να ανακαλύψει ποια έννοια κρύβεται πίσω από το ποίημα. Σκοπός της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν με την έννοια της αλληγορίας.

Παραλλαγή:

Ο δάσκαλος γράφει σκόρπια ουσιαστικά είτε στο διαδραστικό πίνακα είτε σε αφίσα, π.χ. ασφαλείς, επικίνδυνη, ανιδιοτελείς, παιδική ηλικία, χαρά, αγάπη κλπ. Τα ουσιαστικά δε θα πρέπει να υπερβαίνουν τις δύο γραμμές. Κάθε μαθητής επιλέγει μετά από ζαριά τέσσερα ζευγάρια λέξεων και τα γράφει σε ένα φύλλο χαρτιού (π.χ. επικίνδυνη αγάπη). Από τα τέσσερα ζευγάρια επιλέγει τελικά ένα ζεύγος λέξεων και γράφει για αυτό ένα σύντομο ποίημα σε ελεύθερους στίχους. Το ζεύγος των λέξεων 'μπαίνει' ως επικεφαλίδα ή στον τελευταίο στίχο.

Δραστηριότητες σε μη παιγνιώδη μορφή

Εύρεση παραδειγμάτων

Η εξάσκηση σε περισσότερα σχήματα λόγου μπορεί να γίνει στη φάση της εμπέδωσης. Σε αυτήν την περίπτωση, αφού οι μαθητές έχουν έρθει θεωρητικά σε επαφή με διάφορα σχήματα λόγου²³, καλούνται να δώσουν γραπτά μεμονωμένα παραδείγματα.

A. Δώστε ένα παράδειγμα για το χιαστό:

Απάντηση μαθητή: Περάσαμε **κάβους πολλούς, πολλά νησιά**

B. Δώστε ένα παράδειγμα για την υπερβολή:

Απάντηση μαθητή: Ο βοριάς **ξύριζε και σπανούς**

Η εξάσκηση πάνω στα διάφορα σχήματα μπορεί να δοθεί επίσης με multiple choice, οπότε δίδεται πρώτα το παράδειγμα και ο μαθητής αντίθετα προσπαθεί να βρει τη σωστή λύση:

«Περάσαμε **κάβους πολλούς, πολλά νησιά**»

²³Παρακάτω θα στηριχθούμε στο αρχείο της Καραβαγγέλη, Δέσποινας σχετικά με τα σχήματα λόγου, ειλημμένο από: lyk-mous-laris.lar.sch.gr/arxeia/logotexnia/sxhmata_logou.pdf

A) συνεκδοχή, B) χιαστό, Γ) υπερβολή

Στη συνέχεια καλούνται οι μαθητές να συνθέσουν ένα ποίημα είτε χρησιμοποιώντας τα δοθέντα παραδείγματα, είτε χρησιμοποιώντας ελεύθερα διάφορα σχήματα λόγου (σε μεγαλύτερες τάξεις).

Λογοτεχνική διόρθωση κειμένου

Ένας άλλος, με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας, τρόπος συνδυασμού σχημάτων λόγου και δημιουργικής γραφής θα ήταν να δοθεί στους μαθητές ένα κείμενο και να κληθούν να το μετατρέψουν σε λογοτεχνικό, εμπλουτίζοντάς το σε διάφορα σημεία που θα ορίσουν οι ίδιοι με σχήματα λόγου, επίσης της επιλογής τους. Παραλλαγή: θα μπορούσαν σε ζευγάρια να γράψουν κάποια ιστορία την οποία θα ανταλλάξουν. Στη συνέχεια, ο ένας θα διορθώσει το κείμενο του άλλου και θα επεξηγήσουν στην τάξη ή πιο διακριτικά γραπτώς ποια σχήματα λόγου προσέθεσαν. Παρακάτω κάποια παραδείγματα από διορθώσεις κειμένων φοιτητών στη Θ.Ε. ΔΓΡ 53 του ΕΑΠ.

Κείμενο φοιτητή:

«Μου είχε πει κάποτε να φύγω, γιατί δε θα άντεχα τη σκληρή γη. Την άκουσα. Έφυγα, μπορεί γράμματα να μην έμαθα πολλά, αλλά κατάφερα να ορθοποδήσω και να ζω έναν μικροαστικό βίο δίχως να βασανίζω τα χέρια και το κορμί. Δουλεύω υπάλληλος σε γραφείο. Στέκομαι σε μια καρέκλα με ρόδες. Βάζω σφραγίδες, γράφω ονόματα και ημερομηνίες κι άλλους μακρόσυρτους αριθμούς.»

Παρακάτω παραθέτουμε τη δική μας πρόταση (παρομοίως θα μπορούσε να κάνει τη διόρθωση ο μαθητής). Με αφορμή την αρκετά επεξηγηματική φράση «Μου είχε πει κάποτε να φύγω, γιατί δε θα άντεχα τη σκληρή γη» θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε το ίδιο περιεχόμενο ως εξής:

π.χ. Οι στιγμές στήνουν χορό με κλαρίνα και ζουρνάδες, **«λαφίνα μου»**, όπως θα τραγουδούσε η γιαγιά... Παραμύθια και ορμήνιες... ΧΟΡΟΣ ΑΠΟ ΧΑΔΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΑ, ΣΑΝ ΤΟΝ «ΚΥΡ-ΘΑΝΑΣΗ» που μάζευε τις ελιές σε κοφίνια και μέσα από τα κοφίνια στητό καμαρωτό 'να φύγεις' το φίδι του φακίρη, η **λαφίνα** της γιαγιάς έστηνε στητό καμαρωτό το χορό του ξενιτεμού...

Προσωποποίηση: Οι στιγμές στήνουν χορό με κλαρίνα και ζουρνάδες

Έμφαση, επανάληψη: «λαφίνα»,

Αποσιώπηση: γιαγιά..., ορμήνιες...

Επανάληψη: στητό καμαρωτό, στητό καμαρωτό

Παρομοίωση: χορός από χάρδια και πρόσωπα, σαν τον «κυρ-Θανάση»

Σκοπός της άσκησης είναι οι μαθητές να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν όσο γίνεται περισσότερα σχήματα λόγου, τόσο σχετικά με τη θέση των λέξεων, όσο και με τη γραμματική συμφωνία των λέξεων, την πληρότητα του λόγου, τη σημασία λέξεων ή φράσεων. Προς διευκόλυνσή τους θα μπορούσε να τους δοθεί μια λίστα με βάση την οποία θα μπορούν να αναγνωρίσουν ή και να ελέγξουν – είτε στην ποίηση είτε στην πρόζα – την ύπαρξη ρητορικών σχημάτων.

- Σε φωνητικό επίπεδο: παρατηρούνται ομοιοκαταληξίες, μέτρο, τόνοι, τομές, παρηχήσεις, ομόηχα κλπ.;

- Σε συντακτικό επίπεδο: παρατηρούνται παρατακτική ή υποτακτική σύνδεση; Υπάρχουν υποφορά-ανθυποφορά, υπερβολή, κλιμακωτό, υπερβατό, προθύστερο, χιαστό κλπ.;
- Σε επίπεδο τροπικότητας: υπάρχει εικονοποιεία και πώς ανοικειώνει τον καθημερινό λόγο; Υπάρχουν μεταφορές, ανθρωπομορφισμοί, συγκρίσεις;
- Σε επίπεδο συμβολικό: αναφέρεται το κείμενο σε πολιτισμικούς κώδικες (π.χ. την αρχαία μυθολογία);
- Σε επίπεδο λεξιλογίου: πώς θα μπορούσε να περιγραφεί η επιλογή των λέξεων και εν γένει του λεξιλογίου (π.χ. γλωσσικά επίπεδα), (Schilcher & Pissarek, 2015).

Εφόσον ολοκληρωθεί η επεξεργασία του/των κειμένων θα πρέπει να δοθεί χρόνος στην εξοικείωση των μαθητών με την επιμέλεια κειμένων. Σε οποιοσδήποτε ασκήσεις ή δραστηριότητες γραπτού λόγου θα είναι καλό να αφιερώνεται η τελευταία φάση του μαθήματος σε νοηματικό και γραμματικοσυντακτικό έλεγχο ή γενικότερα ελέγχους του τελικού κειμενικού προϊόντος και να γίνει συνείδηση στους μαθητές πως πρόκειται για απαραίτητη διαδικασία συγγραφής. Σχετική δραστηριότητα είναι ο δάσκαλος να τονίσει τη σπουδαιότητα του σωστού ύφους του παραγόμενου λογοτεχνικού κειμένου, όπερ σημαίνει σκοπευμένη χρήση του σασπένς και της κορύφωσης, ρυθμική γλώσσα που προκαλεί συναίσθημα, ξεκάθαρο κέντρο βάρους ως προς τα νοήματα και τα μηνύματα κλπ. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου δεν αρκεί μόνο η επανειλημμένη ανάγνωση του κειμένου παρά η δημιουργία περισσότερων εκδοχών, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με τη συγγραφή όλο και πιο σύντομων εκδοχών. «Έτσι π.χ. παράγραφοι που πλατειάζουν και αποδίδουν μόνο πληροφορίες θα πρέπει στις νεότερες εκδόσεις να αντικατασταθούν με προτάσεις που εκλύουν συναίσθημα, άρα οι μαθητές θα αναγκαστούν να εστιάσουν την προσοχή τους ακόμη και σε μεμονωμένες λέξεις. Μετά από αυτή τη διαδικασία ξεκινά ο τελικός γραμματικοσυντακτικός έλεγχος» (Werder, 2001: 90) και η ενδεχόμενη δημοσιοποίηση ή ανάρτηση των κειμένων των μαθητών, δεδομένου ότι «η δημοσιοποίηση των εργασιών των μαθητών αποτελεί σχέδιο μαθήματος έστω και περιορισμένης κλίμακας, που λειτουργεί για αυτούς ενθαρρυντικά και εμψυχωτικά» (Wicke, 1997: 125).

Επιλογικά: Κλείνοντας το μάτι προς την ουσία της ρητορικής μέσω της δημιουργικής γραφής

Οπωσδήποτε δεν μαθαίνει κανείς να γράφει παραστατικά και με ζωντανές εικόνες μόνο και μόνο επειδή έχει μάθει από μνήμης (απ' έξω) ρητορικά σχήματα. Αντίθετα, θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές να διαβάζουν προσεκτικά, έτσι ώστε κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης να αναγνωρίζουν συνάμα και τα υφολογικά φαινόμενα. Τέτοια στοχευμένη προσοχή επιτυγχάνεται με τη γνώση υφολογικών δυνατοτήτων. Συνεπώς «μέσα από διδακτικές δραστηριότητες συρρικνώνεται η μεγάλη πληθώρα σε ρητορικά σχήματα, τα οποία γίνονται διαχειρίσιμα εκ μέρους των μαθητών και στην ουσία περιορίζονται στα σημαντικότερα και συχνότερα μέσα έκφρασης των συγγραφέων» (Ueding, 1996: 67). Ο στόχος είναι όχι μόνο να εντοπίζουν οι μαθητές τα ρητορικά σχήματα λόγου, αλλά και να τα κατανοούν και να μπορούν να τα δημιουργούν για να δώσουν αξία και ουσία στο δικό τους κείμενο. Χρήσιμο είναι δε να έχει αφιερωθεί αρκετός χρόνος σε γνωστικό

επίπεδο, ώστε πριν την εφαρμογή οι μαθητές να έχουν μια σφαιρική γνώση σχετικά με την ιστορία και θεωρία της ρητορικής, όπως και σε ρητορικά σχήματα της σύγχρονης καθημερινότητάς τους, προκειμένου να επιτευχθεί ομαλά η μετάβαση από τον προφορικό στον γραπτό λόγο.

Με άλλα λόγια, θα πρέπει να μάθουν να ενσωματώνουν ρητορικά σχήματα κατά τη χρήση σύντομων προφορικών και γραπτών τοποθετήσεων (Merger, 1998: 135). Εξαιτίας αυτού του λόγου, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη δύο σημαντικοί παράγοντες: Ο πρώτος είναι το ύφος. Ο δεύτερος παράγοντας είναι το μέτρο (Harper, 2008: 77-78).

Όπως ακριβώς ένα κείμενο χωρίς εκφραστικό ενδιαφέρον μπορεί να κουράσει μετά από λίγο, έτσι και η υπερβολική χρήση σχημάτων λόγου μπορεί να διασπά την προσοχή, να δυσχεραίνει την κατανόηση, να διακόπτει τη ροή της ανάγνωσης. Αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό με τη δεύτερη ανάγνωση, δηλαδή πότε ένα κείμενο χρειάζεται περισσότερα ή λιγότερα σχήματα λόγου (Fraser, 2006). Κι όταν ξαναδιαβάζουν οι μαθητές το κείμενό τους, πρέπει να βεβαιωθούν ότι αξιοποιούν σχήματα λόγου στα σημεία που θέλουν να δώσουν έμφαση (Αραβανή, 2017), εκεί που κρύβεται η ουσία και η αξία του κειμένου τους. Συγκεκριμένα: στη διάπλαση των χαρακτήρων και στην αφήγηση των σημαντικών γεγονότων, αν γράφουν ένα διήγημα, στους στίχους-κλειδιά, αν γράφουν ένα ποίημα. Καταλήγοντας, η δημιουργικότητα, ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρέπει να ενδυναμώνεται, ανεξαρτήτως των όποιων εμποδίων και προκλήσεων συναντώνται (Mumford, Medeiros, & Partlow, 2012). Η έμπνευση μπορεί να μην διδάσκεται, οι τρόποι, όμως, διδάσκονται για τη δημιουργία ενός πλαισίου που ευνοεί τη γέννηση και την έκφρασή της. Άλλωστε, «*ακόμα και οι πιο μεγάλες ιδέες, οι πιο ευγενικές, οι πιο επαναστατικές, παραμένουν σκέτα άρθρα, εάν δεν καταφέρει ο τεχνίτης να ταιριάσει σωστά τα λόγια του*», σύμφωνα με τον ποιητή του φωτός, τον Οδυσσέα Ελύτη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αραβανή, Ε. (2017).** Παίζοντας με τον ήχο και την έκφραση: Η ενίσχυση της δημιουργικότητας μέσα από την εκφραστική λογοτεχνική ανάγνωση. *Ενημερωτική έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Γλώσσας και Γραμματισμού*, 34, 3-7.
- Αραβανή, Ε. & Μπλιούμη, Α. (2018).** Δημιουργώντας... στο Νέο Δημιουργικό σχολείο! Ιδέες και τεχνικές Δημιουργικής Γραφής για το μάθημα της Λογοτεχνίας. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «*Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα*», Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ελληνικό Τμήμα της IBBY-Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, τόμ. Α, 195-205. Αθήνα.
- De Bono, Ed. (1985).** *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Little, Brown, & Company.
- Emerson, R. W. (31 Αυγούστου 1837).** *The American Scholar*. Ανακτήθηκε στις 3/6/2019. <http://www.emersoncentral.com/amscholar.htm>.
- Fraser, D. (2006).** The creative potential of a metaphorical writing in the literacy classroom. *English Teaching: Practice and Critique*. 5, (2), 93-108.

- Genette, G. (1969).** «Rhetorique et Enseignement», *Figures II*, p.p. 23-68, Paris, Seuil.
- Harper, G. (2008).** A Typology of Creative Writing. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. 5, (2), 77-79.
- Κακριδής, Φ. (2006).** *Αρχαία Ελληνική Γραμματολογία*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη 2006 (Αρχαιογνωσία και Αρχαιολογία στη Μέση Εκπαίδευση 3, 1η ανατύπωση, με μικρές διορθώσεις. 1η έκδ. 2005).
- Καραβαγγέλη, Δ.** Σχήματα λόγου, Ανακτήθηκε στις 4/6/2019. lyk-mous-laris.lar.sch.gr/arxeia/logotexnia/sxhmata_logou.pdf
- Καλογεροπούλου, Χρ. (2006).** Σενάριο. *Η τέχνη της αφήγησης στον κινηματογράφο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Καρακίτσιος, Α. (2016).** Δημιουργική γραφή: Μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της ρητορικής;. Στο Σ. Νικολαΐδου(επιμ). *Η Δημιουργική γραφή στο σχολείο*, σσ. 23-33). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kennedy, G. (2004).** *Ιστορία της κλασσικής ρητορικής (αρχαίας ελληνικής και ρωμαϊκής)*. Μτφρ. Ν. Νικολούδης. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Kopperschmidt, J. (1976).** *Allgemeine Rhetorik: Einführung in die Theorie der Persuasiven Kommunikation*. Berlin.
- Κωτόπουλος, Τ. (2012).** Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 15. Ανακτήθηκε στις 4/6/2019. <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf>
- Lausberg, H. (1998).** *Handbook of Literary Rhetoric*. Leiden/Boston.
- Λυπουρλής, Δ. (2002).** *Αριστοτέλης, Ρητορική I, II, III*. Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- McGurl, M. (2009).** *The program era: Postwar fiction and the rise of creative writing*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Merger, A. (1998).** Die Rhetorik der freien Meinungsrede. Ein Unterrichtsprojekt im Deutschunterricht der Sekundarstufe II. Στο: Dyck, J., Jens, W., Ueding, G. (επιμ.). *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch, Band. 17*. Tübingen: Max Niemeyer 1998.
- Miller, C. (1987).** "Aristotle's "special topics" in rhetorical practice and methodology". *Rhetoric Society Quarterly*, 17, 61-70.
- Μπλιούμη, Α. (2010).** Από τους μετανάστες στο Διαπολιτισμό. Όψεις γερμανικού πολιτισμού γερμανόφωνης μεταναστευτικής λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη: Εργαστήριο Συγκριτικής Γραμματολογίας & Εκδόσεις Σφακιανάκη.
- Mumford, M., Medeiros, K. & Partlow, P. (2012).** Creative Thinking: Processes, strategies and Knowledge. *Journal of Creative Behaviour*. 46, (1), 30-47.
- Myers, D. G. (2006).** *The elephants teach: Creative writing since 1880*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Ockel, E. (1998).** Rhetorik und Didaktik. Στο: Dyck, J., Jens, W., Ueding, G. (επιμ.). *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch, Band. 17*. Tübingen: Max Niemeyer 1998.

- Pernot, L. (2018).** *Ρητορική: Η τέχνη της πειθούς*. Αναρτήθηκε από: <https://www.thepresident.gr/2018/08/25/ρητορική-η-τεχνική-της-πειθούς/> (2/6/2019).
- Porombka, S. (2018).** MutzurL_cke. Schöner floskeln mit Professor Porombka. Konrad. *Das Sprachlust-Magazin. Duden (2)*, 34-35.
- Schilcher, A. & Pissarek, M. (2015)(ed.).** *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Hohengehren: Schneider.
- Σουλιώτης, Μ. (2012).** *Δημιουργική Γραφή: Οδηγίες Πλεύσεως* (Βιβλίο Εκπαιδευτικού). Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Σουλιώτης, Μ. (1995).** *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούσης.
- Τζουμελέας, Σ. (1939)** *Πλάτων. Γοργίας*. Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Ueding, G. (1996).** *Rhetorik des Schreibens. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Athenäum.
- Waldmann, G. (2016).** *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Methoden*. Hohengehren: Schneider 2016.
- Walker, J. (2000).** *Rhetoric and Poetics in Antiquity*. Oxford.
- Webb, J. & Melrose, A. (2014).** Understanding the Value and the Impact of the “Shock”: Examining the Creative Writing Doctorate. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. 11, (1), 134-148.
- Werder, L. V. (2001).** *Lehrbuch des kreativen Schreibens mit 22 Schreibbildern von Frank Steinicke*. Berlin, Milow: Schibri.
- Wicke, R. E. (1997).** *Vom Text zum Projekt. Kreative Textarbeit und offene Lernen im Unterricht, Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen.

Oxford Debates για νέους στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών

Φωτεινή Εγγλέζου

ΣΕΕ ΠΕ70 στο 6^ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πρόεδρος του Ινστιτούτου Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας (I.P.E.Σ.Ε.)

Περίληψη

Τα τελευταία είκοσι χρόνια παρατηρείται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών σε ολόκληρη την Ευρώπη. Απώτερος στόχος είναι η ενίσχυση του επιστημονικού γραμματισμού των νέων και η ευαισθητοποίησή τους σε θέματα Φυσικών Επιστημών. Η τάση αυτή δικαιολογείται εύκολα, αν αναλογιστούμε ότι οι Φυσικές Επιστήμες βρίσκονται στο επίκεντρο καίριων οικονομικών και επιστημονικών επιτευγμάτων. Επίσης, δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυριστούμε ότι οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν, ταυτόχρονα και πηγή εύρεσης λύσεων για την αντιμετώπιση υπαρχόντων κοινωνικών, πολιτισμικών, περιβαλλοντικών προβλημάτων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται κυρίαρχη η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας. Η ανταλλαγή επιχειρημάτων και η διεξαγωγή αντιλογίων αναφορικά με επιστημονικά θέματα αναδεικνύεται σε βασικό μέσο τόσο για την καλλιέργεια του κριτικού και επιστημονικού γραμματισμού μαθητών Γυμνασίων και Λυκείων όσο και για τη διασύνδεση της επιστημονικής γνώσης με την ίδια τη ζωή. Η ενεργός συμμετοχή μαθητών σε επιχειρηματολογικές διαλογικές διαδράσεις συνεισφέρει στην αποτελεσματικότερη κατανόηση βασικών επιστημονικών αρχών, ενώ, ταυτόχρονα, δίνει τη δυνατότητα καλλιέργειας γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από την παραγωγή και παρουσίαση επιχειρημάτων. Ταυτόχρονα, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν την κριτική σκέψη αναφορικά με κοινωνικά και επιστημονικά ζητήματα με ηθικές προεκτάσεις για τη ζωή και την επιστήμη. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, το ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα Erasmus+ KA2 Oxford Debates for Youth in Sciences Education προτείνει μια καινοτόμο προσέγγιση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών. Απώτερος στόχος είναι η ευαισθητοποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξία της επιχειρηματολογίας και της επικοινωνίας της επιστημονικής γνώσης μέσα από την Τέχνη του Λόγου.

Λέξεις-Κλειδιά

αγώνες αντιλογίας, διδακτική φυσικών επιστημών, εκπαίδευση STEM, Erasmus Oxford Debates

Εισαγωγή

Στο πεδίο των επιστημών συμβαίνει συχνά οι επιστήμονες να πουν:
“Ξέρεις, αυτό είναι, πράγματι, ένα καλό επιχείρημα. Η θέση μου είναι λανθασμένη”.

Μετά από αυτό αλλάζουν άποψη και δεν θα ξανακούσεις ποτέ ξανά από αυτούς την παλιά άποψη.

Πραγματικά, το κάνουν.

Δεν συμβαίνει όσο συχνά θα έπρεπε, γιατί οι επιστήμονες είναι άνθρωποι και η αλλαγή είναι, συχνά, επώδυνη. Αλλά συμβαίνει καθημερινά.

Δεν μπορώ να θυμηθώ την τελευταία φορά που κάτι αντίστοιχο συνέβη στον χώρο της πολιτικής ή της θρησκείας.

(Carl Sagan)

Στην επιστήμη, όπως και στην καθημερινή ζωή, η παρουσία της αντιλογίας είναι καθοριστική. Οι επιστήμονες διαφωνούν μεταξύ τους αναφορικά με τις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν για τη διεξαγωγή ενός πειράματος, για τις θεωρίες που επεξηγούν συγκεκριμένα φαινόμενα, για διάφορες ερευνητικές υποθέσεις.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα επιστημονικής αντιλογίας, που συνδέεται με την αλλαγή της επιστημονικής επεξήγησης της κίνησης των πλανητών, είναι η μετάβαση από το πτολεμαϊκό ή γεωκεντρικό μοντέλο στην ηλιοκεντρική θεωρία. Η σχετική αντιλογία μεταξύ των επιστημόνων υπήρξε μακρόχρονη. Χρειάστηκαν πάνω από δύο αιώνες μετά τον θάνατο του Νικόλαου Κοπέρνικου το 1543, για να γίνει αποδεκτή από την επιστημονική κοινότητα και τις πλατιές μάζες ανθρώπων (Kuhn, 1957; Sherwood, 2011) η αλλαγή του επιστημονικού παραδείγματος. Νέα επιστημονικά τεκμήρια, όπως οι ελλειπτικές τροχιές των πλανητών του Κέπλερ το 1609 και οι παρατηρήσεις του Γαλιλαίου το 1610, συνέβαλαν στη σταδιακή μεταστροφή των πεποιθήσεων της επιστημονικής κοινότητας της εποχής και στη μετάβαση και τελική αποδοχή της γνωστής, πλέον, σε όλους ηλιοκεντρικής θεωρίας.

Τέτοιου είδους επιστημονικές αντιλογίες αναδεικνύονται καθοριστικές για την προώθηση της επιστήμης, όπως υπογραμμίζεται από τον Thomas Kuhn (1962) στο έργο του *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*. Εδώ, ο συγγραφέας καλεί όλα τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας να εξοικειωθούν με την εκμάθηση των τεχνικών της πειστικής επιχειρηματολογίας, σηματοδοτώντας μια «ρητορική στροφή» (Simons, 1990) στο πεδίο των Επιστημών. Ειδικότερα, σε αυτές τις περιπτώσεις οι επιστήμονες, ως ρήτορες, καλούνται να τοποθετηθούν αναφορικά με ένα θέμα και να αναζητήσουν αποδεικτικό υλικό, ώστε να υποστηρίξουν αποτελεσματικότερα τις θέσεις τους. Επομένως, μέσα στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της αντιλογίας -και κατ' επέκταση της επιχειρηματολογίας- συσχετίζεται τόσο με την προώθηση της έρευνας και την εξέλιξη της επιστήμης όσο και με τη διερεύνηση κοινωνικο-επιστημονικών θεμάτων -πολλές φορές με ηθικές προεκτάσεις-, που επιδρούν καθοριστικά στην ανθρώπινη ζωή, όπως για παράδειγμα το θέμα της κλωνοποίησης (Oulton et al., 2004).

Η επισήμανση του καίριου ρόλου που ασκεί η αντιλογία και η επιχειρηματολογία στην επικράτηση νέων επιστημονικών παραδειγμάτων και την εξέλιξη της επιστήμης γεννά ποικίλους προβληματισμούς με σοβαρές προεκτάσεις για τη διδασκαλία των μαθημάτων που σχετίζονται με τον χώρο της Επιστήμης (Science), της Τεχνολογίας (Technology), των Μηχανικών (Engineering) και των Μαθηματικών (Mathematics) ή με άλλα λόγια με την εκπαίδευση STEM. Θα μπορούσαμε να αναρωτηθούμε ποιος είναι ο ρόλος της αντιλογίας και της επιχειρηματολογίας στη σύγχρονη διδακτική της STEM εκπαίδευσης και, ειδικότερα, της εκπαίδευσης των Φυσικών Επιστημών. Ποια η συμβολή τους στη διαμόρφωση του επιστημονικού γραμματισμού (scientific literacy) των σύγχρονων μαθητών;

Σε αυτά τα ερωτήματα θα επιδιώξει να δώσει απάντηση το ερευνητικό πρόγραμμα Erasmus+ KA2 με τίτλο «Oxford Debates for Youths in Science Education»

(Oxford Debates για Νέους στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών), το οποίο ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2018 και θα διαρκέσει μέχρι τα τέλη Μαρτίου του 2021. Πριν, ωστόσο, γίνει η περιγραφή των στόχων του προαναφερθέντος ερευνητικού προγράμματος, θα επιδώσουμε να δώσουμε μια σύντομη θεωρητική παρουσίαση των κύριων απόψεων σχετικά με τον ρόλο της επιχειρηματολογίας και της αντιλογίας στον χώρο της διδακτικής των φυσικών επιστημών.

Θεωρητικό πλαίσιο: Η επιχειρηματολογία και η αντιλογία στη διδακτική πράξη

Τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια προβάλλει έντονο το αίτημα για επιστημονικό γραμματισμό (scientific literacy) όλων των μαθητών με στόχο την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των διαρκώς αυξανόμενων προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα σε ποικίλους τομείς της ανθρώπινης ζωής: τον κοινωνικό, τον οικονομικό, τον επαγγελματικό κ.ά. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι ένα επιστημονικά εγγράμματο άτομο είναι σε θέση να «χρησιμοποιεί κατάλληλες επιστημονικές διεργασίες και αρχές για τη λήψη αποφάσεων» και να «εμπλέκεται διανοητικά στον δημόσιο διάλογο και σε αντιλογίες αναφορικά με επιστημονικά ζητήματα, που επηρεάζουν την προσωπική και κοινωνική ζωή (National Research Council [NRC], 1996: 13).

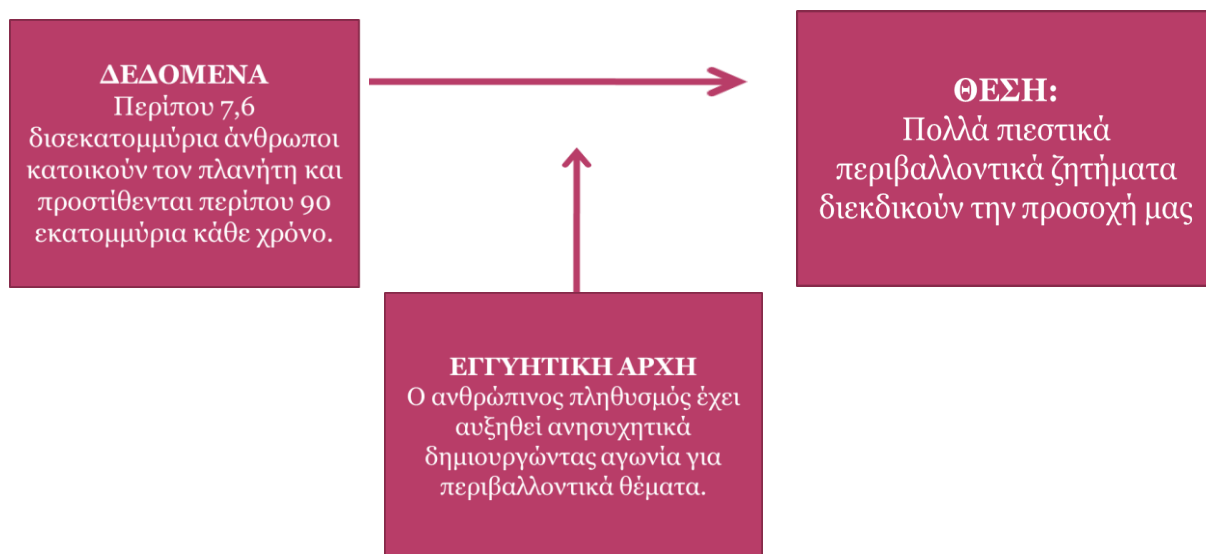
Αδιαμφισβήτητα, η διαμόρφωση των σύγχρονων, επιστημονικά εγγράμματων ατόμων σχετίζεται με διδακτικές πρακτικές που αντιπαρατίθενται στους παραδοσιακούς διδακτικούς μονολόγους των υπεύθυνων εκπαιδευτικών, την περιορισμένη παροχή ευκαιριών διαλογικών διαδράσεων μεταξύ των μαθητών (Duschl & Osborne, 2002) και την παθητική απόκτηση της επιστημονικής γνώσης που σχετίζεται με τον φυσικό κόσμο. Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και, γενικότερα της εκπαίδευσης STEM, εντάσσεται σε ένα νέο πλαίσιο μέσα στο οποίο συσχετίζεται: α) με την ερευνητική διαδικασία και β) με τις θεωρίες μάθησης που θέτουν την επίλυση προβλημάτων στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Nite et al., 2017:34). Αμφιλεγόμενα επιστημονικά ζητήματα τίθενται στο επίκεντρο της μαθησιακής και διδακτικής πράξης, ως μη δομημένα προβλήματα (ill-structured problems), που ζητούν λύση από τους συμμετέχοντες, καθώς δεν συνιστούν «καθορισμένες ή παγκόσμια αποδεκτές απόψεις» (Crick, 1998: 56). Επομένως, η δόμηση της επιστημονικής γνώσης και η μάθηση γίνονται αντιληπτές ως μια σύνθετη διαδικασία, η οποία αποκτά κοινωνικο-πολιτισμική και κοστρουκτιβιστική διάσταση, αφού, πέρα από τις γνωστικές διεργασίες, επηρεάζονται από το περικείμενο και τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Greeno, 1998; Lave & Wenger, 1991; Packer & Goicoechea, 2000).

Μέσα στο προαναφερθέν πλαίσιο, για την επίλυση των μη-δομημένων επιστημονικών προβλημάτων (ill-structured problems) και την εξέτασή τους από ποικίλες προοπτικές, καθίσταται αναγκαία η ανάπτυξη λεκτικών πρακτικών (discursive practices) των μαθητών. Ανάμεσα σε αυτές, κυρίαρχη αναδεικνύεται η καλλιέργεια των επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων για τη δημιουργία νοημάτων και την απόκτηση επιστημονικής γνώσης.

Για τους Sampson, Grooms & Walker (2011), η επιστημονική επιχειρηματολογία αποτελεί μια εξήγηση, ένα συμπέρασμα, μια γενίκευση, ως απάντηση σε ένα ερευνητικό

ερώτημα, που δικαιολογείται από αποδεικτικό υλικό το οποίο βασίζεται σε γεγονότα, παρατηρήσεις, μετρήσεις ή ευρήματα άλλων ερευνών. Επιπλέον, η επιχειρηματολογία επιτυγχάνεται χάρη στη συλλογιστική διαδικασία που δικαιολογεί την απόδειξη μέσω αρχών, μοντέλων, υποθέσεων, εννοιών.

Γίνεται εμφανές ότι το παραπάνω μοντέλο της επιστημονικής επιχειρηματολογίας αποτελεί μια απλουστευμένη εκδοχή του διαδικαστικού επιχειρηματολογικού μοντέλου του Stephen Toulmin (1958). Σύμφωνα με αυτό, σκοπός της επιχειρηματολογίας είναι η επαρκής και αποδεκτή δικαιολόγηση μιας θέσης. Η εγκυρότητα ορίζεται με βάση τη δομή του επιχειρήματος μέσα σε ένα ορισμένο πεδίο ή περικείμενο, ενώ επιχείρημα είναι η κίνηση από αποδεκτές πληροφορίες (data), μέσω μιας επικυρωτικής αρχής (warrant) σε μια θέση (claim). Οι Cunningham & Saigo (1999: 9) δίνουν ένα παράδειγμα εφαρμογής του μοντέλου: *Ενώ υπάρχουν πολλά στοιχεία για τα οποία αξίζει να είμαστε ικανοποιημένοι με τον κόσμο που ζούμε, πολλά πειστικά περιβαλλοντικά ζητήματα διεκδικούν την προσοχή μας. Μέσα στη χιλιετία ο ανθρώπινος πληθυσμός έχει αυξηθεί ανησυχητικά δημιουργώντας αγωνία για περιβαλλοντικά θέματα. Περίπου 7,6 δισεκατομμύρια άνθρωποι κατοικούν τον πλανήτη και προστίθενται περίπου 90 εκατομμύρια κάθε χρόνο.*



Σχήμα 1. Το επιχειρηματολογικό μοντέλο του Stephen Toulmin (Cunningham & Saigo, 1999: 9)

Η εξοικείωση εκπαιδευτικών και μαθητών με την επιχειρηματολογία στο πλαίσιο της διδακτικής των φυσικών επιστημών μπορεί να προσδώσει νέα δυναμική στη μαθησιακή διαδικασία, αφού: α) καθιστά δυνατή την εμπλοκή των μαθητών σε δημόσιο διάλογο αναφορικά με επιστημονικά ζητήματα και β) επιτρέπει την εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης για την προσωπική λήψη αποφάσεων σε σχέση με αυτά σε ποικίλους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Ειδικότερα, για τους Driver, Newton & Osborne (2000), η εξοικείωση με την επιχειρηματολογία διευκολύνει:

- α) την αξιολόγηση των παρεχόμενων αποδείξεων,
- β) την εύρεση εναλλακτικών ιδεών,
- γ) τη θεμελίωση της αξιοπιστίας των προτεινόμενων επιστημονικών θέσεων,
- δ) την παρουσίαση των αντίθετων επιστημονικών θέσεων και
- ε) την παρουσίαση και υποστήριξη των αντίθετων αποδείξεων.

Με άλλα λόγια, μέσω «της κίνησης προς την επιχειρηματολογία» (Hanauer et al. 2009:16) στη διδακτική του μαθήματος των φυσικών επιστημών, η «ιδιαιτέρη ελκυστική στρατηγική» των επιστημονικών αντιλογιών μετατρέπεται σε καθοριστική διδακτική πρακτική (Klumkowsky, 2017), η οποία διασυνδέεται και με τη χρήση αγώνων αντιλογίας (debates).

Η μέθοδος των αγώνων αντιλογίας (debates) προτείνεται για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών (Osborne, Erduran, Simon, & Monk, 2001), ως διδακτική μέθοδος, η οποία συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διερεύνηση και δίπλευρη θεώρηση επιστημονικών ή κοινωνικο-επιστημονικών θεμάτων. Η ενασχόληση των μαθητών με θέματα φυσικών επιστημών και STEM μέσω αγώνων αντιλογίας κρίνεται υποβοηθητική, αφού συμβάλλει στην εξέτασή τους μέσα από διαφορετικά οπτικά πρίσματα (Reid, 2017). Επιπλέον, η ενασχόληση με αγώνες αντιλογίας, ως εκπαιδευτική στρατηγική, συνδέεται με την ανάπτυξη των ικανοτήτων ζωής (life skills) ή των «4 υπέρ δεξιοτήτων» (4C's super skills) (Kivunja, 2015), όπως της επικοινωνίας (communication), της κριτικής σκέψης (critical thinking) (Jimenez-Alexandre & Erduran, 2008), της δημιουργικότητας (creativity) και της συνεργασίας (collaboration). Ταυτόχρονα, υποστηρίζεται ότι στο πλαίσιο ενός αγώνα αντιλογίας το ξεδίπλωμα των προφορικών επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων των μαθητών διευκολύνει την αντιπαράθεση επιστημονικών θεωριών που βασίζονται σε αποδείξεις (Osborne, 2010), οξύνει τη διαλογιστική ικανότητα, ενώ ταυτόχρονα, εμπλουτίζει το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών αναφορικά με επιστημονικά ζητήματα (Venville & Dawson, 2010).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, η επιχειρηματολογία και κατ' επέκταση οι αγώνες αντιλογίας (debates) έχουν επηρεάσει στην Αμερική τα *Επιστημονικά Κριτήρια της Επόμενης Γενιάς* (Next Generation Science Standards-NGSS) (NGSS Lead States, 2013) ως κυρίαρχες διδακτικές τεχνικές. Με τον τρόπο αυτόν υπογραμμίζεται ότι η Επιστήμη δεν αποτελεί μόνο «μια ομάδα γεγονότων» (McNeilla et al. 2016, 2027). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα κριτήρια, οι μαθητές οφείλουν να είναι σε θέση: «να αξιολογούν τις τοποθετήσεις, το αποδεικτικό υλικό και τη συλλογιστική που κρύβονται πίσω από την ιδέα ότι η ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία μπορεί να περιγραφεί είτε σύμφωνα με το μοντέλο του κύματος είτε σύμφωνα με τη σωματιδιακή θεωρία (particle model) και να δικαιολογούν γιατί σε ορισμένες περιπτώσεις το ένα μοντέλο αναδεικνύεται ως χρησιμότερο σε σχέση με το άλλο» (<https://www.nextgenscience.org/topic-arrangement/hswaves-and-electromagnetic-radiation>).

Το ευρωπαϊκό-ερευνητικό πρόγραμμα Erasmus "Oxford Debates για Νέους στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών"

«Βαθιές σκέψεις αναδύονται μόνο μέσα σε ένα debate, που εμπερικλείει τη δυνατότητα αντεπιχειρημάτων, όταν υπάρχει η δυνατότητα έκφρασης όχι μόνο σωστών ιδεών αλλά και αμφιλεγόμενων...»
(Andrei Sakharov, 1970)

Το ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα Erasmus+ KA2 «Oxford Debates για Νέους στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών», το οποίο ξεκίνησε στις αρχές Οκτωβρίου 2018, αποσκοπεί να συνεισφέρει στην έρευνα σχετικά με την αξία της διδακτικής χρήσης των αγώνων αντιλογίας σε θέματα διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο και Λύκειο) για μαθητές ηλικίας 13-19 ετών και να ενδυναμώσει τις συλλογιστικές τους δεξιότητες αναφορικά με θέματα STEM, χάρη στην καλλιέργεια της λογικής σκέψης, των επιστημονικών συλλογισμών, την ανάλυση και σύνθεση επιστημονικών δεδομένων. Πρόκειται για μια στρατηγική σύμπραξη μεταξύ ερευνητικών κέντρων τεσσάρων ευρωπαϊκών χωρών: Πολωνίας, Εσθονίας, Σερβίας και Ελλάδας.

Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα επιδιώκει:

- α) να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για θέματα STEM,
- β) να συμβάλει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα μέσα από την πρακτική εξάσκηση της επιχειρηματολογίας και παρουσίασης δημόσιων ομιλιών στο πλαίσιο των αγώνων αντιλογίας,
- γ) να ενθαρρύνει εκπαιδευτικούς και μαθητές να χρησιμοποιούν αγώνες αντιλογίας στην καθημερινή σχολική διδακτική πρακτική.

Οι παραπάνω στόχοι είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένοι με την καλλιέργεια των ρητορικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Η παρουσίαση επιστημονικών δεδομένων δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως μια "άχαρη" διαδικασία που απευθύνεται αποκλειστικά σε έναν στενό κύκλο ατόμων με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για θέματα φυσικών επιστημών. Όπως και σε άλλες επικοινωνιακές περιστάσεις, ο «εκκολαπτόμενος επιστήμονας» οφείλει να αναπτύξει δεξιότητες πειθούς, ορθολογικής επιχειρηματολογίας και ευγλωττίας μέσα από τη σωστή χρήση του λόγου. Θα πρέπει να είναι σε θέση να συνθέτει γραπτά κείμενα που θα αναδεικνύουν με σαφήνεια και πληρότητα τις επιστημονικές θέσεις του αλλά και την ικανότητα να προβάλλει με ευχάριστο επικοινωνιακό τρόπο τις ιδέες αυτές κατά την προφορική παρουσίασή τους μπροστά σε ακροατήριο. Θα πρέπει να αναπτύξει επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως της ενεργητικής ακρόασης, της κριτικής εξέτασης των αντίθετων θέσεων, της ερμηνείας τους, της ευγενικής αντιπαράθεσης αντίθετων επιστημονικών απόψεων και της διαπραγμάτευσης ιδεών. Όπως αντιλαμβανόμαστε, πρόκειται για δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη, ο οποίος συμμετέχει σε δημόσιες συζητήσεις και συμβάλλει στη συν-διαμόρφωση του κοινωνικού, πολιτιστικού, πολιτισμικού και επιστημονικού γίγνεσθαι της εποχής του.

Το πρόγραμμα έχει διάρκεια τριάντα (30) μηνών και διεξάγεται σε πέντε (5) φάσεις:

α) Προπαρασκευαστική φάση (από Οκτώβριο 2018 έως Ιούλιο 2019). Στο διάστημα αυτό αναπτύσσεται έρευνα σχετικά με το θέμα και καθορίζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο εργασίας των εμπλεκόμενων φορέων. Επίσης, στο ίδιο διάστημα ξεκινά η συγγραφή δύο μεθοδολογικών οδηγιών αναφορικά με την εφαρμογή των Oxford Debates και των κανονισμών διεξαγωγής των αγώνων αντιλογίας καθώς και της προσαρμογής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Επίσης, ξεκινά η συγγραφή 20 εκπαιδευτικών πακέτων αναφορικά με θέματα STEM στη σχολική πρακτική (5 εκπαιδευτικά πακέτα είναι μεταφρασμένα στις εθνικές γλώσσες των συμμετεχουσών χωρών).

β) Φάση Δήλωσης Συμμετοχής Σχολείων (Σεπτέμβριος 2019). Στο διάστημα αυτό επιδιώκεται η συμμετοχή τουλάχιστον 32 σχολείων στις τέσσερις προαναφερθείσες χώρες.

γ) Πιλοτική-Δοκιμαστική φάση εφαρμογής του προγράμματος (από Οκτώβριο 2019 έως Ιούλιο 2020). Η τρίτη φάση του προγράμματος θα ξεκινήσει με ένα βιωματικό εργαστήριο για εκπαιδευτικούς, όπου θα γίνει η παρουσίαση των κανόνων διεξαγωγής των αγώνων αντιλογίας και θα συζητηθούν τα προτεινόμενα θέματα. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί θα προετοιμάσουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς τους μαθητές τους χρησιμοποιώντας το προετοιμασμένο επιστημονικό υλικό για τους αγώνες αντιλογίας. Καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς θα υπάρχει συνεχής καθοδήγηση αναφορικά με τη διεξαγωγή των αγώνων αντιλογίας και συναντήσεις με ειδικούς επιστήμονες. Στο τέλος της πιλοτικής-δοκιμαστικής φάσης, θα διεξαχθεί σε κάθε συμμετέχουσα χώρα διαγωνισμός αντιλογίας (debate) ανάμεσα στα σχολεία που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα και θα επιλεγούν οι δύο νικήτριες ομάδες.

δ) Φάση Διάχυσης του Προγράμματος (από Σεπτέμβριο του 2020 μέχρι Μάρτιο 2021). Στο διάστημα αυτό σχεδιάζεται η διοργάνωση βιωματικών εργαστηρίων για δασκάλους και η διεξαγωγή εθνικού συνεδρίου. Η διοργάνωση του συνεδρίου θα έχει στόχο την παρουσίαση των εμπειριών που συνελέγησαν από τα σχολεία, την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, τη συζήτηση για τον ρόλο των αντιλογιών στην εκπαίδευση STEM. Κατά τη διάρκεια του συνεδρίου, θα διεξαχθεί ο τελικός διαγωνισμός μεταξύ των συμμετεχόντων. Κατά τη διάρκεια των βιωματικών εργαστηρίων οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν σε «μίνι αγώνες αντιλογίας» και θα εξοικειωθούν με τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος.

ε) Φάση αξιολόγησης του προγράμματος (από Ιανουάριο 2021 έως Μάρτιο 2021). Κατά το διάστημα αξιολόγησης του ερευνητικού προγράμματος προβλέπεται η προετοιμασία αναφορών σχετικά με τις δραστηριότητες που θα έχουν εφαρμοστεί, καθώς και πρακτικές δυνατότητες αξιοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού και των προτεινόμενων μεθόδων στη σχολική πρακτική για όλες τις ευρωπαϊκές χώρες.

Συμπεράσματα

Το ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα Erasmus+ KA2 “Oxford Debates για Νέους στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών” ευελπιστεί να παρέχει προστιθέμενη αξία στη διδασκαλία της εκπαίδευσης STEM για όλους τους ευρωπαίους μαθητές χάρη στη θετική επίδραση του προγράμματος σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και στους εκπαιδευτικούς φορείς που θα συμμετέχουν.

Ανάμεσα στα προσδοκώμενα οφέλη από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα συγκαταλέγονται:

α) η αύξηση του ενδιαφέροντος για τις φυσικές επιστήμες και της συλλογιστικής για την εκπαίδευση STEM στον βαθμό που οι μαθητές/τριες θα εμπλακούν ενεργητικότερα στη διερεύνηση και αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με τα εξεταζόμενα φυσικά φαινόμενα.

β) Η σημαντική βελτίωση των ρητορικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών χάρη στην ελευθερία της προφορικής έκφρασης, την εξάσκηση στην εύρεση και επιλογή των κατάλληλων επιχειρημάτων για την υποστήριξη των προτεινόμενων επιστημονικών απόψεων, την εξοικείωση με τις αρχές των αγώνων αντιλογίας και την καλλιέργεια της κουλτούρας της διαλογικής συζήτησης.

γ) Η ανανέωση της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών STEM χάρη στην ύπαρξη έτοιμων διδακτικών εργαλείων που θα διευκολύνουν σημαντικά τη χρήση των αγώνων αντιλογίας στη σχολική καθημερινή διδακτική πρακτική καθώς και στο πλαίσιο λειτουργίας επιστημονικών ομίλων.

δ) Η ανοιχτότητα των επιστημονικών οργανισμών που θα εμπλακούν στο πρόγραμμα μέσα από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους σε ένα ευρύ ακροατήριο, το οποίο θα περιλαμβάνει αποδέκτες που, πιθανόν, δεν είναι απόλυτα εξοικειωμένοι με τη χρήση επιστημονικού λεξιλογίου. Μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα οι εκπρόσωποι των επιστημονικών φορέων που εμπλέκονται στην εφαρμογή του προγράμματος θα εμπλουτίσουν τη βάση εργαλείων τους και θα αναπτύξουν δεξιότητες αξιοποίησης σύγχρονων μορφών της τεχνολογίας που θα ενδυναμώσουν την επιστημονική και διδακτική εργασία τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Crick, Bernard (1998).** *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools.* London, UK: Qualifications and Curriculum Authority.
- Cunningham, William P. & Saigo, Barbara Wooworth (1999).** *Environmental Science: A Global Concern* (5th edition). Boston: McGraw-Hill Publishers.
- Duschl, Richard A. & Jonathan, Osborne (2002).** Supporting and promoting argumentation discourse in science education, *Studies in Science Education*, 38, 39-72.
- Greeno, J.G. & Middle School Mathematics through Applications Project Group (1998).** The situativity of knowing, learning and research, *American Psychology*, 53(1), 5-26.
- Hanauer, David I., Hatfull, Graham F., Jacobs-Sera, Deborah (2009).** Conceptualizing scientific inquiry. In *Active Assessment: Assessing Scientific Inquiry* (pp. 11-21). Dordrecht: Springer.

- Jimenez-Aleixandre, María Pilar, & Erduran, Sibel (2008).** Argumentation in science education: An overview. In S. Erduran & M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research* (3–28). Dordrecht: Springer.
- Kivunja, Charles (2015).** Exploring the pedagogical meaning and implications of the 4Cs “Super Skills” for the 21st century through Bruner’s 5E lenses of knowledge construction to improve pedagogies of the new learning paradigm, *Creative Education*, 6(2), 224-239.
- Klumkowski, Mike (2017).** Teaching the controversy' is the best way to defend science, as long as teachers understand the science, Public Library of Science. Το κείμενο ανακτήθηκε στις 6/4/2019 από τον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://phys.org/news/2017-05-controversy-defend-science-teachers.html>
- Kuhn, Thomas (1962).** *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, Thomas (1957).** *The Copernican Revolution: Planetary Astronomy in the Development of Western Thought*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991).** *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNeilla, Katherine L., Katsh-Singera, Rebecca, González-Howarda, María and Suzanna Loperb (2016).** Factors impacting teachers’ argumentation instruction in their science classrooms, *International Journal of Science Education*, 38(12), 2026-2046.
- National Research Council (1996).** *National Science Education Standards*. Washington: National Academy Press.
- NGSS Lead States (2013).** Next Generation Science Standards (NGSS): For States, by States. Washington, DC: National Academies Press. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα <http://www.nextgenscience.org/> στις 6/4/2019.
- Nite, Sandra B., Capraro, Mary Margaret, Capraro Robert M. (2017).** Explicating the characteristics of STEM teaching and learning: A metasynthesis, *Journal of STEM Teacher Education*, 52(1), 31-53.
- Osborne, Jonathan (2010).** Arguing to learn in science: The role of collaborative, critical discourse. *Science*, 328, 463–466.
- Osborne, Jonathan, Erduran, Sibel, Simon, Shirley and Monk, Martin (2001).** Enhancing the quality of argument in school science. *School Science Review*, 82(301), 63-70.
- Oulton, C., Dillon, J. and Grace, M. (2004).** Reconceptualising the teaching of controversial issues, *International Journal of Science Education*, 26(4), 411-423.
- Packer, Martin J. & Goicoechea, Jessie (2000).** Sociocultural and constructivist theories of learning. Ontology, not just epistemology, *Educational Psychologist*, 35(4), 227-241.
- Reid, James (2017).** How debating sparks student interest in STEM. *The Educator*. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα <https://www.theeducatoronline.com/news/how-debating-sparks-student-interest-in-stem/243821> στις 6/4/2019.

- Sakharov, Andrei (1970).** *Progress, Co-existence and Intellectual Freedom* (with introduction and revised afterward and notes by Harrison E. Salisbury). New York: W.W. Norton Company Inc.
- Sampson, Victor, Grooms, Jonathon & Walker, Joi Phelps (2010).** Argument driven-inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An explanatory study, *Science Education*, 95, 217-257.
- Sherwood, Steve (2011).** Science controversies past and present, *Physics Today* 64, 10, 39; <https://doi.org/10.1063/PT.3.1295>
- Simons, Herbert W. (1990).** *The Rhetorical Turn: Invention and Persuasion in the Conduct of Inquiry*. Chicago: University of Chicago Press.
- Toulmin, Stephen (1958).** *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Venville, Grady J., & Dawson, Vaille M. (2010).** The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science, *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 952–977.

Θέατρο και Ρητορική Παιδεία. Εισαγωγική μελέτη της συμβολής του θεάτρου στην καλλιέργεια Ρητορικών Πολιτών.

Ιωάννα Μενδρινού

Δρ Θεατρολογίας, M.Ed Θέατρο στην Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικός ΠΕ6Ο

Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Διεύθυνσης Π.Ε. Δ' Αθήνας

I.P.E.S.E.

Περίληψη

Αντιλαμβανόμενοι το εύρος των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τόσο ενός καλού ρήτορα ή ενός καλλιτέχνη του θεάτρου όσο και ενός ενεργητικού ακροατή ή θεατή, η παρούσα μελέτη αποτελεί μία εισαγωγική μελέτη η οποία επικεντρώνεται στην ανάδειξη της μακροαίωνης σχέσης αλληλεπίδρασης της ρητορικής, ως τέχνης του λόγου και του θεάτρου, ως «τέχνης της εικόνας του λόγου», κυρίως, όμως, της συμβολής της πληθωρικής σε κώδικες, μέσα και σημεία, τέχνης του θεάτρου, στην εκπαίδευση και καλλιέργεια ρητορικών πολιτών.

Λέξεις-Κλειδιά

ρητορική, θέατρο, επικοινωνία, ρητορική παιδεία, ρητορικός πολίτης

Εισαγωγή

Η άνθιση της ρητορικής και της θεατρικής τέχνης κατά τον 5^ο αιώνα, τη στιγμή της αποκορύφωσης του αθηναϊκού πολιτισμού και του δημοκρατικού πολιτεύματος, δεν υπήρξε, προφανώς τυχαία. Αντίστοιχα, δεν μπορεί να εκληφθεί ως συγκυριακή η επικαιροποίηση του ενδιαφέροντος για τη ρητορική (ή το πολιτικό και κοινωνικό θέατρο) σήμερα, σε μια εποχή υπέρμετρων προσδοκιών και απαιτήσεων, αλλά και ματαιώσεων, υποτροπών και αντιφάσεων, που επέφεραν τόσο η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη και, επακολούθως, η αλλαγή της επικοινωνιακής συνθήκης όσο και η τρέχουσα κοινωνικοπολιτική, οικονομική, ανθρωπιστική, πολιτισμική και αξιακή κρίση (Keane, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, ο επαναπροσδιορισμός και, τελικά, η οριοθέτηση ενός κοινά αποδεκτού κώδικα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διασφάλισης εχεγγύων ισονομίας, ελευθερίας, ειρήνης και ευημερίας όλων των ανθρώπων, αποτελεί μείζον ζητούμενο. Αντικείμενο και εικόνα, επομένως, της παιδείας και του πολιτισμού κάθε κοινωνίας.

Η ρητορική παιδεία, ξεφεύγοντας από τα στενά όρια της γλωσσικής διδασκαλίας και επεκτεινόμενη στη σφαίρα των επικοινωνιακών σπουδών, με αφετηρία τους τρεις πυλώνες της κλασικής ρητορικής τέχνης (ήθος, πάθος, λόγος) και στην κατεύθυνση μίας ολιστικής, ανθρωπιστικής και δημοκρατικής προοπτικής, φαίνεται ότι αποτελεί μία «πρωτοποριακή εκπαιδευτική προσέγγιση» για την καλλιέργεια και διαμόρφωση της γενικότερης κουλτούρας των σημερινών και μελλοντικών πολιτών (Egglezou, 2018). Αξιοποιώντας ένα ευρύ αποθεματικό αξιόπιστων και δοκιμασμένων εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών (Egglezou, 2014: 201· Εγγλέζου, 2014) φαίνεται ότι παρέχει το ιδανικό πλαίσιο ανάπτυξης (και δια βίου εξέλιξης) των αναγκαίων, για την αντιμετώπιση

της σύγχρονης πολυπλοκότητας αλλά και των προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα, ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ζωής.

Αντιλαμβανόμενοι από την άλλη πλευρά, το θέατρο είτε ως τέχνη με διττή παιδευτική και αισθητική/καλλιτεχνική αποστολή ή μέθοδο ενεργητικής-βιωματικής διδασκαλίας είτε ως «δείκτη» της ιστορικής και κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας (Γραμματάς, 2004: 145· Μενδρινού, 2009) και, συγχρόνως, όχημα προβολής και «άμεσης διάδοσης πολιτισμικών αξιών και εννοιών» σε ευρύτερα κοινωνικά σύνολα (Γραμματάς, 2019: 159), η παρούσα εργασία επιδιώκει μέσα από τη διερεύνηση των μακροαίωνων δεσμών των δύο τεχνών, την ανάδειξη της ενεργητικής αλληλεπίδρασής τους και, ειδικότερα, της συμβολής του θεάτρου, στην καλλιέργεια *ρητορικών πολιτών*. Όρος που συνδέει, με εκσυγχρονιστικό τρόπο, το ηθικό/φιλοσοφικό, δημοκρατικό/πολιτικό, ανθρωπιστικό/ πολιτισμικό και, τελικά, μορφωτικό/παιδευτικό υπόβαθρο της κλασικής ρητορικής με τη σύγχρονη απαίτηση για διαμόρφωση συνεργατικών, επικοινωνιακών, ενήμερων, ικανών στην επίλυση προβλημάτων, κριτικο-στοχαστικών, δημιουργικών και παραγωγικών πολιτών (Voogt et al., 2013: 404). Πολιτών, οι οποίοι δεν αντιλαμβάνονται την έννοια της δημοκρατίας μονοσήμαντα, ως αυτονόητο δικαίωμα, προνόμιο και παροχή αλλά με την έννοια της ενεργούς πολιτεότητας (citizenship) (Kingwell, 2000· Dagger, 1981:). Ως δικαίωμα, συνεπώς, και υποχρέωση (συμμετοχής στα κοινά) με κοινωνική ανταποδοτικότητα. Πολιτών, ως εκ τούτου, ενήμερων και επικοινωνιακά ικανών να συμμετάσχουν ενεργητικά, αποτελεσματικά και εποικοδομητικά στον δημόσιο διάλογο (Kock & Villadsen, 2014).

Ρητορική και Θέατρο: Η διαλεκτική τους

Η συνισταμένη του λόγου: εννοιολογικές επισημάνσεις

Θεμέλιος λίθος και κοινή συνισταμένη των δύο τεχνών -ρητορικής και θεάτρου- είναι ο λόγος τόσο με την έννοια της «λογικής», της ικανότητας αντίληψης των πραγμάτων δια της σκέψης όσο και με τη σημασία της «ομιλίας» (Pelling, 2014: 115), της παράθεσης ή έκθεσης καθώς και ακρόασης ή θέασης και αξιολόγησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, των προσληπτικών μέσων αλλά και της ουσίας και του σκοπού των λόγων ενός ομιλητή (παραστατικού κειμένου στο θέατρο) στην ιδιωτική ή (κυρίως) στη δημόσια σφαίρα. Δύο τέχνες, που προϋποθέτουν, συνεπώς, την ύπαρξη του *λέγοντος*, του θέματος (*περι οὗ λέγει*) και του ακροατηρίου ή κοινού (*πρός ὃν λέγει*) (Αριστοτέλης [Ρητορική, 1358a 36 -1358b 8], 2002) με πρωταρχικό στόχο άλλοτε την ενεργοποίηση και άλλοτε την τέρψη του τελευταίου (δικανικός, συμβουλευτικός ή επιδεικτικός λόγος ~ πολιτικό, στρατευμένο, διδακτικό ή ψευδαισθητικό, ψυχαγωγικό/διασκεδαστικό θέατρο).

Στην περίπτωση της ρητορικής, είναι ο αποτελεσματικός λόγος, που διακρίνεται από την ικανότητα ανεύρεσης «περί ἑκάστου τοῦ θεωρησῆσαι τὸ ἐνδεχόμενον πιθανόν» [1335a 25-26], ὁ.π.) μέσα από την αξιοποίηση *ἀτεχνων* και *ἐντεχνων* πειστικών μέσων, αλλά και το *ἦθος*, το *πάθος* και το *λόγο* του ομιλούντος/ρήτορα ([1335a 35-40, 1356a 1-6], ὁ.π.). Λόγος, ο οποίος δεν αρκείται στη φυσική ευγλωττία (*τάλαντον*) απαιτώντας ακριβή γνώση των κανόνων (*ἐπιστήμην*) και άσκηση (*μελέτην*) (Πλάτωνος, *Φαίδρος*, 269d, 2013: 532-533). Λόγος ορθός, τεκμηριωμένος κι ελκυστικός, ο οποίος αξιοποιώντας λεκτικά και

μη-λεκτικά μέσα, απευθυνόμενος στη λογική και στο συναίσθημα, λαμβάνοντας υπόψη τις υποδοχές των αποδεκτών και την κατά περίπτωση συνθήκη, καθίσταται πειστικός.

Στην περίπτωση του θεάτρου, είναι ο έντεχνος αναπαραστατικός λόγος που αναδεικνύει «κατά τὸ εἰκὸς» (το λογικά πιθανό να συμβεί) «ἢ τὸ ἀναγκαῖον» (το επιβεβλημένο αναφορικά με τη δραματική και ψυχολογική συνθήκη), πράξεις οι οποίες οφείλονται στο «ἦθος» και τη «διάνοια» των δρώντων με στόχο τη συγκινησιακή μέθεξη και την «κάθαρσιν» (Αριστοτέλης, *Ποιητική*, 1451b 9, 1449b 11, 2008). Λόγος, ο οποίος παράγεται προκειμένου όχι για να απαγγελθεί, αλλά για να εικονοποιηθεί σκηνικά μέσα από τη «μεταγραφή των λεκτικών σημείων» του δραματικού κειμένου (ο λόγος του συγγραφέα), «σε φωνητικά, οπτικο/ακουστικά σημεία της παράστασης» (Γραμματάς, 1992: 19). Αφορά, επομένως, σε μία σκηνική περικειμενοποίηση που συντελείται με τη συμβολή των *υποκριτών* οι οποίοι απεκδύονται τον κοινωνικό τους ρόλο υποδυόμενοι έναν άλλο δραματικό χαρακτήρα (ο λόγος των ηθοποιών), των *ὄψεων* (σκηνοθεσία, σκηνογραφία, κοστούμι, μακιγιάζ, μάσκα, φωτισμός, κ.λπ.) και του *μέλους* (μουσική, τραγούδι, ηχητικά εφέ) (ο λόγος των συντελεστών της παράστασης). Συνιστά, τέλος, μία καλλιτεχνική, εγγενώς επικοινωνιακή μορφή λόγου που προϋποθέτει τη «συννεοχή πομπού και δέκτη» και την ενσυνείδητη «αποδοχή του θεατρικού παιγνίου» από τους θεατές (Pavis, 2006: 195, 468).

Η συνισταμένη των σκοπών και των μέσων: διαχρονική προσέγγιση

Οι αφετηριακές ρίζες ρητορικής και θεάτρου, ανιχνεύονται βαθιά στους αιώνες, σε πρώιμες μορφές κοινωνικής συγκρότησης και στην εγγενή ανάγκη του ανθρώπου να επικοινωνήσει, να ανήκει σε μία κοινότητα, να αυτοπροσδιοριστεί (Fischer-Lichte, 2012: 13-14). Βρίσκονται στην έμφυτη κλίση του για μίμηση, αλλά και θέαση, για μάθηση αλλά και ψυχαγωγία (Αριστοτέλης, *Ποιητική*, 1448b4, ό.π.· Κακούρη, 1946). Στον αέναο αγώνα του για επιβίωση, αυτοβελτίωση, κοινωνική καταξίωση και πρόοδο. Κατά τη διάρκεια της μακροαίωνης, άλλοτε κοινής και άλλοτε ανεξάρτητης πορείας τους, έχουν γνωρίσει άνθιση και παρακμή, συνδεθεί με τις αρχές της δημοκρατίας και την έννοια της ενεργού πολιτεότητας, αλλά και καπηλευθεί για την εξυπηρέτηση ιδιοτελών επιδιώξεων ή ιδεολογικών σκοπιμοτήτων (στρεψοδικίας, δημαγωγίας, λαϊκισμού, προπαγάνδας, στρατεύσης, διδακτισμού).

Τα πρώτα σπέρματα, που προοιωνίζουν την εξέλιξή τους, απαντώνται, ήδη, στην ομηρική εποχή. Ο λόγος, ο αντίλογος και η λεκτική αντιπαράθεση ήταν κυρίαρχα χαρακτηριστικά του αρχαίου ελληνικού πνεύματος (Ομηρος, *Ιλιάδα*, ραψ. Σ 18.497- 18.508, 2015), ενώ η ενεργητική συμμετοχή στη συνέλευση αντιμετωπιζόταν το ίδιο τιμητικά όσο και τα ανδραγαθήματα στον πόλεμο καθιστώντας απαραίτητη την εκπαίδευση των νέων στην καλλιέργεια ρητορικών δεξιοτήτων (ραψ. I 441-443, ό.π.). Στην *Ιλιάδα* και την *Οδύσσεια*, στο μύθο, στην αφηγηματική και παραστατική τους δύναμη, βρίσκονται και οι ρίζες της αττικής τραγωδίας, της κωμωδίας και του σατυρικού δράματος (Vidal-Naquet, 2002 : 145-146).

Η πολιτική και παιδευτική τους υπόσταση, η θέση και η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο τεχνών στο πλαίσιο της αθηναϊκής δημοκρατίας του 5^{ου} αιώνα, αποτυπώνεται στο έργο του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, στη δραματουργία, στους λόγους σοφιστών και ρητοροδιδάσκαλων της εποχής, αλλά και σε συγγράμματα των ρωμαϊκών χρόνων (Kennedy, 2004).

Η «υπόκρισις» στη Ρητορική του Αριστοτέλη συνδέεται με τη «λέξιν» καθώς ο ρήτορας δεν αρκεί να γνωρίζει τι να πει, αλλά και πώς πρέπει να το πει (1403b-1404a), 2004). Ιδιαίτερη αξία αποδίδεται κατ' αυτόν τον τρόπο, στο ύφος, στην ένταση, στην αρμονία και στο ρυθμό της φωνής αναφορικά με τη συμβολή τους στη συναισθηματική διέγερση ενός ακροατηρίου (1404a, 1380a, ό.π.). Στα λατινικά, «τεχνικοί όροι που δηλώνουν την παράσταση του ρήτορα στο δικαστήριο, καθώς και την πράξη της ηθοποιίας στο θέατρο, είναι οι λέξεις *pronuntiatio* και *actio*, με τον Κοϊντιλιανό να επισημαίνει ότι «η *pronuntiatio* σχετίζεται πρωτίστως με τη φωνή και η *actio* με τις χειρονομίες» (Βαρτζιώτη χ.χ.: 1-2). Για τον Κικέρωνα, ο ρήτορας, όπως και ο ηθοποιός, πρέπει με τη φωνή, την έκφραση, το βλέμμα, τις κινήσεις και τη στάση του σώματός του, να υποστηρίξει με πειστικότητα τον ρόλο που υποδύεται κάθε φορά (Κικέρων, 2017· Kennedy, 2004). Ο Δημοσθένης στους λόγους του, αναφέρεται στην πειστική ισχύ της υπόκρισης (Δημοσθένης [Περί Ειρήνης], 2003) και συγκρίνει την αξιολόγηση της ικανότητας ενός ρήτορα με τις κρίσεις που διατυπώνονταν για τους δραματουργούς (Δημοσθένης [Περί του στεφάνου], 2012).

Θέατρο και ρητορική, ως τέχνες άσκησης ή πρότυπα άσκησης του δημόσιου λόγου και, συνεπώς, της διανοητικής και ηθικής υποδομής των πολιτών, εν απουσία ενός δημόσιου συστήματος εκπαίδευσης, ακόμη και για τον επικριτικό Πλάτωνα, επιφορτίζονται με την υποχρέωση του *τέρπειν* αλλά και την αποστολή του *διδάσκειν*, εκπληρώνοντας τον υπέρτατο σκοπό της πόλης: την παιδεία (Croally, 2010: 82-97). Στον *Περί Αντιδόσεως Λόγο* του Ισοκράτη, αναδεικνύεται η γενικότερη παιδευτική αξία της ρητορικής διδασκαλίας, στην πνευματική καλλιέργεια, στην αγωγή και κατάρτιση ανθρώπων της δράσεως (Ισοκράτης, 2017).

Η τραγωδία, η κωμωδία και το σατυρικό δράμα στην Αθήνα, την «πόλη των λόγων» (Goldhill, 1986: 57-78), την πόλη στην οποία οι πολίτες της, σύμφωνα με τον Κλέωνα του Θουκυδίδη, ήταν «θεαταί των λόγων» (Croally, ό.π.: 82), κατέχουν, ως μέρος των εν άσσει Διονυσίων δραματικών παραστάσεων με επιχορηγούμενο διαγωνιστικό χαρακτήρα, εξέχουσα θέση μεταξύ των κύριων πολιτικών θεσμών (εκκλησία του δήμου, βουλή, δικαστήρια). Παριστάνονταν σε δημόσιους χώρους, στην καρδιά της πολιτικής ζωής της πόλης, προβληματίζοντας μέσω του μύθου και των πράξεων των τραγικών ηρώων επί επίκαιρων ζητημάτων και ενσωματώνοντας στο λεξιλόγιο και τη δομή τους, τους πολιτικούς τρόπους επικοινωνίας της πόλεως (Goff, 1999-2000: 93).

Οι αγώνες λόγου στις τραγωδίες του Ευριπίδη έχουν πολλά κοινά σημεία με τους λόγους που εκφωνούνταν στα δικαστήρια και στις δημόσιες πολιτικές αντιπαραθέσεις αντικατοπτρίζοντας την επίδραση της σοφιστικής και ρητορικών θεωριών μεταξύ των οποίων η τυπική οργάνωση με προοίμιο, διήγηση, επιχείρημα και επίλογο, επιχειρήματα

κατά το είδος, δισσοί λόγοι και τεχνικές, ώστε το ήσσον επιχείρημα να γίνεται κρείσσον (Lloyd, 1992: 19-23). Όπως η εμβληματική σημασία της αντιλογίας στη ρητορική τέχνη και παιδαγωγική (Εγγλέζου, 2016), η δράση ατόμων ή ομάδων που «αντιπαράτίθενται εν όψει της αναζήτησης ενός αγαθού» (Μουδατσάκης, 1994: 17), συνιστά την πεμπτουσία του θεάτρου, καθώς η δραματική σύγκρουση αποτελεί βασικό δομικό γνώρισμα ενός θεατρικού έργου δια του οποίου επιτυγχάνεται η κορύφωση της δραματικής έντασης διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον του κοινού, ενεργοποιώντας την κριτική σκέψη και διευκολύνοντας την ταύτισή του με τους ήρωες.

Σύμφωνα με τον E. Hall (2003), ο οποίος μελετά τη θεατρικότητα της αρχαίας δικανικής ρητορικής προβαίνοντας ευρηματικά στη μεταφορική σύλληψη του του δικαστηρίου ως θεάτρου και της δίκης ως θεατρικής εμπειρίας, η αναλογία μεταξύ θεάτρου και δικανικών αγώνων είναι στενή τόσο σε επίπεδο μορφής όσο και περιεχομένου. Η «επιτυχής παράσταση σε μία δίκη απαιτούσε ίδιες ικανότητες με αυτές του ηθοποιού του θεάτρου [...] αντοχή, συναρπαστική εκφώνηση, φωνητική επιδεξιότητα, μνημονική ικανότητα, δυνατότητα αυτοσχεδιασμού, καθώς και την ικανότητα να ελέγχει το ακροατήριο, να διατηρεί την προσοχή του και να διεγείρει τα συναισθήματά του» (ό.π.: 206). Για τον Richard P. Martin, στην κατανόηση της επικής ποίησης και κατ' αναλογία του θεατρικού και ρητορικού λόγου, «εκείνο που μετρά [περισσότερο ίσως] είναι η παράσταση, όχι το κείμενο» (Martin, 1989: 7).

Η διαλεκτική ρητορικής και θεάτρου διαπνέει άδηλα τη θεατρική παραγωγή σε επίπεδο διαχρονίας, καθώς τόσο η ευρηματική και αληθοφανής δραματική σύνταξη και σκηνική, απόδοση ενός έργου όσο και η διασύνδεσή του με το σύγχρονο κοινωνικό γίνεσθαι, συνιστούν εχέγγυα θεατρικότητας και καταξίωσής του από το κοινό. Η οπτική, άλλωστε, σκιαγράφησης των δραματικών χαρακτήρων και της παθοποιίας τους (πλοκή), η σύνταξη της δραματικής σύγκρουσης ή και η επιλογή θεματικής, συνδέονται αναπόφευκτα με υποκειμενικές παραμέτρους, την προβολή και διάδοση, τελικά, στο κοινό, της άποψης των συντελεστών μίας θεατρικής παράστασης. Υπό αυτή την οπτική, εξηγείται, προφανώς, γιατί τόσο το θρησκευτικό, προπαγανδιστικό όσο και το πολιτικό, θέατρο (Μενδρινού, 2018: 113-130· Γραμματάς, 1999: 24-35, 1997: 120-122· Ταμπάκη, 1993), σκοπός του οποίου είναι «να πείθει τους ανθρώπους να στρατεύονται» (Μπέντλεϋ, 1971: 46), ανθίζουν σε μεταβατικές εποχές ή περιόδους κρίσης εξυπηρετώντας συγκεκριμένες σκοπιμότητες, προσιδιάζοντας σε ιδεολογικά μονοσήμαντες, ηθικο-διδακτικές, εφησυχαστικές ή επαναστατικές, και δημαγωγικές στην πιο ακραία τους μορφή, εκδοχές ρητορείας. Ξεχωριστή περίπτωση, αποτελεί το διδακτικό, επικό και, τελικά, διαλεκτικό θέατρο της νέας επιστημονικής εποχής του Μπέρτολντ Μπρεχτ, στο οποίο η ιδέα του θεάτρου ως «ολικό καλλιτέχνημα» υποκαθίσταται με την έννοια της «θεατρικής εργασίας» (Pavis, ό.π.: 196) βάσει της οποίας η σκηνική τέχνη σημασιοδοτείται μόνο μέσα από τις αντιφάσεις και τις διαφορές της. Η επαγωγική δόμηση της πλοκής και οι αποστασιοποιητικές τεχνικές παραξενίσματος των θεατών (V-effect), αποτρέπουν τη συγκινησιακή ταύτιση του κοινού με τα σκηνικά διαδραματιζόμενα προσβλέποντας στην αφύπνισή του, προκειμένου, τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την παράσταση, να

αναζητήσει λύσεις ή απαντήσεις στα διλήμματα που τέθηκαν από σκηνης (Esslin, 1980· Μπρεχτ, 1979).

Η επικοινωνιακή διάσταση: κοινές συνισταμένες και διαφορές

Η ρητορική, η τέχνη του *eu λέγειν* και της πειθούς (Πλάτωνος, *Γοργίας* 453a, 1993) και το θέατρο, η τέχνη του «πλασματικού» λόγου (Searle, 1979: 328) ή της «εικόνας του λόγου» (Γραμματάς, 1992: 19), συνιστούν δύο κατεξοχήν επικοινωνιακές τέχνες προβολής ιδεών και επίδρασης ευρύτερων κοινωνικών ομάδων ή ατόμων. Κοινή, κατ' αυτόν τον τρόπο, προϋπόθεση της ύπαρξής τους αποτελεί η παρουσία κοινού στη συνείδηση και την κρίση του οποίου απευθύνονται επιζητώντας την (κριτική ή ψυχοσυναισθηματική) ενεργοποίησή του. Στόχος, ο οποίος επιτυγχάνεται μέσα από την αξιοποίηση μίας ποικιλίας διαύλων, κωδικών και μέσων, τα οποία διευκολύνουν την προσληψιμότητα των εκπορευόμενων, από το βήμα ή τη σκηνή, μηνυμάτων και λειτουργούν αποτελεσματικά αναφορικά με την τιθέμενη, κατά περίπτωση, επιδίωξη ή συνθήκη, αλλά και τον ορίζοντα προσδοκίας, τις ανάγκες και αναπαραστάσεις των αποδεκτών του επικοινωνιακού συμβάντος.

Η γενικότερη επικοινωνιακή τους λειτουργία βασίζεται στη στοιχειώδη δομή της μεταβίβασης ενός σήματος από μία πηγή προς έναν προορισμό. (Eco 1976). Συντελείται, επομένως, σε δύο επίπεδα, της παραγωγής και της πρόσληψης και ανάμεσα σε δύο ετέρους πόλους: του Πομπού/Αποστολέα, ο οποίος ενεργοποιείται από μια Πηγή (μία ιδέα, πληροφορία, συμβάν, παρόρμηση, κείμενο, κ.λπ.) και του Δέκτη /Προορισμού. Ειδικότερα, ένα Σήμα αποστέλλεται από έναν Αποστολέα μέσω ενός φυσικού Διάυλου (κανάλι επικοινωνίας). Λαμβάνεται από τον Δέκτη (έναν ενισχυτή, μάτι, αυτί, κ.λπ.) και μετατρέπεται σε Μήνυμα, το οποίο γίνεται αντιληπτό στον Προορισμό (τελικό αποδέκτη). Το Σήμα είναι, κατά κύριο λόγο, οπτικό, ακουστικό ή και πολυαισθητηριακό (απτικό, οσφρητικό ή γευστικό). Η κωδικοποίηση ή αποκωδικοποίηση του μηνύματος καθίσταται δυνατή μέσω του Κώδικα (κοινή ή οικεία σε Αποστολέα και Προορισμό γλώσσα απόδοσης περιεχόμενου σε ένα ορισμένο σήμα) (Elam, 2001: 58-59). Παράμετρος η οποία, καταδεικνύει τη σημασία που έχει η εκ των προτέρων επίγνωση από τον ομιλητή ή τους θεατρικούς συντελεστές, των ιδιαιτεροτήτων του κοινού στο οποίο απευθύνονται.

Η παραδοχή ότι οι θεατές συνιστούν ένα «αντιδρών» κοινό δυνάμει έτοιμο να επικοινωνήσει (Eco, 1977: 110) έχει πλέον οδηγήσει στη μετατόπιση της προσοχής από τον πομπό στους μηχανισμούς πρόσληψης που απαιτούνται για την αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Ως εκ τούτου, και σύμφωνα με τα σύγχρονα μοντέλα επικοινωνίας (semiotic school) (Fiske, 2010: 42· Narula, 2006: 31), η επικοινωνιακή διαδικασία δεν είναι μία μονόδρομη διαδικασία παραγωγής και μεταβίβασης μηνυμάτων (πλατωνική και αριστοτελική επικοινωνιακή θεώρηση υπό το πρίσμα της ρητορικής /διαδικαστική-γραμματική σχολή) (Fiske, 2010: 51· Narula, 2006: 26) αλλά ανταλλαγή μηνυμάτων. Πρόκειται για μία αμφίδρομη, αναδραστική διαδικασία, καθώς ο Προορισμός, ανταποκρινόμενος στο διαβιβαζόμενο μήνυμα, αντιδρά εκπέμποντας τα δικά του σήματα στον Αποστολέα (γέλιο, χειροκρότημα, επιδοκιμασία, αποδοκιμασία / λεκτική ή μη λεκτική αντίδραση). Το μήνυμα συνιστά, συνεπώς, μία κατασκευή από σήματα, τα

οποία σε διάδραση με τον δέκτη παράγουν νόημα. Η ενεργητική συμμετοχή του τελευταίου στην αποκωδικοποίησή του (Fiske, ό.π.: 62-63), τον μετατρέπει σε συνδημιουργό του νοήματος, αναδεικνύοντας τη σημασία της καλλιέργειας δεξιοτήτων ενεργητικής, κριτικής, ενσυναισθητικής ακρόασης /θέασης στην εκπαίδευση των σύγχρονων και μελλοντικών πολιτών.

Όσον αφορά στις διαφορές των δύο επικοινωνιακών συστημάτων, συνίστανται σε επιμέρους συντελεστικούς παράγοντες της επικοινωνίας. Ευσύννοπτα:

1. Στον ρητορικό λόγο, η μεταβίβασή του μηνύματος γίνεται από (έναν) ομιλητή-Αποστολέα. Οι ενδιαμέσοι συντελεστικοί παράγοντες (σήματα, δίαυλοι) εξαρτώνται, αποδίδονται και αποτιμώνται αποκλειστικά σε σχέση με τη δική του παρουσία, τα δικά του μέσα, την ποιότητα, την ελκυστικότητα και την πειστικότητα των σημάτων που ο ίδιος εκπέμπει (με εξαίρεση, ίσως, τους επί παραγγελία λόγους). Στο θέατρο, από την άλλη πλευρά, διαπιστώνεται «πολλαπλασιασμός των παραγόντων επικοινωνίας», διότι, «σε κάθε στάδιο της θεατρικής διαδικασίας εμπλέκεται μάλλον ένα σύμπλεγμα δυνάμει συστατικών παρά ένα μεμονωμένο στοιχείο» (Elam, ό.π.:60). Για τον Roland Barthes, προσομοιάζει με «ένα είδος κυβερνητικής μηχανής», η οποία εκπέμπει έναν ορισμένο αριθμό μηνυμάτων που λειτουργούν ταυτόχρονα έχοντας, όμως, διαφορετικό ρυθμό ή διάρκεια. Πρόκειται για «μία πραγματική πολυφωνία πληροφοριών [...] μία πυκνότητα σημείων» (Barthes, 1967: 261-262). Στη θεατρική παράσταση, επομένως, δεν μεταβιβάζεται ένα ενιαίο μήνυμα, αλλά πολλαπλά μηνύματα από διάφορους πομπούς, δίαυλους ή τρόπους επικοινωνιακής αξιοποίησης ενός διαύλου με στόχο μία αισθητική ή προσληπτική σύνθεση (Moles, 1966: 171).

2. Η επικοινωνία μεταξύ ρήτορα και κοινού συντελείται απευθείας, ενώ η επικοινωνία ηθοποιού – κοινού (με εξαίρεση τις παραβάσεις, εκφώνηση προλόγων, παράμερων λόγων ή αποστροφών) ακολουθεί μία πλαγιοδρόμηση: «διαμεσολαβείται από ένα δραματικό περικείμενο όπου κάποιος πλασματικός ομιλητής απευθύνεται σε κάποιον επίσης πλασματικό ακροατή. Στον θεατή διαμηνύεται ακριβώς αυτή η δραματική επικοινωνιακή κατάσταση» (Elam, 2001: 61)

3. Ο ομιλητής/ ρήτορας αποδίδει άμεσα με τον λόγο του πράξεις και θέσεις εκτεθειμένος ο ίδιος απέναντι σε ένα κοινό. Στο θέατρο, ο ηθοποιός αποδίδει παραστατικά τον δραματικό λόγο αντιμετωπίζοντας ως *dramatis personae* το κοινό χωρίς να εκτίθεται ο ίδιος ως ατομική-κοινωνική οντότητα.

4. Η σχέση ρήτορα-ακροατηρίου αναπτύσσεται σε πραγματικό, σύγχρονο, συγκεκριμένο χωρόχρονο και είναι αληθινή. Στο θέατρο, αν και η παρακολούθηση της παράστασης συντελείται σε συγκεκριμένη θεατρική αίθουσα και προσδιορισμένο χρόνο, εν τούτοις, η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ σκηνης και πλατείας προϋποθέτει τη σύναψη της θεατρικής σύμβασης. Ενός άτυπου συμβολαίου σύμφωνα με το οποίο οι θεατρικοί συντελεστές συνθέτουν και σκηνοθετούν τη θεατρική μυθοπλασία «με κανόνες γνωστούς κι αποδεκτούς» από τους θεατές/αποδέκτες που, επίσης, αποδέχονται και απολαμβάνουν, ενσυνείδητα, ως αληθινό το ψευδαισθητικό παραστατικό «παίγνιο». (Pavis, ό.π.: 467-469).

5. Η αξία και το ενδιαφέρον της πληροφορίας που μεταδίδεται κατά τη διάρκεια μίας θεατρικής παράστασης δεν αφορά τόσο ή αποκλειστικά το σημασιολογικό περιεχόμενο του μηνύματος (δραματική πληροφορία) όσο τελικά τη «σηματική πληροφόρηση»: την πληροφορία που προκύπτει από την αλληλεπίδραση και τις διαφορικές σχέσεις μεταξύ σημείων και σημάτων, που λειτουργούν εξαιτίας της υλικότητάς τους συνδηλωτικά, εκπέμποντας μία ευρεία κλίμακα μηνυμάτων η αποκωδικοποίηση των οποίων εξαρτάται από τις συνθήκες και το υπόβαθρο του τελικού αποδέκτη-θεατή. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο παρατηρείται ενδιαφέρον για την παρακολούθηση παραστάσεων με γνωστή υπόθεση αλλά διαφορετική σκηνοθετική ανάγνωση (Elam, ό.π.: 663-67).

6. Η αξιοπιστία του ρήτορα εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την εντύπωση που θα προξενήσει στο ακροατήριο ο ίδιος ως προσωπικότητα αλλά και από τη σχέση συμπάθειας και οικειότητας που θα καλλιεργήσει με το κοινό του (Αριστοτέλης, Ρητ.: 1356a 4-13, 2002). Αντίθετα, στο θέατρο, η συμπάθεια του κοινού συνδέεται, κατά πρώτον, με τον χαρακτήρα και τη δράση του δραματικού ήρωα και κατά δεύτερον, με την υποκριτική του ηθοποιού ή την ευρηματική σκηνοθεσία.

7. Η νοηματική και εκφραστική απόδοση ενός κειμένου ή ομιλίας συνιστούν το όχημα κάθε ρητορικού ή θεατρικού εγχειρήματος, με τη διαφορά ότι στο θέατρο ο λόγος δεν είναι απαραίτητα (ή μόνο) λεκτικός. Ενδέχεται να απουσιάζει ή να είναι ελλειπτικός, ακατάληπτος, σωματικός, συμβολικός, πολυφωνικός. Εκφέρεται από έναν ή περισσότερους υποκριτές και συντίθεται από λεκτικά, μη λεκτικά ή εξω-γλωσσικά στοιχεία προσφέροντας μία πολυδιάστατη εμπειρία στο κοινό. Εν τούτοις, αφετηριακό μορφολογικό γνώρισμα του θεάτρου, που καταργεί τη στατικότητα της δράσης, παραμένει ο διάλογος, ακόμη και με τη μορφή του εξωτερικευμένου εσωτερικού διαλόγου / μονολόγου (Pavis, ό.π· Γραμματάς, 1997). Στη ρητορική, ο λόγος είναι λεκτικός, μονολογικός και (φαινομενικά τουλάχιστον) μονοφωνικός. Η στατικότητά του αντιμετωπίζεται με την εκφραστική δεινότητα του ομιλητή (χρήση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων) χωρίς να παραβλέπεται η επίδραση ή η αξιοποίηση άλλων (πολυτροπικών) μέσων όπως ενδυμασία, επίδειξη τεκμηρίων, τεχνολογία, που διεγείρουν την προσοχή και τη συμπάθεια του ακροατηρίου.

8. Στον ρητορικό λόγο ο ομιλητής έχει άποψη και επιχειρήματα, ενώ στο θέατρο ο ηθοποιός δεν εκφέρει προσωπικές γνώμες ούτε καλείται να εξηγήσει τη γνώμη του συγγραφέα ή του σκηνοθέτη (εκτός αν απαιτείται από το έργο). Ο ρήτορας μιλά τη δική του γλώσσα, ενώ ο ηθοποιός τη γλώσσα του δραματικού ήρωα που υποδύεται με τρόπο, ώστε να μεταδίδεται και να προσλαμβάνεται επιτυχώς το νόημα, η ενέργεια και τα συναισθήματα του ομιλούντος από όλους τους ακροατές ή θεατές στην πλατεία.

Το θέατρο στη ρητορική-επικοινωνιακή αγωγή και εκπαίδευση

Λαμβάνοντας υπόψη τη φύση και τη διαλεκτική σχέση ρητορικής και θεάτρου όπως παρουσιάστηκε προηγουμένως, καθίσταται, θεωρούμε σαφές πως το θέατρο:

- ως πολυσημιακή – πάμμουσος τέχνη συνάντησης του λόγου όλων των τεχνών (Γραμματάς, 2014),

- ως τεχνική με ένα ανεξάντλητο αποθεματικό εξειδικευμένων εργαλείων από διαφορετικές σχολές και συστήματα προσέγγισης του θεατρικού φαινομένου (Boal, 2013· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Μουδατσάκης, 2005), ή
- ως ενεργητική, συμμετοχική και παιγνιώδης μορφή βιωματικής μάθησης και παιδαγωγίας με κοινωνική ανταποδοτικότητα (Γραμματάς, 2014· Μενδρινού, 2014a, 2014b· Παπαδόπουλος, 2010· Wooland, 1999), μπορεί να αποτελέσει αρωγό στην εφαρμογή κάθε προγράμματος ρητορικής και επικοινωνιακής αγωγής και εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, μπορεί να συμβάλλει:
 - Στην ενεργοποίηση των αισθητηρίων (βασικών διαύλων επικοινωνίας), της σωματικής μνήμης και του εκφραστικού και επικοινωνιακού δυναμικού μέσα από «προπαρασκευαστικές εκδοχές» θεατρικής έκφρασης (Μουδατσάκης, 1994: 40).
 - Στην αγωγή του λόγου μέσα από ασκήσεις ορθοφωνίας, αναπνοής, εκφοράς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων εκφραστικής, νοηματικής ανάγνωσης, απαγγελίας ή αφήγησης, μέσα από ασκήσεις και παιχνίδια με τους ήχους, τα φωνήματα και τις λέξεις, τον ρυθμό, την τονικότητα, το ύφος, τις εντάσεις, τη συνδηλωτικότητα των λέξεων, ασκήσεις ενίσχυσης της μνημοτεχνικής ικανότητας, βιωματικής προσέγγισης αφηγηματικών ή πραγματολογικών κειμένων.
 - Στη διερεύνηση και κατανόηση των ποικίλων όψεων της επικοινωνίας μέσα από παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης, ανίχνευσης της πολλαπλότητας των συναισθημάτων, του κοινωνικού περιεχομένου της επικοινωνίας και των ποικίλων ή εναλλακτικών μορφών αλληλεπίδρασης.
 - Στην εξέλιξη της δημιουργικότητας, της επινοητικότητας, της φαντασίας, της ερευνητικής και κριτικής ικανότητας και δεξιοτήτων αυθόρμητου λόγου στο πλαίσιο ενός θεατρικού παιχνιδιού, ενός αυτοσχεδιασμού, ενός εκπαιδευτικού δράματος μιας δραματοποίησης ή μίας θεατρικής παράστασης.
 - Στην αντιμετώπιση του άγχους της έκθεσης σε κοινό (εκθετικός λόγος), μέσα από ασκήσεις συγκέντρωσης, παρατήρησης, αυτοελέγχου, χαλάρωσης, εμπιστοσύνης, επικοινωνίας, υπόδυσης ρόλων.
 - Στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και γενικότερης ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, μέσα από παιχνίδια ανίχνευσης της σκέψης, σωματικής έκφρασης και διάδρασης ή εμβάθυνσης σε δραματικούς χαρακτήρες και καταστάσεις.
 - Στη δημιουργία κατάλληλων χώρων ανάπτυξης επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων μέσα από θεατρικές τεχνικές προσομοίωσης αντιλογιών, συζήτησης, προσέγγισης της ποιητικής κλασικών και σύγχρονων συγγραφέων και του ιστορικού συγκεκριμένου του έργου τους, αποθησαύρισης και μελέτης υποδειγματικών προτύπων δραματικής σύνταξης ή αγώνων λόγου.
 - Στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου μέσα από εργαστήρια δημιουργικής θεατρικής γραφής και την κατανόηση του δραματικού λόγου, ο οποίος παραμένει ελλιπής επιζητώντας την ολοκλήρωση και καταξίωση μέσα από τη σκηνική περικειμενοποίησή του.

- Στην καλλιέργεια ενεργητικών ακροατών μέσα από την εξοικείωση με ποικίλα είδη θεατρικών τεχνικών και σύγχρονων μορφών έκφρασης (θέατρο της Αγοράς/Forum theater, θέατρο της Επινόησης/Devised theater, αυθόρμητο Θέατρο του Αυτοσχεδιασμού/Playback theater, κ.λπ.) και ενεργητικών πολιτών δια της συμμετοχής σε πολιτιστικές δράσεις κοινωνικής παρέμβασης.

- Στην παροχή, μέσω της επαφής με την ελληνική και παγκόσμια δραματολογία και την παρακολούθηση παραστάσεων, υψηλού επιπέδου προτύπων (σύνταξης, ύφους και ήθους), ιδανικών, για τον εμπλουτισμό και τη δημιουργία ισχυρών γλωσσικών και επικοινωνιακών αναπαραστάσεων, συναισθητικών, ενσυναισθητικών και βιωματικών εμπειριών.

Ρητορική, λοιπόν, δια του θεάτρου. Μία δυναμική εκπαιδευτική πρόταση δημιουργικής, ελκυστικής και εποικοδομητικής συνεργασίας, η οποία, πατώντας σταθερά στην εμπειρία και τη γνώση του *χτες*, είναι δυνατόν να συνεισφέρει, *σήμερα*, στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων δημοκρατικών, επικοινωνιακών, ανθρωπιστικών και οραματικών ταυτοτήτων: σύγχρονων και μελλοντικών ρητορικών πολιτών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αριστοτέλης (2002).** *Ρητορική*. (Μετ.) Δ. Λυπουρλής. Τόμος 1 (Βιβλίο Α). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος. Ανακτήθηκε στις 21/10/2019 από: http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=77
- Αριστοτέλης (2004).** *Ρητορική*. (Μετ.) Δ. Λυπουρλής. Τόμος 2 (Βιβλία Β-Γ). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος. Ανακτήθηκε στις 21/10/2019 από: http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=77
- Αριστοτέλης (2008).** *Ποιητική*. (Μετ.) Δ. Λυπουρλής. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος. Ανακτήθηκε στις 22/10/2019 από: http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=76
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007).** *Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαρτζιώτη, Ο. (χ.χ.).** Ὑπόκρισις και Pronuntiatio: Σκέψεις για τη Μεταφραστική και Νοηματική αντιστοιχία των δύο ρητορικών όρων, (σ. 1-12). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 08/07/2019 από: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/LIT1794/PRONUNTIATIO%20%26%20%CE%A5%CE%A0%CE%9F%CE%9A%CE%A1%CE%99%CE%A3%CE%99%CE%A3.PDF>
- Barthes, R. (1967).** *Elements of Semiology*. (Transl.) A. Lavers & C. Smith. London: Jonathan Cape Ltd.
- Boal, A. (2013).** *Θεατρικά Παιχνίδια για Ηθοποιούς και Μη Ηθοποιούς*. (Μετ.) Μ. Παπαδήμα. Αθήνα: σοφία Α.Ε.
- Croally, N. (2010).** Ο παιδευτικός χαρακτήρας της τραγωδίας. Στο: J. Gregory (Επιμ.), *Οψεις και Θέματα της Αρχαίας Ελληνικής Τραγωδίας*, (σ. 75-97). Αθήνα: Δ.Ν. Παπαδήμας.

- Γραμματάς, Θ. (1992).** Η Εικόνα του Λόγου ως Λόγος της Εικόνας. Το Θέατρο ως Θέαμα. Στο: Θ. Γραμματάς, *Ιστορία και Θεωρία στη Θεατρική Έρευνα*, (σ. 18-28). Αθήνα: Αφοί Τολίδη.
- Γραμματάς, Θ. (1997).** *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2004).** Η Θεατρική Απεικόνιση της Ιστορίας στο έργο του Βασίλη Ρώτα. Στο: Θ. Γραμματάς, *Διαδρομές στη Θεατρική Ιστορία*, (σ. 141-150). Αθήνα: Εξάντας.
- Γραμματάς, Θ. (2014).** Το Θέατρο ως Πάμμουσος παιδαγωγία. Στο: Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*, (σ. 71-84). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Γραμματάς, Θ. (2019).** *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dagger, R. (1981).** Metropolis, Memory and Citizenship. *Journal of Political Science*, 25(4), 715-737.
- Δημοσθένης (2012).** *Περί του Στεφάνου*. (Μετ.) Α.Ι. Γιαγκόπουλος. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ
- Δημοσθένης (2003).** *Περί της Ειρήνης*. (Μετ.) Α.Ι. Γιαγκόπουλος & Μ. Αραποπούλου. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος. Ανακτήθηκε στις 21/10/2019 από: http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=60
- Eco, U. (1976).** *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana U.P.
- Εγγλέζου, Φ. (2014).** *Η Διδασκαλία της Επιχειρηματολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τον Προφορικό στον Γραπτό Λόγο: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εγγλέζου, Φ. (2016).** Διαχρονική Θεώρηση της Παιδαγωγικής Διάστασης της Αντιλογίας. Στο: *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»* [Αθήνα, 1-2/4/2017], (σ. 402-409). Ανακτήθηκε στις 05/07/2019 από: <https://www.rhetoricinstitute.edu.gr/?p=389>
- Egglezou, F. (2018).** Rhetorical Paideia. From theory to praxis ... again. In: *Rhetoric and Communications E-Journal*, 35 (July), 1-13.
- Elam, K. (2001).** *Η Σημειωτική Θεάτρου και Δράματος*. (Μετ.-Εισ.) Κ. Διαμαντάκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Esslin, M. (1980).** *Μπρεχτ, η Ζωή και το Έργο του*. (Μετ.) Φ. Κονδύλης. Θεσσαλονίκη: Εγνατία.
- Fischer-Lichte, E. (2012).** *Ιστορία Ευρωπαϊκού Δράματος και Θεάτρου*. (Μετ.) Γ. Καλιφατίδης. Τομ. Α'. Αθήνα: Πλέθρον.
- Fiske, J. (2010).** *Εισαγωγή στην Επικοινωνία*. (Μετ.) Β. Μεσσήνη. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Goff, B. (1999–2000).** Try to Make it Real Compared to What? Euripides' Electra and the Play of Genres. In: M. J. Cropp, K. H. Lee & D. Sansome (Eds), *Euripides and Tragic Theatre in the Late Fifth Century*, (pp. 93-105). Champaign: Illinois Classical Studies.
- Goldhill, S. (1986).** *Reading Greek Tragedy*. United Kingdom: Cambridge University Press.

- Hall, E. (2003).** Δικαστικά δράματα: Η Δύναμη της Θεατρικότητας στην Αρχαία Ελληνική Δικανική Ρητορική. Στο *Πειθώ. Η Ρητορική. Δεκατρία μελετήματα*, (σ. 170-210). (Μετ.) Μ. Τρούπη. Αθήνα: Σμίλη.
- Ισοκράτης (2017).** *Περί Αντιδόσεως. Η Φιλοσοφία ή «Λόγων Παιδεία» του Ισοκράτους.* (Επιμ.) Μ. Τατσίδη-Λυπουρλή. (Προλ.) Μ.Ζ. Κοπιδάκης. (Μετ.) Μ.Α. Χριστοφορίδου. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Κακούρη, Αικ. (1998).** *Προαισθητικές Μορφές Θεάτρου.* Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Keane, J. (2012).** *Γιατί Δημοκρατία;* (Μετ.) Α. Παππάς. Αθήνα: Νεφέλη.
- Kennedy, A. G. (2004).** *Ιστορία της Κλασικής Ρητορικής, Αρχαίας Ελληνικής και Ρωμαϊκής.* (Μετ.) Ν. Νικολούδης. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Κικέρων, Μ.Τ. (2017).** *Η Τέχνη της Πειθούς.* (Επιμ.-Προλ.) J.M. May. (Μετ.) Χ. Μπαρουξής. Αθήνα: Διόπτρα.
- Kock, C. & Villadsen, L. (2014).** Introduction Rhetorical Citizenship as a Conceptual Frame: What We Talk About When We Talk About Rhetorical Citizenship. In: C. Kock & L. Villadsen (Eds), *Contemporary Rhetorical Citizenship*, (pp. 9-26). Amsterdam: Leiden University Press.
- Lloyd, M. (1992).** *The Agon in Euripides.* Oxford: Oxford University Press.
- Martin, P.R. (1989).** *The Language of Heroes: Speech and Performance in the Iliad.* N.Y: Ithaca - London: Cornell University Press.
- Μενδρινού, Ι. (2009).** Κατοχή και Αντίσταση. Η "Δραματική" Αποτύπωση του Ιδεολογικού Διπολισμού. Στο *Forum Νέων Επιστημόνων. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου.* Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε στις 06/07/2019 από: <https://gtheodore.wordpress.com/2010/05/10/κατοχή-και-αντίσταση>
- Μενδρινού, Ι. (2014α).** Θέατρο στο Νηπιαγωγείο. Η πρώτη μύηση στο Θέατρο και στην Κοινωνική Ζωή. Στο: Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία*, (σ. 310-337). Αθήνα: Διάδραση.
- Μενδρινού, Ι. (2014β).** Το Παιδικό Σώμα. Από το Παρασκήνιο στο Προσκήνιο του Θεάτρου της Ζωής. Στο: Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*, (σ. 53-64). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Moles, A. (1966).** *Information Theory and Esthetic Perfection.* Urbana: University of Illinois Press.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994).** *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι. Η Δραματοποίηση.* Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005).** *Το Θέατρο ως Πρακτική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο Σκηνικό Δράμα.* Αθήνα: Εξάντας.
- Μπέντλεϋ, Ε. (1971).** *Το Στρατευμένο Θέατρο.* Αθήνα: Αρίων.
- Μπρεχτ, Μ. (1979).** Μικρό Όργανο για το Θέατρο. Στο: Συλλογικό, *Από τον Αριστοτέλη στον Μπρεχτ*, (σ. 231-280). (Μετ.) Α. Βερυκοκάκη. Αθήνα: Κάλβος.

- Όμηρος (2015).** *Ιλιάδα*. (Μετ.) Ιάκωβος Πολυλάς. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ. Ανακτήθηκε στις 21/10/2019 από: http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/index.html?author_id=194
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010).** *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.
- Pavis, P. (2006).** *Λεξικό του Θεάτρου*. (Επιμ.) Κ. Χ. Γεωργουσόπουλος. (Μετ.) Α. Στρουμπούλη. Αθήνα: Gutenberg.
- Pelling, C. (2014).** Η Τραγωδία, η Ρητορική και ο Πολιτισμός της Εκτέλεσης. Στο: J. Gregory (Επιμ.), *Όψεις και Θέματα της Αρχαίας Ελληνικής Τραγωδίας*, (σ. 115-142). (Μετ.) Μ. Καίσαρ. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Πλάτωνος (2013).** *Φαίδρος. Εισαγωγή, Αρχαίο και Νέο κείμενο με σχόλια*. (Μετ.) Ι.Ν. Θεοδωρακόπουλος. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας
- Πλάτωνος (1993).** *Γοργίας*. Αθήνα: Κάκτος
- Searle, R.J. (1979).** The Logical Status of Fictional Discourse. In: R.J. Searle, *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*, (pp. 58-75). Cambridge: University Press. Ανακτήθηκε στις 08/07/2019 από: http://www.typpetoken.com/100B/Searle_Fiction.pdf
- Ταμπάκη, Α. (1993).** *Νεοελληνική Δραματολογία και οι Δυτικές της Επιδράσεις (18ος-19ος αι)*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.
- Vidal-Naquet, P. (2002).** *Ο κόσμος του Ομήρου*. (Μετ.) Α. Κεφαλά. Αθήνα: Εξάντας.
- Voogt J., Erstad O., Dede C. & Mishra, P. (2013).** Challenges to Learning and Schooling in the Digital Networked World of the 21st Century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 403-413. Ανακτήθηκε στις 07/07/2019 από: <http://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2013/09/jcal2013-Voogt-Orstad-Dede-Mishra.pdf>
- Wooland, B. (1999).** *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. (Μετ.) Ε. Κανηρά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Η ρητορική της ερμηνείας: σκέψεις και δοκιμές για την αξιοποίηση ρητορικών παιχνιδιών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Καλούδη Ευαγγελία, δρ Παιδαγωγικής, φιλόλογος

Μουσικό Σχολείο Αλίμου

Περίληψη

Οι σύγχρονες κατευθύνσεις για τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων προϋποθέτουν την προσωπική και συλλογική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της ανάγνωσής τους. Οι μαθητές χρησιμοποιώντας πολλαπλά συμφραζόμενα και ακολουθώντας ποικίλες αναγνωστικές διαδρομές καλούνται να αποδώσουν νόημα στα κείμενα προσεγγίζοντάς τα ως εναλλακτικούς κόσμους, οι οποίοι διαλέγονται με τον δικό τους κόσμο και τη δική τους εμπειρία. Εάν τριάντα χρόνια πριν η Langer προσέγγιζε τη λογοτεχνία ως «προκλητικό μέσο» (Langer 2000²[1991]), σήμερα η λογοτεχνία αποτελεί κατεξοχήν έναν προνομιακό χώρο, μέσα στον οποίο ο μαθητής επιτρέπεται να διαμορφώνει και να υπερασπίζεται τα δικά του νοήματα για το κείμενο οικοδομώντας παράλληλα την εικόνα του κόσμου και την ίδια του τη θέση μέσα σε αυτόν, την ταυτότητά του. Αλλά και να υποβάλλει σε δοκιμασία τα νοήματα αυτά και, ίσως, να τα μετασχηματίζει στο πλαίσιο της αναγνωστικής κοινότητας, να διαλέγεται, δηλαδή, και με τους συν-αναγνώστες του.

Στο πολυσύνθετο αυτό παιχνίδι της ερμηνείας, ο λόγος των μαθητών δεν αποτελεί απλώς ένα όχημα για την έκφραση της σκέψης τους, αλλά το κατεξοχήν εργαλείο παραγωγής σημασιών, μέσα στο πλαίσιο της κονστρουκτιβιστικής θεώρησης της μάθησης. Επίκεντρο των σχετικών αναζητήσεων αποτελεί το ερώτημα αν ο λόγος των μαθητών αναπαράγει ή οικειοποιείται τα 'κρυφά' νοήματα ή αν αναδημιουργεί το κείμενο και αν, τέλος, απομονώνει τους μαθητές ή ενδυναμώνει την αλληλεπίδρασή τους. Έχοντας ως βάση προγενέστερες και σύγχρονες έρευνες σχετικά με τους επικοινωνιακούς ρόλους των μαθητών, και παρακινούμενη από τη διετή εμπειρία ως συντονίστρια του ομίλου ρητορικής στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου, επιχειρώ να αξιοποιήσω όψεις των ρητορικών αγωνισμάτων μέσα στην τάξη της λογοτεχνίας. Τα ερωτήματα στα οποία εστιάζω είναι τα εξής: α. ποιες πλευρές των ρητορικών αγωνισμάτων θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και, κατά συνέπεια, στην οικοδόμηση εγκυρότερων ερμηνειών από τους μαθητές; β. Ποιες δυσκολίες, εμπόδια αλλά και προοπτικές ενδέχεται να προκύψουν από ένα τέτοιο εγχείρημα;

Λέξεις-κλειδιά

διδασκαλία λογοτεχνίας, κονστρουκτιβιστική θεώρηση, επικοινωνιακοί ρόλοι μαθητών, ρητορικά αγωνίσματα, λογοτεχνική ερμηνεία.

Εισαγωγή

Η δέσμευση με τη ρητορική μπορεί να ξεκινήσει από ποικίλες αφετηρίες και να ακολουθήσει απρόβλεπτες διαδρομές, ώσπου να συναντηθεί με τις βαθύτερες ανησυχίες του καθενός μας. Μπορεί, όμως, να συμβεί ακριβώς το αντίθετο. Για παράδειγμα, η

προσωπική μου περιπέτεια με τη ρητορική έχει τη ρίζα της στους ερμηνευτικούς διαλόγους, τις συζητήσεις, δηλαδή, που εκδιπλώνονται επιτυχώς ή ανεπιτυχώς στο μάθημα της λογοτεχνίας, και τις προκλήσεις που αυτοί θέτουν στη σχολική πράξη. Οι διδάσκοντες αλλά και η σχετική έρευνα συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι πέρα από τα αναγνωστικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, υστερούν και ως προς μία σειρά επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τις οποίες η κοινωνική και η εκπαιδευτική τους εμπειρία φαίνεται ότι δεν ενδυναμώνουν επαρκώς.

Με τον σκοπό της επικοινωνιακής ενδυνάμωσης και διαθέτοντας μια μικρή αλλά πολύτιμη εμπειρία από τον συντονισμό του ομίλου ρητορικής στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου, επιχειρώ να εντάξω ρητορικές πρακτικές στο μάθημα της λογοτεχνίας και να διερευνήσω τη δυνατότητά τους να ενισχύσουν - και να 'απελευθερώσουν' - τον λόγο και τη σκέψη των μαθητών. Από την οπτική, δηλαδή, της Διδακτικής της Λογοτεχνίας και ειδικότερα από το πεδίο της Ανάλυσης του Σχολικού Λόγου, πηγάζουν οι προβληματισμοί που θα εκθέσουμε στη συνέχεια.

Σχολικός λόγος, λογοτεχνική ερμηνεία και ρητορική

Στη άρθρο αυτό, θα εξετάσουμε καταρχάς αν είναι θεωρητικά νόμιμο να συζητούμε για μία ρητορική της ερμηνείας. Η συλλογιστική αυτή θα κινηθεί στην τομή τριών εννοιολογικών πεδίων, του σχολικού λόγου, της λογοτεχνικής ερμηνείας και της ρητορικής. Στη συνέχεια, θα επιχειρήσω μία σύντομη αναφορά σε πρόσφατες έρευνες, που φωτίζουν την εικόνα της επικοινωνίας στην ελληνική σχολική τάξη και, τέλος, θα καταθέσω τον προβληματισμό μου σχετικά με την αξιοποίηση ρητορικών παιγνιδιών στο μάθημα της λογοτεχνίας, με σκοπό την ποιοτική αναβάθμισή του.

Σχεδόν όλες οι αναζητήσεις που αφορούν τον σχολικό λόγο, πηγάζουν από την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Lev Vygotsky και το έργο των συνεχιστών του, οι οποίοι από τη δεκαετία του '70, μελέτησαν για πρώτη φορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της σχολικής ομιλίας στα αγγλοσαξονικά εκπαιδευτικά συστήματα. Μοιάζει απίστευτο, αλλά μέχρι τότε ο προφορικός λόγος εκπαιδευτικών και μαθητών, αντιμετωπιζόταν ως ο 'άορατος' παράγοντας της διδακτικής πράξης. Η κύρια υπόθεση εργασίας που καθοδήγησε τις έρευνες του σχολικού λόγου κατά τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες μπορεί να συνοψιστεί στην εξής πρόταση: «η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα μέσο με τη βοήθεια του οποίου τα άτομα διατυπώνουν και μεταβιβάζουν τις ιδέες τους. Είναι, επίσης, ένα μέσο που διαθέτουν τα άτομα για να σκέφτονται και να μαθαίνουν μαζί.» (Mercer 2000²[1998]: 5).

Οφείλουμε στο σημείο αυτό να διευκρινίσουμε καταρχάς ότι στο θεωρητικό πλαίσιο όπου κινούμαστε, ο λόγος / γλώσσα και ειδικότερα η «σχολική ομιλία» (classroom talk/discourse), (Cazden 1986: 432), μας απασχολούν από την πλευρά της επικοινωνιακής καταλληλότητας/ικανότητας (communicative competence/appropriateness) (Hymes, 1971 in: Coulthard, 1985²:33), δηλαδή το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στην καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα του λόγου των μαθητών μας στο συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο, το οποίο προσδιορίζεται από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο επίκεντρο του προβληματισμού μας είναι, επομένως, η γλώσσα την οποία, καταρχάς, εμείς οι

εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούμε στην τάξη και οι δυνατότητες που έχει να υποστηρίξει την ανάπτυξη και το μετασχηματισμό της σκέψης των μαθητών. Αποτελεί κοινή πλέον παραδοχή ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, παράλληλα με το διδακτικό περιεχόμενο, διδάσκουμε σε κάθε γνωστικό αντικείμενο και τρόπους χρήσης της γλώσσας. Όπως λέει ο Mercer, κάθε δάσκαλος, είναι “καθοδηγητής του λόγου” - άρα και της σκέψης των μαθητών του (ό.π.). Το λαϊκό γνωμικό “με όποιον δάσκαλο καθίσεις ...” βρίσκει έτσι τη σύγχρονη δικαίωσή του στο πεδίο της έρευνας όχι μόνο από την οπτική της ποιότητας των γνώσεων αλλά και της ποιότητας του διδακτικού λόγου.

Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος και ο βαθμός που αναπτύσσει τη σκέψη του κάθε μαθητής, είναι ανάλογος με τις ευκαιρίες και τις απαιτήσεις που του θέτει η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές του. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός ζητά συστηματικά από τον μαθητή να εκφράζεται προσωπικά, να διευκρινίζει ή να αιτιολογεί τις απόψεις του, να ακούει ενεργά και να παίρνει θέση έναντι των απόψεων των συμμαθητών του, στην ουσία στήνει μία γλωσσική ‘σκαλωσιά’, πάνω στην οποία θα χτίσει ο μαθητής θεμελιώδεις στρατηγικές μάθησης, τους τρόπους για να “μαθαίνει πώς να μαθαίνει” και “πώς να ερευνά”, και, παράλληλα, θα αναπροσδιορίσει την ταυτότητά του και τις σχέσεις του και ως μέλους μιας κοινότητας διερεύνησης.

Στο ερώτημα αν οι μαθητές σε ένα μάθημα λογοτεχνίας “σκέπτονται και μαθαίνουν μαζί”, είναι, δηλαδή, μία κοινότητα μάθησης και διερεύνησης, και αν ναι, τι ακριβώς διερευνούν και με ποιους όρους, απάντηση δεν μπορεί να δοθεί, αν δεν μπει στο παιγνίδι η δεύτερη έννοια, η έννοια της “λογοτεχνικής ερμηνείας”. Καθώς μάλιστα διανύουμε την εποχή που έπεται της μεγάλης αίγλης που γνώρισαν οι θεωρίες λογοτεχνίας, επιστρέφουμε αναστοχαστικά στην ερμηνεία ως μία ‘ομπρέλλα’, που στεγάζει δημιουργικά όλες τις επιμέρους συνεισφορές τους. Σε αυτό το πλαίσιο, η ερμηνεία, ως βασικός και διαχρονικός σκοπός της λογοτεχνικής ανάγνωσης, είναι η αναζήτηση «νοήματος», το οποίο μπορεί να ανιχνευτεί από μια ερμηνευτική διαδικασία για να (ανα)διατυπωθεί ως «σημασία» σε προτάσεις εννοιακού λόγου (Βελουδής 2011⁹[2001]: 239).

Στο ίδιο μήκος κύματος, οι εξελίξεις στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας θεωρούν την ανάγνωση / ερμηνεία ή πρόσληψη ως μία από κοινού οικοδόμηση σημασίας ή σημασιών. Και από τις δύο προοπτικές, αναδύεται ο διερευνητικός και δημιουργικός χαρακτήρας της ανάγνωσης, καθώς η νοηματοδότηση των κειμένων είναι δυνατόν να παράγει πολλαπλές σημασίες με τη μορφή πολλαπλών ερμηνευτικών λόγων. Ας μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι σε λιγότερο από μισό αιώνα, η ιστορικο-φιλολογική ανάλυση με τα πληθωρικά συμφραζόμενα για το πλαίσιο γένεσης του κειμένου έδωσε τη θέση της στις κειμενο-κεντρικές προσεγγίσεις, και αυτές με τη σειρά τους στον αναγνώστη, με τα δικά του ιδιαίτερα συμφραζόμενα: το φύλο, την κοινωνική θέση, την ψυχολογία, την εθνότητα, την προσωπική και αναγνωστική εμπειρία. Οι ίδιες οι εξελίξεις αποκαλύπτουν την ύπαρξη πολλαπλών οπτικών από τις οποίες, εναλλακτικά, πολιορκούνται τα κείμενα κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους επαγγελματίες κριτικούς αλλά και τους απλούς αναγνώστες.

Εάν τριάντα χρόνια πριν η Langer προσέγγιζε τη λογοτεχνία ως «προκλητικό μέσο» (Langer, ό.π.), σήμερα η λογοτεχνία αποτελεί, κατεξοχήν, έναν προνομιακό χώρο, μέσα στον οποίο ο μαθητής επιτρέπεται να διαμορφώνει και να υπερασπίζεται τα προσωπικά του νοήματα για το κείμενο, οικοδομώντας παράλληλα την εικόνα του κόσμου και την ίδια του την θέση μέσα σε αυτόν, την ταυτότητά του. Αλλά και να υποβάλλει σε δοκιμασία τα νοήματα αυτά και, κάποτε, να τα μετασχηματίζει στο πλαίσιο της αναγνωστικής κοινότητας, καθώς διαλέγεται, δηλαδή, και με τους συναγνώστες του. Συγγραφικό πλαίσιο, κείμενο, ταυτότητα και κοινότητα είναι δύναμι ταυτόχρονα παρόντα σε κάθε διαδικασία νοηματοδότησης, όπως κατεξοχήν είναι κάθε ερμηνευτική συζήτηση, και καθιστούν την έκβασή της απροσδόκητη για τον διδάσκοντα και τους διδασκόμενους.

Πράγματι, στο σχολείο, οι μαθητές έχοντας στη διάθεσή τους πολλαπλά συμφραζόμενα και ακολουθώντας ποικίλες αναγνωστικές διαδρομές καλούνται να αποδώσουν νόημα στα κείμενα προσεγγίζοντάς τα ως εναλλακτικούς κόσμους οι οποίοι διαλέγονται με τον δικό τους κόσμο και τη δική τους εμπειρία και την αναδομούν. Επιπλέον, οι σύγχρονες κατευθύνσεις για τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων, όπως αναδύονται στα Προγράμματα Σπουδών και τα διδακτικά εγχειρίδια, προϋποθέτουν σήμερα τόσο την προσωπική όσο και τη συλλογική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της ανάγνωσής τους.

Και εδώ ερχόμαστε στο τρίτο κομμάτι του παζλ: τη ρητορική. Ο ερμηνευτικός λόγος και ο διά-λόγος, είναι ένα ρητορικό κείμενο ή τουλάχιστον μοιράζεται κοινές ιδιότητες με τα ρητορικά κείμενα; Θεωρητικά ναι, από τη στιγμή που (δια)πραγματεύεται σημασίες αλλά και αξίες και επιχειρεί να τις θεμελιώσει σε επιχειρήματα και τεκμήρια εσω- και εξω- κειμενικά. Το πρώτο τουλάχιστον σκέλος του τρίπτυχου ΛΟΓΟΣ-ΗΘΟΣ-ΠΑΘΟΣ φαίνεται να συνδέει τη ρητορική με τον ερμηνευτικό λόγο.

Ο σχολικός λόγος ως ερευνητικό αντικείμενο στο μάθημα της λογοτεχνίας

Βέβαια, στην πράξη τα πράγματα είναι αρκετά διαφορετικά. Πολλαπλές έρευνες από τον αγγλοσαξονικό, κυρίως, χώρο τα τελευταία είκοσι κυρίως χρόνια συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι ο προφορικός λόγος των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ατροφικός και πολύ λίγο ερμηνευτικός. Αυτό συμβαίνει, γιατί -παρά τις επαγγελίες των Π.Σ.- οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούμε να εστιάζουμε στη μεταβίβαση ενός περιεχομένου, δηλαδή ενός «μηνύματος» ή μιας «ορθής» ερμηνείας, η οποία «πρέπει να αφομοιωθεί από τους μαθητές» αφήνοντας λίγο χώρο για διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης, διαμόρφωσης και ανταλλαγής προσωπικών απόψεων (Langer 2000²[1991]: 3). Η πρακτική αυτή εξυπηρετείται διεθνώς και για δεκαετίες από το επικοινωνιακό μοτίβο των ερωταποκρίσεων, το γνωστό I/R/F, με χαρακτηριστικά δομικά στοιχεία του: τις κλειστές ερωτήσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Initiation), τις σύντομες απαντήσεις εκ μέρους των μαθητών (Reply), και την αξιολόγησή τους (Evaluation/Feedback) (Mehan 1979: 52 κ.ε.). Η κυριαρχία του τριμερούς αυτού επικοινωνιακού σχήματος επιβεβαιώνεται και από Έλληνες ερευνητές. Πρόκειται για ένα κατ'ουσίαν ψευδο-διαλογικό μοτίβο, με

το οποίο επιχειρείται συνήθως: α. ένα πρώτο επίπεδο κατανόησης του κειμένου, αλλά και β. η συγκαλυμμένη μεταβίβαση έτοιμων ερμηνειών στους μαθητές.

Σχετική έρευνα που ολοκληρώθηκε το 2013 στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής (Καλούδη, 2013), υποδεικνύει ότι τον λόγο των μαθητών, στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων (76%), χαρακτηρίζουν συμπτώματα, όπως:

- η χαμηλή ένταση της φωνής και άλλες ενδείξεις αμηχανίας, δισταγμού και ανασφάλειας,
- η μικρή έκταση των εκφωνημάτων,
- η απλή επισήμανση ή αναπαραγωγή των κειμενικών δεδομένων,
- η απουσία επιχειρημάτων ή τεκμηρίων και η διάθεση 'μαντεψιάς',
- η έλλειψη ενεργού ακρόασης και διαπλοκής των παρεμβάσεων, και τέλος,
- η απουσία πρωτοβουλίας εκ μέρους των μαθητών, οι οποίοι στην ουσία συμμετέχουν αποκλειστικά απαντώντας στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα 1).

Γι' αυτό τον λόγο, και επιλέξαμε τον όρο **απαντητές** προκειμένου να ονομάσουμε την κατηγορία των ομιλητών των οποίων οι παρεμβάσεις παρουσιάζουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Με τον όρο **απαντητές**, δηλαδή, ονομάσαμε τους ρόλους των μαθητών που απαντούν σε μια ερώτηση του εκπαιδευτικού. Στις απαντήσεις αυτές:

α. Είναι εμφανής η παρουσία μη λεκτικών στοιχείων που σχετίζονται με την αμηχανία των μαθητών. Για παράδειγμα, συχνά οι μαθητές διστάζουν, ψιθυρίζουν ή απαντούν με ερωτηματικό επιτονισμό, στην προσπάθεια να μαντέψουν παρά να αναλάβουν την ευθύνη της απάντησής τους.

β. Το κυριότερο γνώρισμα των **απαντητών** είναι η εξαιρετική συντομία των παρεμβάσεών τους, οι οποίες αποτελούν απλή αναπαραγωγή ή εντοπισμό των δεδομένων του κειμένου, και

γ. Βασικό γνώρισμα, τέλος, αποτελεί η απομόνωση των **απαντητών**. Ό,τι λένε, δηλαδή, δεν διαπλέκεται με τα εκφωνήματα των άλλων μαθητών (ό.π.).

Επομένως, στην περίπτωση των **απαντητών** δεν μπορούμε να μιλάμε για ερμηνευτικό λόγο, αλλά για ένα πρώτο επίπεδο κατανόησης του κειμένου, αναγκαίο μεν αλλά όχι και επαρκές, για να καλύψει το ευρύ περιεχόμενο που αποδίδουμε σήμερα στην ερμηνεία. Συχνότατα, δε, οι μαθητές υιοθετούν τους παραπάνω ρόλους για να ανταποκριθούν σε δήθεν ερμηνευτικά ερωτήματα του τύπου "Τι εννοεί ο ποιητής;", ερωτήματα που υποκρύπτουν την απαίτηση για μία (και μοναδική) 'ορθή' ερμηνεία. Παρά το ότι η έρευνά μας δεν διεκδικεί δικαιώματα γενικευσιμότητας, οι διαπιστώσεις μας από τα 9 μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία την πραγματοποιήσαμε, επαληθεύονται από αντίστοιχες μελέτες ελληνικές και διεθνείς, επιβεβαιώνοντας την κυριαρχία του σχήματος των ερωταποκρίσεων (I/R/F) στο μάθημα της λογοτεχνίας.

Αντιδιαμετρικά προς τους **απαντητές** και με αξιοσημείωτα μικρότερο ποσοστό (24%) παρατηρήθηκαν παρεμβάσεις τις οποίες εντάξαμε στην κατηγορία **αναγνώστες**. Με τις παρεμβάσεις αυτές οι μαθητές δεν απαντούν απλά στις ερωτήσεις των διδασκόντων, αλλά διατυπώνουν ερμηνευτικές απόψεις, και ο λόγος τους διακρίνεται από:

- παρεμβάσεις μεγαλύτερης έκτασης,
- συγκρότηση προσωπικών οπτικών για τα κείμενα. οι οποίες χαρακτηρίζονται από πνευματική ανεξαρτησία και εκφέρονται με αυτοπεποίθηση,
- θεμελίωση των απόψεων σε κειμενικούς και άλλους δείκτες,
- έκθεση αξιών και συναισθημάτων,
- απεύθυνση στους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό, ενεργό ακρόαση και διαπλοκή των απόψεων, και τέλος,
- πρωτοβουλίες εισαγωγής νέων θεμάτων και διεκδίκηση δικαιωμάτων ομιλίας.

Ονομάσαμε, λοιπόν, *αναγνώστη* κάθε μαθητή που με την παρέμβασή του αποδίδει νόημα στο κείμενο εκθέτοντας την προσωπική του άποψη γι' αυτό, με συγκριτικά περισσότερο εκτεταμένες παρεμβάσεις, που ως προς το περιεχόμενό τους υπερβαίνουν τα δεδομένα του κειμένου. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται δύο διακριτοί επιμέρους ρόλοι:

α. ο ρόλος του *αυτόνομου αναγνώστη*: εκφράζεται με αυτοπεποίθηση αλλά και μετριοπάθεια (νομίζω) και τεκμηριώνει την άποψή του με κειμενικές αναφορές.

β. ο ρόλος του *διαλεγόμενου αναγνώστη*: υπερβαίνει τον αυτόνομο αναγνώστη με το να απευθύνει, λ.χ., στους συμμαθητές μια νέα ερμηνευτική υπόθεση (μήπως ...). Με διάθεση, θα λέγαμε, αναγνωστικής αλληλεγγύης εισάγει έτσι ένα νέο θέμα, αναλαμβάνοντας ρόλο ισότιμου με τον εκπαιδευτικό εταίρου της συζήτησης (βλ. Πίνακα 1).

Απαντητές

Αμήχανοι απαντητές

M1: (... ?) (ψίθυροι)

M2: Εμ ::: ... μια γυναίκα που ο άντρας της είναι στην ::: ξενιτιά, ε ::: της λείπει ? ...

Εξαρτημένοι απαντητές

M3: (ενν. Οι νοικοκυρές στα χωριά)
Μιλάνε από τα παράθυρα.

M4: Ρωτούν η μία την άλλη αν θέλουν αυγά (χαμηλόφωνα).

Αναγνώστες

Αυτόνομοι

M4: Ο ποιητής μας προτρέπει **νομίζω** να ::: χρησιμοποιήσουμε τα όνειρά μας σα σανίδα σωτηρίας, **γιατί** στο στίχο 2 λέει ότι μόνο αυτά μπορούν να μας σώσουν από τα μαρτύρια που θα υποστούμε στη ζωή.

Διαλεγόμενοι

M5: Ο αγαπημένος μας κύριος Νίκος (εν. Καρούζος) μας λέει, ας πούμε, να ::: να χρησιμοποιήσουμε τα όνειρά μας ως σανίδα σωτηρίας και να παλέψουμε να τα εκπληρώσουμε. **Μήπως** έτσι προσπαθεί να εκπληρώσει το δικό του όνειρο :: την παγκόσμια αγάπη, που την αναφέρει στη συνέχεια;

Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ρητορικής (με διεθνή συμμετοχή): Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη: Αναζητώντας σύγχρονες μορφές της ρητορικής παιδείας (9-10 Φεβρουαρίου 2019)

Πίνακας 1: Απαντητές και αναγνώστες. **ΠΗΓΗ:** Ευαγγελία Καλούδη (2013), *Ο διάλογος ως μηχανισμός υποστήριξης της γνώσης στο μάθημα της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή.

Παρά το ότι τα δεδομένα επαληθεύουν την κυριαρχία του παραδοσιακού αντι-διαλογικού σχήματος, το οποίο από την πλευρά των μαθητών ταυτίζεται με τους κυρίαρχους στατιστικά ρόλους των απαντητών (76%), το μικρό έστω ποσοστό ερμηνευτικού λόγου των υπολειπόμενων ως προς τη συχνότητα αναγνωστών (24%) αποτελεί ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικές μας πρακτικές βρίσκονται σε μία φάση μετάβασης (βλ. Πίνακα 2). Όπως, χαρακτηριστικά διατυπώνεται από την ερευνητική ομάδα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας «κάτι ανοίγει, αλλά οι αντιστάσεις όσων έχουν εμπεδωθεί είναι ισχυρές – δεν αρκούν, επομένως, οι μεμονωμένες καινοτομίες από κάτω ...» (Κουτσογιάννης κ.ά., 2015: τ. 2, 196).

ΣΧΗΜΑΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ / ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	Απαντητές		Αναγνώστες	
	Συχνότητα (f)	Σχετική συχνότητα (rf)	Συχνότητα (f)	Σχετική συχνότητα (rf)
Σχ. 1, Τερψιχόρη ²⁴	436	(90%)	51	(10%)
Σχ. 2, Θάλεια	457	(90%)	52	(10%)
Σχ. 3, Ουρανία	118	(36%)	209	(64%)
Σχ. 4, Καλλιόπη	454	(87%)	66	(13%)
Σχ. 5, Μελοπομένη	296	(48%)	320	(52%)
Σχ. 6, Ερατώ	378	(85%)	68	(15%)
Σχ. 7, Ευτέρπη	231	(79%)	63	(21%)
Σχ. 8, Κλειώ	389	(70%)	173	(30%)
Σχ. 9, Πολύμνια	698	(89%)	89	(11%)
ΣΥΝΟΛΑ : 4548 σχήματα	3457 (76%)		1091 (24%)	

Πίνακας 2: Συγκριτική παρουσίαση «απαντητών» και «αναγνωστών» στο σύνολο του ερευνητικού δείγματος (μαθητές Β' και Γ' Γυμνασίου). **ΠΗΓΗ:** Ευαγγελία Καλούδη (2013), ό.π..

²⁴ Στην στήλη αυτή εμφανίζονται τα ψευδώνυμα των εκπαιδευτικών που συνέβαλαν εθελοντικά στην πραγματοποίηση της έρευνας και στις ακόλουθες στήλες οι συχνότητες με τις οποίες εμφανίζονται οι ρόλοι των απαντητών και των αναγνωστών στις διδασκαλίες τους.

Σκέψεις για την αξιοποίηση της ρητορικής και δοκιμές ρητορικών παιχνιδιών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Το πλαίσιο το οποίο περιγράψαμε καθιστά αναγκαίες τις παρεμβάσεις με σκοπό να ενισχυθούν οι ρόλοι των αναγνωστών, καθώς αυτοί ανταποκρίνονται σε ό,τι ορίσαμε προηγουμένως ως ερμηνευτικό λόγο. Με αυτό το σκεπτικό, 'δανειστήκαμε' από τον ρητορικό όμιλο και επιχειρούμε να αξιοποιήσουμε στην τάξη στοιχεία από ρητορικά παιχνίδια, όπως τον αυθόρμητο και τον προτρεπτικό λόγο. Η αρχική μας σκέψη ήταν ότι τα παιχνίδια αυτά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως 'σκαλωσιά' για την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, λόγω των συγκροτημένων κανόνων που τα διέπουν: συγκεκριμένος χρόνος για σκέψη και έκφραση, απαίτηση για αξιοποίηση γλωσσικών, παραγλωσσικών και εξω- γλωσσικών στοιχείων, κινητοποίηση της λογικής, του συναισθήματος και των εμπειριών, στοιχεία που μπορούν να αυξήσουν την πιθανότητα για συνολική δέσμευση του αναγνώστη, αλλά και τη συνεργασία του με την κοινότητα της τάξης. Ό,τι δηλαδή απαιτεί η ερμηνευτική συνθήκη. Θα εκθέσουμε, λοιπόν, παρακάτω, τις πρώτες σκέψεις που προέκυψαν από ένα περιορισμένο χρονικά διάστημα δοκιμών.

α. Δοκιμάζοντας τον αυθόρμητο λόγο

Καταρχάς οι σκέψεις μας οδηγήθηκαν από τα ίδια τα χαρακτηριστικά του **αυθόρμητου λόγου**:

- την χαρακτηριστική του συντομία (1' προετοιμασίας για 2-3 λεπτά εκφώνησης)
- την παράλληλη έμφαση στη λογική και τη φαντασία, τη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα σκέψη, το συνειδητό και το ασυνειδητό (γνώσεις αλλά και βιώματα / συναισθήματα, σαφής και λογική οργάνωση αλλά και ποικιλία στις συνδέσεις και τις διαδρομές της εκδίπλωσης του κειμένου, σαφήνεια και ορθή χρήση του λόγου αλλά και πρωτοτυπία στις συνειρμικές συνδέσεις εννοιών, κυριολεξία αλλά και συνυποδήλωση),
- τη χρήση ποικίλων παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων κατά την εκφορά του λόγου, όπως της έντασης της φωνής, της ταχύτητας, των παύσεων, των εκφράσεων του προσώπου, των κινήσεων των χεριών, κ.ά. αλλά με μέτρο και ισορροπία έναντι των λεγομένων.

Οι ιδιότητες αυτές του αυθόρμητου λόγου μας οδήγησαν στην υπόθεση ότι η αξιοποίησή του στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι δυνατόν να φέρει στην επιφάνεια στοιχεία της προσωπικής και αναγνωστικής ταυτότητας των αναγνωστών, απαραίτητα για μια γόνιμη ερμηνευτική διαδικασία. Είναι ένα δυνατό χαρτί τόσο για τη δημιουργία κλίματος οικειότητας όσο και την ίδια την ερμηνευτική διαδικασία, σε δύο φάσεις:

i. Πριν την ανάγνωση του κειμένου: τη συνήθη προ-αναγνωστική δραστηριότητα "ανταπόκριση στον τίτλο/προσδοκίες", μπορεί να αντικαταστήσει η ιδεοθύελλα, και να οδηγήσει με πιο ουσιαστικό τρόπο στη συγκροτημένη διατύπωση προσδοκιών και ερμηνευτικών υποθέσεων. Ένα παράδειγμα: πριν την ανάγνωση του διηγήματος *Τα ρέστα* του Κ. Ταχτσή, ζητήσαμε από τους μαθητές να καταστρώσουν με αφορμή τον τίτλο μία μικρή αφήγηση ή περιγραφή/εικόνα. Παρά την αρχική αμηχανία, στο τέλος της διαδικασίας οι αυθόρμητοι λόγοι των μαθητών μας έδωσαν όλες σχεδόν τις δυνατές για

το κείμενο ερμηνευτικές υποθέσεις, τις οποίες οργανώσαμε και ομαδοποιήσαμε στον πίνακα με λέξεις - κλειδιά. Τα ρέστα συνδέθηκαν με προσωπικές ή αναγνωστικές αναμνήσεις, την απόδοση δικαιοσύνης ή αντίθετα την αίσθηση της αδικίας, την επιτυχία αλλά και το ρίσκο (βλ. Πίνακα 3).

Ενδεικτικά, παραθέτουμε απόσπασμα από αφήγηση μαθήτριας η οποία ακολουθώντας έναν απρόσμενο άξονα εκδίπλωσης της ιστορίας της αποτέλεσε και την έκπληξη σε αυτό το πρώιμο στάδιο πειραματισμού,

«... Ένα ζευγάρι στο βάθος του μαγαζιού ... Μα ξέρω πολύ καλά το συναίσθημα, το να δίνεις όλη σου την παρουσία, ψυχική ή υλική, στον άνθρωπο που αγαπάς ακράδαντα, κι εκείνος ως αντάλλαγμα να σου δίνει τα ρέστα του, την μικρότερη ανταπόκρισή του. Κι έτσι, έφυγα τρέχοντας από εκείνη τη βιτρίνα, από εκείνη τη στιγμή δυστυχίας, από εκείνη τη ζωή, και από εκείνη. Περιπλανώμενος, με τα ρέστα να ηχούν στην τσέπη μου.» **Η.Χ., Γ' Λυκείου, Μουσικό Σχολείο Αλίμου.**

Στην επόμενη φάση, αφού διαβάστηκε το κείμενο, οι μαθητές ήταν έτοιμοι, αφενός να ελέγξουν ποια ή ποιες από τις ερμηνευτικές εκδοχές τους ανταποκρίνονται περισσότερο στο κείμενο του Ταχτσή και αφετέρου να εκτιμήσουν την πρωτοτυπία του συγγραφέα.

Κατηγοριοποίηση και βασικοί κειμενικοί δείκτες

<u>Παιδική ανάμνηση:</u>	<u>Η απόδοση δικαιοσύνης</u>	<u>Επιτυχία</u>
-άγχος για τις μαθηματικές πράξεις, -ο φόβος της εξαπάτησης -η ανάγκη ανταπόκρισης στις προσδοκίες των γονέων	-η ανταπόδοση/ ανταμοιβή για μια θετική πράξη -μια δίκαιη συναλλαγή -αποκατάσταση μιας αδικίας: «θέλω τα ρέστα μου»	-«έδωσα ρέστα», «έγραψα ιστορία»
<u>Αναγνωστική εμπειρία</u>	<u>Η αίσθηση της αδικίας</u>	<u>Το ρίσκο</u>
-Ο φύλακας στη σίκαλη του Σάλιντζερ «... και τα ρέστα» (=και τα λοιπά, τα υπόλοιπα, τα ανείπωτα)	-ο υπαίτιος αρνείται την ενοχή του, «ζητάει και τα ρέστα» -ο εραστής που πληρώνει το μικρότερο δυνατό ερωτικό τίμημα	-«τα ρέστα μου», τα παίζω όλα για όλα με μοιραίες συνέπειες

Πίνακας 3: Ανταπόκριση στον τίτλο / προσδοκίες των μαθητών βάσει του τίτλου στο κείμενο του Κ. Ταχτσή, *Τα ρέστα* (1972)

ii. **Μετά την ανάγνωση κειμένου:** σε αυτήν την περίπτωση, ζητήσαμε από τους μαθητές να συγκροτήσουν ένα σύντομο λόγο, με τον οποίο να περιγράψουν την εικόνα που κινητοποίησε το κείμενο μέσα τους. Ένα παράδειγμα από τη διδακτική πράξη: αφού διαβάστηκε η πρώτη ενότητα της *Φόνισσας* του Α. Παπαδιαμάντη, δοκιμάσαμε αυτό που

ονομάζει η Langer «εμπλοκή ή κατάδυση του αναγνώστη στον κόσμο του κειμένου» (Langer 2000² [1991]:5), προκειμένου να επιστρέψουν οι μαθητές -και ειδικότερα οι πιο αδύναμοι αναγνώστες- άλλη μία φορά και με περισσότερη προσοχή στην αφήγηση της μοιραίας νύχτας, ακριβώς πριν από τον πρώτο φόνο, και να περιγράψουν αυτό που θα έβλεπαν αν ήταν οι ίδιοι εκείνη τη νύχτα αόρατοι μέσα στο δωμάτιο. Οι μαθητές στην ουσία διάβαζαν το κείμενο και εξέφραζαν δυνατά όσα 'έβλεπαν' αλλά και τις σκέψεις και τις συναισθηματικές αντιδράσεις που τους γεννούσε, ένα μίγμα *think aloud* και 'φωναχτής' ανάγνωσης. Το αποτέλεσμα ήταν ότι έτσι έδωσαν σημασία σε λεπτομέρειες του κειμένου που σε πρώτη φάση είχαν μείνει αθέατες, πιθανόν καθώς είχαν να προσεγγίσουν όχι μόνο μία ανοίκεια γλώσσα αλλά και την ανοίκεια ψυχολογία της ηρωίδας. Ένα επιπλέον, ωφέλιμο αποτέλεσμα ήταν η ευφάνταστη κάλυψη των κενών απροσδιοριστίας του κειμένου, αλλά και μερικές πραγματικά απολαυστικές αφηγήσεις, που φόρτισαν το ενδιαφέρον της τάξης για το κείμενο. Για παράδειγμα, μια μαθήτρια, χαρακτηριστικά, στο τέλος της αφήγησής της ταυτίζοντας τον αθέατο ρόλο του παρατηρητή με το θάνατο που θα επέλθει, είπε:

«Και τώρα είναι η ώρα να πρωταγωνιστήσω εγώ ο θάνατος που τα βλέπω όλα, ενώ κανένας δεν μπορεί να με δει ούτε να με ακούσει».

Χ. Μ., Β' λυκείου, Μουσικό Σχολείο Αλίμου.

Επομένως, ο αυθόρμητος λόγος, μπορεί να αποτελέσει ένα -θα λέγαμε- "αναγνωστικό ντιβάνι" ανάδειξης και αποκάλυψης για το "τι άνθρωπος και τι είδους αναγνώστης είμαι" ή αλλιώς "τι αναμνήσεις, απωθημένα αλλά και στερεότυπα κομίζω στην πράξη της ανάγνωσης", υπόβαθρο το οποίο δύσκολα συνειδητοποιούν οι μαθητές, πόσο μάλλον καταθέτουν δημοσίως, ώστε να οδηγηθούν στην ανάγνωση και ανασυγκρότηση του ίδιου του εαυτού τους.

β. Δοκιμάζοντας τον προτρεπτικό λόγο

Το επόμενο παιγνίδι, ο **προτρεπτικός λόγος**, προσφέρεται για την καλλιέργεια της μεθοδικής ανάγνωσης και ειδικότερα τη διατύπωση και την υπεράσπιση ερμηνευτικών επιλογών. Στο παιγνίδι αυτό, αυξάνεται σημαντικά ο χρόνος προετοιμασίας και εκφώνησης του λόγου, η έμφαση στη λογική και την επιχειρηματολογία έναντι της φαντασίας αλλά και η χρήση του γραπτού λόγου, χωρίς να υποχωρεί η απαίτηση για ΗΘΟΣ και ΠΑΘΟΣ. Ειδικότερα:

- η φάση της προετοιμασίας του λόγου κατά κανόνα είναι 30 ' και 5 η εκφώνησή του 5'λεπτά

-βασικός σκοπός είναι η πειθώ, η προτροπή δηλ. του ακροατηρίου για την αποδοχή ή απόρριψη μιας άποψης.

-Σημαντικό κριτήριο ποιότητας του λόγου αποτελεί η καταλληλότητα του ύφους, ώστε να συνάδει μεν με τις απαιτήσεις της περίπτωσης, όπως προσδιορίζονται από τις συνθήκες εκφώνησης αλλά και τη σύνθεση του ακροατηρίου, να διακρίνεται δε από ζωντάνια, αμεσότητα και φυσικότητα.

-Ως προς τη δομή του απαιτείται η επαρκής, αποτελεσματική και ευρηματική χρήση και ιεράρχηση επιχειρημάτων και τεκμηρίων.

-Για τη συγκρότηση του λόγου επιτρέπεται η χρήση σημειώσεων από ποικίλες πηγές, η καταγραφή των βασικών σημείων του λόγου αλλά και η άσκηση της μνήμης.

- Τέλος, για την εκφορά του λόγου απαιτείται η ολόπλευρη δέσμευση του ομιλητή: η σκέψη και η φαντασία, η εκφραστική του ικανότητα και η ενσυναίσθηση, αλλά και η πίστη στις ιδέες που υπερασπίζεται.

Με βάση τα θεμελιώδη αυτά γνωρίσματα, ξεκινήσαμε τον πειραματισμό μας υποθέτοντας ότι ο προτρεπτικός λόγος θα μας οδηγούσε σε εμπλουτισμό του ερμηνευτικού λόγου των μαθητών. Η δοκιμή που πραγματοποιήσαμε στη σχολική τάξη αφορούσε το σχεδιασμό μίας κινηματογραφικής μετάπλασης του διηγήματος του Α. Παπαδιαμάντη, *Το Μοιρολόγι της Φώκιας*. Το έργο επιμερίστηκε σε ομάδες μαθητών στις οποίες δόθηκαν οδηγίες με φύλλο εργασίας. Οι εκπρόσωποι των ομάδων έπρεπε να υποστηρίξουν σε εκτενή λόγο την ιδέα στην οποία είχαν καταλήξει για το σενάριο, την ενδυματολογία-κινησιολογία, τα σκηνικά και τους φωτισμούς, τα ηχητικά εφέ, τη μουσική κ.λπ., αντιστοίχως. Επιπλέον, ήταν εκ των πραγμάτων αναγκαίο, κάθε ομάδα να ακούει προσεκτικά την προηγούμενη και να αναδομεί το σχέδιό της ή αντιστρόφως να καταθέτει διευκρινιστικές ερωτήσεις και αιτιολογημένες αντιρρήσεις. Τα αποτελέσματα ήταν:

-η ενδεδειγμένη ανάγνωση του κειμένου,

- η ποσοτική αύξηση των μαθητικών παρεμβάσεων,

-η τεκμηρίωση των προτάσεων με κειμενικές αναφορές,

-η ενεργός ακρόαση,

-η ανάπτυξη κριτικής στάσης και η βελτίωση των προτάσεων μέσω της συνεργασίας των ομάδων.

Παρακάτω παραθέτουμε ένα απόσπασμα από το λόγο του εκπροσώπου της ομάδας, η οποία ασχολήθηκε με το σενάριο:

Σχετικά με το σενάριο, το πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε ήταν η παρουσία ή όχι ρόλου αφηγητή ... **γιατί** υπάρχουν μέρη της ιστορίας τα οποία δεν μπορούμε να τα δείξουμε μόνο με εικόνα και ήχο, δυστυχώς. **Για παράδειγμα**, όταν κάνει αναδρομές στο παρελθόν, είναι **χρονοβόρο** και κάπως **άτοπο** να κάνεις flash-back και να δείξεις τα νεκρά παιδιά της Λούκαινας. Αυτό θα ήταν επιπλέον **πολύ σκληρό** ... θα μπορούσε εναλλακτικά να το καταφέρει ένας αφηγητής με πιο περιεκτικό τρόπο, πρέπει να λέει λίγα λόγια και περιεκτικά. **Για παράδειγμα**, πρέπει να αναφέρει τη συγγένεια της Ακριβούλας με τη Λούκαινα, **γιατί αλλιώς** δεν θα είχε το ίδιο νόημα ο θάνατος μιας τυχαίας κοπέλας που έπεσε από το γκρεμό. ...

Κατά τα άλλα, τα πρόσωπα δεν συνομιλούν μεταξύ τους, μόνο παρατηρούνται. **Για παράδειγμα**, η Ακριβούλα τον αυλητή. **Τέλος**, το μοιρολόγι της φώκιας **επιλέγουμε** να το απαγγείλει ο ψαράς, **γιατί** ήταν και αυτός που **σύμφωνα με το κείμενο** το μετέφρασε ...

I. Κ., Β' Λυκείου, Μουσικό Σχολείο Αλίμου

Όπως βλέπουμε, στο απόσπασμα έχουν τονιστεί τα στοιχεία του λόγου, όπου ο μαθητής εφαρμόζει τους βασικούς κανόνες του παιγνιδιού, όπως η επιχειρηματολογία και τεκμηρίωση κάθε πρότασης, αλλά και η συνεπής δόμηση του λόγου.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι ο **προτρεπτικός λόγος** προϋποθέτει και ενθαρρύνει κατά την προετοιμασία του ομιλητή τη διερεύνηση του κειμένου και εξωκειμενικών πηγών, προκειμένου να αντληθούν τεκμήρια και να συγκροτηθούν επιχειρήματα για την υπεράσπιση μιας ερμηνείας, μιας πράξης ή ενός ήρωα, ενός βιβλίου, ενός συγγραφέα ή ενός λογοτεχνικού ρεύματος. Η αξιοποίησή του στην τάξη μπορεί να μας οδηγήσει σε ένα νέο πιο ζωντανό είδος ερμηνευτικού λόγου, ο οποίος επιπλέον είναι ενταγμένος σε επικοινωνιακό πλαίσιο, καθώς απευθύνεται άμεσα στην τάξη. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, επίσης, ότι ο προτρεπτικός λόγος νομιμοποιεί το δικαίωμα λόγου κάθε ομιλητή για περισσότερο χρόνο, αλλά και το άνοιγμα σε περισσότερο προσωπικές ανταποκρίσεις με την υπέρβαση της συμβατικής «σχολικής» μαθητικής απάντησης και των έτοιμων ιδεών από βοηθήματα ή σημειώσεις.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Οφείλουμε, καταρχάς, να αναγνωρίσουμε ότι η άτυπη εκπαίδευση -στην περίπτωσή μας, ο όμιλος ρητορικής του Μουσικού Σχολείου Αλίμου- έχει λειτουργήσει και εξακολουθεί να λειτουργεί δυναμικά και ως εργαστήριο παιδαγωγικού πειραματισμού, αλλά και ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνειδητά και κατά το δυνατόν ευσυνείδητα την επιλέγουν. Καταθέτοντας στο σημείο αυτό έναν συνοπτικό απολογισμό του εγχειρήματος, θα εστιάσω στις προϋποθέσεις και τα προβλήματά του, με προοπτική την εκπόνηση ενός ολοκληρωμένου ερευνητικού σχεδίου, που θα έχει επαρκή εμβέλεια στον χώρο, τον χρόνο όσο και στο δείγμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι κύριοι προβληματισμοί μου συγκλίνουν στο τρίπτυχο: διδακτικός χρόνος, νέα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για τους κρίσιμους παράγοντες που αποθαρρύνουν ή θέτουν σε κίνδυνο και, εντέλει, ακυρώνουν προσπάθειες ανανέωσης και αναβάθμισης της σχολικής διδασκαλίας. Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι παραγνωρίζω επιμέρους πτυχές που σχετίζονται με τις ατομικές διαφορές των μαθητών μας αλλά και την αντίσταση που συχνά εκδηλώνουν έναντι παρεμβάσεων, οι οποίες ταράζουν το 'βόλεμα' -δικό τους και δικό μας- στις καθιερωμένες αντι-διαλογικές πρακτικές. Συμφωνώντας με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, υποστηρίζω ότι οι μεμονωμένες καινοτομίες από κάτω, όσο και αν είναι ευπρόσδεκτες, δεν αρκούν, εάν αναβάλλεται συστηματικά μία γενναία συνολική αναθεώρηση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, με προδιαγραφές που θα υποστηρίζουν την διδασκαλία του (δια)λόγου σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, παράλληλα με τη γνώση και τις δεξιότητες των επιμέρους γνωστικών πεδίων. Ένα τέτοιο Π.Σ. για τη λογοτεχνία στο γενικό λύκειο με βασικό άξονα τη διδασκαλία της επικοινωνίας έχει συνταχθεί ήδη από το 2015 και είναι αναρτημένο στην Ψηφιακή

Βιβλιοθήκη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής²⁵. Δυστυχώς, παραμένει ως σήμερα ανενεργό. Αυτό, όμως, είναι μια άλλη μεγάλη συζήτηση που οφείλει η εκπαιδευτική κοινότητα επειγόντως και με σοβαρότητα να ανοίξει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βελουδής Γ. (2011⁹[2001]).** *Γραμματολογία. Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Cazden, C. B. (1986³).** Classroom Discourse. Στο: Wittrock, M. C. (ed.), *Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association* (pp. 432-463). New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Coulthard, M. (1985²[1977]).** *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.
- Ι.Ε.Π. (2015).** Πρόγραμμα Σπουδών, Λογοτεχνία (τάξεις Α', Β', Γ'), Γενικό Λύκειο.
- Καλούδη Ευαγγελία (2013).** Ο διάλογος ως μηχανισμός υποστήριξης της γνώσης στο μάθημα της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή.
- Κουτσογιάννης Δημήτρης & Χατζηκυριάκου Ιωάννα, Σταυρούλα, Αντωνοπούλου Βασιλική Αδάμπα, Παυλίδου Μαρία (2015).** *Ανάλυση Σχολικού Λόγου. Η Γλωσσική Διδασκαλία σε έναν Μεταβαλλόμενο Κόσμο*, Τόμοι Α-Β. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Langer, J. (2000²[1991]).** "Literary Understanding and Literature instruction". National Research Center on English Learning & Achievement, Report series 2. 11. (<http://www.albany.edu/literary/index.html>).
- Mehan, H. (1979).** *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Mercer, N., (2000²[1998]).** *Η Συγκρότηση της Γνώσης. Γλωσσική Αλληλεπίδραση μεταξύ Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευομένων*, μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο - επιστήμες.
- Vygotsky, L.S. (1993² [1934]).** *Σκέψη και Γλώσσα*, μτφρ. Α. Ρόδη. Αθήνα: Γνώση.

²⁵ Πρόκειται για το Π.Σ. που εκπονήθηκε το 2015 για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Α', Β' και Γ' λυκείου. Βλ. <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1781>).

**Το μοντέλο παρατήρησης έργων τέχνης «Artful Thinking» και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Εικαστικών.
Παράδειγμα διδακτικού σεναρίου προσανατολισμένου στις παραπάνω εκπαιδευτικές τεχνικές.**

Δρ Καλαματιανού Μαρία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 70

6^ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Αττικής

Περίληψη

Με τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του 21^{ου} αιώνα να γίνεται ολοένα και περισσότερο οπτικά και ψηφιακά προσδιορισμένος, κρίνεται σκόπιμο, μέσα από τη διδασκαλία των Εικαστικών Τεχνών να αναπτυχθούν εκείνες οι ικανότητες πρόσληψης και επεξεργασίας των οπτικών πληροφοριών αλλά και γραφικής ή λεκτικής απεικόνισης και αναπαράστασης των ιδεών και των σχέσεων των αντικειμένων του περιβάλλοντος, που θα κάνουν το μαθητή να κατανοεί και να αλληλεπιδρά καλύτερα με το γύρω του χώρο.

Στα πλαίσια ερευνητικής διατριβής σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε σχολική τάξη Δημοτικού ένα μοντέλο διδασκαλίας των Εικαστικών, που περιλάμβανε αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες σε ψηφιακό περιβάλλον, μέσα από τις οποίες οι μαθητές, ερχόμενοι σε επαφή με έργα ζωγραφικής, κυρίως του 20^{ου} αιώνα, βελτίωναν την οπτική τους αντίληψη, κατανοούσαν έννοιες σχετικές με τα μορφικά στοιχεία των έργων τέχνης, γνώριζαν καλλιτεχνικά κινήματα, συνέκριναν, ταξινομούσαν, κατηγοριοποιούσαν έργα με αισθητικά κριτήρια, διατύπωναν υποθέσεις για τις ιδέες ή τα συναισθήματα, που οι δημιουργοί τους επιχείρησαν να εκφράσουν μέσα από αυτά και εξέφραζαν τις απόψεις τους για την αισθητική αξία των έργων που παρατηρούσαν.

Το ψηφιακό περιβάλλον συνεπικουρούσε επίσης, δραστηριότητες στοχαστικού διάλογου με βάση το μοντέλο παρατήρησης έργων τέχνης «Artful Thinking», με στόχο τα παιδιά να εκφράσουν κρίσεις, υποθέσεις, απόψεις ή και συμπεράσματα στα οποία κατέληγαν, μετά την κριτική ενασχόλησή τους με τα έργα τέχνης ή και να παράγουν δημιουργικό γραπτό λόγο «εμπνευσμένα» από τις αισθητικές εμπειρίες που βίωναν σε κάθε στάδιο της παρέμβασης, εκφράζοντας προσωπικές τους εμπειρίες, βιώματα ή συναισθήματα.

Δραστηριότητες ζωγραφικής με ψηφιακά ή φυσικά μέσα και υλικά ολοκλήρωναν το διδακτικό μοντέλο, δίνοντας ευκαιρίες στους μαθητές να αξιοποιούν εμπειρίες, γνώσεις, εξειδικευμένο εικαστικό λεξιλόγιο και αισθητικά κριτήρια, την αντιληπτική τους ικανότητα, μέσα, εργαλεία και τεχνικές δεξιότητες, για να δώσουν μορφή στις ιδέες τους και να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα, ολοκληρώνοντας το δίπτυχο: κριτικός θεατής και δημιουργός έργου τέχνης.

Το διδακτικό σενάριο που περιγράφεται στη συνέχεια βασίζεται στο παραπάνω μοντέλο και αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση για τους εκπαιδευτικούς, αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Εικαστικών, προκειμένου οι μαθητές να διευκολύνονται στη λειτουργική κατανόηση αισθητικών εννοιών, να εμπλέκονται σε δραστηριότητες στοχαστικού διαλόγου κατά τη διαδικασία κριτικής θέασης και εκτίμησης έργων τέχνης και να παράγουν κείμενα δημιουργικής γραφής, βιώνοντας ανάλογες αισθητικές εμπειρίες.

Λέξεις-Κλειδιά

εικαστικά, ΤΠΕ, Artful Thinking, μοντέλο διδασκαλίας, στοχαστικός διάλογος, κριτική θέαση έργου τέχνης, δημιουργική γραφή

Εισαγωγή

Η εκτεταμένη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας και η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα των πολλαπλών και διαφορούμενων ερεθισμάτων, ιδιαίτερα των οπτικών (Freedman, 2003), επηρέασε τους τρόπους με τους οποίους διδάσκονται οι Εικαστικές Τέχνες. Τα νέα προγράμματα σπουδών υπογραμμίζουν την ανάγκη ενσωμάτωσης των ψηφιακών τεχνολογιών στις Εικαστικές Τέχνες από νεαρή ηλικία, ώστε οι αυριανοί πολίτες να γίνουν κριτικοί θεατές εικόνας (Anderson & Melody, 2005) και δημιουργοί της (Ράπτης & Ράπτη, 2006). Συνεπώς με τις νέες μαθησιακές δεξιότητες, η παρούσα μελέτη προτείνει την αξιοποίηση μιας ψηφιακής εκπαιδευτικής εφαρμογής με αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες ενεργού θέασης και ερμηνείας έργων τέχνης, που θα ολοκληρώνονται με δημιουργίες έργων με φυσικά μέσα από τους μαθητές, ώστε να επιτευχθεί μια ολιστική ανάπτυξή τους ως κριτικοί θεατές και ευφάνταστοι δημιουργοί εικαστικών έργων. Στο υποστηρικτικό ψηφιακό περιβάλλον υλοποιούνται αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες και αναμένεται ότι οι γνωστικές δεξιότητες των μαθητών θα αναπτυχθούν και ότι οι μαθητές θα απολαύσουν αισθητικές εμπειρίες θέασης αλλά και εκφραστικής δημιουργίας γραπτών ντοκουμέντων και έργων τέχνης. Σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες, η παρούσα μελέτη δεν περιορίζεται στη χρήση του υπολογιστή ως εποπτικό μέσο εικαστικών έργων τέχνης ή ως εικονικό μουσείο (Gerlich & Perrier, 2003; Ngan et al., 2003), ούτε ως γνωστικό αντικείμενο εστιάζοντας στην εκμάθηση κάποιας εφαρμογής επεξεργασίας εικόνων (Black & Browning, 2011; Mayo, 2007; Bull & Bell, 2005; Thatcher, 2004), ούτε ως διδακτική τεχνική που αξιοποιεί τις ψηφιακές τεχνολογίες στη διαθεματική προσέγγιση κάποιου συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου (Loveless, 1997). Αντίθετα, εστιάζει κυρίως στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας στη διδασκαλία των Εικαστικών και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων οπτικού αλφαριθμητισμού (κριτική θέαση έργων τέχνης, εικαστική δημιουργία).

Εικαστικές Τέχνες στην εκπαίδευση

Η ενασχόλησή των μαθητών με εικαστικά έργα τα εξοικειώνει ως χρήστες του οπτικού λόγου. Αυτή η σύνθετη ικανότητα, που ορίζεται ως οπτικός αλφαριθμητισμός (Apthheim, 1969) έχει δύο εκφράσεις: Τα παιδιά (α) επικοινωνούν με άνεση μέσα από τη δημιουργία εικαστικών και οπτικών μορφών και (β) γίνονται ενεργοί και κριτικοί αναγνώστες εικόνων (Mesa, 2005). Ο οπτικός αλφαριθμητισμός αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο του σύγχρονου οπτικού πολιτισμού (Freedman, 2003), όπου η επικοινωνία έχει αυξανόμενα οπτικό χαρακτήρα, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να αξιολογούν, να ερμηνεύουν και να χρησιμοποιούν επιλεκτικά τον τεράστιο όγκο των οπτικών πληροφοριών που δέχονται καθημερινά.

Αισθητικές εμπειρίες παρατήρησης και κριτικής θέασης έργων τέχνης, όσο και δημιουργίας έργων ενδυναμώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς προσφέρουν

οπτικές, απτικές και κιναισθητικές εμπειρίες στους μαθητές, ακονίζοντας και διευρύνοντας τις επιμέρους φυσικές και αντιληπτικές τους ικανότητες (Zeki & Bartels, 1999), αξιοποιούν τη σκέψη και διευρύνουν τη φαντασία, την εφευρετικότητα και τη δημιουργικότητα (Marshall & Vashe, 2008; Freedman, 2003), αναπτύσσουν την πολυμέρεια της ανθρώπινης σκέψης, με αποτέλεσμα οι μαθητές που παρατηρούν έργα τέχνης να αναπτύσσονται ολιστικά και να κατανοούν καλύτερα όχι μόνο τον εαυτό τους, αλλά και την πραγματικότητα που τους περιβάλλει (Gardner, 2006). Επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων (Shanahan et al., 2010; Asbury & Rich, 2008), στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και στοχασμού (Posner et al., 2008), στη γλωσσική επικοινωνία, την αναγνωστική ικανότητα (DeMoss & Morris, 2002) και στην καλλιέργεια της γραπτής δημιουργικής έκφρασης (Marshall & Vashe, 2008; Sacks & Ayers, 2003), στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης μαθητών από λιγότερο προνομιούχα κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα (Catterall, 2009; McLaughlin, 2000), αλλά και της στάσης τους απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία (DeMoss & Morris, 2002), στην κοινωνικοποίηση, στη συλλογικότητα και συνεργασία (Burnaford et al., 2001), την επικοινωνία των ιδεών και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των σχολείων που εκτελούν προγράμματα τέχνης (Hutzel, 2007; Loveless, 2006).

Το μοντέλο παρατήρησης έργων τέχνης: Artful Thinking

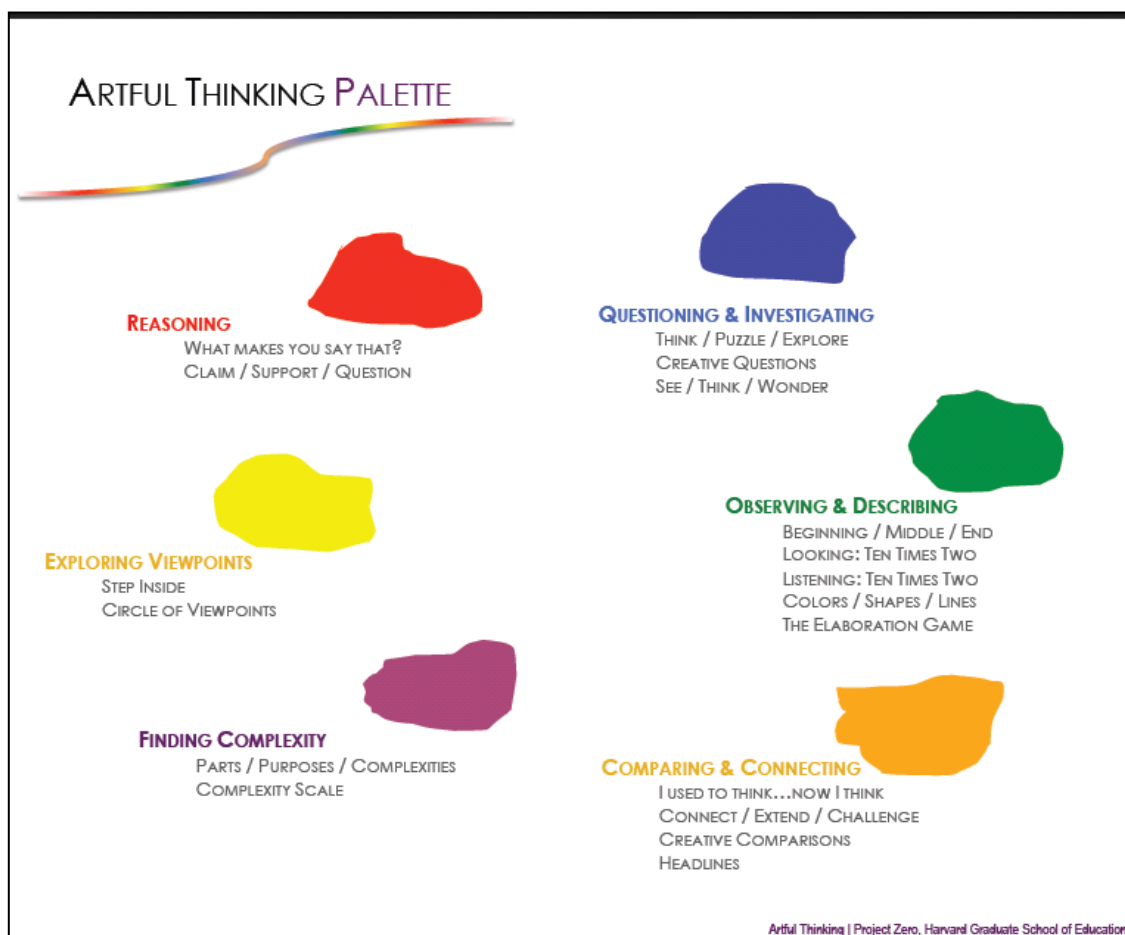
Οι μαθητές που παρατηρούν έργα τέχνης αποκομίζουν πολλαπλά οφέλη. Κυρίως αναπτύσσονται ολιστικά (γνωστικά, συναισθηματικά, αισθητικά, στοχαστικά), αποκτώντας βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση όχι μόνο του εαυτού μας αλλά και της πραγματικότητας που μας περιβάλλει (Anderson & Milbrandt, 2005; Perkins, 1994; Ritchhart et al., 2006; Σάλλα, 2011).

Τα «μοντέλα παρατήρησης» έργων τέχνης είναι μια γνωστική διαδικασία βασισμένη σε ένα φάσμα ερωτημάτων που ο εκπαιδευτικός θέτει στους μαθητές του. Τα ερωτήματα αυτά κατηγοριοποιούνται σε φάσεις ανάλογα με τους στόχους που εξυπηρετούν. Όλες οι φάσεις στοχεύουν στην ανάπτυξη στοχαστικών ικανοτήτων, ενώ παράλληλα ευαισθητοποιούν τους μαθητές σε θέματα πολιτισμού. Η προσέγγιση του Artful Thinking επικεντρώνεται σε μία ομάδα έξι στοχαστικών διαθέσεων, που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυναμική ως προς τη διερεύνηση έργων τέχνης καθώς και άλλων περίπλοκων γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος. Οι στοχαστικές διαθέσεις είναι:

- **Σύγκριση και σύνδεση** (διερεύνηση φαινομενικών αντιπαραθέσεων και αναζήτηση κοινών στοιχείων)
- **Διερεύνηση εναλλακτικών απόψεων** (αντιμετώπιση γεγονότων από διαφορετικές οπτικές γωνίες)
- **Εντοπισμός της πολυπλοκότητας** (αποκάλυψη ποικίλων διαστάσεων και επιπέδων ενός θέματος)
- **Παρατήρηση και περιγραφή** (προσεκτική εξέταση και λεκτική αναπαράσταση διαφόρων σημαντικών στοιχείων)
- **Διατύπωση ερωτήσεων και διερεύνηση** (τον προβληματισμό και την αναζήτηση ερευνητικών οδών σχετικά με μία θεματική ενότητα)

- **Αιτιολόγηση** (δόμηση επιχειρημάτων και αναζήτηση δεδομένων)

Οι έξι στοχαστικές διαθέσεις σπάνια λειτουργούν αυτόνομα. Η παρατήρηση για παράδειγμα, εγγενώς οδηγεί στην αιτιολόγηση, η οποία συνδέεται με τον προβληματισμό και τη διατύπωση ερωτημάτων, που ακολούθως επιφέρει τη δημιουργία συνδέσεων. Οι μελετητές του Artful Thinking έχουν επιλέξει να χρησιμοποιήσουν την εικόνα μιας καλλιτεχνικής παλέτας, προκειμένου να παρουσιάσουν τη συνέργεια και αλληλεπίδραση ανάμεσα στις έξι στοχαστικές διαθέσεις. Καθεμιά από αυτές περιλαμβάνει ρουτίνες σκέψης, οι οποίες υποστηρίζουν τα άτομα στην εκδήλωση μίας αντίστοιχα στοχαστικής συμπεριφοράς (Tishman & Palmer, 2007). Οι ρουτίνες σκέψης αποτελούν τον πυρήνα της προσέγγισης του Artful Thinking και παρουσιάζονται στην Εικόνα 1 κατηγοριοποιημένες ανάλογα με τη στοχαστική διάθεση που στοχεύουν να αναπτύξουν.



Εικόνα 1: Η παλέτα της σκέψης. Συμβολική αναπαράσταση των έξι διαθέσεων της σκέψης και των ρουτινών που μπορούν να τις ενεργοποιήσουν, σύμφωνα με το μοντέλο παρατήρησης έργου τέχνης του Artful Thinking. http://pzartfulthinking.org/wp-content/uploads/2014/09/AT_Palette-with-Routines-Handout.pdf

Μεθοδολογία

Ερευνητικά ερωτήματα

Παρακάτω εστιάζουμε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, που αποτελούν μέρος της ευρύτερης μελέτης: ▪ Μπορεί να συμβάλλει η αξιοποίηση του ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού λογισμικού κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στην καλλιέργεια της κριτικής θέασης των έργων τέχνης (αισθητική αντίληψη και αξία έργου τέχνης) από τους μαθητές;

▪ Μπορεί να συμβάλλει η αξιοποίηση του ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού λογισμικού κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στην καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργικής έκφρασης, όπως η δεξιότητα των μαθητών να δημιουργούν με άνεση και ευχαρίστηση τα δικά τους έργα τέχνης ή γραπτά ντοκουμέντα δημιουργικής γραφής με ερέθισμα τα έργα τέχνης που είχαν έρθει σε επαφή **Το εκπαιδευτικό λογισμικό**

Στο ψηφιακό περιβάλλον του λογισμικού *Ψάχνοντας το πινέλο του Πικάσο*, ο χρήστης βοηθά τον ζωγράφο να βρει το αγαπημένο του πινέλο, κερδίζοντας ενδείξεις σε δραστηριότητες που αφορούν τα σημαντικότερα βήματα της ζωής και του έργου του ζωγράφου από τις αρχές του 20ου αιώνα ως τα μισά της δεκαετίας του 1950 εστιάζοντας σε γνωστές και άγνωστες περιόδους, γεγονότα και έργα του στο διάστημα αυτό (Γαλάζια και Ροζ Περίοδος, Μαύρη Περίοδος και Κυβισμός). Συγχρόνως με την αναφορά στο ζωγράφο παρουσιάζονται κινήματα (Ιμπρεσιονισμός, Φοβισμός, Εξπρεσιονισμός, Μοντέρνα Τέχνη), μέσα από έργα μεγάλων ζωγράφων, που έζησαν και δημιούργησαν πριν, παράλληλα και μετά από αυτόν επηρεάζοντάς τον αλλά και δεχόμενοι την επιρροή του.

Οι δραστηριότητες της κριτικής θέασης και της ερμηνείας των έργων τέχνης είναι, κυρίως, αλληλεπιδραστικές και κλιμακούμενης δυσκολίας (βασικές γνωστικές δεξιότητες: προσεκτική παρατήρηση έργων τέχνης, περιγραφή και εντοπισμός βασικών μορφικών στοιχείων του έργου (χρώμα, μορφή, θέμα) και ανώτερες γνωστικές λειτουργίες: σύγκριση και ανακάλυψη κοινών και μη κοινών στοιχείων ή χαρακτηριστικών ανάμεσα σε έργα ίδιου ή διαφορετικών ζωγράφων, γενικεύσεις και εξαγωγή συμπερασμάτων για τα κοινά χαρακτηριστικά έργων τέχνης που ανήκουν σε συγκεκριμένο κίνημα ή περίοδο τέχνης κλπ.) Επιμέρους δραστηριότητες αποτελούν η ψηφιακή ζωγραφική στο περιβάλλον του λογισμικού, γραπτά κείμενα που σχετίζονται με τα έργα, ενώ οι δραστηριότητες ενεργού θέασης έργων στο περιβάλλον της εφαρμογής ολοκληρώνονται με τη δημιουργία εικαστικού έργου με φυσικά μέσα και υλικά από τους μαθητές.

Η παρέμβαση

Το συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας των Εικαστικών εφαρμόστηκε σε 21 παιδιά Στ' τάξης ενός Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου του Πειραιά, για διάστημα τριών μηνών (Μάρτιος- Ιούνιος 2009), με ένα συνεχόμενο δίωρο διδασκαλίας εβδομαδιαία. Περιλάμβανε αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες στο περιβάλλον εκπαιδευτικής

εφαρμογής σε υπολογιστή, μέσα από τις οποίες οι μαθητές έρχονταν σε επαφή με έργα ζωγραφικής του 20ου κυρίως αιώνα.

Φύλλα εργασίας συνόδευαν τις δραστηριότητες και περιλάμβαναν ρουτίνες στοχαστικού διάλογου Artful Thinking με στόχο τα παιδιά να εκφράσουν τις κρίσεις, υποθέσεις, ή συμπεράσματα στα οποία κατέληγαν μετά την κριτική ενασχόλησή τους με τα έργα τέχνης ή και να παράγουν γραπτό λόγο (Sacks & Ayers, 2003; Flood et al., 2005) 'εμπνεόμενα' από τις αισθητικές εμπειρίες που βίωναν κατά την παρέμβαση (π.χ. ιστορίες σχετικές με το θέμα ή τις μορφές του έργου, διάλογοι με τις μορφές των ανθρώπων που απεικονίζονται στα έργα, ποιήματα γύρω από το θέμα του έργου).

Δραστηριότητες ψηφιακής ζωγραφικής, ζωγραφικής στην τάξη με φυσικά μέσα και υλικά, οργανωμένες σε ομάδες ή μεμονωμένες, αλλά και σύνθετες δραστηριότητες (κολλάζ, παραγωγή γραπτού λόγου, παρουσιάσεις) είχαν, επίσης, τη θέση τους στη διάρκεια της παρέμβασης, δίνοντας ευκαιρίες στα παιδιά να αξιοποιούν εμπειρίες, γνώσεις, την αντιληπτική τους ικανότητα, μέσα, εργαλεία και τεχνικές για να δώσουν μορφή στις ιδέες τους, και να δημιουργήσουν (Efland, 2002), ολοκληρώνοντας το δίπτυχο: κριτικός θεατής και δημιουργός έργου τέχνης (Βάος, 2008).

Το συγκεκριμένο μοντέλο σχεδιάστηκε να είναι μαθητοκεντρικό, φθίνοντας καθοδήγησης, με το δάσκαλο να γίνεται καθοδηγητής και συνεργός της μαθησιακής διαδικασίας και τους μαθητές να κατασκευάζουν τη γνώση, να δημιουργούν έργα και να μετασχηματίζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για το αισθητικά «ωραίο» αλλά και την αξία των έργων τους, ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους (Ritchhart et al., 2011; Gardner, 2006; Epstein & Trimis, 2005; Eisner & Day, 2004). Η διδασκαλία οργανώθηκε σε ένα κοινωνικο-εποικοδομιστικό πλαίσιο μάθησης, που υποστηριζόταν από το πολυμεσικό και αλληλεπιδραστικό περιβάλλον της εφαρμογής, ενώ η ομαδοσυνεργατική μορφή (5 ομάδες, 4-5 μαθητών) επιλέχθηκε ως το ιδανικό πλαίσιο για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, συνεργασίας και θετικού μαθησιακού κλίματος (Burnaford et al., 2001; Ματσαγγούρας, 2004).

Μετρήσεις

Για να προσδιοριστεί αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού και στην Εικαστική Καλλιέργεια των μαθητών που πήραν μέρος στην παρέμβαση, σχεδιάστηκε για τη μελέτη βαθμονομημένο *Τεστ Εικαστικής Καλλιέργειας* με το οποίο υπολογίστηκε η επίδοση των μαθητών, πριν και μετά την παρέμβαση, σε τομείς της Εικαστικής Καλλιέργειας όπως οι γνωστικές δεξιότητες και τα αισθητικά κριτήρια που καλλιεργούνται κατά τη θέαση έργων τέχνης αλλά και η δημιουργική έκφραση σε γραπτό κείμενο και σχέδιο ως ολοκλήρωση της διαδικασίας θέασης. Το τεστ σχεδιάστηκε με βάση τα Torrance Tests της δημιουργικής σκέψης (Figural Form A και Verbal Form A, TTCT, 1974) και τα tests με χρήση των έργων τέχνης ως ερεθισμάτων (Berlyne, 1971; Limbert & Polzella, 1998; Salmon, 2001) σε αισθητικές μετρήσεις. Το τεστ περιλάμβανε δεκατρείς ερωτήσεις αισθητικής αντίληψης και εικαστικών γνώσεων (A0-A12) και πέντε ερωτήσεις / δραστηριότητες για την αισθητική αξία των έργων και δημιουργικής σκέψης και έκφρασης (B1-B5) όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1. Οι

ερωτήσεις του Τεστ στο μέρος των γνωστικών δεξιοτήτων αισθητικής αντίληψης περιλάμβαναν έργα τέχνης, τα οποία οι μαθητές ταξινομούσαν, συνέκριναν ή αντιστοιχίζαν με βάση τα μορφικά τους στοιχεία. Στο μέρος της δημιουργικής έκφρασης και γραφής, για κάποια από τα έργα οι μαθητές καλούνταν να γράψουν μια μικρή ιστορία ή ένα μικρό κείμενο με βάση αισθητικά κριτήρια ή ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του έργου, κείμενα τα οποία αξιολογήθηκαν σε 4 κυρίως τομείς: την ευχέρεια και την ευελιξία των ιδεών, την πρωτοτυπία των ιδεών και την ποιότητά τους.

Ανάλυση

Ποσοτική

Το λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας SPSS χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση του Τεστ *Εικαστικής Καλλιέργειας*, που δόθηκε πριν και μετά την παρέμβαση, προκειμένου να διερευνηθεί εάν η χρήση του λογισμικού υποστήριξε τη διαδικασία της κριτικής θέασης του έργου τέχνης (πρώτη ερευνητικό ερώτημα) και της δημιουργικής εικαστικής και γραπτής έκφρασης (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα). Η πραγματοποιηθείσα ανάλυση ήταν κυρίως περιγραφική με έλεγχο συχνοτήτων (frequencies) και έλεγχος σύγκρισης μέσω ορών για εξαρτημένα δείγματα της ίδιας ομάδας (one sample t-test).

Ποιοτική

Για να αξιολογηθεί η δημιουργική έκφραση των μαθητών με έμπνευση από τα έργα τέχνης με τα οποία ήρθαν σε επαφή, οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν σε φύλλα εργασίας σύντομες απαντήσεις ή κείμενα (ιστορία / διάλογο / ποίημα), με βάση τα αισθητικά κριτήρια ή τα ειδικά χαρακτηριστικά των έργων τέχνης. Αυτά τα κείμενα υποβλήθηκαν σε ανάλυση περιεχομένου με μονάδα καταγραφής τη λέξη και μονάδα ανάλυσης τις 10 γραμμές ανά σελίδα (κείμενα περιορισμένης έκτασης) (Berelson, 1971). Για την κωδικοποίηση των δεδομένων αυτών, το ενδιαφέρον κυρίως εστιασθηκε στη συχνότητα εμφάνισης λέξεων σχετικών με την κατηγορία: Αλληλεπίδραση με το Έργο Τέχνης και συγκεκριμένα την υποκατηγορία: *Θέαση του έργου τέχνης* (μορφικά στοιχεία του έργου τέχνης, αισθητικά κριτήρια, αναφορές από Ιστορία Τέχνης, εξειδικευμένο λεξιλόγιο). Τα κείμενα δημιουργικής γραφής που παρήχθησαν αξιολογήθηκαν επίσης σε τέσσερις τομείς: την ευελιξία και την ευελιξία ιδεών, την πρωτοτυπία και την ποιότητά τους. Χρησιμοποιήθηκε κλίμακα βαθμολόγησης τριών σημείων: 0 = καμία απάντηση. 1 = τυχαία λίστα λεπτομερειών ή απλή αναφορά του τι υπάρχει στο έργο. 2 = ορίζεται απλά το πρόβλημα ή η κατάσταση. 3 = δομημένη, περίπλοκη κατάσταση ή πρόβλημα με σαφής ανάπτυξη: αρχή, μέση, τέλος (Macgregor, 2002).

Εκπαιδευτικό σενάριο

Τίτλος: «Ο θαυμαστός κόσμος των θερμών και ψυχρών χρωμάτων»

Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α: Εικαστικά Ε' και Στ' Δημοτικού.

Ιδιαίτερη Περιοχή του γνωστικού αντικείμενου: Κεφάλαιο Α: Απλά Υλικά και Μορφικά Στοιχεία, Ενότητα 1: Χρώμα (σελ. 12-15 / Βιβλίο Μαθητή, σελ. 8-9 / Τετράδιο Εργασιών)

Στόχοι:

- Να διακρίνουν και να περιγράφουν σε ένα έργο τέχνης τα θερμά και ψυχρά χρώματα.

- Να συγκρίνουν έργα και να ανακαλύπτουν απλές ομοιότητες και διαφορές.
- Να δοκιμάζουν με ενδιαφέρον νέες τεχνικές απόδοσης του χρώματος στα έργα τους.
- Να περιγράφουν προφορικά, ή να εκφράζουν την άποψή τους με ποικίλους τρόπους για αυτό που βλέπουν σε ένα έργο τέχνης, με σχετική άνεση και ακρίβεια, χρησιμοποιώντας κατάλληλο λεξιλόγιο και ενσωματώνοντας πληροφορίες σχετικές με το δημιουργό, το έργο, το θέμα ή την εποχή.
- Να χειρίζονται με άνεση τον υπολογιστή αξιοποιώντας εκπαιδευτικά λογισμικά, ιστοσελίδες και εφαρμογές σχετικές με τη ζωγραφική και τα εικαστικά έργα τέχνης.
- Να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να συνθέσουν μια ιστορία σχετική με το έργο τέχνης που παρατηρούν και να την αποδίδουν με ποικίλους τρόπους (δραματοποίηση, γραπτό κείμενο, προφορική αφήγηση).
- Να συνεργάζονται, να επικοινωνούν και να εκφράζονται μέσα από δραστηριότητες συνεργατικής γραφής και συνεργατικής έκφρασης.
- Να έχουν θετική στάση απέναντι στη μοντέρνα τέχνη.

Ψηφιακή τεχνολογία και εκπαιδευτικά λογισμικά:

- Google Arts & Culture: <https://artsandculture.google.com/>
- Online Picasso Project: <https://picasso.shsu.edu/>
- Artful Thinking: <http://pzartfulthinking.org/>
- Εικαστικά Α' - Στ' Δημοτικού*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009.
<http://ts.sch.gr/repo/online-packages/dim-eikastika-a-st/d15/cd/startup.swf>
- Ψάχνοντας το πινέλο του Πικάσο*: εκπαιδευτική εφαρμογή σε Flash, στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής (Καλαματιανού, 2009).
- Επεξεργαστής κειμένου

Διάρκεια σεναρίου:

Η υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου έγινε στη διδακτική ώρα των Εικαστικών (μονώρο μάθημα στην Ε' και Στ' Δημοτικού) σε συνδυασμό με μια ώρα μαθήματος Γενικής Παιδείας ή Ειδικότητας την εβδομάδα, σε συνεχόμενο δίωρο. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο λόγω του περιεχομένου, της στοχοθεσίας και του αριθμού των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει θα διαρκέσει περίπου 3 δίωρα.

Οργάνωση διδασκαλίας-Οργάνωση τάξης-Υλικοτεχνική υποδομή:

Οι μαθητές εργάστηκαν στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου και στην τάξη τους, σε 5 ομάδες εργασίας των 4-5 ατόμων.

Οι δραστηριότητες στο εργαστήριο έγιναν σε υπολογιστή με ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό λογισμικό από την ερευνήτρια, και με λογισμικό του Π.Ι. και με εφαρμογές ζωγραφικής, επεξεργασίας κειμένου και Διαδικτύου (δραστηριότητες επέκτασης σεναρίου –εικονική περιήγηση μουσείου με έργα ζωγραφικής). Φύλλα εργασίας συνόδευαν κάποιες από τις δραστηριότητες σε ψηφιακή και έντυπη μορφή. Επίδειξη μέρους των λογισμικών και οδηγίες και διευκρινίσεις δίνονταν από το δάσκαλο με τη βοήθεια ψηφιακού βιντεοπροβολέα συνδεδεμένου σε φορητό υπολογιστή.

Οι δραστηριότητες στην τάξη περιλάμβαναν κριτική θέαση έργων τέχνης από το σχολικό εγχειρίδιο των Εικαστικών (βιβλίο μαθητή) και όχι μόνο, διαλογική συζήτηση, θεατρικό παιχνίδι, δημιουργική γραφή και ζωγραφική με παραδοσιακά μέσα και υλικά, υποστηριζόμενες κάποιες φορές από αντίστοιχα φύλλα εργασίας σε έντυπη μορφή. Πριν την εφαρμογή του σεναρίου και στην αρχή κάθε διδακτικού δώρου, οι μαθητές ενημερώθηκαν λεπτομερώς για τους στόχους του μαθήματος, για τα μέσα και τα υλικά που θα είχαν στη διάθεσή τους και για το πώς θα μπορούσαν να τα χρησιμοποιήσουν. Οι ομάδες εργασίας δεν ήταν κάτι ξένο στα παιδιά αφού είχαν ξαναδουλέψει και στο παρελθόν με τέτοια διάταξη. Οι ρόλοι στην κάθε ομάδα μοιράστηκαν με πρωτοβουλία των μαθητών και έγινε αναδιανομή όταν οι ομάδες εργάστηκαν με τους υπολογιστές αλλά και όταν ζωγράρισαν με παραδοσιακά μέσα και υλικά. Τα φύλλα εργασίας είχαν από πριν φωτοτυπηθεί από το δάσκαλο (έντυπα) ή είχαν εγκατασταθεί στο σκληρό δίσκο του υπολογιστή κάθε ομάδας (ψηφιακά αρχεία). Οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχετικών ιστοσελίδων είχαν οργανωθεί στα Αγαπημένα στο φάκελο «Εικαστικά και ΤΠΕ». Τα λογισμικά και οι εφαρμογές ήταν από πριν εγκατεστημένα στους υπολογιστές και συντόμευσή τους υπήρχε στην επιφάνεια εργασίας κάθε υπολογιστή.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες:

Τα παιδιά αναγνωρίζουν τα μορφικά στοιχεία ενός έργου τέχνης (χρώμα, σχήμα, γραμμή, υφή, προοπτική, σύνθεση) και μιλάνε γι' αυτά με άνεση. Χειρίζονται με άνεση υλικά και μέσα ζωγραφικής. Τα παιδιά γνωρίζουν να πλοηγούνται σε λογισμικά ακολουθώντας σχετικές οδηγίες από το δάσκαλο και σε ιστοσελίδες στο Διαδίκτυο. Γράφουν με ευχέρεια στον επεξεργαστή κειμένου και είναι εξοικειωμένα με περιβάλλοντα ψηφιακής ζωγραφικής. Έχουν προηγούμενη εμπειρία από την περιγραφή εικόνων μέσα από το σχολικά εγχειρίδια, καθώς και από το θεατρικό παιχνίδι (διδάσκονται Θεατρική αγωγή μέχρι και την Δ' τάξη). Έχουν εξοικειωθεί με την εργασία σε ομάδες και έχουν αναπτύξει βασικές κοινωνικές δεξιότητες που αυτή συνεπάγεται.

Αναλυτική Περιγραφή Δραστηριοτήτων:

1ο διδακτικό δώρο - εργαστήριο:

Τα παιδιά σε ομάδες παρακολουθούν από βιντεοπροβολέα ένα βίντεο για το φως και τα χρώματα της ίριδας, από την Ενότητα: Μορφικά στοιχεία-Χρώμα του λογισμικού **Εικαστικά Α' - Στ' Δημοτικού του Π.Ι.**. Βλέπουν και διακρίνουν στο χρωματικό κύκλο τα βασικά και δευτερογενή χρώματα, τα αντίθετα ή συμπληρωματικά και τα θερμά και ψυχρά χρώματα, τον τρόπο που σχηματίζονται και τις τεχνικές που τα χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες. Συζητούν για όσα γνωρίζουν ή δεν ήξεραν σχετικά με το χρώμα ως βασικό στοιχείο σε ένα έργο ζωγραφικής.



Εικόνα 2: Από την ενότητα **Μορφικά Στοιχεία-Το χρώμα** του εκπαιδευτικού λογισμικού:

Στην εφαρμογή *Ψάχνοντας το πινέλο του Πικάσο*, ενότητα Γαλάζια Περίοδος οι ομάδες παρατηρούν έργα του ζωγράφου, όπου κυριαρχεί το μπλε χρώμα. Ανά ομάδα επιλέγουν ένα έργο και το παρατηρούν προσεκτικά, χρησιμοποιώντας το **Φύλλο εργασίας 1**, που περιέχει συνδυασμό δύο ρουτινών στοχαστικού διαλόγου Artful Thinking: **Βλέπω, σκέφτομαι, αναρωτιέμαι** και **Τίτλοι**, δηλαδή ερωτήματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη του κριτικού και στοχαστικού διαλόγου των μαθητών με αφορμή το έργο. Κάθε ομάδα παρουσιάζει το έργο της στην ολομέλεια και του δίνει έναν δικό της τίτλο.



Εικόνα 3: Από την ενότητα *Γαλάζια Περίοδος* του εκπαιδευτικού λογισμικού: *Ψάχνοντας το πινέλο του Πικάσο*, ειδικά σχεδιασμένου για την παρέμβαση.

Σε επόμενη δραστηριότητα τα έργα εμφανίζονται τρία τρία ανά οθόνη ενώ δίνεται μια φράση κλειδί σε κάθε έργο. Κάθε ομάδα προσπαθεί να επιλέξει τον σωστό τίτλο για το έργο από τους τρεις που δίνονται στο κάτω μέρος της οθόνης.

Ακολουθεί αναστοχασμός της κάθε ομάδας για τον τίτλο του έργου, που είχε διαλέξει για το έργο πριν τη συζήτηση και τη δραστηριότητα. Μέσα από τη ρουτίνα σκέψης: **Ποιν νόμιζα, τώρα θεωρώ** η ολομέλεια οδηγείται σε συμπεράσματα για τη χρήση των ψυχρών χρωμάτων στα έργα ζωγραφικής.

1ο διδακτικό δώρο - τάξη:

Κάθε ομάδα καλείται να γράψει την αρχή, τη μέση ή το τέλος μιας ιστορίας (ρουτίνα στοχαστικού διαλόγου των Artful (AT) και Visible Thinking (VT) projects: **Αρχή, μέση ή τέλος / ενεργοποίηση γραπτής έκφρασης -ιστορία**) κομμάτι της οποίας είναι ένα από τα έργα που είχαν παρατηρήσει οι μαθητές την προηγούμενη ώρα (**Φύλλο εργασίας 2**).

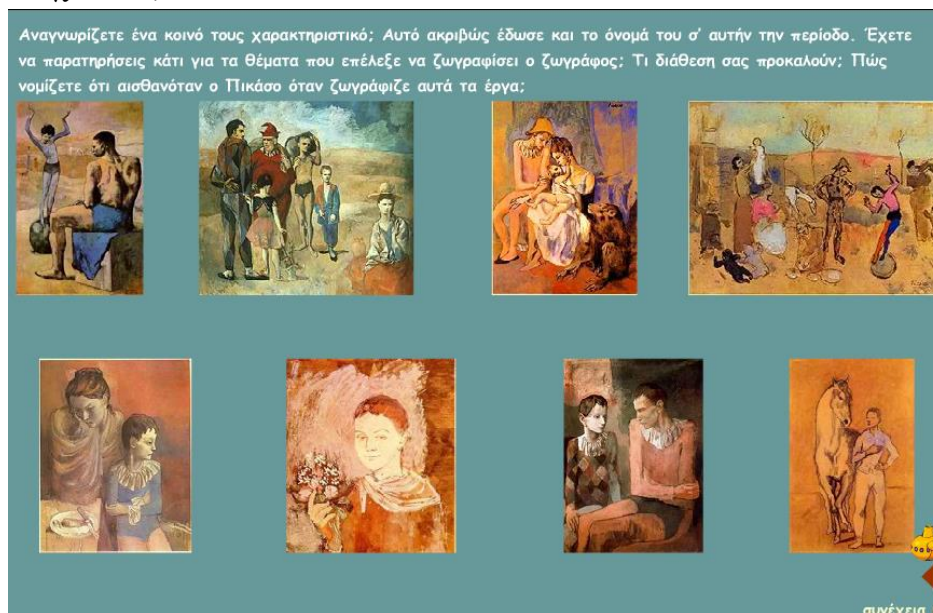
2ο διδακτικό δώρο - εργαστήριο:

Οι ομάδες παρατηρούν μια σειρά από έργα του ζωγράφου όπου κυριαρχεί το ροζ χρώμα σε πολλές τονικότητες. Κάθε ομάδα επιλέγει έργο και συμπληρώνει το **Φύλλο εργασίας 3**, που περιέχει συνδυασμό δύο ρουτινών στοχαστικού διαλόγου Artful Thinking: **Βλέπω,**

σκέφτομαι, αναρωτιέμαι και Γιατί το λες αυτό: Κάθε ομάδα παρουσιάζει το έργο της με τη βοήθεια των ερωτήσεων του φύλλου εργασίας στην ολομέλεια.



Εικόνα 4: Δραστηριότητα: **Βρες τον τίτλο**, από την ενότητα **Γαλάζια Περίοδος** του εκπαιδευτικού λογισμικού: **Ψάχνοντας το πινέλο του Πικάσο**.



Εικόνα 5: Από την ενότητα **Ροζ Περίοδος** του εκπαιδευτικού λογισμικού: **Ψάχνοντας το πινέλο του Πικάσο**, ειδικά σχεδιασμένοι για την παρέμβαση.

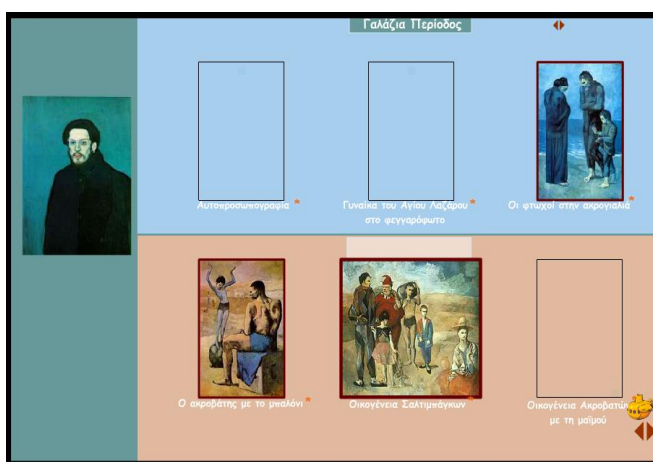
Στη συνέχεια, έργα του ζωγράφου και από τις δυο περιόδους (Γαλάζια και Ροζ Περίοδο) εμφανίζονται ένα ένα στην οθόνη. Κάθε ομάδα κατηγοριοποιεί το έργο σε μια από τις δυο περιόδους με βάση το χρώμα, ενώ, συγχρόνως, αντιστοιχεί το έργο με τον τίτλο που ταιριάζει.

Στο τέλος της διδακτικής ώρας για εξοικείωση και χαλάρωση οι ομάδες καλούνται να επιλέξουν τη σωστή απάντηση για τα χρώματα που κυριαρχούν σε κάθε έργο, από τη δραστηριότητα “Θερμά ή Ψυχρά χρώματα” της ενότητας Μορφικά Στοιχεία από το λογισμικό του Π.Ι., Εικαστικά Α'- Στ' Δημοτικού.

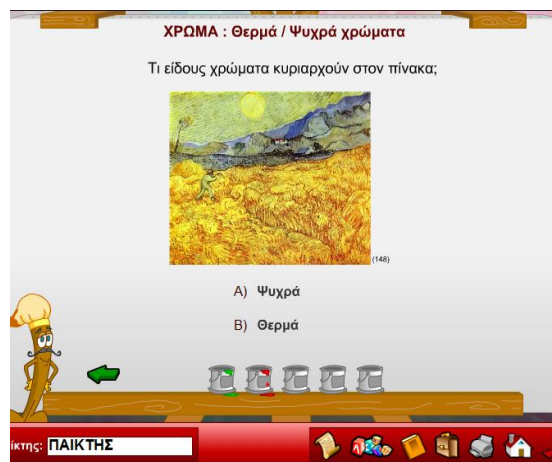
2ο διδακτικό δίωρο - τάξη:

Στην τάξη οι ομάδες καλούνται να παρατηρήσουν τα έργα τέχνης και τις εικόνες φυσικών τοπίων που βρίσκονται στο **σχολικό εγχειρίδιο των Εικαστικών, για την Ε'-Στ' τάξη**, και αφορούν την ενότητα “Χρώμα,” (σφ. 12-13). Με τη βοήθεια τριών ρουτινών στοχαστικού διαλόγου Artful Thinking: **Βλέπω, Σκέφτομαι, Αναρωτιέμαι / Μπες στα παπούτσια του άλλου / Τίτλοι** στο **Φύλλο εργασίας 4**, προσπαθούν να ερμηνεύσουν κριτικά και να περιγράψουν έργα τέχνης –τοπία, που έχουν αποδώσει οι ζωγράφοι με θερμά και ψυχρά χρώματα. Μέσα από τον διάλογο ενεργοποιείται η προφορική (συζήτηση) και η γραπτή έκφραση των μαθητών (γραπτά ντοκουμέντα), ενώ εμβαθύνουν την κριτική τους παρατήρηση υποδυόμενοι ρόλους, παίρνοντας μορφές ή στοιχεία από τα έργα που παρατήρησαν.

Στη συνέχεια, μελετούν την ενότητα δ. από το **σχολικό εγχειρίδιο των Εικαστικών** αναμειγνύοντας λαδοπαστέλ (σ. 15) και συζητούν τεχνικές ανάμειξης χρωμάτων με τον δάσκαλο. Οι μαθητές σε ζευγάρια ανά ομάδα πειραματίζονται με τεχνικές ανάμειξης χρωμάτων και με διαφορετικά υλικά στα μπλοκ τους



Εικόνα 6: Δραστηριότητα: **Βάλε το έργο στη θέση που ταιριάζει**, από την ενότητα Ροζ Περίοδος του εκπαιδευτικού λογισμικού: **Ψάχνοντας το πινέλο του Πικάσο**.



Εικόνα 7: Δραστηριότητα: **Βρες το σωστό**, από την ενότητα **Χρώμα: Θερμά / Ψυχρά Χρώματα** του εκπαιδευτικού λογισμικού: **Εικαστικά Α'- Στ' Δημοτικού** του Π.Ι.

3ο διδακτικό δίωρο - εργασία:

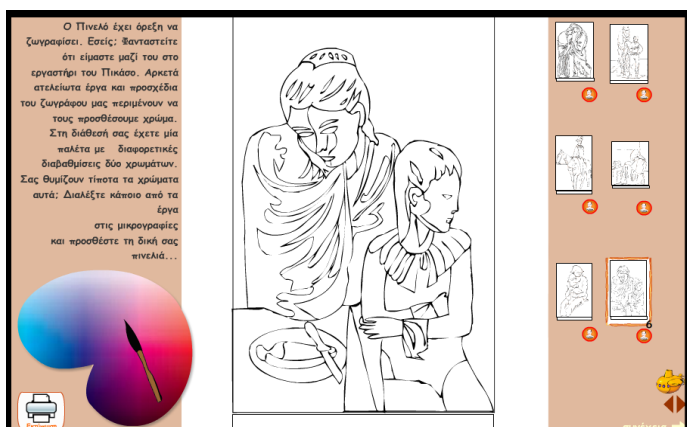
Οι ομάδες ζωγραφίζουν ψηφιακά στην εφαρμογή: **Ψάχνοντας το πινέλο του Πικάσο** έργα του Πικάσο από την Γαλάζια ή τη Ροζ Περίοδο αλλάζοντας το κυρίαρχο χρώμα και

επιλέγοντας οι ίδιοι από μια ποικιλία χρωμάτων της παλέτας. Στα έργα αυτά οι ομάδες δίνουν νέους τίτλους και τα αποθηκεύουν σε φάκελο με το όνομα κάθε ομάδας.

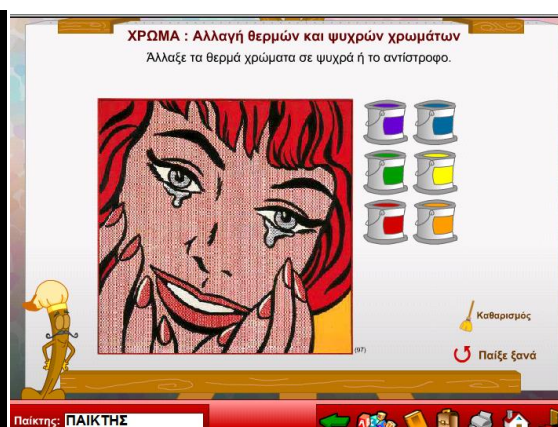
Παρόμοια δραστηριότητα ζωγραφικής καλούνται να ολοκληρώσουν στο λογισμικό του Π.Ι., **Εικαστικά Α' - Στ' Δημοτικού**, ενότητα: Μορφικά Στοιχεία, παιχνίδι / Αλλαγή θερμών και ψυχρών χρωμάτων. Οι ομάδες δίνουν τίτλο στα έργα τους και τα αποθηκεύουν ως .xps αρχεία στο φάκελό τους για μελλοντική χρήση.

3ο διδακτικό δώρο - τάξη:

Η επόμενη δραστηριότητα στην τάξη είναι ομαδική ζωγραφική. Κάθε ομάδα καλείται να δημιουργήσει ένα έργο με διαφορετικά υλικά και μέσα (υδατοχρώματα, τέμπρες, λαδοπαστέλ, πινέλα, κάρβουνο), σε καμβάδες ζωγραφικής. Το θέμα και η τεχνική θα είναι επιλογή της κάθε ομάδας. Η σύνθεση ωστόσο θα αποδίδεται μισή με θερμά και μισή με ψυχρά χρώματα, και με χρονικό περιορισμό. Στόχοι της ομαδικής εργασίας είναι να καλλιεργηθεί η αναγκαιότητα της συνεργασίας στη λήψη άμεσων αποφάσεων και δράσεων αλλά και η δεξιότητα κοινής χρήσης των υλικών από τα μέλη της ίδιας ομάδας που θα οδηγήσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Κάθε ομάδα υπογράφει το έργο της και του δίνει τίτλο. Κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια το έργο της.



Εικόνα 8: Δραστηριότητα: Ζωγράφισε με θερμά ή ψυχρά ή και τα δύο, από την ενότητα Ροζ Περίοδος του εκπαιδευτικού λογισμικού: Ψάχνοντας το πινέλο του Πικάσο.



Εικόνα 9: Δραστηριότητα: Αλλαγή θερμών και ψυχρών χρωμάτων από την ενότητα Μορφικά στοιχεία / Παιχνίδια του εκπαιδευτικού λογισμικού: Εικαστικά Α' - Στ' Δημοτικού του Π.Ι.

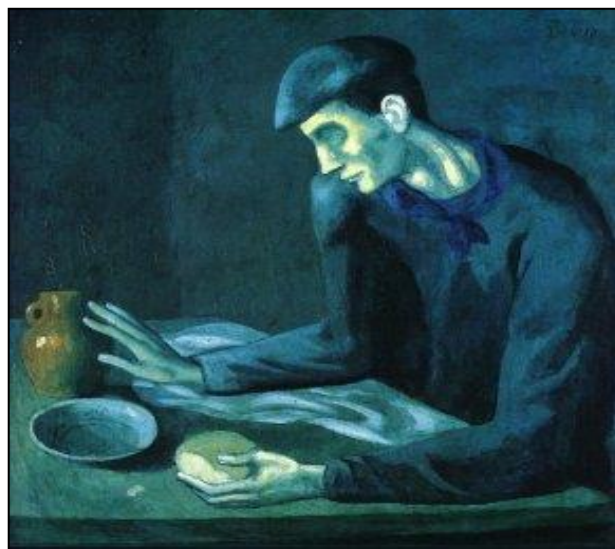


Εικόνα 10: Δραστηριότητα ομαδικής ζωγραφικής στην τάξη: «Ζωγραφίζω με θερμά και ψυχρά χρώματα»

Φύλλα εργασίας: (ενδεικτικά)

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Όνομ/μο:.....	Ομάδα:.....
Δραστηριότητα:.....	Ημερομηνία:.....



1. Παρατήρησε το έργο για λίγα λεπτά. Τι βλέπεις σ' αυτό;
2. Τι παρατηρούν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας; Ανταλλάξτε τις απόψεις σας.
3. Παρατηρήστε προσεκτικά και καταγράψτε τις σκέψεις σας για τα χρώματα του έργου.
4. Ποιο είναι το κυρίαρχο χρώμα από όσα αναγνωρίσατε;
Σχετίζεται με το θέμα του έργου; Γιατί το λέτε αυτό;
5. Τι απορίες σας προκαλεί το έργο; Σχετίζονται οι απορίες σας με την επιλογή των χρωμάτων που έκανε ο ζωγράφος για το συγκεκριμένο έργο;
6. Γιατί ο ζωγράφος χρησιμοποίησε τις συγκεκριμένες αποχρώσεις; Ήθελε να μας πει κάτι για τη μορφή του έργου, κάποιο μήνυμα; Άραγε πώς αισθανόταν εκείνος όταν το ζωγράφιζε;
7. Αν επρόκειτο να γράψετε έναν δικό σας τίτλο για αυτό το έργο, ποιος θα ήταν αυτός; Άραγε τι τίτλο έδωσε ο ζωγράφος στο έργο του;

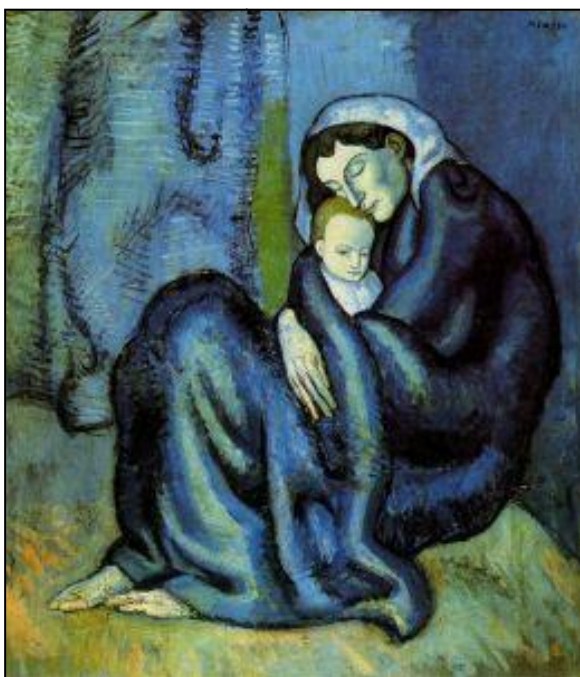
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Όνομ/μο:.....	Ομάδα:.....
Δραστηριότητα:.....	Ημερομηνία:

Παρατηρήστε προσεκτικά το έργο επιλογής σας για λίγα λεπτά. Αν αυτό το έργο τέχνης αποτελεί το τέλος μιας ιστορίας, τι νομίζετε ότι έχει προηγηθεί; (το κείμενό σας να μην ξεπερνά τις 15 σειρές)

Αξιολόγηση σεναρίου:

Μετά την πρακτική εφαρμογή του σεναρίου στην τάξη, πραγματοποιήθηκε η αξιολόγησή του (τελική αξιολόγηση) σε μία διδακτική ώρα. Με ερωτηματολόγιο και μικρής έκτασης δραστηριότητες αξιολογήθηκαν κυρίως τα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις). Οι δραστηριότητες του σεναρίου, η μεθοδολογία αξιολογήθηκαν μέσα από μια αναστοχαστική διεργασία σε επίπεδο ομάδων με τη μορφή συζήτησης, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του σεναρίου στην τάξη.



Αισθητική καλλιέργεια και δημιουργική έκφραση

Υπήρξε βελτίωση του γνωστικού δυναμικού των μαθητών αλλά και των δεξιοτήτων που αφορούν στην ενεργό και προσεκτική θέαση έργων τέχνης, που καλλιιεργήθηκαν με τη διδακτική παρέμβαση και την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού και των δραστηριοτήτων που περιλάμβανε. Δεξιότητες όπως η προσεκτική παρατήρηση του έργου τέχνης, η αναγνώριση των βασικών του μορφικών στοιχείων, ο εντοπισμός ομοιοτήτων ή διαφορών κατά τη σύγκριση έργων του ίδιου ή διαφορετικών καλλιτεχνών, η ταξινόμηση έργων διαφορετικών ζωγράφων ή περιόδων ή κινημάτων τέχνης ανάλογα με τις τεχνικές και το χρωματικό στυλ, η αναζήτηση και αξιοποίηση πληροφοριών σχετικές με το έργο, το δημιουργό και την εποχή του, η λειτουργική χρήση και εξέλιξη ενός εξειδικευμένου εικαστικού λεξιλογίου, παρουσίασαν βελτίωση στους μέσους όρους απόδοσης μετά την παρέμβαση συγκριτικά με πριν, που ποσοτικά αποτιμήθηκε περίπου σε ποσοστό 44% σε επίπεδο τάξης, όπως φαίνεται στην πρώτη γραμμή του Πίνακα 1 που αφορά στις Γνωστικές δεξιότητες.

	Πριν την παρέμβαση				Μετά την παρέμβαση				Difference <i>t</i> -test	
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range Min Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range Min Max	<i>M</i>	<i>t</i> *	<i>Df</i>
Μετρήσεις Γνωστικές δεξιότητες	21	22,95	6,30	9 34	32,67	5,32	23 41	9,72	7,69*	20
A0-A12 Κριτήρια και δημιουργικότητα	21	12,95	2,89	7 17	13,95	1,77	11 17	1,00	2,53	20
B1-B5										
Συνολική Εικαστική Καλλιέργεια	21	35,90	7,56	19 48	46,62	5,68	37 58	10,72	7,81*	20

**p* < .05

Πίνακας 1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, διακύμανση και στατιστική σημαντικότητα (*t*) για την Εικαστική καλλιέργεια των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση.

Οι μαθητές κατά την παρέμβαση καλλιέργησαν δεξιότητες ερμηνείας και αποτίμησης του έργου τέχνης υιοθετώντας περισσότερα αισθητικά κριτήρια και επιδεικνύοντας κριτική σκέψη, που ενισχύθηκαν από τη χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού και των δραστηριοτήτων στοχαστικής θέασης που περιλάμβανε. Η αισθητική απόλαυση από την εμπειρία ενεργού και κριτικής θέασης των έργων αντλούνταν κυρίως από την κατανόηση του περιεχομένου και την ερμηνεία των μορφών αλλά και από τη συμβολική χρήση των χρωμάτων ή σχημάτων που απέδιδαν τα μηνύματα του δημιουργού, ενώ λειτουργική τουλάχιστον υιοθέτηση άλλων αισθητικών κριτηρίων δεν επιβεβαιώνεται από την

ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Στο παραπάνω συμπέρασμα συνηγορεί και η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που αποτιμά ως στατιστικά ασήμαντη την ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων (βελτίωση επίδοσης 0,77%) που σχετίζονται με τη στοχαστική και κριτική θέαση του έργου τέχνης στο επίπεδο της βαθύτερης ανάλυσης και αισθητικής εκτίμησής του, όπως φαίνεται στη δεύτερη γραμμή του Πίνακα 1 που αφορά στα Κριτήρια και τη δημιουργικότητα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάλυση του περιεχομένου στα κείμενα δημιουργικής γραφής των μαθητών (ιστορίες, συγκριτικές αναφορές, διάλογοι, ποιήματα, τίτλοι), ως βασική ρουτίνα στοχαστικού διαλόγου κατά τη διαδικασία της θέασης ή της δημιουργίας εικαστικών έργων. Η έμπνευση των μαθητών ξεπερνά το στοιχείο της απλής περιγραφής των μορφικών στοιχείων του έργου ή της λειτουργικής κατανόησης και αξιοποίησης των εικαστικών γνώσεων που έχουν αποκτήσει (μεταφορά γνώσης) και προχωρά στην ελεύθερη σύνθεση και δημιουργία γραπτής έκφρασης όπου κυριαρχούν η δημιουργική φαντασία, η πρωτοτυπία του στοχασμού, η συνθετική δεξιότητα έκφρασης των γνωστικών και αισθητικών συναισθημάτων, η ευχέρεια της σκέψης και της διαχείρισης των εννοιών.

...πόσο πολύ κρυνώνω... και το μωρό μου κλαίει, πεινάει και κρυνώνει, δεν μπορώ να του προσφέρω τίποτα πια, μόνο την αγκαλιά μου... για να ησυχάσει θα το νανουρίσω να κοιμηθεί ...

(Φύλλο Εργασίας 2 -Δημιουργική γραφή ιστορίας με αναφορά σε έργο Γαλάζιας Περιόδου του Πικάσο: « Μητέρα και παιδί», 1901.)

Τα ποσοτικά ευρήματα ωστόσο δεν συνηγορούν στην παραπάνω διαπίστωση, καθώς οι μαθητές παρουσίασαν μια ελάχιστη αύξηση στην επίδοσή τους (μόλις 0,77%) στο μέρος εκείνο του Τεστ Εικαστικής Καλλιέργειας που αφορούσε την αισθητική αποτίμηση του έργου τέχνης αλλά και τη δημιουργική σκέψη, γραφή και το δημιουργικό σχέδιο όπως φαίνεται στη δεύτερη γραμμή του Πίνακα 1 που αφορά στα Κριτήρια και τη δημιουργικότητα.

Συζήτηση-συμπεράσματα

Σε συμφωνία με μελέτες που διερευνούν τον τρόπο που οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία των Εικαστικών Τεχνών (Gregory, 2009; Roland, 2010; Σταυρίδη, 2015; Tillander, 2011), τα αποτελέσματα της παρούσας έδειξαν ότι η χρήση διαδραστικών ψηφιακών περιβαλλόντων επηρέασε θετικά την αισθητική αντίληψη και τη δημιουργική έκφραση των μαθητών που ήρθαν σε επαφή με έργα τέχνης.

Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι δεξιότητες αισθητικής αντίληψης και οι εικαστικές γνώσεις των μαθητών βελτιώθηκαν σημαντικά μετά την επέμβαση. Με τη βοήθεια του ψηφιακού περιβάλλοντος, οι μαθητές παρατήρησαν προσεκτικά έργα τέχνης, ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες στοχαστικού διαλόγου με τις ρουτίνες σκέψης Artful Thinking και έγιναν ικανοί να κατανοούν καλύτερα, να ερμηνεύουν επιχειρηματολογώντας και να αξιολογούν τα έργα αυτά με αισθητικά κριτήρια (Li & Jiang, 2015; Unrath & Mudd, 2011).

Αλλά και η αισθητική έκφραση των μαθητών διευκολύνεται με τη χρήση της τεχνολογίας. Το φιλικό περιβάλλον του λογισμικού έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να εκφραστούν αυθόρμητα και χωρίς φόβο (Wood, 2004) κατά την παραγωγή των ψηφιακών έργων τέχνης τους (Murphy, 2003), αλλά και να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι με τα δικά τους γραπτά ή απτά αισθητικά προϊόντα (Ashford, 2002; McGregor, 2002). Οι μαθητές καλλιεργώντας τις συνθετικές τους ικανότητες, συνδύαζαν πληροφορίες και εικόνες από πολλές πηγές και μετουσίωναν τα έργα τέχνης που είχαν παρατηρήσει σε κάτι νέο και γεμάτο νόημα (μια φανταστική ιστορία, ένα ποίημα, ένα εναλλακτικό έργο τέχνης κλπ.) (Eisner & Day, 2004).

Οι δεξιότητες καλλιέργειας αισθητικών κριτηρίων και αποτίμησης της αισθητικής αξίας των έργων τέχνης επηρεάστηκαν λιγότερο από το ψηφιακό περιβάλλον και την εκπαιδευτική παρέμβαση. Υπήρξε μια μικρή βελτίωση, αλλά όχι στατιστικά σημαντική. Αν και στον συγκεκριμένο τομέα δεν υπάρχουν σχετικές μελέτες για αυτή την ηλικιακή ομάδα, η θεωρία στον τομέα των Εικαστικών Τεχνών μας πληροφορεί ότι οι μαθητές του Δημοτικού επικεντρώνονται κυρίως στην κατανόηση της απεικόνισης της πραγματικότητας (Parsons, 1987). Ως «αφελείς» καταναλωτές τέχνης (Trautwein & Werner, 2001, σελ. 256), δεν φάνηκαν επομένως αρκετά έτοιμοι να αλλάξουν νοοτροπίες και αντιλήψεις για την «ομορφιά» της καλλιτεχνικής δημιουργίας, γεγονός που σχετίζεται με την αισθητική ανάπτυξή τους. Η αισθητική ευχαρίστηση από την εμπειρία θέασης των έργων τέχνης περιοριζόταν στην ικανότητα κατανόησης του περιεχομένου και της ερμηνείας των μορφών, καθώς και της επίδρασης των αγαπημένων χρωμάτων ή σχημάτων. Στη μελέτη μας, το ενδιαφέρον των μαθητών για τα έργα τέχνης και οι αξιολογήσεις τους για την αισθητική τους αξία παρέμειναν ανεπηρέαστα από την υποστηρικτική εφαρμογή πολυμέσων και την ψηφιακή διάδραση και αυτό το συμπέρασμα ήταν σύμφωνο με αποτελέσματα προηγούμενων μελετών με φοιτητές (Martindale et al., 1990; Trautwein & Werner, 2001). Περισσότερη έρευνα στον συγκεκριμένο τομέα των εικαστικών τεχνών με μικρά παιδιά κρίνεται απαραίτητη.

Παρά τη σύντομη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης και του μικρού δείγματος, η μελέτη αυτή υποστηρίζει την αξιοποίηση της τεχνολογίας στην αποτελεσματική διδασκαλία των Εικαστικών Τεχνών. Η μελέτη συμβάλλει σημαντικά στη γνώση καθώς έχει ενσωματώσει με επιτυχία την ψηφιακή τεχνολογία ως εκπαιδευτική τεχνική στη διδασκαλία των εικαστικών τεχνών και έχει γεμίσει ένα κενό στην διεύρυνση των τρόπων με τους οποίους οι ψηφιακές τεχνολογίες θα μπορούσαν να προωθήσουν δεξιότητες αισθητικής αντίληψης, δημιουργικής γραφής και εικαστικής έκφρασης στους μαθητές σε συνδυασμό με ρουτίνες σκέψης, στοχαστικού διαλόγου και δημιουργικής γραφής. Αν και οι νέες τεχνολογίες δεν αντικαθιστούν, φυσικά, τις παραδοσιακές διαδικασίες των εικαστικών τεχνών, επεκτείνουν ωστόσο τις δυνατότητες σημαντικών αλλαγών στην αισθητική αντίληψη, την εικαστική έκφραση και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών μέσα σε ένα εποικοδομητικό πλαίσιο (Phelps & Maddison, 2008). Συνολικά, τα ευρήματα από τη μελέτη αυτή δείχνουν ότι μια εποικοδομητική χρήση τεχνολογίας, μπορεί να

συμβάλει σημαντικά στην προώθηση του οπτικού αλφαριθμητισμού των μαθητών, μετατρέποντάς τους σε κριτικούς θεατές της τέχνης και ευφάνταστους δημιουργούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arnheim, R.** (1969). *Visual Thinking*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Anderson, T. M., & Melody, K.** (2005). *Art for Life Authentic Instruction in Art*. New York: McGraw – Hill Companies Inc.
- Asbury, C., & Rich, B. (Eds.).** (2008). *Learning, Arts and the Brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition*. New York: Dana Press.
- Ashford, J.** (2002). *The Arts and Crafts Computer: Using your Computer as an Artist's Tool*. Berkeley, Berkeley, CA: Peachpit Press.
- Βάος, Α.** (2008). *Ζητήματα Διδακτικής των Εικαστικών τεχνών: Το Καλλιτεχνικό Εγχείρημα ως Παιδαγωγική πράξη*. Αθήνα: Τόπος.
- Berelson, B.** (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner Publishing Company.
- Berlyne, D. E.** (1971). *Aesthetics and Psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Black, J. & Browning, K.** (2011). Creativity in Digital Art Education Teaching Practices. *Art Education*, 19-34.
- Bull, G. L., & Bell, L. (Eds.)** (2005). *Teaching with Digital Images: Acquire - Analyze - Create - Communicate*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Burnaford, G., Aprill, A. & Weiss, C. (Eds.)** (2001). *Renaissance in the Classroom: Arts Integration and Meaningful Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Catterall, J. S.** (2009). *Doing well and doing good by doing art: The effects of education in the visual and performing arts on the achievements and values of young adults*. Los Angeles/London: Imagination Group/I-Group Books.
- DeMoss, K., & Morris, T.** (2002). *How Arts Integration Supports Student Learning: Students Shed Light on the Connections*. Chicago, IL: Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE).
- Efland, A. D.** (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press & Reston, VA: National Art Education Association.
- Eisner, E. W. & Day, D. M. (Eds.)** (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, A.W. & Trimis, E.** (2005). *Εικαστικές Τέχνες και Μικρά Παιδιά: Ενισχύοντας τους Μικρούς Καλλιτέχνες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Flood, J. & Heath, S.B. & Lapp, D. (Eds.)** (2005). *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freedman, K.** (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H.** (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. USA, Basic Books.

- Gerlich, B. K., & Perrier, A. (2003).** Arts Instruction in the Age of Technology: Providing Library Services to Support Studio and Survey Faculty Who Use Technology for Instruction. (Communications). *Information Technology and Libraries*, 22(2), 79.
- Gregory, D. C. (2009).** Boxes with Fires: Wisely Integrating Learning Technologies into the Art Classroom. *Art Education*, 62(3), 47. Retrieved from Questia.
- Hutzel, K. (2007).** A Service-Learning Approach to Teaching Computer Graphics. *Art Education*, Jan. 2007: 33+.
- Limbirt, W. M. & Polzella, D. J. (1998).** Effects of music on the perception of paintings. *Empirical Studies of the Arts*, 16, 33-39.
- Loveless, A. M. (1997).** 'Visual literacy and new technology in primary schools: The Glebe School Project.' *Journal of Computing and Childhood Education*, 8(2/3), 98–110.
- Loveless, A. (2006).** ICT and arts education - for art's sake? In C. Crawford (Ed.), *International Society for Information Technology in Teacher Education*. Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computers in Education.
- Li, M., & Jiang, X. M. (2015).** Art Appreciation Instruction and Changes of Classroom Questioning at Senior Secondary School in Visual Culture Context. *Cross-Cultural Communication*, 11(1), 43-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/5968>
- MacGregor, S. K. (2002).** The Computer Paint Program: A Palette for Facilitating Visual and Verbal Literacy. *Computers in the Schools*, 19, 1-2, 163-178.
- Marshall, J. & Vashe, M. (2008).** Mining, Bridging and Making: Developing and Conveying Concepts in Art. *Art Education*, 61(1), 6-12.
- Martindale, C., Moore, K., & Borkum, J. (1990).** Aesthetic preference: Anomalous findings for Berlyne's psychobiological theory. *American Journal of Psychology*, 103, 53-80.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004).** *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Τόμος Β'. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Mayo, S. (2007).** Implications for Art Education in the Third Millennium: Art Technology Integration. *Art Education*, 60(3), 45-51.
- McLaughlin, M.M. (2000).** *Community Counts: How Youth Organizations Matter for Youth Development*. Washington, DC: Public Education Network.
- Mesa, R. P. (2005).** Putting it all in perspective: Administering art education for literacy. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts* (pp. 451-459). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murphy, L. P. (2003).** Finding your place in art history. *Arts and Activities*, 132(5), 42-44.
- Ngan, M-Y. & Lee, C-K.J. & Koo, R.D. (2003).** Voices and Implementation Technology in an Elementary School Classroom: A Hong Kong Case Study. *Children Education*, 79(5), 268-275.
- Parsons, M. J. (1987).** *How we understand art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perkins, D. (1994).** *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Santa Monica, CA: The Getty Center for Education in the Arts.

- Phelps, R., & Maddison, C. (2008).** ICT in the secondary visual arts classroom: A study of teachers' values, attitudes and beliefs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 1-14.
- Posner, M., Rothbart, M., Sheese, B., & Kieras, J. (2008).** How Arts Training Influences Cognition. In C. Asbury & B. Rich (Eds.), *Learning, Arts and the Brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition* (pp. 1-10). New York: Dana Press.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη Α. (2006).** Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορικής: Παιδαγωγικές Δραστηριότητες. Τόμ. Β'. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.
- Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2011).** *Making Thinking Visible*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M., & Tishman, S., (2006).** Thinking Routines: Establishing Patterns of Thinking in the Classroom. Paper presented at the *American Educational Research Association Annual Meeting*, 7–11 April, San Francisco, California.
- Rolland, C. (2010).** Preparing art teachers to teach in a digital landscape. *Art Education* 63, 17-24.
- Sacks, M. K. & Ayers N.M. (2003).** Paths to Reading and Writing through the Visual Arts. *Reading Improvement*, 40(3), 113-116.
- Σάλλα, Τ. (Επιμ.) (2011).** *Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδακτική της Τέχνης*. Αθήνα: Εκδόσεις νήσος.
- Salmon, K. (2001).** Remembering and reporting by children: The influence of cues and props. *Clinical Psychology Review*, 21(2), 267-300.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N.K., Pearson, P.D., Schatscheinder, C., & Torgeson, J. (2010).** *Improving Reading Comprehension in Kindergarten through 3rd Grade: A Practice Guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute for Education Sciences, U. S. Department of Education.
- Stavridi, S. (2015).** The Role of Interactive Visual Art Learning in Development of Young Children's Creativity. *Creative Education*, 6, 2274-2282. Doi: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.621235>
- Thatcher, M. (2004).** Sound and Vision: Technology Can Bring Your Arts Program into the 21st Century. *Technology & Learning*, 26+.
- Tillander, M. (2011).** Creativity, technology, art, and pedagogical practices. *Art Education*, 64(1), 40-46.
- Tishman, S., & Palmer, P. (2007).** Works of art are good to think about: A study of the impact of the Artful Thinking program on students' and teachers' concepts of art, and students' concepts of thinking. In *Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education* (89-101). Paris: Centre Pompidou.

- Trautwein, U. & Werner, S. (2001).** Old Paintings, New Technology Does Instructive Animation Make Sense in Art Education? *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 10(3, pp). 253-272. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Torrance, E. P. (1968).** A longitudinal examination of the fourth grade slump in creativity. *Gifted Child Quarterly*, 12(4), 195-199.
- Unrath, K. A., & Mudd, M. A. (2011).** Signs of change: Art education in the age of the ikid. *Art Education*, 64(4), 6-11.
- Wood, J. (2004).** Open minds and a sense of adventure: How teachers of art & design approach technology. *The International Journal of Art & Design Education*, 23(2), 179-191.
- Zeki, S., & Bartels, A. (1999).** Toward a Theory of Visual Consciousness. *Consciousness and Cognition*, 8, 225–259.

Η προσέγγιση “Έντεχνος Συλλογισμός” του Οργανισμού Project Zero του Πανεπιστημίου Harvard – Εφαρμογές στο Νηπιαγωγείο

Κυριακή Μέλλiou

PhD, M.Ed., Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60

6^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Περίληψη

Η διεθνής επιστημονική συζήτηση, που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα, επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της σκέψης, ως θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της καινοτομίας, του συλλογισμού, της επίλυσης προβλημάτων, της επικοινωνίας, της λογικής και του λόγου. Στη βάση αυτή, η ερευνητική ομάδα Project Zero της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Harvard σχεδίασε μία σειρά εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, που προτείνουν την καλλιέργεια της επιδέξιας σκέψης μέσα από το δίπολο στοχαστικών διαθέσεων και δεξιοτήτων. Μία από τις πιο γνωστές προσεγγίσεις είναι αυτή του “Έντεχνου Συλλογισμού” (Artful Thinking), που προωθεί τη συστηματική χρήση έργων τέχνης στη σχολική τάξη με σκοπό την ανάπτυξη της σκέψης και της μάθησης.

Η προσέγγιση του “Έντεχνου Συλλογισμού” επικεντρώνει σε μία ομάδα έξι στοχαστικών διαθέσεων, που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυναμική ως προς τη διερεύνηση έργων τέχνης καθώς και άλλων περίπλοκων γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος. Καθεμιά από τις στοχαστικές διαθέσεις συνδέεται με συγκεκριμένες δεξιότητες. Αναλυτικότερα: α) η στοχαστική διάθεση της σύγκρισης και σύνδεσης εμπειροκλείει τη διερεύνηση φαινομενικών αντιπαραθέσεων και τη δημιουργία νοητικών συσχετισμών, β) η στοχαστική διάθεση της διερεύνησης εναλλακτικών απόψεων αφορά στην εξέταση ζητημάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, γ) ο εντοπισμός της πολυπλοκότητας εμπεριέχει την αποκάλυψη ποικίλων διαστάσεων και επιπέδων ενός θέματος, δ) η παρατήρηση και η περιγραφή ενέχει την προσεκτική εξέταση και λεκτική αναπαράσταση διαφόρων σημαντικών στοιχείων, ε) η διατύπωση ερωτήσεων και η διερεύνηση περιλαμβάνουν τον προβληματισμό και την αναζήτηση ερευνητικών οδών σχετικά με μία θεματική ενότητα, και τέλος στ) η στοχαστική διάθεση της αιτιολόγησης περιλαμβάνει την επιτυχή δόμηση επιχειρημάτων και την τέχνη του λόγου.

Ο “Έντεχνος Συλλογισμός” αποτελεί μία προσέγγιση με σημαντική αξία για τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, κυρίως εξαιτίας των προκλήσεων που συναντά η ανάπτυξη του λόγου και της σκέψης. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται δύο μελέτες περίπτωσης, που αποδεικνύουν τα πλεονεκτήματα της προσέγγισης σε μαθητές ηλικίας 4 έως 6 ετών.

Λέξεις-Κλειδιά

Έντεχνος Συλλογισμός, Νηπιαγωγείο, Σκέψη, Προφορικός λόγος

Εισαγωγή

Ο 21^{ος} αιώνας απαιτεί την ανάπτυξη νέου τύπου δεξιοτήτων που πρέπει να καλλιεργήσουν οι μαθητές στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Έτσι, θα αποκτήσουν την ικανότητα να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες προκλήσεις που θα συναντήσουν στη διάρκεια της ζωής τους.

Στον ελληνικό χώρο, το σύνολο των δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, εκφράζονται μέσα από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα του «Νέου Σχολείου» (ΙΕΠ, 2011). Αναλυτικότερα, ως αποτέλεσμα της λειτουργίας του «Νέου Σχολείου» αναφέρεται η ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση. Μέσα από αυτές, ενισχύεται η κριτική σκέψη, η διατύπωση επιχειρημάτων, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση του κινδύνου, η λήψη αποφάσεων και η εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων (ΙΕΠ, 2011).

Αντίστοιχες αναφορές υπάρχουν και στο Πρόγραμμα Σπουδών του «Νέου Σχολείου» για τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, όπου οι βασικές δεξιότητες που προωθούνται από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία είναι (ΠΣΝ, 2011):

- Η επικοινωνία
- Η δημιουργική και κριτική σκέψη
- Η προσωπική ταυτότητα και η αυτονομία
- Οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που συνδέονται με την ιδιότητα του πολίτη.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι βασικό άξονα των εκπαιδευτικών πλαισίων που προσδιορίζουν τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, όπως και των αναγκών της σύγχρονης κοινωνίας, αποτελούν η σκέψη και ο λόγος. Μάλιστα, η κριτική, η δημιουργική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων καθώς, επίσης, η καλλιέργεια του προφορικού λόγου και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων θεωρούνται από πολλούς ερευνητές ως η νέα βάση πάνω στην οποία θα πρέπει να θεμελιώνεται η μάθηση στον 21^ο αιώνα (Trilling & Fadel, 2009).

Παρόλα αυτά, η καλλιέργεια της σκέψης και του λόγου στο εκπαιδευτικό συγκείμενο αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία ειδικά στη βαθμίδα της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Προτού εισέρθει στην προσχολική ηλικία, το παιδί έχει ήδη κατακτήσει σημαντικό μέρος της γραμματικής της γλώσσας (σύνταξη και μορφολογία), τον σημασιολογικό τομέα και σχεδόν ολόκληρο το φωνολογικό σύστημα (Χατζησαββίδης, 2002). Μην έχοντας, ωστόσο, εκτεθεί σε πολλές και ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις, το παιδί εμφανίζεται να υστερεί στον επικοινωνιακό τομέα. Οι βασικότερες δυσκολίες εστιάζονται στην αναγνώριση των μεταβολών του λόγου ανάλογα με τις συνθήκες επικοινωνίας, στη διάκριση των παραγόντων που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (ποιος μιλάει σε ποιον, πού, πότε, με ποιον σκοπό και για ποιο θέμα) και στην έλλειψη «μιας σειράς επιπρόσθετων γνώσεων

(πραγματολογικές, κειμενικές, κοινωνιογλωσσικές), οι οποίες επιτρέπουν την επίδοση σε διάφορες μορφές λόγου ή την επιλογή των κατάλληλων γλωσσικών εκφράσεων ανάλογα με την κοινωνική θέση και τις γνώσεις των άλλων, το θέμα, τη φυσική κατάσταση, το τι έχει ήδη ειπωθεί κλπ.» (Κατή, 2000:52).

Σύμφωνα με τον Piaget (Branco & Lourenco, 2004), τα νήπια βρίσκονται στο στάδιο της προ-λογικής νόησης (2-6 ετών), όπου καταλυτικό ρόλο παίζει η ανάπτυξη της γλώσσας, η οποία σηματοδοτεί την έναρξη της ικανότητας του συμβολισμού και των εσωτερικών αναπαραστάσεων. Σ' αυτή τη φάση της ανάπτυξης τα νήπια σκέφτονται με βάση το αντιληπτικά επικρατέστερο, παραβλέποντας ορισμένες παραμέτρους. Ακολούθως, η σκέψη και η επικοινωνία τους χαρακτηρίζεται ως εγωκεντρική, καθώς αντιλαμβάνονται το περιβάλλον και τους άλλους μόνο μέσα από τη δική τους προοπτική (Charman, 1988). Με τον εγωκεντρικό λόγο το παιδί δεν απευθύνεται σε κάποιον άλλο και δεν προσπαθεί να βάλει τον εαυτό του στη θέση του ακροατή ή να τον επηρεάσει. Αντίθετα, με τον κοινωνικοποιημένο λόγο το παιδί επιδιώκει να κοινωνήσει τις σκέψεις του, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη του την οπτική γωνία του συνομιλητή του. Σύμφωνα, ωστόσο, με τον Piaget (Branco & Lourenco, 2004), μέχρι τα 7 έτη περίπου ο κοινωνικοποιημένος λόγος είναι σπάνιος, εφόσον τα παιδιά σπάνια διατυπώνουν σχέσεις αιτιότητας στα επιχειρήματά τους και, συνήθως, απευθύνονται στον ενήλικα μόνο εάν το ζητήσει ο ίδιος. Αντίθετα, φαίνεται να κυριαρχεί ο εγωκεντρικός λόγος, γεγονός το οποίο θεωρείται ότι αντανακλά τον εγωκεντρικό χαρακτήρα της νόησης σε αυτή την ηλικία.

Μία ακόμη ιδιαιτερότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας είναι η περιορισμένη ικανότητα λογικών συλλογισμών στην επίλυση προβλημάτων και η αδυναμία σχηματισμού ολοκληρωμένων εννοιών των φαινομένων και των πραγμάτων. Πρόκειται για ένα τρόπο σκέψης (και ακολούθως παιδικού λόγου) που από την μια πλευρά επιχειρεί να προσαρμόσει τον οργανισμό στην πραγματικότητα, αλλά από την άλλη δεν εξωτερικεύεται με κοινωνικά κατανοητούς όρους (Traill, 2008). Ειδικότερα, η εγωκεντρική νόηση δεν προβαίνει στον έλεγχο υποθέσεων, βασίζεται στην παρούσα δραστηριότητα, διαμορφώνει αιτιολογήσεις με βάση ένα προσωπικό αξιακό σύστημα και δεν ενδιαφέρεται να παρουσιάσει μια απόδειξη σε κάποιον άλλο (Shonkoff et al., 2001).

Στην προσπάθειά μας να αντιμετωπιστούν, αφενός, τα γνωστικά εμπόδια της σκέψης των νηπίων και, αφετέρου, οι δυσκολίες καλλιέργειας επικοινωνιακών δεξιοτήτων, προτάθηκε σε αριθμό νηπιαγωγών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες αρμοδιότητας του 6^{ου} ΠΕ.Κ.Ε.Σ Αττικής να αξιοποιήσουν την προσέγγιση του "Έντεχνου Συλλογισμού" (ΕΣ) σε οργανωμένες δραστηριότητες που εμπεριέχονται στη μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας και ειδικότερα της «Προφορικής Επικοινωνίας». Η παρούσα εργασία περιγράφει δύο (2) μελέτες περίπτωσης, που αφορούν στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η προσέγγιση του ΕΣ μπορεί να διευκολύνει την καλλιέργεια του προφορικού λόγου σε μαθητές νηπιαγωγείου που αντιμετωπίζουν προβλήματα:

α) εγωκεντρικού λόγου και νόησης, και

β) εμπλοκής (McVey, 2008) σε αφηγηματικές δραστηριότητες, που σχετίζονται με ανατροπή στερεοτύπων που ενυπάρχουν σε χαρακτηριστικές ηρώων κλασικών ιστοριών.

Η προσέγγιση του Έντεχνου Συλλογισμού (Artful Thinking)

Τον Οκτώβριο του 2003, τα δημόσια σχολεία της περιφέρειας Travers City στο Michigan, προσκάλεσαν την ερευνητική ομάδα Project Zero της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Harvard προκειμένου να συν-διαμορφώσουν ένα πρόγραμμα βασισμένο στην τέχνη, όπου πολλαπλά εικαστικά έργα θα αξιοποιούνταν ως αφορμές για την ανάπτυξη και κατάκτηση στοχαστικών δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, η ερευνητική ομάδα Project Zero πρότεινε τον “Έντεχνο Συλλογισμό” (Artful Thinking), μια προσέγγιση που προωθεί τη συστηματική χρήση έργων τέχνης στη σχολική τάξη, ώστε να εξυπηρετούνται, αφενός, οι μαθησιακοί στόχοι των εκπαιδευτικών και, αφετέρου, να καλλιεργείται η στοχαστική διάθεση των μαθητών (Tishman & Palmer, 2006). Η προσέγγιση αφορά, κυρίως, εκπαιδευτικούς παρά εικαστικούς καλλιτέχνες, καθώς επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της αισθητηριακής εμπειρίας, στην παρατήρηση και ερμηνεία έργων τέχνης και όχι στην παραγωγή εικαστικών προϊόντων (Tishman & Palmer, 2006).

Οι δύο βασικοί στόχοι του ΕΣ είναι να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους (Artful Thinking, 2016):

1. να δημιουργήσουν ισχυρές συνδέσεις ανάμεσα στα έργα τέχνης και τα γνωστικά αντικείμενα και,
2. να αξιοποιήσουν την τέχνη ως κινητήριο μοχλό για την ανάπτυξη στοχαστικών διαθέσεων στους μαθητές.

Η ερευνητική περιέργεια, η ευρύτητα πνεύματος, η αυτογνωσία είναι μερικές μόνο από τις στοχαστικές διαθέσεις που θα πρέπει να καλλιεργούνται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Η προσέγγιση του ΕΣ επικεντρώνει σε μία ομάδα έξι (6) στοχαστικών διαθέσεων, που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυναμική ως προς τη διερεύνηση έργων τέχνης καθώς και άλλων περίπλοκων γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος, όπως της Γλώσσας και της καλλιέργειας του προφορικού λόγου (Tishman & Palmer, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, οι στοχαστικές διαθέσεις είναι οι ακόλουθες (Artful Thinking, 2016):

- Προβληματισμός και Διερεύνηση.
- Παρατήρηση και Περιγραφή.
- Αιτιολόγηση.
- Ανάλυση διαφόρων οπτικών.
- Σύγκριση και Σύνδεση.
- Εντοπισμός της Πολυπλοκότητας.

Οι διαθέσεις σχηματίζονται, όταν τα άτομα επανειλημμένα εμπλέκονται σε συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς (Tishman & Palmer, 2006). Ομοίως, στην προσέγγιση του ΕΣ οι στοχαστικές διαθέσεις αναπτύσσονται μέσω της επανειλημμένης χρήσης ρουτινών σκέψης, που αποτελούν σύντομες και απλές ως προς την εκμάθηση διαδικασίες, προσανατολισμένες σε συγκεκριμένα είδη σκέψης και ανοιχτές στην

αξιοποίηση τους σε διαφορετικά μαθησιακά αντικείμενα (Salmon, 2010). Ουσιαστικά, πρόκειται «για μια ομάδα ερωτημάτων που ο εκπαιδευτικός θέτει στον μαθητή, για να εξυπηρετηθούν οι μαθησιακοί στόχοι σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο» (Μέγα, 2011:64).

Ο ΕΣ αποτελεί μία προσέγγιση που είναι ξεκάθαρα στοχευμένη προς την ανάδειξη της σχέσης μεταξύ τέχνης και σκέψης. Τα πλεονεκτήματα, άλλωστε, της αξιοποίησης της τέχνης για την ανάπτυξη του συλλογισμού και του λόγου των μαθητών είναι πολλαπλά, με έμφαση, κυρίως, στην αντίληψη και κατανόηση του εαυτού τους, αλλά και της πραγματικότητας που τους περιβάλλει (Μέγα, 2011). Σε αντίθεση μάλιστα, με άλλα ερεθίσματα που αξιοποιούνται ως αφορμήσεις για την ενεργοποίηση του συλλογισμού, η τέχνη και τα διάφορων μορφών έργα τέχνης, έχουν τη δυνατότητα να προκαλούν διάφορους νοητικούς συσχετισμούς, να εγείρουν ερωτήματα και τεκμηριωμένα επιχειρήματα (Tishman & Palmer, 2006).

Η έρευνα

Η παρέμβαση σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε στο πλαίσιο Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων και εξελίχθηκε σε διάρκεια 4 μηνών. Συμμετείχαν τμήματα ολοήμερου νηπιαγωγείου της περιοχής των Καμινίων του Δήμου Πειραιά, στα οποία φοιτούσαν αρκετά αλλοδαπά παιδιά, που δεν είχαν την ελληνική ως μητρική/κυρίαρχη γλώσσα. Αναλυτικά, ο μαθητικός πληθυσμός του νηπιαγωγείου παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

Μαθητικός Πληθυσμός	N	%
Μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική	29	61.8
Αλλόγλωσσοι μαθητές	18	38.2
Σύνολο	47	100

Πίνακας 1: Κατανομή μαθητικού πληθυσμού

Βασικές προαπαιτούμενες δεξιότητες για την εμπλοκή των παιδιών στις δραστηριότητες ήταν η εξοικείωση τους με τις ρουτίνες σκέψης της προσέγγισης του ΕΣ και η εργασία σε ομάδες.

Σκοπός της παρέμβασης ήταν η δημιουργία δυναμικών ευκαιριών καλλιέργειας των στοχαστικών διαθέσεων «Παρατήρηση και Περιγραφή» και «Διερεύνηση Εναλλακτικών Απόψεων», μέσα από την προσέγγιση κλασικών παραμυθιών και της σχετικής τους εικονογράφησης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν τον βαθμό στον οποίο η προσέγγιση μπορεί να ενθαρρύνει τα παιδιά:

1. να κατανοήσουν τα στερεότυπα που τείνουν, συνήθως, να συσχετίζονται με συγκεκριμένους χαρακτήρες που υπάρχουν στις παιδικές ιστορίες (όπως ο κακός λύκος),

2. να αναπτύξουν προφορικές ικανότητες αναδιήγησης των χαρακτήρων των παραμυθιών μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Ως αφορμήσεις αξιοποιήθηκαν δύο (2) κλασικά παραμύθια: *Τα τρία μικρά γουρουνάκια* και *Η Σταχτοπούτα*.

Όλες οι επιμέρους παρεμβάσεις βασίστηκαν στην αφηγηματική τεχνική της «οπτικής γωνίας», η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο μεθόδων που ο αφηγητής χρησιμοποιεί για να μεταφέρει τη θέση του σε σχέση με την ιστορία που λέγεται (Rasley 2008) και αφορά στο “ποιος βλέπει” την ιστορία, μέσα, δηλαδή, από τα μάτια ποιου προσώπου παρακολουθούμε τα γεγονότα.

Οι ρουτίνες σκέψης του ΕΣ που επελέγησαν για τις παρεμβάσεις ήταν οι ακόλουθες (Μέλλιου, 2012):

1. «Βλέπω-Σκέφτομαι-Αναρωτιέμαι» (See-Think-Wonder), που στοχεύει στην ανάπτυξη, διατύπωση και ερμηνεία ιδεών μέσω της λεπτομερούς παρατήρησης,
2. «Μπες στα παπούτσια του/της» (StepInside), που στοχεύει στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης και αντιμετώπισης ενός ζητήματος μέσα από διαφορετική οπτική γωνία, και
3. «Τότε Σκεφτόμουν-Τώρα Σκέφτομαι/Ξέρω» (I used to Think-Now I Think), που επιδιώκει τον μετασχηματισμό αρχικών ιδεών και την οικοδόμηση κατανόησης.

Μελέτη Περίπτωσης 1: Προσέγγιση της στερεότυπης παρουσίασης ηρώων κλασικών παραμυθιών

Η παρέμβαση που αναπτύχθηκε στα τμήματα του νηπιαγωγείου ξεκίνησε με την παρουσίαση των δύο επιλεγμένων παραμυθιών: *Τα τρία μικρά γουρουνάκια* και *Η Σταχτοπούτα*. Οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν την ίδια διαδικασία και για τα δύο παραμύθια, που περιελάμβανε αφήγηση στην ολομέλεια και, στη συνέχεια, μελέτη σε μικρότερες ομάδες. Αναλυτικότερα, η κάθε ομάδα θα έπρεπε να παρατηρήσει προσεκτικά τις εικόνες του βιβλίου, ώστε να αφηγείται την ιστορία και να είναι σε θέση να περιγράφει τους ήρωες που είχαν επιλεγεί. Στη συνέχεια, οριζόταν ένας εκπρόσωπος της κάθε ομάδας, που ανακοίνωνε στην ολομέλεια τα αποτελέσματα της εργασίας τους. Η επιλογή του εκπροσώπου προτιμήθηκε, ώστε να διευκολυνθούν τα μέλη της ομάδας που αντιμετώπιζαν δυσκολία με την ελληνική γλώσσα.

Οι εκπαιδευτικοί κατέγραφαν τις λεκτικές περιγραφές που διατύπωναν οι εκπρόσωποι των ομάδων (χωρίς να παρεμβαίνουν διορθωτικά) δημιουργώντας έτσι το προφίλ του κάθε ήρωα της ιστορίας. Τα αποτελέσματα περιγράφονται στους Πίν. 2 και 3.

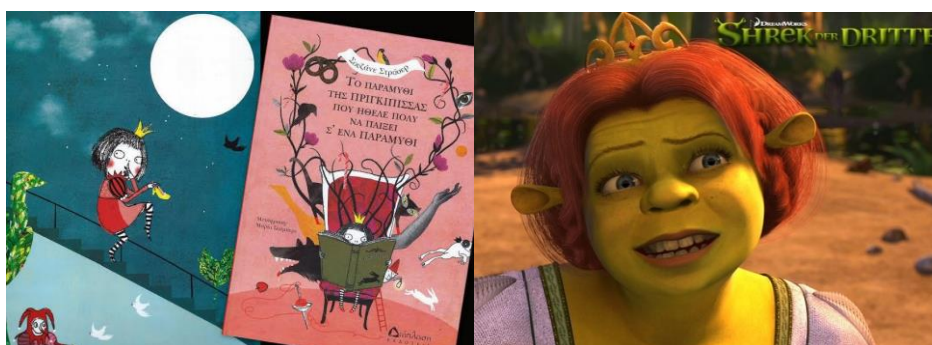
Ήρωες	Χαρακτηριστικά
Γουρουνάκια:	Καλά, Έξυπνα, Χαρούμενα, Ροζ, Οικογένεια, Ευτυχισμένα, Παρέα, Παιχνίδι.
Λύκος:	Μαύρος, Κακός, Θυμωμένος, Επικίνδυνος, Τρομακτικός, Φόβος, Όχι φίλος.

Πίνακας 2: Στερεοτυπικά χαρακτηριστικά ηρώων του παραμυθιού *Τα τρία μικρά γουρουνάκια*

Ήρωες	Χαρακτηριστικά
Σταχτοπούτα:	Καλή, Όμορφη, Δεν μιλάει άσχημα, Έχει φίλους, Αγαπάει τα ζώα, Δεν θυμώνει, Ευγενική.
Μητριά και αδελφές:	Κακές, Άσχημες, Ζηλεύουν, Μιλάνε πολύ άσχημα, Κάνουν κακά πράγματα, Θέλουν μόνο αυτές να νικάνε και να είναι πρώτες.

Πίνακας 3: Στερεοτυπικά χαρακτηριστικά ηρώων του παραμυθιού Η Σταχτοπούτα

Τις επόμενες ημέρες οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας τις καταγραφές επεδίωξαν να ανατρέψουν στοχευμένα τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που αναδείχθηκαν. Για τον σκοπό αυτό, αξιοποίησαν παραμύθια, που επεμβαίνουν εναλλακτικά σε στερεοτυπικούς ρόλους, όπως: Τα τρία μικρά λυκάκια του Ευγένιου Τριβιζά, Ένας καλόκαρδος λύκος του Geoffroy de Pennart, Λύκε Λύκε...σ'αγαπώ του Frederick Stehr κ.ά. Παράλληλα, παρουσίασαν εικόνες από παραμύθια με “μη παραδοσιακές” εικονογραφικές εκδοχές πριγκιπισσών, όπως της Suzanne Strasser και της πριγκίπισσας Φιόνα της σειράς κινουμένων σχεδίων Shrek (Εικ. 1).



Εικόνα 1: Μη στερεοτυπικές εικονογραφικές εκδοχές πριγκιπισσών

Κάθε επιμέρους δραστηριότητα μελέτης του υλικού από τις ομάδες, υλοποιήθηκε μέσω της ρουτίνας σκέψης «Βλέπω-Σκέφτομαι-Αναρωτιέμαι». Τα παιδιά κλήθηκαν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών να καταγράψουν τι βλέπουν, τι σκέφτονται σχετικά με τις παρατηρήσεις τους και τι αναρωτιούνται (ή τι περισσότερες πληροφορίες απαιτούνται, για να κατανοήσουν τα ζητήματα που αναδεικνύονται από τη μελέτη του υλικού). Στη συνέχεια, αναφέρονται ενδεικτικά κάποια από τα σχόλια των μαθητών:

1. Μαθητής 1: Βλέπω ένα πολύ κακό γουρούνι. Σκέφτομαι ότι θέλει να διαλύσει το σπίτι από τα λυκάκια. Αναρωτιέμαι γιατί δεν θέλει να είναι φίλος με τα λυκάκια;

2. Μαθητής 2: Βλέπω τρία λυκάκια που παίζουν. Σκέφτομαι ότι αυτά τα λυκάκια είναι πολύ καλά. Αναρωτιέμαι γιατί λένε ότι οι λύκοι είναι κακοί;
3. Μαθητής 3: Βλέπω μια πριγκίπισσα που δεν είναι όμορφη. Σκέφτομαι ότι αυτή η πριγκίπισσα είναι διαφορετική από τις άλλες πριγκίπισσες. Αναρωτιέμαι γιατί είναι διαφορετική;
4. Μαθητής 4: Βλέπω μια πριγκίπισσα που είναι πολύ μικρή που δεν έχει ωραία μαλλιά. Σκέφτομαι ότι δεν είναι πολύ όμορφη, αλλά είναι καλή. Αναρωτιέμαι αν είναι κανονική πριγκίπισσα ή ψεύτικη;

Τα σχόλια των παιδιών, όπως δομήθηκαν με τη χρήση της ρουτίνας, τοποθετήθηκαν δίπλα στις αρχικές ιδέες, προκειμένου να ευνοηθεί η σύγκριση ανάμεσα στους “φαινομενικά” αντίθετους ρόλους. Από τη συζήτηση που αναπτύχθηκε στην ολομέλεια, τα παιδιά φάνηκε να αναθεωρούν κάποιες από τις αρχικές τους απόψεις (Μαθητής 5: *Ο λύκος δεν είναι μόνο κακός, αλλά υπάρχουν και καλοί λύκοι*) και εμφανίστηκαν επιφυλακτικοί ως προς την *a priori* ταύτιση της ομορφιάς με την καλοσύνη (Μαθητής 6: *Δεν πειράζει που η Φιόνα είναι τέρας και όχι κανονική πριγκίπισσα. Είναι καλή και αγαπάει τους ανθρώπους*). Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί ότι η δομή της ρουτίνας ευνόησε τη συμμετοχή των αλλόγλωσσων παιδιών, ιδιαίτερα, στο στάδιο της παρατήρησης «Βλέπω», εξαιτίας της προφορικής διατύπωσης μεμονωμένων λέξεων και όχι φράσεων με σύνταξη και ειδική οργάνωση.

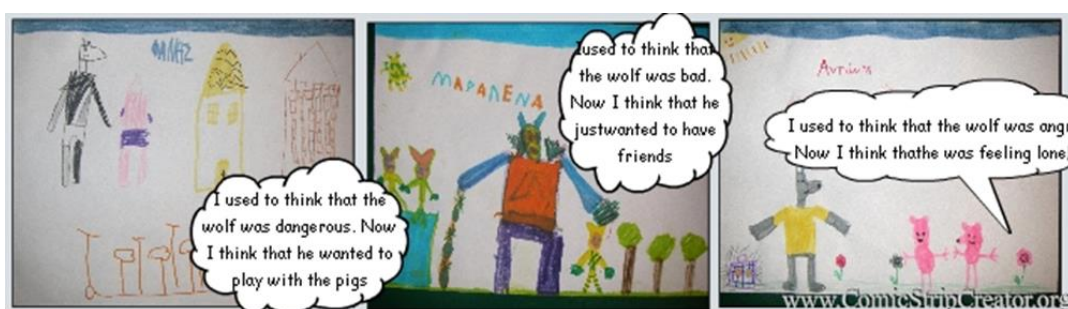
Μελέτη Περίπτωσης 2: Αναδιήγηση με άλλη οπτική

Η δεύτερη παρέμβαση ακολούθησε χρονικά την πρώτη και βασίστηκε στα ήδη καταγεγραμμένα τεκμήρια. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν αρχικά τη ρουτίνα σκέψης «Μπες στα παπούτσια του/της», προκειμένου να ενθαρρύνουν τους μικρούς μαθητές να προσεγγίσουν τους στερεοτυπικούς ρόλους από μία εναλλακτική οπτική. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τις επιμέρους ομάδες να φανταστούν τους εαυτούς τους ως τον «κακό λύκο» ή τις αδερφές της Σταχτοπούτας και να απαντήσουν στα ερωτήματα, που τους τέθηκαν.

- Φαντάσου ότι είσαι ο λύκος. Πως θα ένιωθες αν κάποιος έτρεχε να σε αποφύγει; Τι θα έλεγες στα τρία γουρουνάκια για να τα κάνεις φίλους σου; Πώς θα τους άλλαζες γνώμη;
- Φαντάσου ότι είσαι η αδερφή της Σταχτοπούτας. Πώς θα ένιωθες αν είχες όμορφα ρούχα αλλά κανένα φίλο; Τι διαφορετικό θα μπορούσες να κάνεις για να αποκτήσεις περισσότερους φίλους;

Οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τα σχόλια των παιδιών σε έναν πίνακα διάταξης (story board), προκειμένου να διευκολύνουν τη λεκτική περιγραφή των εναλλακτικών ηρώων, αλλά και να ενθαρρύνουν τη δημιουργία νέων ιστοριών. Η συμμετοχή όλων των μαθητών (ακόμη και των αλλόγλωσσων) ενισχύθηκε μέσα από τη συμπλήρωση του πίνακα διάταξης της ιστορίας με στοιχεία, όπως το σκηνικό σε όσους δεν μπορούσαν να το περιγράψουν λεκτικά.

Όταν ολοκληρώθηκε ο πίνακας, οι εκπαιδευτικοί αφιέρωσαν χρόνο προκειμένου οι μικροί μαθητές να αναστοχαστούν στις αρχικές τους ιδέες. Αξιοποιώντας τη δομή της ρουτίνας «Τότε Σκεφτόμουν-Τώρα Σκέφτομαι/Ξέρω» (Ritchhart et al., 2011) ζήτησαν από την ολομέλεια της τάξης να επαναφέρουν στο μυαλό τους στερεοτυπικούς ρόλους των παραμυθιών που είχαν μελετήσει και στη συνέχεια να περιγράψουν με όποιο τρόπο επιθυμούν την μετατόπιση της σκέψης τους. Μέρος των μαθητών εκφράστηκε λεκτικά, ενώ άλλοι αξιοποίησαν τη ζωγραφική (Εικ. 2). Στη δεύτερη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τα σχόλια των παιδιών και τα εισήγαγαν σε ψηφιακό περιβάλλον, για να είναι προσβάσιμο για πιθανή αναθεώρηση στους μαθητές.



Εικόνα 2: Αποτύπωση των εναλλακτικών οπτικών

Με στόχο την ενεργοποίηση της εμπλοκής όλων των μαθητών, προτάθηκε η δημιουργία ιστοριών. Τα παιδιά αξιοποιώντας δεδομένα από τον πίνακα διάταξης δημιούργησαν εναλλακτικές ιστορίες, οι οποίες αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, σύμφωνα με προτεινόμενη ρουμπρίκα. Καθώς δεν βρέθηκε έγκυρη και αξιόπιστη ρουμπρίκα, που να ανταποκρίνεται στα ερωτήματα της έρευνας, η προσοχή των ερευνητών εστιάστηκε στη δημιουργία σχετικού εργαλείου. Βασιζόμενοι στους στόχους της έρευνας και στα βασικά στοιχεία που συνθέτουν μια ιστορία και είχαν αποτυπωθεί στον πίνακα διάταξης, επανασχεδιάστηκε ρουμπρίκα τρίβαθμης κλίμακας αξιολόγησης (Φτώχη: 1, Ικανοποιητική: 2, Εξαιρετική: 3) και έξι κριτηρίων (Σκηνικό, Χαρακτήρες, Πρόβλημα, Επίλυση προβλήματος, Πλοκή και Λογική Σειρά Γεγονότων) σχετικής με την ποιότητα των ιστοριών και τις δεξιότητες προφορικού λόγου των μαθητών (Πίνακας 4). Η εγκυρότητα και αξιοπιστία του εργαλείου είχε ήδη ελεγχθεί από προηγούμενη έρευνα (Μουταφίδου κ.ά., 2016) κατά την οποία ζητήθηκε από ακαδημαϊκό με εξειδικευμένη γνώση να αξιολογήσει την προτεινόμενη ρουμπρίκα και να υποδείξει στοιχεία για την οριστική διαμόρφωσή της. Στη συγκεκριμένη παρέμβαση οι ερευνητές επανασχεδίασαν το εργαλείο δίνοντας αποκλειστική έμφαση στα κριτήρια της ιστορίας.

Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ρητορικής (με διεθνή συμμετοχή): Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη: Αναζητώντας σύγχρονες μορφές της ρητορικής παιδείας (9-10 Φεβρουαρίου 2019)

Στοιχεία	1	2	3
Σκηνικό:	Δεν είναι ξεκάθαρο το πού και πότε διαδραματίζεται η ιστορία.	Φαίνεται το πότε και το πού διαδραματίζεται η ιστορία χωρίς όμως να δίνονται πολλές πληροφορίες.	Περιγράφονται με λεπτομέρειες το πού και πότε διαδραματίζεται η ιστορία.
Χαρακτήρες:	Είναι δύσκολο να προσδιοριστούν οι εναλλακτικοί χαρακτήρες.	Οι εναλλακτικοί χαρακτήρες αναφέρονται αλλά δίνονται λίγες πληροφορίες γι' αυτούς.	Υπάρχει λεπτομερής περιγραφή των εναλλακτικών χαρακτήρων.
Πρόβλημα /δίλημμα:	Δεν υπάρχει ή δεν είναι ξεκάθαρο το «στερεοτυπικό πρόβλημα» που αντιμετωπίζουν οι βασικοί χαρακτήρες.	Το «στερεοτυπικό πρόβλημα» αναφέρεται, δεν δικαιολογείται όμως το γιατί αποτελεί πρόβλημα για τους χαρακτήρες.	Το «στερεοτυπικό πρόβλημα» περιγράφεται και δικαιολογείται λεπτομερώς.
Επίλυση προβλήματος:	Το «στερεοτυπικό πρόβλημα» δεν επιλύεται.	Το «στερεοτυπικό πρόβλημα» επιλύεται χωρίς όμως να περιγράφεται ο τρόπος.	Το «στερεοτυπικό πρόβλημα» επιλύεται και ο τρόπος περιγράφεται με λεπτομέρειες.
Πλοκή:	Η πλοκή είναι υποτυπώδης καθώς λείπουν βασικά της στοιχεία (έκθεση, ανοδική πορεία της δράσης, κορύφωση, καθοδική πορεία της δράσης, λύση). Η ιστορία έχει ελάχιστο ενδιαφέρον για τον αναγνώστη.	Η πλοκή είναι μέτρια καθώς αναγνωρίζονται τα περισσότερα από τα συστατικά της στοιχεία. Τα γεγονότα οργανώνονται και αποδίδονται με τρόπο που δημιουργεί ενδιαφέρον στον αναγνώστη.	Η πλοκή είναι εξαιρετική. Τα γεγονότα οργανώνονται και αποδίδονται με τρόπο που καθιστούν την ιστορία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και απολαυστική για τον αναγνώστη.
Λογική σειρά γεγονότων:	Δεν υπάρχουν γεγονότα ή σκηνές, ή λογική σειρά σε αυτά.	Υπάρχουν 1-2 γεγονότα χωρίς όμως λογική σειρά.	Η ιστορία είναι καλά οργανωμένη και οι σκηνές έχουν χρονική και λογική σειρά.

Πίνακας 4: Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Ιστοριών

Οι ερευνητές, βασιζόμενοι στα κριτήρια της ρουμπρίκας, αξιολόγησαν συνολικά δέκα (10) ιστορίες. Από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, προκύπτει ότι οι μαθητές

κατάφεραν όχι μόνο να δημιουργήσουν νέες ιστορίες αλλά και να αναδιηγηθούν τα κλασσικά παραμύθια υπό το πρίσμα εναλλακτικών οπτικών.

Η πρώτη παράμετρος της ρουμπρίκας που αξιολογήθηκε ήταν το σκηνικό, το οποίο περιλαμβάνει στοιχεία που προσδιορίζουν το χωροχρονικό πλαίσιο μιας ιστορίας. Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων προέκυψε πως οι έξι (6) από τις δέκα (10) συμβατικές ιστορίες (60%) περιείχαν ικανοποιητικά στοιχεία, ενώ στις υπόλοιπες η περιγραφή δεν έδινε ξεκάθαρες πληροφορίες για το χρονικό πλαίσιο και το πού διαδραματίζεται η ιστορία.

Οι χαρακτήρες των ιστοριών του δείγματος αναλύθηκαν είτε με βάση τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν την ταυτότητά τους, είτε μέσα από τον νέο ρόλο που αναλαμβάνουν πλέον να διαδραματίσουν. Στον μεγαλύτερο αριθμό (9) των ιστοριών που μελετήθηκαν διαπιστώθηκε ότι οι ήρωες περιγράφονται με σαφή διατύπωση, ενώ, παράλληλα, δίνονταν επίθετα που προσδιορίζουν τον εναλλακτικό τους ρόλο στην αναδιήγηση της ιστορίας.

Το επόμενο βασικό στοιχείο μιας ιστορίας, που περιλαμβάνεται στο εργαλείο αξιολόγησης, είναι το πρόβλημα στο οποίο εστιάζει η πλοκή και το οποίο καλούνται οι χαρακτήρες να επιλύσουν. Σε επτά (7) ιστορίες (70%) το πρόβλημα εντοπίζεται ξεκάθαρα σε σχέση με τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά των κλασσικών παραμυθιών, ενώ μόλις σε δύο (2) αναφέρεται χωρίς, ωστόσο, να δικαιολογείται.

Από τις επτά (7) ιστορίες στις οποίες εντοπίστηκε με σαφή τρόπο το στοιχείο του προβλήματος, στις δυο (2) φαίνεται να επιλύεται, χωρίς να περιγράφεται ο τρόπος, ενώ στις υπόλοιπες η επίλυση επέρχεται μέσα από λεπτομερειακή περιγραφή γεγονότος, που συνδέεται και με την καλλιέργεια των προφορικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων μαθητών.

Η παράμετρος της πλοκής αφορά στον τρόπο που οργανώνονται και παρουσιάζονται τα γεγονότα, δημιουργώντας μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος. Βασικά της στοιχεία είναι η έκθεση, η ανοδική πορεία της δράσης, η κορύφωση, η φθίνουσα πορεία της δράσης και η λύση (Μουταφίδου κ.ά., 2016). Όπως φαίνεται από την ανάλυση των δεδομένων, σε έξι (6) ιστορίες (60%) η πλοκή είναι υποτυπώδης, ενώ στις υπόλοιπες τέσσερις (4) χαρακτηρίζεται ως ικανοποιητική, καθώς αναγνωρίζονται τα περισσότερα από τα ζητούμενα στοιχεία της πλοκής.

Τέλος, στις περισσότερες παραγόμενες ιστορίες (70%) εντοπίζονται ένα με δύο γεγονότα, ωστόσο δεν υπάρχει πάντα λογική σειρά σε αυτά. Τρεις (3) ιστορίες εμφανίζονται πολύ καλά οργανωμένες, καθώς οι σκηνές έχουν λογική και χρονική σειρά. Το δεδομένο αυτό φαίνεται να συνδέεται με την έμφαση που δόθηκε εξαρχής στην αναδιήγηση νέων εναλλακτικών χαρακτήρων, απαλλαγμένων από στερεοτυπικά χαρακτηριστικά και λιγότερο στη δημιουργία άρτιων ιστοριών.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων φάνηκε να είναι θετικά ως προς τη δημιουργία δυναμικών ευκαιριών καλλιέργειας στοχαστικών διαθέσεων και δεξιοτήτων προφορικού λόγου σε μαθητές νηπιαγωγείου, σχετικά με την παρατήρηση και περιγραφή

χαρακτήρων κλασικών παραμυθιών αλλά και τη διερεύνηση εναλλακτικών οπτικών για την αναδιήγησή τους.

Οι συμμετέχοντες (σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό) φάνηκε να μεταβαίνουν σταδιακά από τον εγωκεντρικό στον κοινωνικοποιημένο λόγο, ενώ το τελικό “προϊόν” των παραγόμενων ιστοριών επιβεβαιώνει χαρακτηριστικά έλλογης νόησης στους μικρούς μαθητές μέσα από τις σαφείς σχέσεις μεταξύ των προτάσεων, που διατυπώθηκαν για τη δόμηση νέων χαρακτήρων και την αντίστοιχη επιχειρηματολογία.

Βασικό ρόλο στα θετικά αποτελέσματα κατέχει η αξιοποίηση των ρουτινών σκέψης της προσέγγισης ΕΣ, που υποβοήθησε τη γλωσσική εξέλιξη όλων των παιδιών (ακόμη και των αλλόγλωσσων που δεν είχαν κατακτήσει το ηχητικό σώμα της γλώσσας). Οι ρουτίνες αποτέλεσαν στη συγκεκριμένη παρέμβαση, έναν βασικό λεκτικό οδηγό διάρθρωσης και συντακτικής δόμησης προτάσεων με σημαντικά οφέλη όχι μόνο στον προφορικό λόγο αλλά και στην καλλιέργεια του συλλογισμού και της κριτικής σκέψης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Artful Thinking (2019).** *Artful Thinking Website*. Retrieved 14/6/2019 from <http://pzartfulthinking.org/>
- Branco, J. C., Lourenco, O. (2004).** Cognitive and linguistic aspects in 5- to 6-year-olds' class inclusion reasoning. *Psicologia Educacao Cultura*, 8(2), 427-445.
- Chapman, M. (1988).** *Constructive Evolution: Origins and Development of Piaget's Thought*. Cambridge University Press.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΙΕΠ (2011).** *Νέο Σχολείο-Σχολείο του 21^{ου} Αιώνα*. Ανακτήθηκε 17 Ιουλίου, 2019 από την ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.edulll.gr/?page_id=7
- Κατή, Δ. (2000^ο).** *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- McVey, D. (2008).** Why all writing is creative Writing? *Innovations in Education and Teaching International*, 45, 289-294.
- Μέγα, Γ. (2011).** Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. Στο *Μεΐζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (ΜΠΕ), Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Α: Γενικό Μέρος*(62-80). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μέλλιου Κ. (2012).** «Σκέψου με την Τέχνη: Πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος “Artful Thinking” με τη συνδρομή των ΤΠΕ στο Νηπιαγωγείο». *I-teacher*, 5, 206-216. Ανακτήθηκε 27 Ιουνίου, 2019 από την ηλεκτρονική διεύθυνση http://i-teacher.gr/files/5o_teychos_i-teacher_11_2012.pdf (ISSN 1792 – 4146).
- Μουταφίδου, Α., Μέλλιου, Κ. & Μπράττισης, Θ. (2016).** Το ψηφιακό κόμικ ως μέσο δημιουργίας ιστοριών στο νηπιαγωγείο. Πρακτικά 10ου Πανελληνίου και Διεθνές Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», ΕΤΠΕ και Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 23-25 Σεπτεμβρίου 2016. (ISBN: 978-960-88359-8-6 και (ISSN 2529-0916).

Ανακτήθηκε 27 Ιουνίου 2019 από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2479.pdf>

- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011).** 1^ο Μέρος. Παιδαγωγικό Πλαίσιο και Αρχές Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Rasley, A. (2008).** *The Power of Point of View: Make your Story Come to Life*. Cincinnati: Writer's Digest Books.
- Ritchaart, R.; Church, M.; Morrison, K. (2011).** *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. San Francisco: JOSSEY-BASS.
- Salmon, A. (2010).** Engaging young children in thinking routines. *Childhood Education*, 86 (3), 132–137.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2001).** *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Tishman, S. & Palmer, P. (2006).** *Artful Thinking. Stronger Thinking and Learning through the Power of Art. Final Report*. Cambridge: Project Zero-Harvard Graduate School of Education.
- Trail, R.R. (2008).** *Thinking by Molecule, Synapse, or both? — From Piaget's Schema, to the Selecting/Editing of ncRNA*. Ondwelle: Melbourne.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009).** *21st Century Skills. Learning for Life in our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002).** *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Δραστηριότητες για την Καλλιέργεια της Επικοινωνιακής Ικανότητας και του Γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη. Βάνιας.

Η τέχνη του λόγου και η διδασκαλία-μάθηση των Μαθηματικών

Ιωάννης Θ. Λαζαρίδης, Δρ Διδακτικής Μαθηματικών

τέως Σχολ. Σύμβουλος Δημ. Εκπ/σης ΠΕ 70 (ilazaridis@sch.gr)

Περίληψη

Αν ανατρέξουμε στη βιβλιογραφία σχετικά με τη μαθηματική γλώσσα και το μαθηματικό διάλογο, θα διαπιστώσουμε μία τεράστια ποικιλία ερευνών, από τις οποίες ενδεικτικά μόνο θα αναφέρουμε μερικές. Γεγονός είναι ότι τα παιδιά στο ελληνικό σχολείο, δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται στα Μαθηματικά έχουν συνηθίσει, αντιθέτως, ν' ανταγωνίζονται. Δεν έχουν μάθει να ανταλλάσσουν μαθηματικές απόψεις μέσ' από ένα γόνιμο «Μαθηματικό Διάλογο», όπως μας περιγράφει ο Imre Lakatos στο έργο του *Proofs and Refutations*. Οι δάσκαλοι, και αυτοί δυσκολεύονται να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν τον διάλογο. Στοπλαίσιο της διδακτορικής διατριβής μας με τίτλο: «Διερεύνηση των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών στο δημοτικό σχολείο στο πλαίσιο διαθεματικών "project" με βάση τα μαθηματικά», επιχειρήθηκε η παρατήρηση τεσσάρων τάξεων δημοτικών σχολείων, που υλοποίησαν στη σχολική τους πράξη διαθεματικές δραστηριότητες-project με βάση τα μαθηματικά, κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών της ευέλικτης ζώνης. Στα συμπεράσματα εμφανίστηκαν μερικές ενδείξεις αλλαγής του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας των μαθηματικών. Δύο είναι οι θεμέλιοι λίθοι της διδασκαλίας των μαθηματικών, σύμφωνα με τις δύο κύριες θεωρητικές τάσεις που έχουν επικρατήσει στη σύγχρονη έρευνα της εκπαίδευσης των μαθηματικών: α) η επίλυση προβλημάτων, η οποία υποστηρίζεται θεωρητικά από τη θεωρία γνώσης του εποικοδομισμού (Κονστρουκτιβισμό) και β) ο «μαθηματικός διάλογος», ο μαθηματικός εγγραμματισμός και η μύηση μέσα από τη συμμετοχή σε ομάδες και την κοινωνική αλληλεπίδραση, που υποστηρίζεται θεωρητικά από την Κοινωνικοπολιτιστική Θεωρία και το έργο του Vygotsky. Η σύνθεση των ανωτέρω θεωρητικών προσεγγίσεων σε κοινή θεωρία με το όνομα «Κοινωνικός Κονστρουκτιβισμός» είναι και το επικρατέστερο διδακτικά μοντέλο, που αναδεικνύεται στη σύγχρονη προσπάθεια αναμόρφωσης της Μαθηματικής Εκπαίδευσης ως ο πρωταγωνιστής. Καταλήγοντας, θα παρουσιάσουμε αποσπάσματα αυθεντικών διαλόγων μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών και δικά μας διδακτικά σενάρια προσομοίωσης ως προτάσεις διδασκαλίας μαθηματικών εννοιών, ώστε να φανεί με παραδείγματα στην πράξη, πώς διερευνάται ένα μαθηματικό ερώτημα μέσα από διάλογο με επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα, των μαθητών μεταξύ τους και με τον δάσκαλο.

Λέξεις-Κλειδιά

μαθηματική εκπαίδευση, μαθηματικός διάλογος, επίλυση προβλήματος, κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, επιχειρήματα-αντεπιχειρήματα

Εισαγωγή - Θεωρητικό πλαίσιο

Αν ανατρέξουμε στη βιβλιογραφία σχετικά με τη μαθηματική γλώσσα, τον μαθηματικό «λόγο» (discourse) και τον μαθηματικό διάλογο, θα διαπιστώσουμε μία τεράστια ποικιλία ερευνών. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε μερικές.

Την τελευταία εικοσαετία, η αναπτυσσόμενη έμφαση στην επίδραση της γλώσσας στη μαθηματική εκπαίδευση και η σύνδεση των πρακτικών της γλώσσας με τις κοινωνικές επιστήμες σηματοδότησε την κοινωνική στροφή του πεδίου (Lerman, 2000). Η Morgan (2006) αναφέρει ότι η στροφή του ενδιαφέροντος «στη γλώσσα» στις θεωρητικές μελέτες των ερευνητών της εκπαίδευσης των μαθηματικών, είχε ως συνεπακόλουθο την αυξανόμενη προσοχή για τη φύση της γλώσσας και άλλων σημειωτικών συστημάτων (π.χ. χειρονομίες), που χρησιμοποιούνται στις μαθηματικές δραστηριότητες και στον ρόλο που αυτά τα συστήματα μπορούν να διαδραματίσουν στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών και, γενικά, στη μαθηματική ενασχόληση. Συγχρόνως, αυξανόμενος αριθμός εμπειρικών μελετών εστιάζει στη γλωσσική επικοινωνία μέσα στις τάξεις κι ειδικά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών (Steinbring et al., 1998; Cobb et al., 2000; Zack & Graves, 2001; Wagner & Eisenmann, 2008). Η Morgan (2006; 2007), επίσης, υποστηρίζει ότι η θεωρία του Halliday (1978) για τη γλώσσα ως κοινωνικού σημασιόμενου και τα σχετικά εργαλεία της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας (Halliday, 1985) παρέχουν μερικούς ισχυρούς τρόπους, ώστε να αναπτύξουμε τη γνώση μας για τις χρήσεις της γλώσσας μέσα στις μαθηματικές πρακτικές. Αυτή η γνώση είναι χρήσιμη στη διδασκαλία και στη μάθηση. Η κατασκευή μαθηματικών εννοιών θεωρείται πλέον ότι προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητών ή των μαθητών μεταξύ τους κι οι ιδέες για τις διαδικασίες της κατασκευής εννοιών έχουν παρασχεθεί από αναλύσεις αλληλεπιδράσεων που χρησιμοποιούν προσεγγίσεις για τον «λόγο» και τη σημειωτική (Sfard, 2001; Saenz-Ludlow, 2004).

Δύο είναι οι θεμέλιοι λίθοι της διδασκαλίας των μαθηματικών, σύμφωνα με τις δύο κύριες θεωρητικές τάσεις που έχουν επικρατήσει στη σύγχρονη έρευνα της εκπαίδευσης των μαθηματικών. Η επίλυση προβλημάτων και γενικότερα η εμπλοκή σε μαθηματικές δραστηριότητες, η οποία υποστηρίζεται θεωρητικά από τη θεωρία γνώσης του εποικοδομισμού (Κονστρουκτιβισμό) και ο «μαθηματικός διάλογος», ο μαθηματικός εγγραμματισμός και η μύηση μέσα από τη συμμετοχή σε ομάδες και την κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία υποστηρίζεται θεωρητικά από την Κοινωνικοπολιτιστική Θεωρία και το έργο του Vygotsky (1978). Εξάλλου, η σύνθεση των ανωτέρω προσεγγίσεων σε μια κοινή θεωρία με τον όρο «Κοινωνικός Κονστρουκτιβισμός» είναι σύγχρονο, προσφιλέσ διδακτικό μοντέλο. Γεγονός είναι ότι τα παιδιά στο ελληνικό σχολείο, δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται στα Μαθηματικά. Δεν έχουν μάθει να συζητούν και ν' ανταλλάσσουν μαθηματικές απόψεις μέσ' από ένα γόνιμο «Μαθηματικό Διάλογο»,

διατυπώνοντας εικασίες και αντιπαραδείγματα, υποστηρίζοντας θέσεις δικές τους ή των συμμαθητών τους ή απορρίπτοντάς τες. Οι δάσκαλοι και αυτοί δυσκολεύονται να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν τον διάλογο (Λαζαρίδης, 2005; 2007; 2009).

Στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής μας με τίτλο: «*Διερεύνηση των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών στο δημοτικό σχολείο στο πλαίσιο διαθεματικών "project" με βάση τα μαθηματικά*» (Λαζαρίδης, 2011), επιχειρήθηκε η παρατήρηση τεσσάρων τάξεων δημοτικών σχολείων, που υλοποίησαν στη σχολική τους πράξη διαθεματικές δραστηριότητες-project με βάση τα μαθηματικά, κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών της ευέλικτης ζώνης (Ε.Ζ.). Στα συμπεράσματα εμφανίστηκαν μερικές ενδείξεις αλλαγής του δασκαλοκεντρικού τρόπου διδασκαλίας των μαθηματικών. Συγκεκριμένα, η εμπλοκή των περισσότερων παιδιών κι όχι μόνο των πιο ικανών κι η ανταλλαγή μαθηματικών απόψεων, οδήγησε συχνά σε διεξαγωγή μαθηματικού διαλόγου. Οι εκπαιδευτικοί ρωτούσαν πλέον «γιατί» και «πώς», ενθαρρύνοντας τον διάλογο, δίνοντας σταδιακά, τον λόγο στα παιδιά, ενώ μείωναν το δικό τους ποσοστό κατοχής λόγου και κρατούσαν συντονιστικό ρόλο.

Τα παιδιά άρχισαν να διατυπώνουν εναλλακτικούς τρόπους λύσης, έμαθαν να διαλέγονται, να ακούν και να σέβονται τη γνώμη του συνομιλητή τους σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο συζήτησης. Με τον συντονισμό των εκπαιδευτικών, τα παιδιά επιχειρηματολογούσαν υπέρ της στρατηγικής ενός συμμαθητή τους προσπαθώντας να την προεκτείνουν ή διατύπωναν αντεπιχειρήματα για να καταρρίψουν την προτεινόμενη λύση με την οποία διαφωνούσαν. Διατύπωναν εικασίες, έκαναν κατά προσέγγιση νοερούς υπολογισμούς κι εκτιμήσεις.

Ο Richards (1991) αναφέρει ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους συζητήσεις, μιλούν μια ξεχωριστή γλώσσα, τα μαθηματικά της αναζήτησης, που η εκμάθησή της αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη μαθηματική παιδεία. Γενικά, δάσκαλοι και μαθητές άρχισαν να αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες στα μαθηματικά, παρόμοιες με αυτές που καθορίζει το Εθνικό Συμβούλιο Δασκάλων των Μαθηματικών στις Η.Π.Α. (N.C.T.M.) στις «*Αρχές και τα Κριτήρια για τα Σχολικά Μαθηματικά*» (2000) με τα κριτήρια: «*Επικοινωνία*», «*Συλλογισμός & Απόδειξη*», «*Ρόλος δασκάλου και μαθητών στον διάλογο*», «*Τρόποι ενθάρρυνσης διαλόγου*».

Αποσπάσματα μαθηματικών διαλόγων από την έρευνά μας

Θα παρουσιάσουμε περιγραφικά αποσπάσματα με αναλυτικά υπομνήματα αυθεντικών μαθηματικών διαλόγων μαθητών από την έρευνά μας:

❖ *Δασκάλα: Και μετά θα πάει η Περιοχή 2 που απέμεινε;*

Αλέξανδρος: Μα βάζουμε από τη λιγότερο στην πιο επικίνδυνη, πρώτα η Περιοχή 2, μετά η Π4.

Μάγδα: Όχι, γιατί η Π4 έχει 4 παραβάτες περισσότερους από τους νόμιμους, ενώ η Π2 έχει 22.

(Μέσα από τον διάλογο και τη διαφωνία μεταξύ των παιδιών δίνεται ισχυρό, εσωτερικό κίνητρο στη Μάγδα για να διατυπώσει αβίαστα την επιχειρηματολογία της).

❖ *Δασκάλα: Τα ατυχήματα μειώθηκαν 32%. Αν είχαμε 100 πόσα έχουμε τώρα;*

Αγγελική: Λιγότερα. (Η δασκάλα ρωτά: «λιγότερα γιατί;»). Γιατί λέει μειώθηκαν.

(Η δασκάλα επιμένει στο «γιατί», ζητώντας απ' τους μαθητές να επιχειρηματολογήσουν).

Αγγελική: Περνάμε γρήγορα απέναντι γιατί μπορεί να μας προλάβει αυτοκίνητο.

Δασκάλα: Ποια είναι η πιο σύντομη διαδρομή απ' αυτές, η κάθετη ή οι πλάγιες;

Νίκος: Η κάθετη νομίζω (Η δασκάλα ρωτά: «Πώς θα σιγουρευτείς;») Θα μετρήσω.

(Η δασκάλα μέσα από το διάλογο αναδεικνύει την ανάγκη μέτρησης και απόδειξης).

❖ *Δασκάλα: Κολλήσατε...3 ίσα καλαμάκια... Πώς θα βρούμε την περίμετρο του τριγώνου...;*

Αγγελική: Θα μετρήσουμε τα καλαμάκια και θα τα προσθέσουμε.

Μάγδα: Δε θα μετρήσουμε και τα τρία αφού είναι ίσα. Αρκεί το ένα... Είναι περίμετρος 72 εκ.

Δασκάλα: Πώς το βρήκες; (Η Μάγδα λέει: Μέτρησα το ένα...24εκ. κι είπα $24+24+24=72$).

Νίκος: Αντί για πρόσθεση, μπορούμε να κάνουμε πολλαπλασιασμό $3 \cdot 24$.

(Στην εύρεση της περιμέτρου ισόπλευρου τριγώνου, η μαθηματική σκέψη των παιδιών προάγεται, καθώς ο ένας συμπληρώνει τον άλλον. Η στρατηγική αναδύεται από προτάσεις των παιδιών).

❖ *Αντιμετώπιση λάθους (Ο Ν. στην κάθετη αφαίρεση $147,500-18,8$ έκανε λάθος).*

Δασκάλα: Γιατί έβαλες το 1 κάτω απ' το 1 και το 8 κάτω απ' το 4;

Νεκτάριος: Τα έβαλα με τη σειρά. Έγραψα το ένα ψηφίο κάτω απ' τ' άλλο.

Δασκάλα: Τι δείχνει το $147,500$ και το $18,8$; (Ο Νεκτάριος απαντά: «Κιλά!»).

Δασκάλα: Πόσα ολόκληρα κιλά έχουν το $147,500$ και το $18,8$;

Νεκτάριος: 147 κιλά το ένα και 18 το άλλο.

Δασκάλα: Αν αφαιρέσεις $147-18$ πώς θα τα γράψεις κάθετα;

(Ο Νεκτάριος γράφει σωστά την κάθετη αφαίρεση των ακεραίων. Τότε η δασκάλα του

ζητά να συγκρίνει αυτή τη σωστή κάθετη αφαίρεση με τη λανθασμένη που έκανε πριν με

τους δεκαδικούς και να αξιολογήσει αν είναι σωστή. Ο Ν. απαντά: «Όχι!...». Τέλος την ξαναγράφει σωστά).

(Διαπιστώνουμε αλλαγή στάσης. Στα μαθηματικά πριν την Ε.Ζ. όταν ένα παιδί έκανε λάθος έμενε αβοήθητο κι η δασκάλα έδινε το λόγο σε άλλο. Τώρα αξιοποιεί διδακτικά το λάθος ως «παράθυρο στη σκέψη του μαθητή». Δε χρησιμοποιεί κανόνα, αλλά βοηθά το Νεκτάριο να αυτοδιορθωθεί).

Ο Imre Lakatos και το έργο του *Proofs and Refutations* (Αποδείξεις κι Ανασκευές)

Ο Lakatos ασχολήθηκε με την ιστορία του τύπου των Euler-Descartes: $K-A+E=2$ (για όλα τα πολύεδρα). Αντί να παρουσιάσει σύμβολα και κανόνες συνδυασμού, παρουσιάζει ανθρώπινα όντα, ένα δάσκαλο με τους μαθητές του. Αντί να παρουσιάσει σύστημα δομημένο από αρχές, παρουσιάζει αντίθεση απόψεων, επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα. Αντί για μαθηματικά σκελετωμένα κι απολιθωμένα, παρουσιάζει μαθηματικά που αναπτύσσονται από ένα πρόβλημα και μια εικασία, με μια θεωρία που παίρνει σχήμα μπροστά στα μάτια μας μέσα από διαφωνίες, με την αμφιβολία να δίνει τη θέση της στη βεβαιότητα και μετά, πάλι, στην ανανεωμένη αμφιβολία. *Proofs and Refutations* (Αποδείξεις κι Ανασκευές) είναι ο τίτλος του αριστουργήματος του Lakatos. Υπήρξε στους μαθηματικούς ένα είδος κλασικού αντεργκράουντ, δημοσιευμένο το 1976.

Στη μορφή το *Proofs and Refutations* είναι ένα διάλογος σε αίθουσα διδασκαλίας. Ο δάσκαλος παρουσιάζει την παραδοσιακή απόδειξη του τύπου του Euler και πριν ολοκληρωθεί η απόδειξη, η τάξη κατασκευάζει μια ολόκληρη σειρά από αντιπαραδείγματα. Η μάχη συνεχίζεται. Τι απέδειξε η απόδειξη; Τι και πώς το ξέρουμε στα μαθηματικά; Η συζήτηση προχωρά βαθιά σε επίπεδα μαθηματικά-λογικά. Υπάρχουν πάντα αρκετές αντιμαχόμενες διαφορετικές οπτικές, καθώς και πολλές μεταστροφές, όταν κάποιος από τους συζητητές αλλάζει άποψη και υποστηρίζει μια θέση που μόλις πριν από λίγο την εγκατέλειψε ο αντίπαλός του. Ο Lakatos επιτίθεται ενάντια στον φορμαλισμό. Ισχυρίζεται ότι τα άτυπα μαθηματικά είναι μια επιστήμη με την έννοια του Popper, που αναπτύσσεται με μια διαδικασία διαδοχικών κριτικών και βελτιώσεων των θεωριών, καθώς και με την προώθηση νέων ανταγωνιστικών θεωριών (όχι με το παραγωγικό σχέδιο των τυποποιημένων μαθηματικών). Στην εποχή μας συντελέστηκε μια μικρή επανάσταση με πρωτοπόρους τον Popper και τον Lakatos, που υποστήριξαν ότι οι επιστημονικές θεωρίες δεν προκύπτουν επαγωγικά από τα γεγονότα, αλλά μάλλον επινοούνται ως υποθέσεις, ως εικασίες και τότε υπόκεινται σε πειραματικές διαδικασίες αν είναι θεωρίες της φυσικής, σε επιστημονικό διάλογο αν είναι μαθηματικές θεωρίες, τις οποίες οι επικριτές προσπαθούν να ανατρέψουν.

Ο Lakatos μας έδωσε ένα υπόδειγμα γραφής βιβλίου-επιστημονικού εγχειριδίου με το *Proofs and Refutations*. Το επιχείρημα του Lakatos, που διατυπώνεται μέσω του δασκάλου στο έργο, είναι ότι τα μαθηματικά αναπτύσσονται ως διαδικασία 'συνειδητού μαντέματος' για σχέσεις μεταξύ ποσοτήτων και σχημάτων, με αποδεικτική διαδικασία που ακολουθεί μια πορεία ζιγκ-ζαγκ, ξεκινώντας από εικασίες και μεταβαίνοντας στην εξέταση των προϋποθέσεων, μέσω της χρήσης αντιπαραδειγμάτων

ή ανασκευών. Αυτή η δραστηριότητα της δημιουργίας μαθηματικών δεν καταγράφεται στο τελικό αποτέλεσμα. Ο Lakatos έδειξε ότι αυτή η πορεία ζιγκ-ζαγκ, από την αναθεώρηση συμπερασμάτων στην αναθεώρηση υποθέσεων συνέβη και στην εργασία μαθηματικών ερευνητών, καθώς την παρουσίαζαν σε συναδέλφους τους, αλλά και στην αναθεώρηση συμπερασμάτων που στο παρελθόν θεωρούνταν αναμφισβήτητα. Στο τελικό αποτέλεσμα οποιασδήποτε απόδειξης και στην καταγραφή επίλυσης ενός προβλήματος δε φαίνεται η ζιγκ-ζαγκ αναζήτηση, με αποτέλεσμα όταν οι μαθητές διδάσκονται κι αποστηθίζουν έτοιμες αποδείξεις, να απορούν πώς ο ερευνητής-μαθηματικός έβρισκε κατευθείαν τον σωστό δρόμο και να τους δημιουργούνται εντυπώσεις-«μύθοι» για μαγικές-μυστικιστικές ικανότητες των μαθηματικών που οι ίδιοι οι μαθητές ποτέ δεν θα αποκτήσουν. Οι προεκτάσεις των φιλοσοφικών θέσεων του Lakatos και το παράδειγμα του *Proofs and Refutations* προς την κατεύθυνση γνήσιου μαθηματικού διαλόγου, μας δείχνουν τον δρόμο για τη διεξαγωγή, μέσα απ' τα μαθηματικά, της αναζήτησης παρόμοιων διαλόγων στις σχολικές τάξεις. Ανάλογων σε ένταση και πάθος με τους διαλόγους που διεξάγονται στα επιστημονικά συνέδρια των μαθηματικών.

Προτάσεις διδασκαλίας μαθηματικών με μορφή μαθηματικού διαλόγου

Στο συγγραφικό μας έργο εκτός από βιβλία, άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και Συνέδρια, περιλαμβάνονται και 30 άρθρα σε περιοδικά για τα παιδιά, όπως ο «Μικρός Ευκλείδης» της Ε.Μ.Ε. Επηρεασμένοι από τον Lakatos και το παράδειγμα του *Proofs and Refutations*, προτιμήθηκε στα άρθρα αυτά να μην περιγραφούν οι μαθηματικές έννοιες μέσα από έναν, παραγωγικού σχήματος, μονόλογο και μια μονότονη αφήγηση, αλλά να απευθυνθούμε στους μικρούς αναγνώστες με διαλόγους στις σχολικές τάξεις μέσα απ' τα μαθηματικά της αναζήτησης. Ας δούμε κάποια παραδείγματα:

Βηματίζοντας και υπολογίζοντας με την αριθμογραμμή (για την Α' τάξη)

Δασκάλα: Για πες μου εσύ Γιάννη, πόσο κάνει, έξι και τρία;

Γιάννης (Μετά από μισό λεπτό): Εννέα, κυρία!

Βαρβάρα: Κυρία, ο Γιάννης κάτω από το θρανίο, μετρούσε δάχτυλα κι έτσι το βρήκε...

Δασκάλα: Δεν πειράζει, ας μετρούσε δάχτυλα, είναι κι αυτός ένας τρόπος. Σημασία έχει ότι προσπάθησε και το βρήκε. Θα παρακαλέσω όμως να μετράτε φανερά...

Μαρία: Κυρία, εμένα η αδερφή μου πηγαίνει στην Δ' τάξη κι ακόμη μετράει δάχτυλα.

Δασκάλα: Κι αυτό, δεν είναι ό,τι καλύτερο! Είναι ένας τρόπος για να ξεκινήσει κανείς στην Α' τάξη. Δεν είναι όμως ο καλύτερος κι ο γρηγορότερος τρόπος...

Δημήτρης: Εγώ μπερδεύομαι, γιατί όταν έχω να προσθέσω και το αποτέλεσμα είναι πάνω από δέκα, δεν μου φτάνουν τα δάχτυλά μου, π.χ. 9+4...

Μαρίνα: Εύκολο είναι, μετράς σε 4 δάχτυλα, μόνο αυτά που βάζεις, 10, 11, 12, 13

Δασκάλα: Χωρίς δάχτυλα, το ίδιο πράγμα, μπορείς να το κάνεις στο μυαλό σου, μετρώντας αριθμολέξεις, δηλαδή λέξεις που δείχνουν αριθμούς στη σειρά, προβάλλοντας εσωτερικά στη σκέψη σου την αριθμογραμμή. Ας δούμε όμως αυτόν τον τρόπο. Στην τάξη μας, επειδή το πάτωμα έχει πλακάκια, θα βάλουμε σε κάθε πλακάκι, έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 13 ή μέχρι όσο θέλουμε. Αν όμως δεν υπήρχαν πλακάκια, θα μπορούσαμε να φτιάξουμε μία

μεγάλη αριθμογραμμή σε μία λωρίδα από χαρτόνι και να την κολλήσουμε κάτω από τον πίνακα, εκεί δηλαδή που τελειώνει ο τοίχος και αρχίζει το πάτωμα. Να προσέξουμε η απόσταση μεταξύ δύο διαδοχικών αριθμών, να είναι όσο ένα βήμα μικρού παιδιού... Ορίστε, τη φτιάξαμε την αριθμογραμμή. Πάμε τώρα να παίξουμε. Εγώ θα κάνω το ρομπότ σας κι εσείς θα μου δίνετε εντολές, για να εκτελέσω πράξεις, προσθέσεις και αφαιρέσεις... Μετά η Μαρία θα κάνει το ρομπότ...

Δασκάλα: Μαρία, πρόσθεσε βηματίζοντας στην αριθμογραμμή $4 + 3$.

Μαρία: Πηγαίνω και στέκομαι πρώτα στο 4, μετά κάνω 3 βήματα εμπρός... 4 κι ένα 5 κι άλλο ένα 6 κι άλλο ένα 7. Έφτασα στο 7... Άρα $4 + 3 = 7$.

Δήμητρα: Αν είχαμε $3 + 4$ αντί για $4 + 3$;

Βαρβάρα: Το ίδιο θα βρίσκαμε. Έχουμε δει παλιότερα, ότι και ανάποδα να βάζεις τους αριθμούς στην πρόσθεση δεν αλλάζει το αποτέλεσμα. Γι' αυτό μας είπε η κυρία, ότι πάντα στις προσθέσεις, μας διευκολύνει να βάζουμε πρώτο το μεγαλύτερο αριθμό. Π.χ. αν έχουμε την πρόσθεση $2 + 6$, μας διευκολύνει να την κάνουμε $6 + 2$...

Δασκάλα: Ας κάνουμε τώρα, αφαιρέσεις. Μαρία, αφάιρεσε βηματίζοντας $8 - 3$.

Μαρία: Πάω στο 8 και κάνω 3 βήματα πίσω 7, 6, 5. Έφτασα στο 5... Άρα $8 - 3 = 5$.

Γιάννης: Γιατί δεν μετράς και το 8 και να πεις 8, 7, 6;

Μαρία: Γιατί τότε θα βγάλω αποτέλεσμα 6 που είναι λάθος. Κάν' το $8 - 3$ και με τα δάχτυλα, να δεις. Εξάλλου, δεν μετράω στην αφαίρεση αριθμούς, βηματίζοντας προς τα πίσω, αλλά βήματα, δηλαδή τα διαστήματα ανάμεσα σε διαδοχικούς αριθμούς.

Διαφορετικές μορφές αριθμών για την ίδια ποσότητα (Για Δ' & Ε' τάξη)

Έλενα: Θειούλη, σήμερα η κυρία μάς είπε στα μαθηματικά ότι όλα αυτά που μάθαμε τη χρονιά που μας πέρασε, σε διαφορετικά κεφάλαια, μπορούμε να τα συνδυάσουμε.

Θείος: Δώσε μου ένα παράδειγμα για να καταλάβω καλύτερα τι εννοείς...

Έλενα: Μέχρι τη Γ' τάξη χρησιμοποιούσαμε τους ακέραιους, οπότε τα χρήματα που έχω στο χέρι μου θα τα εκφράσω με ακέραιο ως 182 λεπτά.

Στους δεκαδικούς τα ίδια χρήματα μπορώ να τα εκφράσω σε ευρώ ως 1,82 €. Σε άλλο κεφάλαιο μάθαμε τους συμμιγείς οπότε τα ίδια χρήματα τα εκφράζω με συμμιγή ως $1\frac{82}{100}$. Τέλος στο κεφάλαιο κλασματικών αριθμών τα ίδια τα εκφράζω με κλάσμα ως $\frac{182}{100}$ € και με μεικτό ως $1\frac{82}{100}$ €.

Θείος: Πολύ σωστά! Και πάντα μιλάς για την ίδια αξία-ποσότητα χρημάτων. Όταν ήμουν νήπιο και με ρωτούσαν οι μεγάλοι πως με λένε εγώ απαντούσα με όλα τα ονόματα που με φώναζαν. Τους έλεγα πως με λένε: «Ιωάννη, Γιάννη, Γιαννάκη, Παπαδόπουλο».

Έλενα: Και μένα άλλοι με φωνάζουν Έλενα, άλλοι Ελένη, άλλοι Νίτσα κι η γιαγιά Λένα.

Θείος: Ακριβώς! Τέσσερα διαφορετικά ονόματα για το ίδιο κορίτσι. Όπως όμως και να σε αποκαλέσουν πάντα απευθύνονται στο ίδιο παιδί. Το ίδιο γίνεται και με τις διαφορετικές μορφές των αριθμών. Είτε έναν αριθμό τον εκφράσουμε ως ακέραιο είτε ως δεκαδικό είτε ως συμμιγή είτε ως κλασματικό και μεικτό, πάντα αναφερόμαστε στον ίδιο αριθμό, στην ίδια αριθμητική ποσότητα, στην ίδια αξία. Θα σου δώσω κι εγώ ένα παράδειγμα με μήκος,

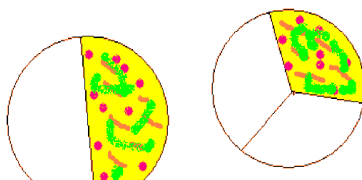
αλλά μπορεί κανείς να βρει πολλά ακόμη παραδείγματα με βάρος, με χρόνο και άλλα μεγέθη. Π.χ. μέτρησα το γραφείο μου και βρήκα μήκος: σε ακέραιο 14 δεκ., σε δεκαδικό 1,4 μ., σε συμμιγή 1μ. 4δεκ., σε κλάσμα $14/10$ μ. και σε μεικτό $1 \frac{14}{10}$ μ. Όμως στην κορδέλα μέτρου κι οι 5 εκφράσεις αντιστοιχούν στο ίδιο σημείο.

Ελενα: Αφού δεκαδικοί, συμμιγείς, κλάσματα αντιστοιχούν τελικά στην ίδια αριθμητική αξία, γιατί να έχουμε τόσες πολλές μορφές αριθμών και να μπερδευόμαστε.

Θείος: Α, εδώ θα διαφωνήσω. Δεν μπερδευόμαστε, αλλά αντίθετα γίνεται η ζωή μας πιο εύκολη. Στη γλώσσα δεν μαθαίνεις διάφορα ομώνυμα και συνώνυμα... Εξαρτάται κάθε φορά από τις εκφραστικές μας ανάγκες. Όταν θα πας π.χ. στο σουπερ-μάρκετ δεν θα δεις τις τιμές των προϊόντων σε κλασματικούς, αλλά συνήθως σε συμμιγείς 1€ 82λ ή σε δεκαδικούς 1,82 €. Αλλού όμως είναι προτιμότεροι οι κλασματικοί.

Ελενα: Έχουμε και ποικιλία έτσι και δε βαριόμαστε.

Γιατί σε πρόσθεση και αφαίρεση τα ετερόνυμα κλάσματα τα κάνουμε ομώνυμα;



Σχήμα 1

Δάσκαλος: Έχουμε να φάμε αυτά τα δύο κομμάτια πίτσας που βλέπετε στο παραπάνω σχήμα. Πόση πίτσα θα φάμε συνολικά;

Δημήτρης: Εύκολο, το ένα είναι $1/2$ και το άλλο $1/3$. Θα πούμε $1/2 + 1/3$.

Δάσκαλος: Πόσο κάνει; Νίκος: Μου ήρθε να πω $2/5$, αλλά μετά σκέφτηκα ότι είναι λάθος, γιατί τα $2/5$ είναι λιγότερο από μισή πίτσα, ενώ εδώ μόνο του το $1/2$ είναι μισή πίτσα και του προσθέτουμε και το $1/3$, άρα το άθροισμα είναι σίγουρα πάνω από μισή.

Φωτεινή: Να πούμε $1/2 + 1/3 = 2/3$;

Νίκος: Και γιατί να μην πούμε $1/2 + 1/3 = 2/2$;

Δάσκαλος: Μισό λεπτό, γιατί αρχίσατε ζαβολιές... Θυμάστε που από την Α' Δημοτικού σάς είπε η δασκάλα σας έναν βασικό κανόνα της πρόσθεσης; Δεν μπορούμε ποτέ να προσθέτουμε τελείως ανόμοια πράγματα. Για παράδειγμα 3 καρέκλες και 2 καρπούζια...

Αλέξανδρος: Εδώ δεν έχουμε ανόμοια πράγματα. Έχουμε κομμάτι πίτσα και κομμάτι πίτσα.

Δάσκαλος: Ναι, αλλά έχουμε ανόμοιες ποσότητες πίτσας. Για σκεφτείτε, μπορούμε να πούμε 1 χιλιόμετρο και 1 μέτρο κάνουν 2;

Βαρβάρα: Όχι, πρέπει να μετατρέψουμε το χιλιόμετρο σε μέτρα, να τα κάνουμε όλα μέτρα και μετά να πούμε $1000+1=1001$ μέτρα.

Δάσκαλος: Σωστά, εκεί τα κάνατε όλα μέτρα, ίδιες μονάδες μήκους και μετά προσθέσατε.

Τώρα στα κομμάτια πίτσας πώς πήγατε να προσθέσετε κατευθείαν $1/2 + 1/3$. Το $1/2$ και το $1/3$ είναι ίδιες ποσότητες πίτσας, για κοιτάξτε στο σχήμα...

Μάριος: Όχι, το $1/2$ δείχνει περισσότερη πίτσα από το $1/3$.

Δάσκαλος: Μπορούμε λοιπόν να προσθέσουμε κατευθείαν $1/2 + 1/3$;

Δημήτρης: Όχι, γιατί είναι διαφορετικές ποσότητες πίτσας όπως το 1 χιλιόμετρο και το 1 μέτρο που είπαμε πριν ήταν διαφορετικές ποσότητες μήκους.

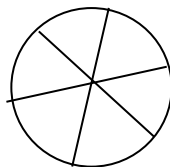
Μαρίνα: Έχω μια ιδέα! Να μετατρέψουμε τα $1/2$ και $1/3$ σε κομμάτι ίσης ποσότητας πίτσας.

Δάσκαλος: Καλή η ιδέα σου... Για προχωρήστε την...

Μάριος: Αμα κόψουμε το $1/2$ σε 2 κομμάτια θα γίνει $2/4$, αλλά δε μας κάνει γιατί και πάλι τα τέταρτα και τα τρίτα δεν έχουν ίση ποσότητα πίτσας.

Θανάσης: Το βρήκα. Κοιτάξτε θα το ζωγραφίσω στον πίνακα... Αμα κόψω τη μισή πίτσα, το $1/2$ σε 3 κομμάτια τότε το $1/2$ θα γίνει $3/6$. Αμα κόψω στην άλλη πίτσα, το $1/3$ σε 2 κομμάτια τότε το $1/3$ θα γίνει $2/6$. Έτσι θα έχω έκτα με έκτα, κομμάτια ίσης ποσότητας πίτσας και θα μπορώ να τα προσθέσω.

Σχήμα 2



Νίκος: Οπότε το $1/2 + 1/3$ που είχαμε, θα μετατραπεί σε $3/6 + 2/6$ που κάνει $5/6$ πίτσας.

Φωτεινή: Το βρήκαμε, αυτό που ζητούσαμε! Θα φάμε συνολικά $5/6$ πίτσας.

Δάσκαλος: Καλά παιδιά, είστε φοβεροί, σας αξίζουν συγχαρητήρια! Όμως για να δούμε όλα αυτά που κάνατε με πρακτικό τρόπο, πώς υποστηρίζονται με τον παραδοσιακό μαθηματικό τρόπο... Αυτό που έκανε ο Θανάσης πρακτικά στο σχήμα, κόβοντας τα μεγαλύτερα κομμάτια σε μικρότερα, θα μπορούσαμε να το κάνουμε με τα ισοδύναμα κλάσματα. Βλέπουμε ότι οι κλασματικές μονάδες $1/2$ και $1/3$ είναι διαφορετικές και άνισες. Χρειαζόμαστε μικρότερη κοινή κλασματική μονάδα με την οποία να μπορούμε να εκφράσουμε τις 2 προηγούμενες. Θα αντικαταστήσουμε τα αρχικά κλάσματα με ισοδύναμά τους με ίδιους παρανομαστές. Για να πει κάποιος τη σειρά των ισοδύναμων για το $1/2$...

Συμπεράσματα

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη μαθηματική γλώσσα και τον μαθηματικό διάλογο, όσο και μέσα από το παράδειγμα του Imre Lakatos στο έργο του *Proofs and Refutations*, αλλά και μέσα από τη διδακτορική μας έρευνα και τη θεωρητική τεκμηρίωση της Κοινωνικοπολιτιστικής Θεωρίας του Vygotsky, ένα είναι το κοινό συμπέρασμα που αναδύεται. Στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η καλλιέργεια του μαθηματικού διαλόγου μεταξύ των μαθητών, κατά την επίλυση προβλήματος.

Η πρότασή μας, εν συντομία, για τη διδακτική πράξη μέσα από τη ροή ενός μαθήματος μαθηματικών, είναι η εξής: Ξεκινώντας το νέο μάθημα οι μαθητές ανοίγουν τα βιβλία τους και ρίχνουν μια σύντομη ματιά στους στόχους. Προχωρούν στην αντιμετώπιση των δραστηριοτήτων-προβλημάτων που υπάρχουν στο βιβλίο. Τα συμπεράσματα των μαθητών αναδύονται, παρουσιάζονται και συζητούνται στην τάξη, στο πλαίσιο ενός μαθηματικού διαλόγου. Με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ο δάσκαλος επισημαίνει τη νέα μαθηματική γνώση, ενοποιώντας τις απόψεις και τα συμπεράσματα των μαθητών, ανακεφαλαιώνοντας και επισημοποιώντας τις γνώσεις που αποκτήθηκαν. Η συστηματοποιημένη μαθηματική γνώση στο βιβλίο είναι σαφώς διακριτή σε ειδική έγχρωμη στήλη και συνοδεύεται από αντίστοιχα παραδείγματα.

Καταλήγοντας παρουσιάσαμε αποσπάσματα αυθεντικών διαλόγων μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών και δικές μας προτάσεις διδασκαλίας μαθηματικών εννοιών. Με τα ανωτέρω, προσπαθήσαμε ώστε να αναδειχθεί με παραδείγματα στην πράξη, ο τρόπος διερεύνησης ενός μαθηματικού ερωτήματος μέσα από διάλογο με επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα, των μαθητών μεταξύ τους και με τον δάσκαλο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Cobb, P., Yackel, E. & McClain, K. (eds) (2000).** *Symbolizing and Communicating in Mathematics Classrooms: Perspectives on Discourse, Tools and Instructional Design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halliday, M.A.K. (1978).** *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold: London.
- Halliday, M.A.K. (1985).** *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold: London.
- Lakatos, I. (1976).** *Proofs and Refutations*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lerman, S. (2000).** The social turn in mathematics education research. In Boaler, J. (Ed.), *Multiple Perspectives on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 19-44). Westport (USA): Ablex Publishing.
- Morgan, C. (2006).** What does social semiotics have to offer mathematics education research? *Educational Studies in Mathematics*, 61(1-2), 219-245.
- Morgan, C. (2007).** Multiple perspectives on language and Mathematics: introduction and post-script. The papers presented and the discussions of the Working Group 8, on Language and Mathematics at CERME5. In Pitta – Pantazi, D. & Philippou, G. (Eds.), *Proceedings of CERME 2007, 1094-1097*, Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Larnaca, Cyprus.
- National Council of Teachers of Mathematics, N.C.T.M. (2000).** *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Author.
- Richards, J. (1991).** Mathematical discussions. In E. von Glaserfeld (Ed.), *Constructivism in Mathematics Education* (pp. 13-51). Dordrecht: Kluwer.

- Saenz-Ludlow, A. (2004).** Metaphor and numerical diagrams in the arithmetical activity of a fourth-grade class, *Journal for Research in Mathematics Education* 35(1), 34–56.
- Sfard, A. (2001).** There is more to discourse than meets the ears: Looking at thinking as communicating to learn more about mathematical learning, *Educational Studies in Mathematics*, 46(1–3), 13–57.
- Steinbring, H., Bartolini Bussi, M.G. & Sierpiska, A. (Eds.) (1998).** *Language and Communication in the Mathematics Classroom*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Vygotsky, L.S. (1978).** *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, D. & Eisenmann, B.H. (2008).** “Just don’t”: The suppression and invitation of dialogue in the mathematics classroom, *Educational Studies in Mathematics*, 67(2), 143–157.
- Zack, V., Graves, B. (2001).** Making Mathematical Meaning through Dialogue: Once You Think of It, the Z Minus Three Seems Pretty Weird, *Educational Studies in Mathematics*, 46, 1(3), 229-271.
- Λαζαρίδης, Ι. (2005).** «Διερεύνηση απόψεων και πρακτικών ενός δασκάλου σε διαθεματικές προσεγγίσεις με βάση τα μαθηματικά: πιλοτική ερευνητική εργασία». Στα Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής των Μαθηματικών (ΕΝΕΔΙΜ) (Η Διδακτική Μαθηματικών ως Πεδίο Έρευνας στην Κοινωνία της Γνώσης) σσ. 513-523, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαζαρίδης, Ι. (2007).** «Τελικά τα μαθηματικά διδάσκονται ως ανθρώπινη δραστηριότητα; Μια μεταφορά-παραβολή μεταξύ διαδικασιών διερεύνησης συνταγών και μαθηματικών προβλημάτων». Στα Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής των Μαθηματικών (ΕΝΕΔΙΜ) (Τυπικά και Άτυπα Μαθηματικά: Χαρακτηριστικά, Σχέσεις και Αλληλεπιδράσεις στο Πλαίσιο της Μαθηματικής Εκπαίδευσης) σσ. 336-346, Αλεξανδρούπολη: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Λαζαρίδης, Ι. (2009).** «Εξέλιξη των απόψεων και πρακτικών μιας δασκάλας σε διαθεματικές προσεγγίσεις με βάση τα μαθηματικά». Στα Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής των Μαθηματικών (ΕΝΕΔΙΜ) (Μαθηματική Εκπαίδευση και Οικογενειακές Πρακτικές), σσ.781-792. Ρόδος: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Λαζαρίδης, Ι. (2011).** «Διερεύνηση των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών στο δημοτικό σχολείο στο πλαίσιο διαθεματικών “project” με βάση τα μαθηματικά». Διδακτορική Διατριβή στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Διαδικτυακός τόπος: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης <http://hdl.handle.net/10442/hedi/30113>.

Η δια του θεάτρου ρητορική μαθητεία: Μεταβαίνοντας από τη σωματικότητα στον στοχασμό

Μάμαλη Ευγενία

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Υποψήφια Διδάκτωρ στην Παιδαγωγική του Θεάτρου

Διεύθυνση Π.Ε. Δ' Αθήνας

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό επιχειρείται τεκμηρίωση της σχέσης που έχουν οι τεχνικές του δράματος με την παραγωγή ρητορικού λόγου στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη πρόσφατες επιστημονικές θεωρίες, που θεμελιώνουν τη γνώση στην ενσώματη μαθησιακή διαδικασία και άρα στη βιωματικότητα, υποστηρίζεται ότι το δράμα στην εκπαίδευση συνιστά αξιοποιήσιμη αφετηρία για τη ρητορική πρακτική αλλά και εργαλείο εμβάθυνσης σε αυτή. Μέσα από τις τεχνικές του δράματος προσφέρεται γόνιμο πεδίο για επεξεργασία των περιεχομένων της ρητορικής, εννοιολογική ανάλυση μέσα σε μία παιγνιώδη συνθήκη, εκλέπτυνση της εκφοράς του ρητορικού λόγου αλλά και καλλιέργεια του σωματικού κώδικα, ως φορέα σημειολογικού φορτίου. Οι τροπικότητες του φέρεσθαι εντός του δραματικού περιβάλλοντος ασκούν τη ρητορική υφολογική απόδοση - ο θεατής και παραλήπτης του μηνύματος ασκείται σε αντιληπτικό επίπεδο, το δρών πρόσωπο ως φορέας μηνύματος με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο (η ρητορική ως υποτυπώδης performance). Επιπρόσθετα, δίνονται επεξηγήσεις σχετικά με το πώς συγκεκριμένες τεχνικές του δράματος, με τη σωματική εμπλοκή που προϋποθέτουν, μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο καλλιέργειας του ρητορικού λόγου και ορισμένων επιμέρους γνωστικών δεξιοτήτων που εμπλέκονται κατά την παραγωγή του. Ενδεικτικά, θα αναφερθούν παραδείγματα σχετικά με το πώς το παιχνίδι ρόλων συμβάλλει στην κατανόηση πολλαπλών οπτικών γωνιών, το πώς ο μονόλογος εντός ρόλου συνιστά μία συγκαλυμμένη, προπαρασκευαστικού χαρακτήρα ανάπτυξη του σκεπτικού του ομιλητή, το πώς οι χωροχρονικές αναπλαισιώσεις και η ένταξη του ρόλου σε διαφορετικά χωροχρονικά σκηνικά ευνοούν την επινόηση φανταστικών σεναρίων και την πιθανολογική σκέψη καθώς και το πώς οι δυναμικές εικόνες και η ανίχνευση της σκέψης προσφέρονται να «περάσουν» τον ομιλητή από μία ελάχιστη ρητορική σε μία ολοκληρωμένη ρητορική τοποθέτηση.

Λέξεις-Κλειδιά

Ρητορική, σωματικότητα, στοχασμός, τεχνικές του δράματος, βιωματική μαθητεία

Εισαγωγή

Σκοπός αυτού του άρθρου είναι η ανάπτυξη μίας αποδεικτικής, η οποία θεμελιώνει τη σχέση μεταξύ ρητορικής και θεάτρου. Πρόκειται για μία μελέτη-πρόταση, που αναζητά κοινούς παρονομαστές και συζεύξεις μεταξύ των δύο αντικειμένων, προκειμένου να αναδειχθεί το πώς το θέατρο δύναται να λειτουργεί ως βιωματικό πεδίο άσκησης και διευκολυντικός παράγοντας για την παραγωγή ρητορικού λόγου. Επειδή ο όρος “θέατρο”

είναι πολυδιάστατος και αφορά σε ποικίλες εκφάνσεις της θεατρικής δραστηριότητας, διευκρινίζεται ότι στο παρόν κείμενο εννοούμε την εφαρμοσμένη εκδοχή του εντός του τυπικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Συγκεκριμένα, η αναφορά στον όρο “θέατρο” γίνεται αντιληπτή όχι στην καλλιτεχνική αλλά στην παιδαγωγική του διάσταση, δηλαδή όχι στην έννοια της θεατρικής παράστασης αλλά στο αποκαλούμενο δράμα στην εκπαίδευση και τις επιμέρους τεχνικές που το απαρτίζουν. Αρωγοί στην αποδεικτική αυτή είναι μία σειρά από νεότερες θεωρίες αλλά και πρόσφατα ερευνητικά πορίσματα που καταδεικνύουν αφενός την ενεργό κατάσταση του θεατή – όπου θεατής λογίζεται στην περίπτωση του άρθρου αυτού το άτομο που θεάται ένα δρώμενο εντός της τάξης με αφορμή μία τεχνική του δράματος – αφετέρου δε, τη θεμελιώδη συμβολή του σώματος στην οικοδόμηση και παραγωγή γνώσης. Εκτός από την παράθεση της σχετικής θεωρίας και των ερευνητικών πορισμάτων θα αναλυθούν ορισμένα παραδείγματα που ενισχύουν τη θέση ότι το θέατρο λειτουργεί ως προπαρασκευαστικό πεδίο αλλά και πεδίο περαιτέρω επεξεργασίας νοημάτων και ιδεών με απώτερο στόχο την παραγωγή ρητορικού λόγου

Η παιδαγωγική και αναπτυξιακή διάσταση της Ρητορικής

Η ένταξη της Ρητορικής στο επίσημο σχολικό πλαίσιο είτε δια μέσου πολιτιστικών προγραμμάτων είτε ως επιμέρους πρακτική με συγκεκριμένη σκοποθεσία από πλευράς εκπαιδευτικού, απαιτεί, εκ των πραγμάτων, συστηματοποίηση αλλά και διδακτική στόχευση. Η πρακτική, εκπαιδευτική όψη της Ρητορικής εντός σχολικού περιβάλλοντος παρουσιάζει διαβαθμίσεις, εκκινώντας από την πιο παιγνιώδη μορφή της και καταλήγοντας στη συστηματική άσκηση δεξιοτήτων.

Από παιδαγωγικής άποψης ο μαθητής που εκπαιδεύεται στη Ρητορική χρειάζεται να επιδείξει μία ευρεία γκάμα δεξιοτήτων. Μεταξύ άλλων ο ρήτορας είναι κάποιος που στοχάζεται και μάλιστα ο στοχασμός αυτός περιλαμβάνει ποικίλες αποχρώσεις. Κατά τη συλλογιστική του πορεία, δηλαδή, επιστρατεύει μία σειρά από γνωστικές δεξιότητες, βασικές και ανώτερες, όπως είναι η διάκριση, ο επαγωγικός συλλογισμός, η πιθανολογική σκέψη, η υπόθεση, το φανταστικό άλμα, η συσχέτιση, η αξιολογική αποτίμηση, ο συμπερασμός, η δημιουργική σύνθεση κ.ά. Εκτός, όμως, της γνωστικής και διανοητικής πλευράς, ο ρήτορας καλείται να αισθανθεί παραμένοντας συνδεδεμένος με το περιεχόμενο του πρότερου βιωματικού αποθέματός του από το οποίο αντλεί υλικό. Καλείται, ακόμη, να συναισθανθεί, όντας σε συνάφεια με το ακροατήριό του αφού προς αυτό απευθύνεται και με αυτό αλληλεπιδρά επιχειρώντας, έστω με έναν υπόρρητο τρόπο, να το εμπλέξει, πραγματώνοντας έτσι τον κοινωνικό του εαυτό.

Αυτά τα γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά νήματα είναι που αποδίδουν στη Ρητορική αναπτυξιακή διάσταση. Αυτού του τύπου η εκπαίδευση, απαιτεί από τον μαθητή να αναδείξει, πολυδιάστατα και ολιστικά, αρετές, που συνθέτουν μία πλήρη συνθήκη για την ανάπτυξή του ως προσωπικότητα, ως σκεπτόμενο και συγκινησιακά πεπαιδευμένο άτομο με την επικοινωνιακή του λειτουργία διαθέσιμη και απανταχού παρούσα.

Το θέατρο ως πλαίσιο και ως μέσο

Η δράση εντός δραματικού περιβάλλοντος εμπεριέχει και καλλιεργεί τη δραματική νοημοσύνη (dramatic intelligence), έναν τύπο νοημοσύνης που συναποτελείται από την κιναισθητική, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική (Παπαδόπουλος, 2010: 47). Η δράση αυτή δεν παραμένει διαδικασία, με την εξωτερικότητα που της προσδίδει η αναπαραστατική της φύση, αλλά μετουσιώνεται σε εμπειρία με βαθύτερη, εσωτερική σύνδεση. Η βιωματική εμπλοκή, λόγου χάρη, που προϋποθέτει ένα θεατρικό εργαστήριο εντός τάξης λειτουργεί ως ένα “ανασκάλεμα” πρότερων βιωμένων εμπειριών, ακολουθούμενο από παραλληλισμούς ως προς αυτές καθώς και πράξεις υποθετικές ώστε η θεατρική εμπειρία καθίσταται ένα ασφαλές δοκιμαστικό φίλτρο. Το φανταστικό άλμα, το προχώρημα της σκέψης δεν παραμένει ένα διανοητικό ενέργημα αλλά προκύπτει από τη συγκινησιακή ανακίνηση των συμμετεχόντων δια μέσου αλληλεπίδρασης, μίας κοινωνικής μηχανικής που τους επιτρέπει να βιώνουν υποθετικά τις εμπειρίες με τρόπο σφαιρικό.

Έχοντας ως αφετηρία τις αισθήσεις, την κινησιολογική αναπαράσταση των μορφών, τη χειρονομιακή γλώσσα και τη συναισθηματική κατάδειξη στο εκφραστικό του ρεπερτόριο το θέατρο επιχειρεί μία εξερεύνηση στον κόσμο του “σαν να”, την συμπεφωνημένη μεταξύ εμπυχωτή και παίχτη ψευδή συνθήκη του “σαν το α να ήταν β”, του “εάν το α δεν ήταν α αλλά β τότε τι θα συνέβαινε;” κ.ο.κ. Ο πειραματικός χαρακτήρας του θεατρικού εργαστηρίου υποβάλλει μία αντιστρεσσογόνο ατμόσφαιρα, μία επιτρεπτικότητα σε δοκιμές και διερευνητικές προεκτάσεις των καταστάσεων διανοίγοντας επιπλέον αντιληπτικό χώρο σε αυτό που υπάρχει αλλά δεν ήταν μέχρι πρότινος ανιχνεύσιμο και αφήνοντας ενίοτε περιθώριο μέσα από τις πολύτιμες παύσεις και τις σιωπές να αναδυθεί το σιωπηρά ειπωμένο, το υπόρρητο, το άρρητο, το διαισθητικά αντιληπτό. Η δραματική συνθήκη συνιστά επικοινωνιακή περίσταση με ανάλογο “στήσιμο σκηνικού” και κινησιολογική σημειολογία όπου οι παίχτες προβαίνουν στην “ανάγνωση των άλλων”, σε μία συναντίληψη των καταστάσεων μεταβαίνοντας κυριολεκτικά και μεταφορικά σε πολλές θέσεις-σκοπιές στον χώρο, οξύνοντας συνακόλουθα τόσο τη δική τους ενσυναισθητική διαπερατότητα όσο και των άλλων. Η χρήση της γλώσσας είναι δημιουργική, σε αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον καταλήγοντας σε λόγο ευθύνης ενώ οι ομιλούντες ασκούνται στην προσεκτική ακρόαση και στο να λαμβάνουν υπόψη τους το ακροατήριο (Παπαδόπουλος, 2007: 242). Εκτός από τον εκφερόμενο λόγο, η εργαλειακή αξιοποίηση του σώματος συμβάλλει στην εκγύμναση του ομιλητή ώστε να αποδίδει νόημα και σημασία στη γλώσσα του σώματος, να υποβάλλει ύφος και συγκινησιακή ατμόσφαιρα, να υποδεικνύει τον ιδεολογικό του προσανατολισμό σωματικά, με μία μη λεκτική εκδοχή μετάδοσης του μηνύματός του. Το θέατρο ανοίγει διαύλους στον ασκούμενο ρήτορα ακριβώς επειδή τον εκγυμνάζει και τον ενεργοποιεί ολόπλευρα. Συνοπτικά, το θέατρο βασίζεται σε ορισμένες αρχές και προσεγγίσεις που συνάδουν με κάποιες όψεις της ρητορικής τέχνης. Συγκεκριμένα:

α) η παιδαγωγική αρχή της βιωματικότητας δίνει τη δυνατότητα στον ασκούμενο ρήτορα μέσα από το ζωντάνεμα του νοερού να ζήσει εμπειρίες υποθετικά, βάσει σεναρίου σε in

in vitro συνθήκες, δοκιμάζοντας σκέψεις, συναισθήματα, αλληλεπιδράσεις εντός ενός ασφαλούς εργαστηριακού πλαισίου.

β) Η παιγνιώδης φύση του θεάτρου συνιστά αγχολυτική και απελευθερωτική συνθήκη προκειμένου να προσεγγιστούν οι έννοιες και τα προς διαπραγμάτευση θέματα και οι συμμετέχοντες να οικοδομήσουν και να αποκομίσουν νέα γνώση.

γ) Η διερευνητική τάση προς τα πράγματα αφού κατ' ουσίαν τίποτε δεν είναι στατικό και παγιωμένο στο θέατρο αλλά ακόμη και η παύση και η αδράνεια φέρουν σημειολογικό φορτίο προς απόδοση νοήματος.

δ) Η δημιουργική αντίληψη στις προβληματικές που προκύπτουν και στα υπό εξέταση θέματα, η ανοιχτότητα στη θεώρησή τους που επιτρέπει την προσθήκη εναλλακτικών θεάσεων πέραν των συμβατικών κι άρα η συμπερίληψη της φαντασίας ως γονιμοποιού στοιχείου της σκέψης.

Επιπλέον, το θέατρο ενισχύει τη ρητορική εκπαίδευση, επειδή:

α) δια μέσου της αλληλεπίδρασης ασκεί την εξωτερίκευση των ενδόμυχων σκέψεων με την εύθετη κάθε φορά λεκτική απόδοση εκλεπτύνοντας τη χρήση της γλώσσας και αποδίδοντάς της διανοητικά, συγκινησιακά και αισθητικά κριτήρια,

β) αντιμετωπίζει την εκάστοτε σκηνή ως επικοινωνιακή περίσταση με διακριτά χαρακτηριστικά και ζητούμενα που καλούν τον παίχτη - ασκούμενο ομιλητή να επιδείξει προσαρμοστικότητα και ευελιξία, να αναδυθεί μέσα από τη διάδραση σε μία "ευρετική του μηνύματος", υιοθετώντας τον κατάλληλο επικοινωνιακό κώδικα ανάλογα με τον εκάστοτε αποδέκτη,

γ) επιφέρει συγκινησιακή αφύπνιση φέρνοντας στο προσκήνιο και το συναίσθημα, συμπληρώνοντας το φίλτρο της συναισθηματικής νοημοσύνης και προσδίδοντας ισορροπία στη μονομέρεια μίας και μόνο λογικής εξέτασης των πραγμάτων,

δ) ενεργοποιεί σωματικά το υποκείμενο, του προσφέρει την ευκαιρία να αισθητοποιεί τον υλικό κόσμο εγγράφοντας μνημονικά το βιωματικό του αποτύπωμα και το ευαισθητοποιεί με αποτέλεσμα να αποκτά συν τοις άλλοις μία αντίληψη του κόσμου διαμεσολαβημένη από τη σωματική εμπειρία, στοιχείο που ολοκληρώνει και, όπως θα δούμε, εμβαθύνει την εκπαίδευσή του.

Σωματικότητα: ένας κοινός παρονομαστής

Παρά το ότι από μία πρώτη άποψη η έννοια της σωματικότητας έχει άμεση συνάφεια με το θέατρο, φαίνεται ότι είναι σημαντικός παράγοντας και στη ρητορική. Δύο είναι, κυρίως, οι τρόποι με τους οποίους σχετίζεται με αυτή: πρώτον, ο ρήτορας φροντίζει παράλληλα με τη λεκτική απόδοση να μεταδίδει το μήνυμα και με το σωματικό του φέρεσθαι, την έκφραση του προσώπου, τον χειρονομιακό κώδικα, τη στάση, τη βλεμματική επαφή. Δεύτερον, η σωματικότητα μέσα στο πλαίσιο της δια του θεάτρου εκπαίδευσης του ρήτορα συνιστά παράγοντα εμπέδωσης και διεύρυνσης της γνώσης και της μάθησης. Θεωρώντας ότι το πρώτο είναι έκδηλα ισχύον, καθώς από τα πράγματα είναι φανερό ότι μία ρητορική ομιλία μεταδίδει πιο ισχυρά το μήνυμά της όταν ο ρήτορας αξιοποιεί τον κατάλληλο ανάλογα με την περίσταση σωματικό κώδικα – για παράδειγμα,

άλλοτε πιο άμεσος και προσωπικός άλλοτε πιο διαδραστικός ως προς το ακροατήριό του – θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον της μελέτης αυτής στο πώς η ένταξη της άσκησης του ρήτορα σε θεατροπαιδαγωγικό πλαίσιο προωθεί την παραγωγή ιδεών, οξύνει και διευρύνει την αντίληψη, προάγει τη δημιουργική θεώρηση των πραγμάτων ώστε ο ομιλητής να ανταποκρίνεται με ρητορικές τοποθετήσεις που προεκτείνουν το σκεπτικό του πέραν των συμβατικών.

Στην Κοινωνιολογία, η σωματικότητα είναι μία έννοια που έχει μεν τη βάση της στην υλικότητα και στο βιολογικό προσδιορισμό, αλλά υπόκειται σε κοινωνική διαμόρφωση. Το σώμα συνιστά βιολογική υπόσταση, ωστόσο αναδεικνύεται ως ένα κοινωνικό αντικείμενο που φιλοξενεί το υποκείμενο, ως ένα μέσο παραγωγής μηνυμάτων, νοημάτων, συμβολισμών (Πουρκός, 2008: 126). Η συγκινησιακή παράμετρος διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην τελική του διαμόρφωση αλλά και στις όποιες περιστασιακές μεταβολές επέλθουν κατά τη διάρκεια του βίου με αφορμή την επεξεργασία βιωμάτων και εμπειριών. Κατά την κοινωνιολογική θεώρηση της σωματικότητας, το σώμα αντιδρά και δρα με έλλογο τρόπο στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος - κατ' επέκταση και του εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο λειτουργεί ως προσδιοριστικός παράγοντας - αναπτύσσει σχέσεις στις οποίες αποδίδει νόημα και συνδέεται συναισθηματικά εισπράττοντας και ασκώντας επιρροή. Το σώμα, κατ' ουσίαν, λογίζεται ως μία εύπλαστη πρώτη ύλη με εγγεγραμμένο μνημονικό απόθεμα, που, όμως, παραμένει ως ένα βαθμό επανεγγράψιμο και τροποποιήσιμο ακόμη κι όταν πρόκειται για ερεθίσματα που προσφέρονται μέσω μίας ψευδούς, φανταστικής συνθήκης, όπως είναι η θεατρική συνθήκη σε ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο. Άλλοτε στατικό κι άλλοτε "ροϊκό", το σώμα εμπλέκεται σε αισθησιοκινητικές, κοινωνικές, διανοητικές και συναισθηματικές συναλλαγές αποτελώντας τη βάση της διυποκειμενικότητας μέσα σε μία κοινωνία που συνιστά ενσώματη εμπειρία.

Σύμφωνα με κάποιες θεωρίες οι αισθήσεις, η κινητική έκφραση, η θέση στο χώρο αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της αντίληψης των πραγμάτων. Ο Μπουρντιέ, αναφερόμενος στην έννοια του *habitus* (ενσώματη έξη), εξηγεί ότι αυτό που φαίνεται ως ενστικτώδης συμπεριφορά δεν είναι παρά ένα σύνολο οικειοποιημένων ενσώματων προδιαθέσεων, που εγχαράσσονται στην ιστορία του σώματος και σχετίζονται με τα κοινωνικά πλαίσια, την προσωπική ταυτότητα και τον εαυτό (Πουρκός, 2017: 54). Το ουσιαστικό επιχείρημα σε αυτή τη θεωρία είναι ότι μαθαίνουμε μέσω του σώματος. Το άτομο μέσα από επίσημες δομές – όπως λόγου χάρη η εκπαίδευση – ασκείται στην υιοθέτηση της αρμόζουσας σωματικής νόρμας ανάλογα με την περίσταση. Στον κοινωνικό εποικοδομισμό (*social constructivism*) κάθε κίνηση του σώματος είναι μόνο φαινομενικά ιδιοσυγκρασιακή και αυθόρμητη, αφού στην πραγματικότητα είναι προμελετημένη για να προκαλέσει κοινωνική εντύπωση (Πουρκός, 2017: 231).

Επιπλέον, τόσο στο θέατρο όσο και στη ρητορική, ιδίως όταν αυτή γίνεται αντικείμενο της σχολικής εκπαίδευσης, οι ιδέες και η νέα γνώση παράγονται πλαίσιοθετημένα. Η παραγωγή ιδεών, η σύλληψη εννοιών, η αποκόμιση γνώσης λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες, με δεδομένους όρους,

περιορισμούς και παραδοχές. Τόσο ένας αυτοσχεδιασμός όσο και μία αυθόρμητη ομιλία μπορεί να πραγματοποιηθούν μπροστά σε ετερόκλητα ακροατήρια, με διαφορετική αφορμή και διαφορετική προθετικότητα και στόχευση. Το πληροφοριακό φορτίο του μηνύματος ποικίλλει όπως επίσης και το νόημα που κάθε φορά αποδίδει ο αποδέκτης, ώστε επέρχονται ερμηνευτικές αποκλίσεις. Η μοιραζόμενη κατανόηση προκύπτει μέσα από το σχετίζεσθαι και την παρεμβολή υποκειμενικών φίλτρων. Το ύφος και το σημειολογικό φορτίο του μη λεκτικού κώδικα διαφοροποιείται βάσει της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης είτε πρόκειται για θεατρικό αυτοσχεδιασμό είτε για ομιλία. Η σωματικότητα είναι από μόνη της ένα “κείμενο” που μπορεί “να αναγνωσθεί”, απογυμνωμένη από όποιο λεκτικό έρεισμα. Το ρεπερτόριο των κινήσεων είναι υπαινικτικό της επικοινωνιακής περίπτωσης μέσα στην οποία παισιοθετείται η δράση, εάν πρόκειται για θέατρο ή η παραγωγή ιδεών εάν πρόκειται για ρητορική παρουσίαση. Οι έννοιες, πάνω στις οποίες εξάλλου θεμελιώνεται τόσο η δράση όσο και ο λόγος, είναι επικοινωνιακά συμβάντα συμμετοχικής φύσης, εκφράνονται με πολυάριθμους ευέλικτους τρόπους, ενταγμένες κάθε φορά σε διαφορετικό πλαίσιο. Μόνο όταν συσχετίζονται με άλλες έννοιες συνδεδεμένες μαζί τους με ορισμένα κάθε φορά νήματα του ευρύτερου εννοιολογικού δικτύου· μόνο όταν αναδύονται μέσα σε ένα δεδομένο κάθε φορά πλαίσιο δράσης (χωροχρονικό, διαπροσωπικό, πολιτισμικό κλπ.), μόνο όταν συναρτάται η χρήση τους με τη χρήση αντικειμένων και συμβάντων με συγκεκριμένο κάθε φορά αποδοσμένο νόημα είναι δυνατό να αξιοποιηθούν με διακριτό και συνειδητό τρόπο από τον μαθητευόμενο ρήτορα.

Ο ισχυρισμός αυτός στηρίζεται στην άποψη της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης ότι οι έννοιες είναι βιωματικές. Σύμφωνα με τους Lakoff και Johnson, ο σχηματισμός των εννοιών αλλά και η εμπέδωσή τους βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο το σώμα αλληλεπιδρά με το περιβάλλον δημιουργώντας βιωματικές καταστάσεις (Πουρκός, 2008: 199). Αυτό συμβαίνει, επειδή, ακριβώς, ο άνθρωπος είναι ενσώματος και το ίδιο και οι εμπειρίες του. Το σώμα λειτουργεί ως ένα κανάλι, ένα φίλτρο μέσα από το οποίο γίνεται η ανάγνωση των εμπειριών που μετασχηματίζονται σε βιώματα. Διαφορετικά άτομα έχουν διαφορετικές νοηματοδοτήσεις της ίδιας έννοιας, ακριβώς επειδή έχουν ένα διαφορετικό προσωπικό ιστορικό σωματοψυχικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον κι άρα διαφορετικές βιωμένες “πραγματικότητες”. Η σωματική εμπειρία, ετερόκλητα παισιοθετημένη για τον καθένα μας, συνιστά θεμελιώδες στοιχείο παραγωγής της γνώσης, της εννοιολογικής σύλληψης και της αντιληπτικής λειτουργίας. Ειδικά, χωρίς τον παράγοντα της σωματικότητας, οι έννοιες θα παρέμεναν αφαιρετικές, γενικευμένες, αποσωματοποιημένες και απλαισιώτες, όπως στα λεξικά. Αυτή, κατά τη γνώμη μας, η ενσώματη προσέγγιση της γνώσης είναι που ενισχύει τη σύνδεση του θεάτρου με τη ρητορική. Ο λόγος είναι ότι εντός θεατρικής συνθήκης οι έννοιες τίθεται υπό επαναδιαπραγμάτευση. Στο θέατρο με τις διάφορες τεχνικές διακυβεύονται εκ νέου τα νοήματα, εφόσον τα δρώντα πρόσωπα καλούνται να προσεγγίσουν από άλλη οπτική γωνία τις έννοιες, μέσα σε εναλλασσόμενα πλαίσια ούτως ώστε να γίνεται πιο εύπλαστη η αντιληπτική τους δυνατότητα περί πραγμάτων

γενικότερα. Στη ρητορική αυτό αποτελεί ζητούμενο αφού ενδιαφέρει η ιδιαίτερη “ματιά” με την οποία μπορούν διαφορετικά άτομα να δουν το ίδιο θέμα, να αναδείξουν διαφορετικές “ποιότητες” του και άρα να προβούν σε ποικίλες συνειδητοποιήσεις μαζί με το ακροατήριο στο οποίο απευθύνονται.

Εάν, λοιπόν, δεχθούμε ότι εκτός από τη σωματικότητα υπάρχουν κι άλλοι κοινοί παρονομαστές μεταξύ θεάτρου και ρητορικής, όπως λόγου χάρη συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες, τότε στην περίπτωση αυτή μπορούμε να αντλήσουμε τεκμήρια περί της ενίσχυσης της δεύτερης από τη σύζευξή της με το πρώτο από τον τομέα των νευροεπιστημών. Το πολύπλοκο, νευρωνικό δίκτυο και ευρύτερο νευρικό μας σύστημα είναι σχεδιασμένο προκειμένου να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της δράσης μας. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Merlin Donald κάτω από δεδομένες συνθήκες μία ελάχιστη μεταβολή στο νευρωνικό δίκτυο μπορεί να προκαλέσει μία τεράστια μεταβολή σε επίπεδο πολιτισμού (Falletti C. Et al., 2017: 107). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πόσο καθοριστικό ρόλο μπορεί να παίξει η δράση σε σχέση με τις γνωστικές μας διεργασίες. Εκκινώντας από τις παραπάνω νευροεπιστημονικές παραδοχές, πιο εξειδικευμένες έρευνες έχουν δείξει ότι η δράση συνυφαίνεται με την αντίληψη. Συγκεκριμένα, η εμπειρία που αποκομίζουμε για τον κόσμο είναι πρωταρχικά κιναισθητική (Falletti C. Et al., 2017: 111). Ο εγκέφαλος, διαπιστώνουν οι νευροεπιστήμονες, είναι κυρίως ένα όργανο για δράση. Ένας εγκέφαλος που εμπλέκεται σε δράση είναι, πάνω απ’ όλα, ένας εγκέφαλος που αντιλαμβάνεται και κατανοεί σε βάθος. Η αντίληψη των πραγμάτων εντός του κόσμου μας προκύπτει μέσα σε ένα χώρο δυναμικής δράσης. Ο χώρος αυτός είναι διωποκειμενικά ειδωμένος και δημιουργημένος, από τη συνέργεια ετερόκλητων υποκειμένων σε διάδραση. Επομένως, η αντίληψη νοείται ως μία αλληλεπιδραστική διεργασία και ενισχύεται όταν ακριβώς τηρείται αυτός ο όρος, όταν δηλαδή το άτομο βρίσκεται σε βιωματική συναλλαγή με το περιβάλλον και το σύνολο των ερεθισμάτων του μέσω δράσης.

Το βιολογικό τεκμήριο που αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει η δράση στην αντίληψη και στην αποκόμιση γνώσης ευρύτερα είναι ο μηχανισμός των κατοπτρικών νευρώνων. Ο μηχανισμός αυτός ενεργοποιείται κατά την παρατήρηση δράσεων αλλά και με τη συγκινησιακή ανακίνηση. Έτσι, η παρακολούθηση όσων κάνουν οι άλλοι ενεργοποιεί τους ίδιους νευρώνες σαν να κινείται ο ίδιος ο παρατηρητής ώστε, κατ’ ουσίαν, ο μηχανισμός αυτός να ενοποιεί την αντίληψη της δράσης με την εκτέλεση της δράσης. Στη συνέχεια, κωδικοποιεί τις δράσεις αυτές και τις μετασχηματίζει σε κινητικές αναμνήσεις. Γενικά, οι κατοπτρικοί νευρώνες καθιστούν δυνατή την αδιαμεσολάβητη, εσωτερική βίωση και, επομένως, μια άμεση κατανόηση των πράξεων, των προθέσεων και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Η ύπαρξη αυτού του νευρωνικού μηχανισμού εγκαθιδρύει μία νευροβιολογία της παρατήρησης και της θέασης με αντιληπτικά οφέλη. Ακόμη και η εμπειρία της θέασης μιας δράσης είναι ενσώματη (Falletti C. Et al., 2017: 57). Το κινησιολογικό ρεπερτόριο που “ξετυλίγεται” ενώπιον του θεατή-παρατηρητή κατά τη δράση των άλλων στο πλαίσιο ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου βρίσκεται σε συνάφεια με τη “δεξαμενή” των

κινήσεων που υπάρχει στη μνήμη σαν καταγεγραμμένο βιογραφικό καθώς και με το αντιληπτικό “πρόσημο” που του έχει αποδοθεί. Για τον λόγο, αυτό καθένα μέλος της ομάδας επωφελείται διαφορετικά από τα άλλα αφού επεξεργάζεται διαφορετικά τα νοήματα, τους συμβολισμούς των πράξεων και το σημειολογικό τους φορτίο. Σχεδόν, εμπλέκεται σε μία σιωπηρή δική του δράση περί των πραγμάτων που βιώνει ως θέαμα. Όσο πλουσιότερο και ποικιλότροπο είναι το κινησιολογικό ρεπερτόριο στο οποίο εκτίθεται ο θεατής μιας δράσης τόσο οξύτερη αποβαίνει η αντιληπτική επεξεργασία της ώστε τελικά η δυνατότητα του ατόμου να κατανοεί εις βάθος τους άλλους έγκειται στη δυνατότητα που καλλιεργεί να κατανοεί τον εαυτό του και τον τρόπο που λειτουργεί. Όλος αυτός ο μηχανισμός εξασφαλίζει στον παρατηρητή το προνόμιο της κιναισθητικής ενσυναίσθησης (kinesthetic empathy), μίας νοερής προσομοίωσης των κινήσεων των άλλων την ώρα της θέασής τους που όμως περιλαμβάνει αισθήματα του ρυθμού, της μορφής, της προσπάθειας που καταβάλλεται, σαν να βιώνεται η κίνηση, καθιστώντας ακόμη πιο ευαίσθητη την αντιληπτική διεργασία. Όταν, λοιπόν, η ρητορική εκπαίδευση μέσα στο σχολικό πλαίσιο μετασχηματίζεται με την προσθήκη του θεάτρου σε βιωματική συνεκπαίδευση, η θέαση των άλλων που δρουν ανταλλάσσοντας “κινησιολογικές φράσεις” συνεισφέρει στη βαθύτερη αντιληπτική επεξεργασία των εννοιών και των πράξεων καθιστώντας ενεργό ακόμη και αυτόν που πρόσκαιρα παρακολουθεί μία δράση μέχρι να έρθει η σειρά του να εμπλακεί σε βιωματική συμμετοχή αλλά και μετατρέποντας τη θέαση σε εποικοδομητική εμπειρία.

Από τη σωματικότητα στον στοχασμό

Από τα προαναφερθέντα προκύπτουν ορισμένες διαπιστώσεις αναφορικά με τη δυνατότητα και την ωφελιμότητα της μετάβασης από μία βιωματική, θεατροπαιδαγωγικού χαρακτήρα μαθητεία, στην παραγωγή συλλογιστικής και δομημένου λόγου με θεματική στόχευση. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι στην περίπτωση αυτή το θέατρο αντιμετωπίζεται εν μέρει, μόνο εργαλειακά, εφόσον είναι απαραίτητο να αξιοποιηθούν τεχνικές του για ασκήσεις ποικίλης στόχευσης με απώτερο σκοπό την παραγωγή ρητορικού λόγου. Το θέατρο, με τις εντός σχολικού περιβάλλοντος εφαρμογές του, εμπίπτει στο ευρύτερο πεδίο περί βιωματικότητας, μίας παιδαγωγικής προσέγγισης υψηλής αξίας. Το θέατρο στην εκπαίδευση:

- προσφέρει άπλετο “ενεργειακό” χώρο για δράση “επί του εκάστοτε θέματος” στο “εδώ και τώρα” της σχολικής αίθουσας εγγράφοντας στον εγκέφαλο ισχυρό μνημονικό αποτύπωμα με την αρωγή των αισθήσεων και κυρίως με την ολιστική εμπλοκή που επιφέρει η κιναισθητική εμπειρία – έχει βρεθεί ότι η κίνηση και η σωματική έκφραση προκαλούν αύξηση στα επίπεδα έκκρισης του νευροτροφικού παράγοντα εγκεφαλικής προέλευσης BDNF, ενός νευροπεπτιδίου που ρυθμίζει την ανάπτυξη των νευρώνων, επιδρά με αντιστρεσσογόνο τρόπο κατά την οικοδόμηση της γνώσης επηρεάζοντας τη συναπτική πλαστικότητα (Jensen E., 1998: 86). Επιπλέον,
- εντός θεατρικής συνθήκης οι αντιληπτικές εμπειρίες ισχυροποιούνται εφόσον το παιδί μοιράζεται τη δράση του με τα άλλα αλληλεπιδρώντας και συγκατασκευάζοντας

νοήματα άλλοτε προβαίνοντας σε διάκριση και διαχωρισμό κι άλλοτε σε συναντίληψη περί των πραγμάτων,

- οι έννοιες βιώνονται αισθησιοκινητικά και σε ύστερη φάση οικοδομούνται αφαιρετικά και τα γλωσσικά νοήματα εκκινούν από μία ευρεία γκάμα ενσώματων διαδικασιών που περιλαμβάνουν μη λεκτικά στοιχεία όπως την αυθόρμητη χειρονομιακή “γλώσσα” καθώς και τελετουργικές πρακτικές,

- το θέατρο προσφέρει σενάρια-πλαίσια διάδρασης μέσα από τα οποία το παιδί βλέπει τα πράγματα από διάφορες οπτικές γωνίες, εξοικειώνεται με ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις, συνδέεται και σχετίζεται με την ετερότητα, γίνεται κοινωνός της.

Όλο αυτό το βιωματικό, εμπειρικό περιβάλλον με την πειραματική και παιγνιώδη λογική που το διακρίνει μπορεί να αποτελέσει το προπαρασκευαστικό πεδίο για την παραγωγή αισθημάτων, συναισθημάτων, ιδεών και συλλογισμών. Οι οπτικοακουστικές συναλλαγές, η απτική αλληλεπίδραση, τα μορφικά και κινησιολογικά μοτίβα συνιστούν τα πρωταρχικά σε σημασία εργαλεία ενός έλλογου σώματος που ενεργοποιημένο μέσα σε δραματικό πλαίσιο επεξεργάζεται αδιάκοπα το εμπειρικό απόθεμα το οποίο αποκομίζει.

Πώς, όμως, υλοποιείται αυτή η δια του θεάτρου προπαρασκευαστική φάση προκειμένου να αντληθούν τα ανωτέρω οφέλη; Το θέατρο, στην εφαρμοσμένη του, εντός σχολικού πλαισίου εκδοχή, υιοθετεί ποικίλες τεχνικές μέσα από τις οποίες το παιδί, ως ασκούμενος ομιλητής, μπορεί να επιτύχει την ψυχοσυναισθηματική και διανοητική του εκγύμναση. Πιο συγκεκριμένα, θα παραθέσουμε και θα αναλύσουμε ορισμένες τεχνικές που προωθούν όσα αναφέρθηκαν:

α) Παγωμένη εικόνα: Οι συμμετέχοντες με τη βοήθεια του σώματός τους υιοθετούν στάσεις, σχηματισμούς, μορφές που απεικονίζουν μία στιγμή στη ροή του χρόνου, ένα θέμα ή μια ιδέα. Στη ρητορική τα θέματα αποδίδονται, κυρίως, με λεκτικό τρόπο. Ωστόσο, η εικονοπλασία είναι μία λειτουργία της σκέψης που συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση και η οποία μπορεί να αποδίδεται όχι μόνο με λεκτικές περιγραφές αλλά και εικόνες ενώπιον του κοινού δημιουργημένες με το σώμα. Εκτός του ότι η διαδικασία αυτή καθεαυτή εμπειριέχει τη δράση, γεγονός που προάγει την αντίληψη όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο της μελέτης μας, παρέχει την επιπρόσθετη δυνατότητα της ζωντανής παρατήρησης εκ του σύνεγγυς στο “εδώ και τώρα”. Η παγωμένη εικόνα μπορεί να φαίνεται ακίνητη, εμπειριέχει παρά ταύτα μία δυναμική. Είναι δυναμικά εξελίξιμη και αυτό εναπόκειται στην επιλογή του εμπυχωτή. Η ίδια η στάση του σώματος εμπειριέχει τα σπέρματα μίας πρώιμης ρητορικής τοποθέτησης. Συν τοις άλλοις, η παγωμένη εικόνα ασκεί τόσο τα δρώντα πρόσωπα όσο και τους θεατές σε δεξιότητες απαραίτητες και στη ρητορική: οι μεν πρώτοι στο να επιλέγουν το σημείο και τις ποιότητες στις οποίες θα εστιάσουν την απόδοση της εικόνας με το σώμα τους λειτουργώντας αφαιρετικά και συνοπτικά οι δε δεύτεροι στο να κάνουν διάκριση στις ποιότητες της εικόνας εστιάζοντας την προσοχή τους στη λεπτομέρεια του σωματικού κώδικα και συνακόλουθα αποδίδοντας προθέσεις και νοήματα σε αυτό που παρουσιάζεται. Κατ’ ουσίαν, οι θεατές πραγματοποιούν ένα είδος “βιωματικής ανάγνωσης” μέσα από τους διαύλους των

αισθητήριων οργάνων καταλήγοντας στην άσκηση ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων όπως είναι η υποθετική σκέψη και οι πιθανολογικές κρίσεις που εμπλουτίζουν την αρχική θεματική και της προσφέρουν τη δυνατότητα προεκτάσεων κατά τη φάση της ρητορικής διαπραγμάτευσης ενός θέματος.

β) Χτίζοντας τη «στάση» του ρόλου (Modeling): Ενώ στην προηγούμενη περίπτωση οι συμμετέχοντες γυμνάζονται στην “αναγνωστική αποκωδικοποίηση” του μηνύματος, εδώ χρειάζεται να επινοήσουν κώδικες και σε επόμενη φάση να τους μορφοποιήσουν. Ένα μέλος της ομάδας έρχεται στο κέντρο του χώρου, για να παραστήσει το μοντέλο ενός ρόλου που προκύπτει από το προς διαπραγμάτευση θέμα. Οι υπόλοιποι επιχειρούν δοκιμές – με κύριο εργαλείο το απτικό ερέθισμα – ώστε να διαμορφώσουν το σώμα του μοντέλου έτσι όπως κατά τη γνώμη τους αρμόζει σε αυτό που προτείνει το θέμα. Η επινοήση εδώ περιλαμβάνει μία σειρά νοητικών πράξεων ξεκινώντας από τη φανταστική υπόθεση (τι μπορεί να ισχύει στην περίπτωση αυτού του θέματος;), την εύρεση πιθανών εκδοχών (με πόσους πιθανούς τρόπους μπορεί να εκφαινεται η συγκεκριμένη περίπτωση), την ερμηνευτική εξήγηση και την αιτιολόγηση των εκδοχών (εάν είναι με τον α' ή β' τρόπο θα είναι επειδή ισχύει ...). Ένα επιπλέον όφελος από αυτή την τεχνική είναι το ότι οι συμμετέχοντες διαμορφώνουν τη σωματική εικόνα του μοντέλου λαμβάνοντας υπόψη και τις συνθήκες που μπορεί να προκάλεσαν τη μία ή την άλλη επιλογή. Κατά κάποιο τρόπο, το χτίσιμο της στάσης ενός ρόλου που προκύπτει από ένα θέμα απαιτεί πιο ενεργό συμμετοχή από τους θεατές καλώντας τους να συλλάβουν στο σύνολό της, πολυπαραγοντικά, μία κατάσταση και να τη σκηνοθετήσουν (αξιοποιώντας ακόμη και σκηνογραφικά στοιχεία) ζωντανεύοντάς την ενώπιόν τους και αισθητοποιώντας την.

γ) Ρόλος στον τοίχο: Ένα από τα επόμενα εξελικτικά στάδια των δύο προηγούμενων τεχνικών είναι ο αυτοσχεδιασμός των ρόλων. Τα παιδιά μέσα από τους ρόλους έχουν την ευκαιρία να ξεδιπλώσουν τον λόγο τους και να αναπτύξουν το σκεπτικό τους έχοντας το ασφαλές άλλοθι μίας ψευδούς ταυτότητας, γεγονός που λειτουργεί απελευθερωτικά και αγχολυτικά. Μέσα από τη ροή του λόγου ξετυλίγουν το νήμα της επιχειρηματολογίας τους καθότι στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης που λειτουργούν, προκύπτουν συγκρουσιακές καταστάσεις, οι οποίες τα καλούν να πάρουν θέση υπέρ ή κατά μίας επιλογής και να τη στηρίξουν. Πρόκειται για ένα συγκαλυμμένο τρόπο παραγωγής επιχειρηματολογικού λόγου που απαιτεί βαθύτερη κριτική επεξεργασία με αναζήτηση της σχέσης αιτίου αιτιατού και αξιολογικές αποτιμήσεις. Μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς των ρόλων και το “δήθεν είναι” μπορεί ο εμπυχωτής να διερευνήσει και άλλους παράγοντες όπως το συναισθηματικό κόσμο του προσώπου-ρόλου αλλά και την άποψη του κοινωνικού περίγυρου για το πρόσωπο-ρόλο. Με την τεχνική του “ρόλου στον τοίχο” επιτυγχάνεται μία διερεύνηση του ρόλου από απόσταση (Αυδή Α. κ.ά., 2007: 90). Το περίγραμμα του ρόλου που χαράσσεται πάνω σε μία λευκή επιφάνεια σηματοδοτεί ένα σύνορο, που χωρίζει τον εσωτερικό κόσμο από τον εξωτερικό. Οι συμμετέχοντες σημειώνουν ότι σκέπτονται και νιώθουν από την οπτική γωνία του ρόλου και από την οπτική γωνία των

άλλων, ώστε, τελικά, να αποκτούν πλήρη ενημερότητα της κατάστασης την οποία θα κληθούν μετέπειτα να διαπραγματευτούν και ρητορικά.

Ήδη από τις τρεις αυτές τεχνικές είναι φανερό ότι μέσα στο προπαρασκευαστικό χαρακτήρα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι διαμορφώνονται συνθήκες βαθύτερης επεξεργασίας των νοημάτων και των ιδεών. Το “δραματικό περιβάλλον” μέσα από την υπόδυση ρόλων, τους αυτοσχεδιασμούς και την εναλλαγή όλων στη θέση τόσο του δρώντος προσώπου όσο και του θεατή, προσφέρει το προνόμιο των πολλαπλών θεάσεων και άρα μίας βιωματικά σφαιρικής προσέγγισης, που στη συνέχεια εμπεδώνεται ως γνωστική συμπεριφορά και προσανατολισμός εξασφαλίζοντας νοητική ευελιξία. Οι τεχνικές του θεάτρου αντιπροσωπεύουν αυθεντικές μορφές επικοινωνίας που απεγκλωβίζουν το μαθητή από τη μονόπλευρη θεώρηση των πραγμάτων (Εγγλέζου Φ., 2015: 192). Η διαχείριση των εννοιών εκλεπτύνεται, το νοερό επενδύεται με συναισθήματα και συναρτάται με τον κόσμο των υλικών αντικειμένων και τους συμβολισμούς στους οποίους παραπέμπουν. Ο χρόνος εκτείνεται πέρα από τα παρόντα δεδομένα, σε ένα φανταστικό παρελθόν και μέλλον ασκώντας τον υποψήφιο ρήτορα σε νοερές προεκτάσεις και θέσεις. Ο ασκούμενος ρήτορας, που μπαίνει σε ρόλο, βιώνει τις μεταμορφώσεις και τις εκδοχές του καθώς και τις δυναμικές συνθέσεις του με τους άλλους εξοικειωνόμενος με την ετερότητα, με τη «λογική» του άλλου. Διαχειρίζεται το χώρο εμπρόθετα κι όχι διάχυτα ώστε να επιλέγει την κατάλληλη στάση σώματος και την κατάλληλη θέση στο χώρο με σκοπό την αποτελεσματική μετάδοση του μηνύματός του. Η αισθητική της σκηνης που αυτοσχεδιάζει κάθε φορά υποβάλλει μία τροπικότητα στη συμπεριφορά και, συνακόλουθα, μία αντίστοιχη υφολογία του λόγου με τις απαιτούμενες ρυθμίσεις στην ένταση της φωνής η οποία διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο και στη ρητορική.

Συμπεράσματα

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, προκύπτει ότι η μετάβαση από τη σωματικότητα στο στοχασμό όχι μόνο είναι εφικτή αλλά και αποδίδει πολλαπλά οφέλη κατά την εκπαίδευση των παιδιών στη ρητορική. Τόσο το θέατρο όσο και η ρητορική αξιοποιούν τον λόγο αλλά και μη λεκτικά μέσα ή αλλιώς, αυτό που χαρακτηρίζεται ως ακούσια επικοινωνία. Οι κοινωνιολόγοι δέχονται ότι, όταν ένα άτομο βρίσκεται υπό την παρουσία άλλων, έχει συνήθως κάποιο λόγο να κατευθύνει τη δραστηριότητά του έτσι, ώστε αυτή να μεταδώσει στους άλλους την εντύπωση που είναι σε αυτόν επιθυμητή να μεταδοθεί (Goffman E., 2006: 60). Στο θέατρο αλλά και στη ρητορική υπάρχει κοινό και ακροατήριο και οτιδήποτε αναπτύσσεται ως δράση – ακόμη και η αδράνεια αυτή καθαυτή – λογίζεται ως ένα μήνυμα προς μετάδοση με σκοπό την πρόκληση εντυπώσεων, τουλάχιστον, σε αρχικό στάδιο. Επομένως, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να ασκούνται στο χειρισμό λεκτικών και μη λεκτικών μέσων, προκειμένου να μεταδίδουν ολοκληρωμένα το μήνυμά τους με τον επιθυμητό για αυτούς τρόπο. Το θέατρο επιτρέπει τη δράση και τη θέαση κατά την άσκηση αυτών των δεξιοτήτων προχωρώντας και σε αναστοχαστικές πρακτικές. Κατασκευάζει “γλώσσες” για την επικοινωνία της περίπτωσης και παίζει με κώδικες. Προετοιμάζει το έδαφος ώστε από τον αποσπασματικό λόγο να προκύψει ο

ενιαίος και ολοκληρωμένος, που θα περιέχει σπέρματα του προηγούμενου. Ανοίγει κι άλλο χώρο μέσα στο χώρο και μεταμορφώνει το διάχυτο σε δομημένο, τη χωρική τοποθέτηση σε ρητορική τοποθέτηση πάνω σε ένα θέμα. Δημιουργεί μία εικόνα από την οποία γεννιέται μία ατάκα, που με τη σειρά της πυροδοτεί ένα μονόλογο και αυτός ένα στοχευμένο ρητορικό λόγο. Η κιναισθητική παράμετρος προσθέτει τον παράγοντα της βιωματικότητας ώστε το υλικό προς ρητορική διαπραγμάτευση να μην παραμένει μόνο στο επίπεδο της διανοητικής επεξεργασίας αλλά να περνά και από το θεμελιώδες, πρωταρχικό επίπεδο των αισθήσεων, των συναισθημάτων και της ενσυναίσθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2007).** *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Εγγλέζου, Φ. (2015).** *Η Διδασκαλία της Επιχειρηματολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Falletti, C., Sofia, G. & Jacono, V. (επιμ.) (2017).** *Theatre and Cognitive Neuroscience*. Bloomsbury. London.
- Goffman, E. (2006).** *Η Παρουσίαση του Εαυτού στην Καθημερινή Ζωή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Jensen, E. (1998).** *Teaching with the Brain in Mind*. Virginia, USA: ASCD.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007).** *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Πουρκός, Μ. (επιμ.) (2017).** *Το Σώμα ως Τόπος Βιωμάτων, Ταυτοτήτων και Κοινωνικών Νοημάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Οκτώ.
- Πουρκός, Μ. (επιμ.) (2008).** *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Όμιλος Ρητορικής στο σχολείο : Μια πρόταση-πρόσκληση εισαγωγής της τέχνης του λόγου στη διδακτική πράξη

Ζέττα Βασιλική (Σύλια), MEd, Φιλολόγος, Επιμορφώτρια,
Μέλος του Ι.Π.Ε.Σ.Ε

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται η σχεδίαση, υλοποίηση και λειτουργία ενός “Όμιλου Ρητορικής” στο σχολείο και συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο, με κύριο στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και τη βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών και των μαθητριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με την άσκηση της ρητορικής, μέσα από καθαρά παιδαγωγική, και όχι μόνο, διάσταση, προάγεται και καλλιεργείται το ‘καλώς λέγειν’ και το ουσιαστικό ‘διαλέγεσθαι’, που προϋποθέτει την ενεργητική ακρόαση, την ελεύθερη έκφραση και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις διαδικασίες μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη συστηματική αγωγή του προφορικού λόγου, την αποδοχή της ‘άλλης’ άποψης και τη δόμηση πειστικών επιχειρημάτων οι μαθητές και οι μαθήτριες διαμορφώνουν νέες στάσεις και συμπεριφορές και προετοιμάζονται ως ενεργοί και υπεύθυνοι αυριανοί πολίτες, οι οποίοι θα μπορούν να διαλεχθούν με τα σύγχρονα προβλήματα της κοινωνίας. Με την άσκηση του ρητορικού λόγου, γενικότερα, συνειδητοποιούν τη δύναμη του λόγου και της σκέψης, την αξία της πειθούς και της τεκμηριωμένης άποψης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σταδιακά, το κλίμα του σχολείου να βελτιώνεται, να οικοδομούνται υγιείς σχέσεις συνομηλίκων και ο “Όμιλος Ρητορικής” να γίνεται η ενεργή κοιτίδα του σχολείου. Η συγκρότηση και λειτουργία ενός “Όμιλου Ρητορικής” στο σχολείο αποτελεί ουσιαστικά μια πρόταση-πρόσκληση εισαγωγής της τέχνης του λόγου στη διδακτική πράξη και ‘στροφής’ της προσέγγισης των φιλολογικών μαθημάτων σε πιο ελκυστικούς και ανανεωτικούς άξονες.

Λέξεις-Κλειδιά:

λόγος, καινοτόμα προγράμματα, όμιλος ρητορικής, επικοινωνιακές δεξιότητες μαθητών

Εισαγωγή

Είναι γνωστό πως από τα αρχαία χρόνια η εκπαίδευση των νέων στην Ελλάδα και, κυρίως, στην κλασική Αθήνα βασιζόταν στην άσκηση της ρητορικής τέχνης και στην καλλιέργεια και ανάπτυξη του ρητορικού λόγου των νεαρών πολιτών. Η αττική ρητορεία αποτελεί τη διασημότερη έκφραση του πειστικού λόγου, καθώς «η καρδιά της αττικής ρητορείας είναι ο δικανικός κλάδος και η καρδιά της αττικής δικανικής ρητορικής είναι η λογογραφία» (Easterling & Knox, 2000, σ. 667).

Η αρχαία ελληνική σκέψη, εξάλλου, δίνει απεριόριστη εμπιστοσύνη στον λόγο με τη διττή έννοια του όρου, τόσο στη λογική προσέγγιση του περιβάλλοντα κόσμου όσο και στη γλωσσική και πειστική αποτύπωσή του (Μπετσάκος, 2017). Και αυτό, φυσικά, δεν ανακαλύφθηκε τον 5^ο αι. π. Χ. Είναι καταγεγραμμένο ήδη από το πρώτο γραπτό έργο της ελληνικής και ευρωπαϊκής γραμματείας, το ομηρικό έπος της *Ιλιάδας*, όπου επαινείται και εξαιρείται ως άριστος άνδρας ο «μύθων τε ρήτηρ’ ἔμμεναι προηκτῆρά τε ἔργων» (I 443).

Με αυτό τον τρόπο, επιβεβαιώνεται και υπαγορεύεται η μεγάλη σημασία της ρητορικής εκπαίδευσης και της άσκησης του νέου στη ρητορική τέχνη ήδη από την αρχαϊκή εποχή. Ο Αχιλλέας είναι ξεχωριστός, διότι ο δάσκαλός του, ο Φοίνικας, δεν είχε επικεντρώσει μόνο στην αγωνιστική και πολεμική του εκπαίδευση, αλλά, ταυτόχρονα, είχε λάβει πατρική εντολή να συμβάλει και στην απόκτηση και καλλιέργεια των ρητορικών δεξιοτήτων του. Αλλά και στην Οδύσσεια, αργότερα, επισημαίνεται η μεγάλη σημασία που απέδιδαν οι αρχαίοι Έλληνες στην ικανότητα του *‘αγορεύειν’*, στην εκφραστική και πειστική ικανότητα λόγου. Αυτή η αρετή και η δεινότητα καταφέρνει να καθηλώσει τον άλλον ακόμη και όταν η ομορφιά και το παράστημα υπολείπονται, όπως, εύστοχα, ο ίδιος ο πολυμήχανος Οδυσσεύς τονίζει αναφωνώντας: «...**οὐ πάντεσσιν** θεοὶ χαρίεντα διδοῦσιν ἀνδράσιν, οὔτε φυὴν οὔτ' ἄρ' φρένας οὔτ' **ἀγορητῦν**». (Σε όλους δεν χαρίζουν οι θεοὶ την ομορφιά, τη σύνεση, τον λόγο) (Οδύσσεια, θ, 167-8).

Από την Ομηρική εποχή, λοιπόν, η σημασία της άσκησης της ρητορικής τέχνης είχε καταγραφεί και είχε καθορίσει το πρότυπο του άνδρα-πολίτη, που σταδιακά διαμορφωνόταν στις νεοσύστατες πόλεις-κράτη. Εκείνος, όμως, που συστηματοποίησε τη ρητορική τέχνη, την οποία ανέδειξαν, αρχικά, οι σοφιστές, ως το βασικό εργαλείο της δημόσιας ζωής της πόλης και το πρώτιστο εφόδιο του πολίτη, είναι ο σπουδαίος Σταγειρίτης φιλόσοφος και δάσκαλος της οικουμένης, ο Αριστοτέλης. Με το έργο του *Ρητορική* κατάφερε να συστηματοποιήσει και να παραδώσει στις επόμενες γενιές έναν επιστημονικό οδηγό ρητορικής τέχνης, ο οποίος δεν περιορίζεται σε ένα εγχειρίδιο επίδοξων πολιτικών, αλλά εστιάζει στη βαθύτερη και ουσιαστικότερη καταγραφή των βασικών αρχών της ρητορικής τέχνης με επιστημονική μελέτη των μεθόδων και των ειδών της.

Για τον Αριστοτέλη, η ρητορική δεν αποτελεί απλώς μια δεξιότητα λόγου αλλά μια ουσιαστικότερη πνευματική διεργασία με την οποία διαμορφώνεται το ήθος του πολίτη και τιθασούνται τα πάθη της ψυχής του. Γι' αυτό και η ρητορική τέχνη ορίζεται ως η ικανότητα να βρίσκει σε κάθε θέμα ο ομιλητής τα μέσα με τα οποία θα γίνει πειστικός, ώστε να κερδίσει τους ακροατές του με τα κατάλληλα και αποδεικτικά επιχειρήματα (Μπετσάκος, 2017). Ο Αριστοτέλης τονίζει την ορθολογιστική και ηθικοπνευματική διάσταση της ρητορικής τέχνης, όταν περιγράφει τα ουσιαστικά γνωρίσματα, που οφείλουν να διακρίνουν τον δεινό ρήτορα. «Ο ρήτορας πρέπει να είναι σε θέση να πείθει και για το αντίθετο, ακριβώς όπως και στους διαλεκτικούς συλλογισμούς -όχι, βέβαια, για να κάνουμε και τα δύο (κανείς δεν πρέπει να πείθει τον κόσμο να κάνει ευτελή πράγματα), αλλά **για να μη μας διαφεύγει η πραγματική ουσία του θέματος** και, σε περίπτωση που κάποιος άλλος επιχειρηματολογεί αντίθετα με το σωστό και δίκαιο, εμείς να μπορούμε να ανατρέπουμε τα επιχειρήματά του». (Αριστοτέλους, Ρητορική, 1355a-1355b, μτφρ. Δ. Λυπουρλή).

Η ρητορική τέχνη δεν είναι μόνο ένα φυσικό τάλαντο αλλά μια πολυεπίπεδη δεξιότητα, η οποία διδάσκεται, σύμφωνα με τους αρχαίους Έλληνες ρήτορες και φιλοσόφους. Τη διδασκαλία της τέχνης του λόγου επεσήμαναν ακόμη και αυτοί που αμφισβήτησαν την αξία και τη λειτουργικότητά της, όπως ο Πλάτων, ο οποίος δήλωσε

στο έργο του Φαίδρος πως ακόμη και αν διαθέτεις ευγλωττία από τη φύση σου, θα γίνεις αξιόλογος ρήτορας, αν προσθέσεις σε αυτήν, την επιστημονική γνώση και τη μελέτη, «εἰ μὲν σοι ὑπάρχει φύσει ῥητορικῶ εἶναι, ἔσει ῥήτωρ ἐλλόγιμος προσλαβὼν ἐπιστήμην τε καὶ μελέτην» (Πλάτ. Φαίδρος 269d). Αποδέχεται με αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα διδασκαλίας και εξάσκησης που απαιτεί η ανάπτυξη της ρητορικής δεινότητας, της έκφρασης και ανάπτυξης του λόγου με πειστικό περιεχόμενο. Με την ίδια οπτική ο καθηγητής Φάνης Ι. Κακριδής επισημαίνει χαρακτηριστικά και ορίζει το εύρος της ρητορείας ως την «έμφυτη ή επίκτητη ικανότητα του ανθρώπου να διαμορφώνει τον προφορικό του λόγο με τρόπο ευχάριστο και πειστικό», προδιαγράφοντας ταυτόχρονα και τη δυνατότητα διδασκαλίας «της τέχνης του πειστικού λόγου» μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης και της άσκησης σε αυτόν (Κακριδής Φ, 2012, 3.6.Α).

Οφείλουμε να επανατοποθετηθούμε στο θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας και να θυμηθούμε πως «για τους Αθηναίους του 5^{ου} αι., κα γενικότερα, για όλους τους Έλληνες της κλασσικής εποχής, η ικανότητα του λέγειν, ή η γνώση του ευ λέγειν, αποτελούσε ουσιαστικό πλεονέκτημα, που έπρεπε να το αποκτήσουν. Την εποχή εκείνη μπορούσε ο καθένας να ακουστεί άμεσα, και οι μεγάλες αποφάσεις ήταν αποτέλεσμα δημόσιας συζήτησης. Ο λόγος λοιπόν είναι προνομιακό μέσο για την δράση, και η δύναμη του μεγάλωνε με την πρόοδο της δημοκρατίας» (Romilly, 2010, σσ. 46-47).

Η Ρητορική στο σχολείο-Μια νέα πρόκληση

Στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια η συνεχής υποβάθμιση των γλωσσικών μαθημάτων και η συνακόλουθη μείωση των διδακτικών ωρών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας κατέδειξαν την ανάγκη αναπλαισίωσης του μαθήματος και εμπλουτισμού του με νέες δυναμικές προτάσεις, που στόχο θα έχουν να 'καλύψουν' τα κενά και τις ελλείψεις στην ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών, αλλά και να αναζωογονήσουν τη διδακτική πρακτική. Προς αυτή την κατεύθυνση, αναγκαίο καθίσταται να εφαρμοστεί αυτό, που ως καινοτόμο πρότειναν τα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου ήδη από το 2007, την ανάπτυξη δηλαδή του προφορικού λόγου των μαθητών και την εισαγωγή της ρητορικής στη διδακτική πρακτική. Δυστυχώς, όμως, η ανάπτυξη των εκφραστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ αναφέρεται ως βασικός στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου όσο και του Λυκείου, στην πράξη ισοπεδώνεται μέσα στο ασφυκτικό πρόγραμμα της ολοκλήρωσης της ύλης και συνθλίβεται, πλέον, από την έλλειψη διδακτικού χρόνου.

Η διεθνής και ελληνική εμπειρική, κυρίως, έρευνα έχει καταδείξει πως η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στον γραπτό λόγο είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την άσκηση και ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου. Με αυτόν τον τρόπο, καθίσταται αναγκαία η επικέντρωση της διδασκαλίας από την αρχή στην ανάδειξη των βασικών αξιών του ρητορικού λόγου, ιδιαίτερα δε, αν σκεφτεί κανείς πως κύριος πυλώνας της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Η ένταξη της ρητορικής στη διδακτική πράξη προσφέρει το ιδανικό πεδίο για να αναπτυχθούν και να διαμορφωθούν όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα

του ενεργού πολίτη, ο οποίος δραστηριοποιείται στην κοινωνική ζωή, εκφράζει τις απόψεις του και συμμετέχει ενεργά στις κοινωνικές και πολιτικές διαδικασίες.

Παράλληλα η ανάγκη κριτικής θεώρησης και επεξεργασίας των πολλαπλών και ετερόκλητων μηνυμάτων, που κατακλύζουν καθημερινά τους νέους στη σύγχρονη πραγματικότητα μέσα από τον κόσμο της ψηφιακής παντοδυναμίας, καθιστά επιβεβλημένη την ενεργοποίησή τους με την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και πρακτικών στη διδακτική πράξη.

Επιπρόσθετα, οφείλουμε να τονίσουμε πως η εισαγωγή της ρητορικής στο σχολείο προσφέρει και το κατάλληλο πλαίσιο για τη διαμόρφωση του ήθους των μαθητών και μελλοντικών πολιτών ασκώντας σε αυτούς την ηθοποιία, την περιώνυμη αρετή των σπουδαίων ρητόρων και λογογράφων της αρχαιότητας. Πρόκειται για ένα σημαντικό στοιχείο, αφού σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, σε θεωρητικό επίπεδο, «ο χαρακτήρας αποτελεί σημαντικό μέσον της πειθούς» (Kennedy, 2000, σσ. 109-111). Η ένταξη της ρητορικής στο σχολείο λοιπόν, αποτελεί πλέον μια πρόκληση όχι μόνο για τα φιλολογικά μαθήματα ή για τον τομέα των ανθρωπιστικών σπουδών, αλλά μπορεί και πρέπει να αντιμετωπιστεί ολιστικά και να συν-ομιλήσει με όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Πέρα από τη σαφή ένταξη της διδασκαλίας, άσκησης και αξιολόγησης του προφορικού λόγου παράλληλα με τον γραπτό λόγο στα αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, η εισαγωγή της ρητορικής ως διακριτό στοιχείο, θεωρείται πλέον επιβεβλημένη σε όλο το εύρος της διδακτικής πράξης. Γιατί η ρητορική είναι «η ικανότητα να διακρίνει κανείς τους δυνατούς τρόπους να πείσει τους άλλους για οποιοδήποτε θέμα» (Ross, 1993, σσ. 386-387). Και αυτό το σχολείο δείχνει να το αγνοεί!

Για παράδειγμα, ενώ στις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας προτάσσονται ως ενδεικτικές δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, αποδελτιωμένες από τα σχολικά εγχειρίδια των τριών τάξεων του Γυμνασίου και σύμφωνα με τους στόχους που θέτουν τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Νεοελληνικής Γλώσσας (ΦΕΚ/303, τ. β' /13-03-2003, σ. 377), η διεξαγωγή οργανωμένων συζητήσεων σε επίπεδο ομάδων και ολομέλειας και η οργάνωση και διεξαγωγή διπτών λόγων στη σχολική τάξη, παραμένει μετέωρο το ερώτημα πόσο υλοποιούνται αυτά, τελικά, στη διδακτική πράξη; Γιατί η πραγματικότητα, δυστυχώς, είναι απογοητευτική και επιβάλλει κινητοποίηση και δημιουργική αντεπίθεση.

“Ομιλος Ρητορικής” στο σχολείο: Ένα πρόγραμμα ένταξης της τέχνης του λόγου στη διδακτική πράξη

Η πολύχρονη εμπειρία μου στη σχολική τάξη και η επίγνωση των πρακτικών δυσκολιών στον εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης στο πλαίσιο των φιλολογικών μαθημάτων με οδηγεί, συνεχώς, στην αναζήτηση και υιοθέτηση εναλλακτικών συμπληρωματικών μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες προσφέρουν τη δυνατότητα υλοποίησης προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων εκτός του σχολικού ωραρίου.

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζουμε μια απόπειρα ένταξης της τέχνης του λόγου στη σχολική πραγματικότητα των μαθητών με τη δημιουργία και λειτουργία ενός “Ομίλου Ρητορικής” στο σχολείο. Αφόρμηση για τη σύσταση του Ομίλου στάθηκε αρχικά η απογοητευτική και συνεχώς αυξανόμενη υποβάθμιση της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών και η στερεοτυπική και αναποτελεσματική συχνά διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν βιώνουν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του μαθήματος και δεν ασκούν επαρκώς τον προφορικό και πειστικό λόγο. Έτσι τα συνεχή, βασανιστικά ερωτήματα για την ολοένα και αυξανόμενη γλωσσική επικοινωνιακή ‘αλαλία’ των μαθητών μου με οδήγησαν στο τέχνασμα της πρόσκλησής τους σε μια κλειστή ομάδα λόγου, στον “Όμιλο Ρητορικής”.

Στο πλαίσιο του Ομίλου, οι μαθητές και οι μαθήτριες, που αποτελούν τα μέλη του, έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν, να αντιπαρατεθούν, να σκεφτούν κριτικά, να αναζητήσουν τρόπους ευρηματικού και πειστικού λόγου, να ανασκευάσουν τα επιχειρήματα του άλλου, να αποδεχτούν τη διαφορετική οπτική και, τέλος, να νιώσουν ελεύθεροι και δημιουργικοί, κατακτώντας την αυτοπεποίθηση του σκεπτόμενου και ομιλούντος πολίτη. Στην ουσία τους δίνεται η δυνατότητα να καλλιεργήσουν τους νέους γραμματισμούς, τόσο τον επιχειρηματολογικό όσο και τον κοινωνικό, με στόχο την ανάπτυξη του λόγου τους.

Το πρόγραμμα εντάχθηκε στις σχολικές δραστηριότητες και προσφέρθηκε στους μαθητές με τον διευκρινιστικό υπότιτλο: «Αναπτύσσω τις επικοινωνιακές δεξιότητες μου-Βελτιώνω τον προφορικό μου λόγο-Μιλώ-Επιχειρηματολογώ-Πείθω». Ορίστηκε ο τόπος και ο χρόνος συνάντησης των μαθητών-μελών του Ομίλου σε τακτική βάση μετά το πέρας του διδακτικού χώρου στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης.



**Μιλούμε, σκεφτόμαστε, διαφωνούμε, συμφωνούμε, κρίνουμε, συγκρίνουμε,
επιχειρηματολογούμε, πείθουμε, επικοινωνούμε και συνειδητοποιούμε τη δύναμη του
λόγου**

Συνάντηση: Τρίτη 7^η ώρα στο χώρο της Βιβλιοθήκης του σχολείου

Υπεύθυνη καθηγήτρια: Σύλvia Ζέττα-Φιλολογος

Εικόνα 1. Η αφίσα του Ομίλου Ρητορικής

Στάδια υλοποίησης του προγράμματος

- Συγκρότηση ομίλου Ρητορικής. Αρχικά, συγκροτήθηκε η ομάδα του Ομίλου με την ελεύθερη συμμετοχή των μαθητών, που έδειξαν ενδιαφέρον να συμμετέχουν σε αυτόν.
- Γενικές κατευθύνσεις. Στην πρώτη συνάντηση συνδιαμορφώθηκε το πλαίσιο εργασίας της ομάδας.
- Διαμόρφωση τρόπου λειτουργίας του Ομίλου. Χωρισμός υποομάδων λόγου και αντιλόγου. Διαμόρφωση κοινού συμβολαίου μεταξύ των μελών.
- Επεξεργασία θεμάτων επικαιρότητας μέσω της τεχνικής των διττών λόγων. Τα μέλη προετοίμαζαν την επιχειρηματολογία τους για κάποια θέματα, τα οποία στη συνέχεια συζητούσαν με την καθοδήγηση της υπεύθυνης καθηγήτριας την ημέρα συνάντησής τους στον όμιλο.
- Ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας των μελών του ομίλου. Άρθρωση προσωπικού λόγου με δόμηση επιχειρήματος και προσπάθεια πειθούς.
- Εξάσκηση στα ρητορικά αγωνίσματα της εκφραστικής ανάγνωσης και του αυθόρμητου λόγου, όταν υπήρχε ενδιαφέρον από μαθητές να ασκηθούν σε αυτά.
- Ασκήσεις επιχειρηματολογίας και αντιλογίας, γιατί η πρακτική των αντιλογιών είναι ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία εκείνης της εποχής, όπου υπάρχει δίψα για πρόοδο, για αλήθεια και για πνευματική φιλοπονία, όπως χαρακτηριστικά έχει περιγράψει την Αθήνα του 5^{ου} αι. π.Χ, η σπουδαία ελληνίστρια Ζακλίν ντε Ρομιγύ.
- Προετοιμασία για τη συμμετοχή σε σχολικούς και διασχολικούς αγώνες Νέας ελληνικής Γλώσσας, που θεσμοθετήθηκαν στην Κεντρική Μακεδονία από τον Σύλλογο Αποφοίτων της Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ «Φιλολόγος».
- Προετοιμασία για τη συμμετοχή σε Μαθητικούς αγώνες Ρητορικής τέχνης και Αντιλογίας.

Μεθοδολογία υλοποίησης

- Καταιγισμός ιδεών: Δίνεται ένα ζήτημα/θέμα κοινωνικού προβληματισμού στους μαθητές και συνθέτουν οι ίδιοι τα επιχειρήματά τους μέσα από αρχικό καταιγισμό ιδεών στο πλαίσιο της ομάδας τους.
- Έρευνα και προετοιμασία-συγκρότηση επιχειρημάτων σχετικά με ζητούμενα θέματα.
- Συζήτηση και εργασία μαθητών σε ομάδες: Δημιουργούνται ομάδες λόγου και αντιλόγου σύμφωνα με το παράδειγμα των ρητορικών Αγώνων.
- Συζήτηση και εργασία ανά ζεύγη: Οι μαθητές συν-διαλέγονται, συνομιλούν αντιπαραθέτοντας τα επιχειρήματά τους σχετικά με ένα κοινωνικό ζήτημα που τους έχει δοθεί.
- Προσομοίωση λόγων-αντιλόγων στο πλαίσιο του Ομίλου.
- Προς αυτήν την κατεύθυνση συνίσταται και η δραματοποίηση αγώνων λόγου με την ανάθεση ρόλων αντιδίκων σε ομάδες μαθητών, ώστε να 'ζωντανέψει' το

μάθημα και οι μαθητές να κατακτήσουν βιωματικά και κριτικά τη νέα γνώση και να τη διαχειριστούν ευρηματικά.

Ενδεικτικά θέματα στον Όμιλο Ρητορικής στο σχολείο

- Οι νέοι άνθρωποι είναι καλύτερο, στις παρούσες συνθήκες της χώρας μας να αναζητήσουν την τύχη τους στο εξωτερικό.
- Μαθαίνεις περισσότερα από τη ζωή, παρά από τις σπουδές.
- Υπάρχουν πολιτισμοί ανώτεροι και κατώτεροι.
- Μαθαίνουμε καλύτερα από τους υπολογιστές παρά από τους δασκάλους.
- Στις σημερινές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα μας, είναι προτιμότερο οι νέοι να αναζητούν την τύχη τους στο εξωτερικό.
- Κάθε μορφή βίας πρέπει να καταδικάζεται.
- Οι γονείς δεν πρέπει να παίρνουν διαζύγιο, όταν έχουν παιδιά.
- Η ανέχεια δικαιολογεί τη βία.
- Ορισμένα επαγγέλματα δεν είναι κατάλληλα για τις γυναίκες.
- Ο ελεύθερος χρόνος είναι το πιο σημαντικό στοιχείο στη ζωή ενός νέου.
- Στη δημοκρατία οι πολίτες πρέπει να εφαρμόζουν τους νόμους ακόμη και όταν διαφωνούν.

Εκφραστικές μέθοδοι

Βιωματικές ασκήσεις και παιχνίδια : Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναλαμβάνουν τον ρόλο του ρήτορα, του ομιλητή σε πραγματικές συνθήκες ρητορικών Αγώνων.



Εικνα 2. Προσομοίωση Αγώνων Αντιλογίας στην τάξη



Εικόνα 3. Ασκήσεις νοηματικής ανάγνωσης

Αποτελέσματα του προγράμματος:

Τι αποκόμισαν οι μαθητές και οι μαθήτριες

Οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στην παιδαγωγική ομάδα του προγράμματος συνειδητοποίησαν τη δύναμη του λόγου στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή, ανέπτυξαν την επιχειρηματολογία τους και τον προφορικό τους λόγο, βίωσαν μοναδικές εμπειρίες, συμμετείχαν σε σχολικούς και διασχολικούς αγώνες Γλώσσας και, τέλος, άλλαξαν την προσέγγισή τους στα γλωσσικά μαθήματα και βελτίωσαν την επίδοσή τους σε αυτά.

Πιο συγκεκριμένα:

- Οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στην παιδαγωγική ομάδα του προγράμματος ανέπτυξαν τον προφορικό λόγο τους και
- άσκησαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, βελτιώνοντας παράλληλα και τον γραπτό τους λόγο.
- Συνειδητοποίησαν τη δύναμη του λόγου στην προσωπική και κοινωνική ζωή.
- Βίωσαν τη χαρά να 'παίζουν' με τη γλώσσα και να συνειδητοποιούν τη δύναμη και την αξία της.

Χαρακτηριστική είναι η δήλωση μαθητή στο πλαίσιο της αξιολόγησης του προγράμματος στην τελευταία συνάντηση του Ομίλου:

«Το καλύτερο που συνέβη τη χρονιά που τελειώνει ήταν ο Όμιλος Ρητορικής, γιατί συζητούσαμε και λέγαμε τις απόψεις μας για διάφορα θέματα προσπαθώντας να πείσουμε τον αντίπαλο. Περίμενα να έρθει η Τρίτη και να μαζευτούμε στη βιβλιοθήκη του σχολείου» (Γιώργος Π., μαθητής Γ' Γυμνασίου).

Συμπεράσματα- Προτάσεις

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μετά από την τριετή εφαρμογή του πιστεύω πως είναι καλό να υλοποιείται σε όλες τις σχολικές μονάδες λόγω των πολλαπλών δυνατοτήτων που εξασφαλίζει στους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετέχουν σε αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες έμαθαν:

- να διατυπώνουν με σαφήνεια και πειστικότητα τις απόψεις τους,
- να επιχειρηματολογούν με λογικά τεκμήρια και να στηρίζουν τις θέσεις τους σχετικά με ένα κοινωνικό ζήτημα,
- να ασκούνται στην ενεργητική ακρόαση, που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση του ουσιαστικού διαλέγεσθαι,
- να αποκτούν αυτοπεποίθηση στον προφορικό λόγο,
- να αναπτύσσουν τη δημιουργική και αφαιρετική σκέψη τους μέσω των ρητορικών αγωνισμάτων,
- να καλλιεργούν τις επικοινωνιακές και εκφραστικές δεξιότητές τους,
- να σέβονται και να αποδέχονται την αντίθετη άποψη,
- να θέτουν τις βάσεις, ώστε να εξελιχτούν σε ενεργούς, σκεπτόμενους πολίτες.

Τα μέλη του “Ομίλου Ρητορικής”, σταδιακά, μετασχηματίζονται ως άτομα και ομιλητές, γιατί:

- αυξάνεται και ενεργοποιείται το ενδιαφέρον τους για τη γλώσσα.
- Δίνουν προσοχή και επιμέλεια στην έκφρασή τους.
- Αναπτύσσουν σταδιακά την κριτική σκέψη.
- Αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους.
- Αποκτούν παρησία λόγου.
- Ενδυναμώνονται στην άρθρωση και έκφραση δημόσιου λόγου.
- Παρωθούνται σε ενεργή συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του σχολείου.
- Αποδέχονται και υιοθετούν τον διάλογο ως κύριο μέσο επίλυσης των διαφορών.
- Στο διάλειμμα πλέον ‘συζητούσαν’ ...συνεχώς!!!!
- Αισθάνονται ηγέτες.
- Λειτουργούν ως θετικά πρότυπα και για άλλους συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας τάσης και μιας νέας δυναμικής στο σχολείο και στην κοινωνία.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα ήθελα ως φιλόλογος να υπογραμμίσω ιδιαίτερα πως με την υποβάθμιση της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων η συγκρότηση ομίλων ρητορικής μπορεί να λειτουργήσει δημιουργικά και ανανεωτικά στην ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αριστοτέλης (2002).** *Ρητορική*, Βιβλίο Πρώτο (Μτφρ: Δ. Λυπουρλής). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Easterling P.E & Knox B.M.W. (2000).** *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Εκδ. Δημ. Ν. Παπαδήμα.

- Εγγλέζου, Φ. (2015). Η Διδασκαλία της Επιχειρηματολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κακριδής, Φ.Ι. (χ.χ.). Αρχαία Ελληνική Γραμματολογία, ΚΕΕ και ΙΜΕ προσπελάσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.greeklanguage.gr/Resources/ancientgreek/history/grammatologia/page_051.html. Ανακτήθηκε στις 24/10/2019.
- Καλλία, Ε. (2003). Η Ρητορική Τέχνη στην Καθημερινή Ζωή (ή Οι αγαπημένοι της Πολύμνιας). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Kennedy, G. (2000). Ιστορία της Κλασικής Ρητορικής (Μτφρ: Ν. Νικολούδης). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμα.
- Μαρωνίτης Δ.Ν. (1992). Ομήρου «Οδύσσεια». Αθήνα: Στιγμή.
- Μπεζαντάκος, Π.Ν. (1996). Η Ρητορική της Ομηρικής Μάχης. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μπετσάκος Β. (2013). Αριστοτέλης. Αθήνα: Αρμός.
- Όμηρος (2015). Ιλιάδα (Μτφρ.: Ν. Καζαντζάκης & Ι. Κακριδής). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Πλάτων (2006). Φαίδρος (Μτφρ: Παναγιώτης Δόικος). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτρος.
- Romilly, J. (1994). Οι Μεγάλοι Σοφιστές στην Αθήνα του Περικλή, Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Romilly, J. (2010). Το Ανθρώπινο Μεγαλείο στον Αιώνα του Περικλή, Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Ross, W.D. (1993). Αριστοτέλης. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Σχίζας Εμμ. (2003). Εγχειρίδιο Διττών Λόγων. Αθήνα: Ρητορικός Όμιλος Πανεπιστημίου Αθηνών-Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία.

Ο επιστημονικός λόγος στις Φυσικές Επιστήμες

Νικόλαος Νεράντζης

Φυσικός στην Ειδ. Αγωγή & Εκπ/ση, 1^ο Γ/σιο Θέρμης

Ειρήνη Αγαθαγγέλου-Ιωάννου

Μαθηματικός

Μαρία Μακρίδου

Μαθηματικός

Περίληψη

Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν την επιστημονική γλώσσα των Φυσικών Επιστημών. *Κίνηση* είναι ο ρυθμός μεταβολής της θέσης (στη Μηχανική) ή ο ρυθμός μεταβολής της συγκέντρωσης των προϊόντων/αντιδρώντων (Χημική Κινητική); Ορίζεται η *Ενέργεια* ή δεν χρειάζεται να οριστεί καθώς, τελικά, *υποβαθμίζεται*; Η *θερμότητα*, η *θερμική ενέργεια* και η *εσωτερική ενέργεια* συνδέονται μεταξύ τους ή είναι έννοιες ξένες μεταξύ τους; Ορίζεται η *Ζωή*, το *Σημείο*; Και, γιατί στη Χημεία τις ανόργανες ενώσεις τις διαβάζουμε ανάποδα (π.χ. χλωριούχο νάτριο/NaCl: πρώτα 'διαβάζουμε' το Cl/χλώριο και μετά το Na/νάτριο); Η πολυπλοκότητα των επιστημονικών εννοιών δυσκολεύει, λιγότερο ή περισσότερο, τους/τις μαθητές/τριες ανά τον κόσμο και προέρχεται, κυρίως, από το γεγονός ότι η επιστημονική φρασεολογία αποτελεί στην ουσία έναν εξειδικευμένο κώδικα. Η επικοινωνία της επιστήμης συμβάλλει στην εξοικείωση με την επιστημονική γλώσσα και στον επιστημονικό εγγραμματισμό, βοηθώντας παράλληλα τον πιθανό εκσυγχρονισμό της επιστημονικής γλώσσας, ο οποίος ζητείται να γίνει και με όρους προσβασιμότητας. Τα πιθανά εμπόδια προς τον επιστημονικό εγγραμματισμό των μαθητών/τριών (προηγούμενες γνώσεις, μητρική γλώσσα, πολιτισμικό περιβάλλον, συνθήκες ζωής, τρόποι διδασκαλίας και μάθησης, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, κ.ά.) μπορούν να αρθούν, κυρίως, μέσα από διδακτικές εμπειρίες, που θα τους εμπλέξουν ενεργά σε ομαδικές διαδικασίες με νόημα και σκοπό. Μέσα από αυτές οι μαθητές/τριες θα αποκτήσουν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν τις διαφορές επιστημονικού λεξιλογίου έναντι του λεξιλογίου της καθημερινής ζωής. Εάν οι μαθητές/τριες αναγνωρίσουν πώς σκέφτονται οι επιστήμονες, θα υπάρξουν περισσότεροι/ες νέοι και νέες που θα νιώθουν πιο άνετα και θα θέλουν να συμμετάσχουν στην κουλτούρα της επιστήμης.

Λέξεις-Κλειδιά

Λέξεις-κλειδιά: επιστημονική γλώσσα, επιστημονικός εγγραμματισμός, εμπόδια, μαθητές/τριες

Εισαγωγή

Είναι γεγονός πως πολλοί μαθητές και μαθήτριες δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν και, κατά συνέπεια, να παρακολουθήσουν την επιστημονική γλώσσα, καθώς πολλοί παράγοντες επηρεάζουν, συντελούν ή/και καθορίζουν την προσωπική στάση τους απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία των επιστημών. Προηγούμενες γνώσεις, μητρική γλώσσα, πολιτισμικό περιβάλλον, συνθήκες ζωής, τρόποι διδασκαλίας, τρόποι εκλαϊκευσης, τρόποι μάθησης, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, ποιος είναι ο διδάσκων κ.ά. (Sullenger, 2007:10-17), μπορούν να καταδειχθούν ως τα σημαντικότερα εμπόδια προς τον επιστημονικό εγγραμματισμό των μαθητών/τριών και

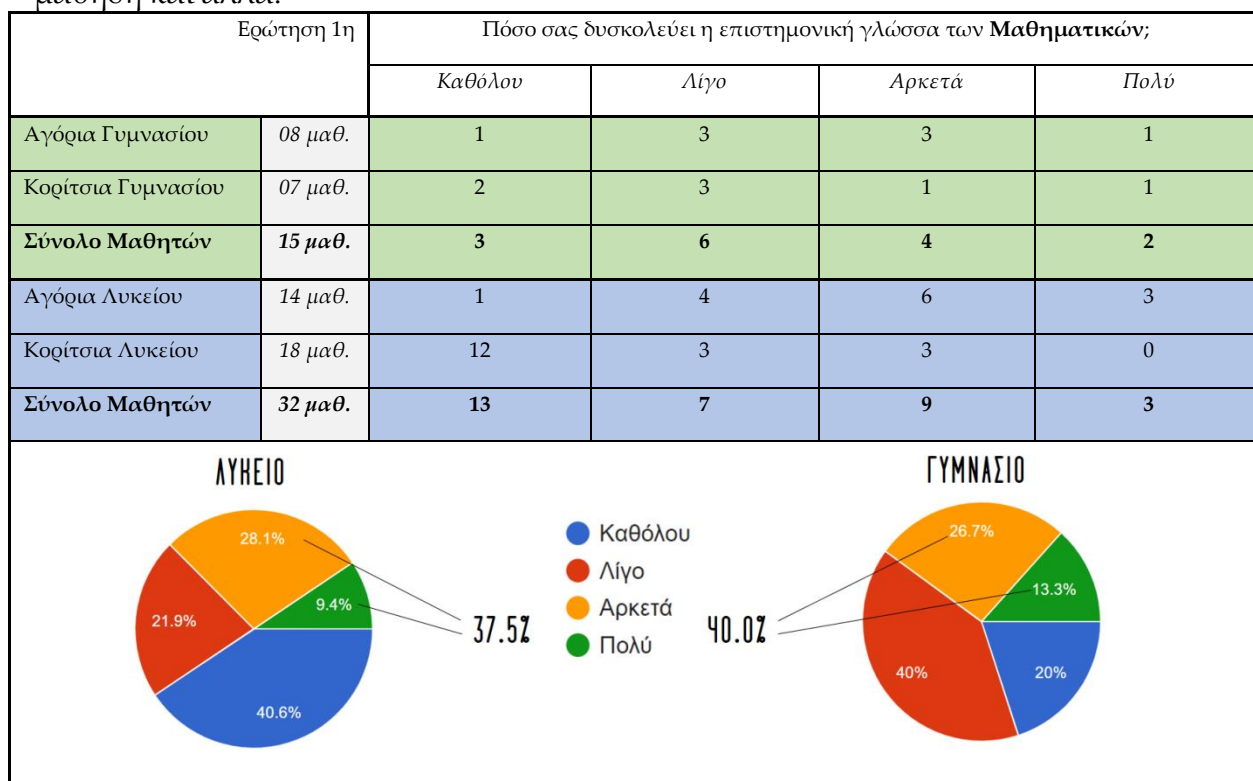
Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ρητορικής (με διεθνή συμμετοχή): Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη: Αναζητώντας σύγχρονες μορφές της ρητορικής παιδείας (9-10 Φεβρουαρίου 2019)

την επιδιωκόμενη εννοιολογική αλλαγή (Tan & Soong, 2006; Vosniadou, 2013:11-30). Επιπλέον, η επιστημονική γλώσσα αποτελεί στην ουσία έναν εξειδικευμένο κώδικα, ένα μοναδικό σύνολο κανόνων διατύπωσης, γραμματικής και λεξιλογίου, το οποίο προσδίδει μία καθολική, διάφανη και λογική δομή στην κάθε επιστήμη (Ruffini, 2007:28).

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, δόθηκε ερωτηματολόγιο (δείτε <http://bit.do/epist-log-19>) σε τριάντα δύο (32) μαθητές/τριες Πρότυπων & Πειραματικών ΓΕΛ (14 αγόρια, 18 κορίτσια) και σε δεκαπέντε (15) μαθητές/τριες Γυμνασίου (8 αγόρια, 7 κορίτσια), που υποστηρίζονται σε Τμήμα Ένταξης. Στην αμέσως επόμενη παράγραφο φαίνονται τα αποτελέσματα καθώς, επίσης, και τα καταγεγραμμένα εμπόδια προς τον επιστημονικό εγγραμματισμό των μαθητών/τριών.

Εμπόδια που δυσκολεύουν μαθητές/τριες στη χρήση της επιστημονικής γλώσσας

Οι συνολικά σαράντα επτά (47) μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απάντησαν, μέσω ηλεκτρονικής φόρμας (για το Λύκειο) και μέσω ερωτηματολογίου (για το Γυμνάσιο), στο κατά πόσο τους δυσκολεύει η επιστημονική γλώσσα των Μαθηματικών, της Χημείας, της Βιολογία, της Φυσικής. Οι απαντήσεις παρουσιάζονται στους παρακάτω Πίνακες 1 έως 4. Τέλος, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να επιλέξουν έναν ή περισσότερους παράγοντες, ως πιθανότερες αιτίες για τη δυσκολία τους αναφορικά με τη χρήση της γλώσσας της επιστήμης (Tan & Soong, 2006). Οι δοθείσες επιλογές ήταν οι ακόλουθες: οι προηγούμενες γνώσεις, η μητρική γλώσσα, το γενικότερο πολιτισμικό περιβάλλον, ενδιαφέροντα, τρόποι διδασκαλίας των επιστημών, τρόποι μάθησης/δυσκολίες στη μάθηση και άλλα.



Πίνακας 1. Ερώτηση 1^η: Πόσο σας δυσκολεύει η επιστημονική γλώσσα των Μαθηματικών;

Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ρητορικής (με διεθνή συμμετοχή): Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη: Αναζητώντας σύγχρονες μορφές της ρητορικής παιδείας (9-10 Φεβρουαρίου 2019)

Γενικά, παρατηρήθηκε πως ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών, που κυμαίνεται μεταξύ του 34% και 67%, δήλωσε πως δυσκολεύεται 'Αρκετά' ή 'Πολύ' με την επιστημονική γλώσσα των θετικών επιστημών. Ειδικότερα, έδειξε να δυσκολεύεται το 1/3 των μαθητών/τριών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, ενώ σε Φυσική και Χημεία έδειξαν να συναντούν δυσκολίες τα 2/3 των μαθητών/τριών στο Γυμνάσιο. Οι μαθητές/τριες Λυκείου κατέγραψαν χαμηλότερα ποσοστά από αυτούς/ές του Γυμνασίου. Στο Γυμνάσιο παρατηρήθηκε ισορροπία μεταξύ του αριθμού των αγοριών-κοριτσιών που δυσκολεύονταν 'Αρκετά' ή 'Πολύ' με την επιστημονική γλώσσα των θετικών επιστημών (18 αγόρια vs. 14 κορίτσια), ενώ στο Λύκειο τα αγόρια που δυσκολεύονταν 'Αρκετά' ή 'Πολύ' ήταν υπερδιπλάσια από τα κορίτσια (28 αγόρια vs. 12 κορίτσια).

Ερώτηση 2 ^η		Πόσο σας δυσκολεύει η επιστημονική γλώσσα της Χημείας;			
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Αγόρια Γυμνασίου	08 μαθ.	0	3	3	2
Κορίτσια Γυμνασίου	07 μαθ.	0	2	3	2
Σύνολο Μαθητών	15 μαθ.	0	5	6	4
Αγόρια Λυκείου	14 μαθ.	2	2	7	3
Κορίτσια Λυκείου	18 μαθ.	10	5	3	0
Σύνολο Μαθητών	32 μαθ.	12	7	10	3

ΛΥΚΕΙΟ

50.7%

ΓΥΜΝΑΣΙΟ

66.7%

Πίνακας 2. Ερώτηση 2^η: Πόσο σας δυσκολεύει η επιστημονική γλώσσα της Χημείας;

Όσον αφορά τους παράγοντες που επέλεξαν οι μαθητές, ως πιθανότερες αιτίες για τη δυσκολία τους αναφορικά με τη χρήση της γλώσσας της επιστήμης, παρατηρήθηκε (Πίνακας 5) πως επί συνόλου σαράντα επτά (47) μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι τρόποι διδασκαλίας των επιστημών αναδείχθηκαν ως ο πρωταρχικός παράγοντας δυσκολίας, όπως απέδειξε η συντριπτική πλειοψηφία επιλογής των 43 ψήφων. Στη συνέχεια, αναφέρθηκαν τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και οι τρόποι μάθησης ή /και δυσκολίες στη μάθηση με 16 ψήφους.

Αν και τα αποτελέσματα αφορούν μικρό δείγμα μαθητικού πληθυσμού, είναι ικανά να καταδείξουν τους κύριους παράγοντες που δυσκολεύουν τους/τις μαθητές/τριες να αποκωδικοποιήσουν και, κατά συνέπεια, να παρακολουθήσουν την επιστημονική

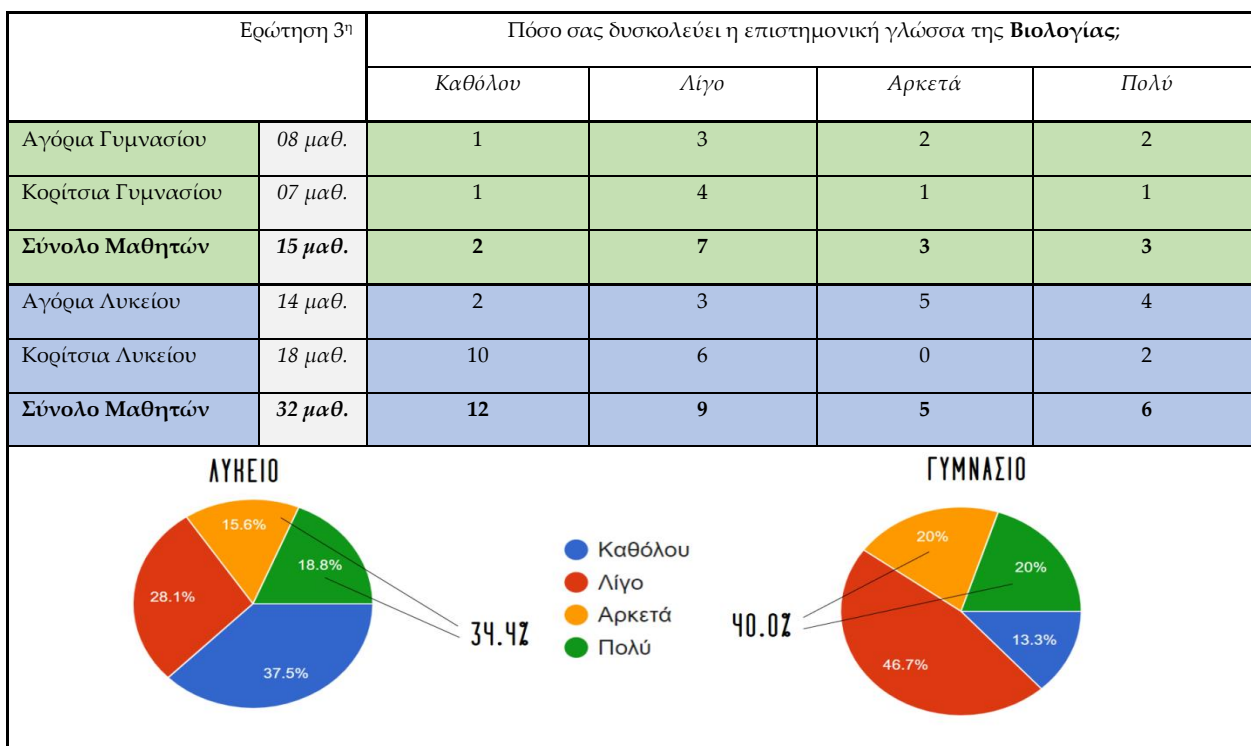
γλώσσα. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, θεωρούμε ότι η ανάδειξη αυτών των παραγόντων-αιτιών μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στις ενέργειες που απαιτούνται, ώστε να μετριαστεί η επίδραση των παραγόντων δυσκολίας κατανόησης και εμπλοκής με τις θετικές επιστήμες, λαμβάνοντας ισχυρά υπόψη το πώς μαθαίνουν οι μαθητές (Vosniadou, 2001).

Παραδείγματα εμποδίων στην επιστημονική γλώσσα

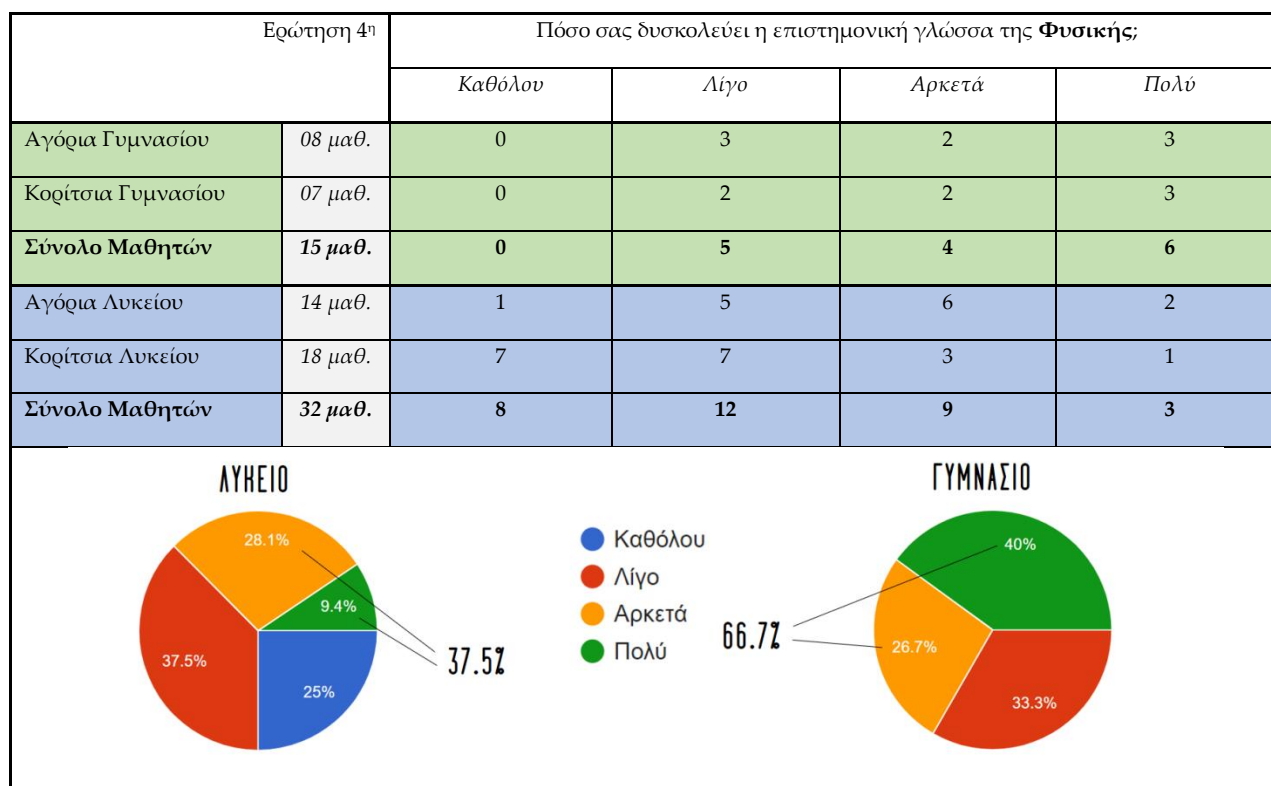
Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα εμποδίων στην κατανόηση και στη χρήση της επιστημονικής γλώσσας, όπως αυτά συναντώνται στις θετικές επιστήμες. Συγκεκριμένα, συναντάμε πολλούς διαφορετικούς ορισμούς εννοιών σε καθεμιά από τις επιστήμες (πολύσημες έννοιες). Ενδεικτικά, αναφέρεται η έννοια της ταχύτητας. Στη Φυσική, η ταχύτητα ορίζεται ως ο ρυθμός μεταβολής της θέσης, ενώ στη Χημεία, σε μία χημική αντίδραση, ταχύτητα είναι ο ρυθμός μεταβολής της συγκέντρωσης των προϊόντων/αντιδρώντων. Το άτομο, στη Βιολογία, είναι κάτι τελείως διαφορετικό από το άτομο στη Φυσική -μάλιστα σε κάθε τάξη πάντα υπάρχει ένα μικρό ποσοστό μαθητών/τριών, που, όταν ζητηθεί να ζωγραφίσουν ένα άτομο στη Φυσική, θα αποτυπώσουν έναν άνθρωπο. Η πίεση στη Φυσική (ως κάθετη δύναμη σε μία προσανατολισμένη επιφάνεια) είναι κάτι διαφορετικό από την ψυχολογική πίεση. Μία βάση στη Χημεία είναι διαφορετική από τη βάση ενός τριγώνου στα Μαθηματικά και, τέλος, η δύναμη στη Φυσική (π.χ. το Βάρος) είναι κάτι το εντελώς διαφορετικό από τη δύναμη των Μαθηματικών (π.χ. 2^5 , 10^3).

Οι ορισμοί ή η απόπειρα ορισμού των επιστημονικών εννοιών αποτελούν ένα σημείο, το οποίο προσθέτει ασάφεια και δημιουργεί προβλήματα στην κατανόηση της επιστημονικής γλώσσας. Οι μαθητές δεν εντοπίζουν τους ορισμούς επιστημονικών εννοιών, όπως τη ζωή στη Βιολογία (Cleland & Chyba, 2002; Gabbatiss, 2017), την ενέργεια στη Φυσική ή το σημείο στα Μαθηματικά, ενώ έρχονται σε επαφή με γενικές περιγραφές του περιεχομένου τους ή με κυκλικούς ορισμούς (λ.χ. έργο - ενέργεια) και με διατυπώσεις, όπως ότι η χρήση της έννοιας της ενέργειας, επί παραδείγματι, έγινε/γίνεται «χωρίς επιστημονικό ορισμό» (βλ. Σχολικό Εγχειρίδιο Φυσικής Β' Γυμνασίου, Κεφ. 5). Όσον αφορά έννοιες, όπως το σημείο, τη ζωή, αυτές αποτελούν τα αξιώματα της αντίστοιχης επιστήμης. Τις προφανείς, δηλαδή, εκείνες προτάσεις, που χρησιμεύουν ως αρχή και από τις οποίες συνάγονται όλα τα θεωρήματα της θεωρίας με μια ακολουθία συλλογισμών, που ονομάζεται απόδειξη (βλ. Σχολικό Εγχειρίδιο Ευκλείδειας Γεωμετρίας Β' Λυκείου, Παράρτημα Α). Έτσι, καθώς οι μαθητές αγνοούν τη δομή και τον τρόπο οικοδόμησης της επιστημονικής γνώσης, οδηγούνται είτε σε λανθασμένα συμπεράσματα είτε στην απόρριψη επιστημονικών γνώσεων, ως απόψεων χωρίς λογική βάση.

Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ρητορικής (με διεθνή συμμετοχή): Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη: Αναζητώντας σύγχρονες μορφές της ρητορικής παιδείας (9-10 Φεβρουαρίου 2019)



Πίνακας 3. Ερώτηση 3^η: Πόσο σας δυσκολεύει η επιστημονική γλώσσα της Βιολογίας;



Πίνακας 4. Ερώτηση 4^η: Πόσο σας δυσκολεύει η επιστημονική γλώσσα της Φυσικής;

Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ρητορικής (με διεθνή συμμετοχή): Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη: Αναζητώντας σύγχρονες μορφές της ρητορικής παιδείας (9-10 Φεβρουαρίου 2019)

Για την ενέργεια μπορούμε να υπερθεματίσουμε λέγοντας πως *ενέργεια* είναι το διατηρήσιμο μέγεθος που προκύπτει από το Θεώρημα της Noether (Νέδερ) λόγω της συμμετρίας μετατόπισης του χρόνου (translation in time) (Peskin & Schroeder, 1995: 17, 60; Ryder, 1996: 85-7) και, μάλιστα, πως είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε πως στη φυσική σήμερα, δεν έχουμε καμία γνώση για το τι είναι ενέργεια (Feynman, 1986). Στο σημείο αυτό, αξίζει να τονιστεί πως το περιεχόμενο της λέξης *θεωρία* έχει αποκτήσει ένα περισσότερο γενικό και αφηρημένο περιεχόμενο στην καθημερινή χρήση, σε αντίθεση με την αυστηρή λογική, αποδεικτική (για τα μαθηματικά), πειραματική διαδικασία που την παράγει, με αποτέλεσμα την απόρριψη της νέας γνώσης ως αιώλης ή την κατάταξή της στην ίδια κατηγορία με ψευδο-επιστήμες, όπως λ.χ την αστρολογία.

Βέβαια, πολλές επιστημονικές έννοιες έχουν, επίσης, μια άλλη, διαφορετική χρήση, ένα άλλο περιεχόμενο κατά τη χρήση τους στην καθημερινή ζωή, γεγονός που οδηγεί σε παρανοήσεις. Χαρακτηριστικά, θα αναφέρουμε τι λέμε, όταν ζυγίζομαστε: «Το βάρος μου είναι 80 κιλά». Η πρόταση αυτή είναι επιστημονικά λανθασμένη, καθώς με τον ζυγό/ζυγαριά μετράμε τη μάζα. Επομένως, η μάζα μας είναι 80 κιλά. Επιπλέον, η μέτρηση του βάρους (με δυναμόμετρο) γίνεται σε μονάδες Newton (Νιούτον). Η μη ορθή, παρωχημένη, λανθασμένη ή ανεκδοτολογική χρήση επιτημονικών εννοιών και όρων, αποτελεί σημαντική και σοβαρή πηγή σημαντικών εμποδίων των μαθητών/τριών προς τον επιστημονικό εγγραμματισμό. Στο σχολικό εγχειρίδιο, η *θερμότητα* αναφέρεται, λανθασμένα, ως ‘μορφή ενέργειας’ (βλ. Σχολικό Εγχειρίδιο Φυσικής Β’ Γυμνασίου, Κεφ. 6, Παρ. 2). Η *θερμότητα* είναι ένας μηχανισμός μεταφοράς ενέργειας, όπως και το έργο δύναμης. Πιο συγκεκριμένα, η *θερμότητα* αποτελεί τον μικροσκοπικό μηχανισμό μεταφοράς της ενέργειας (Κυριάκος & Μπλέρης, 1992:1-4) κατ’ αναλογία, θα λέγαμε, με το έργο δύναμης, που αποτελεί την έννοια που περιγράφει τη μεταφορά και τη μετατροπή της ενέργειας με μακροσκοπικούς όρους.

Ερώτηση 5η	Εάν σας δυσκολεύει, γενικά, η επιστημονική γλώσσα, ποια εκτιμάτε ως πιθανότερη αιτία για αυτή τη δυσκολία;					
	Αγόρια Γ/σιο	Κορίτσια Γ/σιο	Σύνολο Γ/σιο	Αγόρια Λύκειο	Κορίτσια Λύκειο	Σύνολο Λύκειο
	8 μαθ.	7 μαθ.	15 μαθ.	14 μαθ.	18 μαθ.	32 μαθ.
Προηγούμενες γνώσεις	1	2	3	1	2	3
Μητρική γλώσσα	1	1	2	2	1	3
Γενικότερο πολιτισμικό περιβάλλον	1	1	2	1	2	3
Ενδιαφέροντα	1	3	4	5	7	12
Τρόποι διδασκαλίας των επιστημών	7	10	17	10	16	26
Τρόποι μάθησης/Δυσκολίες στη μάθηση	4	5	9	2	5	7
Άλλο	0	1	1	0	1	1

Πίνακας 5. Ερώτηση 5^η: Εάν σας δυσκολεύει, γενικά, η επιστημονική γλώσσα, ποια εκτιμάτε ως πιθανότερη αιτία για αυτή τη δυσκολία;

Επίσης, στη σύγχρονη επιστήμη συναντάμε λέξεις και έννοιες, όπως το Big-Bang (Μπιγκ-Μπανγκ). Πρόκειται για τον όρο που επικράτησε για την (όποια) αρχή του Σύμπαντος. Ωστόσο, ο όρος στερείται επιστημονικού περιεχομένου, καθώς ούτε έννοια μεγέθους (big) ούτε έννοια έκρηξης (bang) πραγματεύονται σε σχέση με την (όποια) αρχή του Σύμπαντος (Tolstikhin & Kramers, 2008:44-49).

Επίσης, η ατυχήστατη ονομασία του μποζονίου Higgs, ως ‘σωματίδιο του Θεού’, που μόνο χάριν αστεϊσμού μπορεί να κατανοηθεί, στερείται επιστημονικής βάσης (Paul, 2017) και δεν δίνει, σε καμία περίπτωση, έστω και μία ‘γεύση’ του μεγέθους της εν λόγω ανακάλυψης και του εύρους των απαντήσεων αλλά και των νέων ερωτημάτων που αναδύθηκαν με την ανακάλυψη και πειραματική επιβεβαίωση του μηχανισμού Higgs (Hamada, 2017; Yue, 2017). Συνεχίζοντας, ο τίτλος *Ειδική Θεωρία της Σχετικότητας* του Einstein (Αϊνστάιν) οδηγεί σε παρανοήσεις (ότι όλα είναι...σχετικά), καθώς θέματα ανώτερων μαθηματικών και φυσικών μοντέλων εκλαϊκεύονται και απλοποιούνται τα μάλα. Η θεωρία αυτή, με απλά λόγια, μάς δίνει τον τρόπο να διατυπώσουμε τους φυσικούς νόμους που ισχύουν σε ένα σύστημα, σε σχέση με ένα άλλο σύστημα, το οποίο διέπεται από γνωστούς νόμους (Kox et al., 1997:146–200).

Κλείνουμε με ένα θέμα που αφορά τη Χημεία και το πώς διαβάζονται τα ονόματα των χημικών ενώσεων. Από το 1990 έχει αλλάξει η (προτεινόμενη) ονοματολογία των ανόργανων ενώσεων από τη Διεθνή Ένωση IUPAC (IUPAC, 2004; 2005). Για παράδειγμα, προτάθηκαν δύο κανόνες για την ονομασία των ανόργανων ενώσεων (Μαυρόπουλος, 1997:181):

1^{ος} Κανόνας: Για να διαβάσουμε μία δυαδική ένωση, π.χ. M_xA_y , πρώτα διαβάζουμε το πρώτο τμήμα και μετά το δεύτερο τμήμα της ένωσης.

2^{ος} Κανόνας: Το πλήθος των ατόμων ή των ιόντων κάθε τμήματος μιας ένωσης μεταξύ αμετάλλων (A) ή μεταξύ μετάλλου (M) και αμετάλλου (A), π.χ. M_xA_y , (και εφόσον το M έχει δύο ή περισσότερους αριθμούς οξειδωσης) δείχνεται είτε (α) με αριθμητικό πρόθεμα είτε (β) με λατινικό αριθμό, που δηλεί τον αριθμό οξειδωσης του M. Σύμφωνα με τα παραπάνω, το MnO_2 διαβάζεται ως Μαγγάνιο Διοξειδίο (ή Μαγγάνιο IV οξείδιο) και όχι ως Διοξειδίο του Μαγγανίου, όπως το βρίσκουμε στα τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια. ‘Η το $NaCl$ διαβάζεται ως Νάτριο Χλωρίδιο και όχι, όπως επιμένουμε, ως Χλωριούχο Νάτριο. Σημειώνουμε πως υπάρχουν επικαιροποιημένες προτάσεις για την ονοματολογία μονοατομικών, πολυατομικών, ιοντικών, οργανικών ενώσεων (Μαυρόπουλος, 1997:181-4). Παρ’ όλα αυτά, τα σχολικά εγχειρίδια επιμένουν στην παλιά ονοματολογία

Άρση εμποδίων που δυσκολεύουν τους μαθητές

Τα εμπόδια των μαθητών/τριών προς τον επιστημονικό εγγραμματισμό και την εννοιολογική αλλαγή (πρηγούμενες γνώσεις, μητρική γλώσσα, πολιτισμικό περιβάλλον, συνθήκες ζωής, τρόποι διδασκαλίας και μάθησης, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, κ.ά.) μπορούν να αρθούν, κυρίως, μέσα από τις διδακτικές εμπειρίες, που θα εμπλέξουν ενεργά μαθητές και μαθήτριες σε ομαδικές διαδικασίες με νόημα και σκοπό. Αναφερόμαστε σε εμπειρίες, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να αναγνωρίζουν τις διαφορές του επιστημονικού λεξιλογίου έναντι του λεξιλογίου της καθημερινής ζωής,

λαμβάνοντας ισχυρά υπόψη το πώς μαθαίνουν οι μαθητές/τριες (Vosniadou, 2001) και στοχεύοντας, παράλληλα, στην εννοιολογική αλλαγή που αφορά το επιστημονικό λεξιλόγιο (Tan & Soong, 2006; Vosniadou, 2013:11-30).

Μερικές τέτοιες εκπαιδευτικές δράσεις φαίνονται αμέσως παρακάτω (Nerantzis & Riviou, 2015, Riviou & Nerantzis, 2015). Πρόκειται για δράσεις, οι οποίες βασίστηκαν και συμπεριέλαβαν τη διερευνητική μάθηση (pathway), μεταμνημονικές στρατηγικές (Maats & O'Brien, 2015 ; Paynter et al., 2009), τις ΤΠΕ, αναλογίες (Aubusson et al., 2006; Πεοδίκης, 2006), διεθνείς καλές πρακτικές (Staver, 2007), ενώ, επιπλέον, πρόσθεσαν τη συνιστώσα της τέχνης στην εκπαίδευση (Xanthoudaki, 2009), λαμβάνοντας, ταυτόχρονα, υπόψη τις οποιεσδήποτε δυσκολίες στη μάθηση (<http://wp.me/p3oRiZ-oQ>). Αναφέρονται οι:

● **Πώς το φως ...πηδά** (How light ...Jumps). Αυτή η δραστηριότητα αποτελεί μέρος από το "Lasers & Bubbles", μία από τις πέντε φιναλίστ διδακτικές προτάσεις του διαγωνισμού «Μαθαίνοντας με το Φως» (iSe 2015 Contest "Learning with light") (Nerantzis & Mandiliotis, 2015). Οι μαθητές, σαν φωτόνια, πρέπει να πάρουν μία απόφαση σχετικά με το πού να στραφούν: αριστερά ή δεξιά στη διαχωριστική γραμμή δύο διαφορετικών υλικών. Η αναλογία αναδεικνύει την ικανότητα του φωτός να 'πηδά' από άτομο σε άτομο, προκειμένου να περάσει μέσα από ένα κρύσταλλο υλικό, όπως ακριβώς πηδάμε πάνω σε βράχους, για να περάσουμε ένα ποτάμι.



Εικόνα 1. Η αφίσα από τη δραστηριότητα "How light ...Jumps!" Η δραματοποίηση αποδείχθηκε μια πολύ ευχάριστη δραστηριότητα και παρουσιάστηκε στο συνέδριο CREAT-IT 2015, www.scientix.ea.gr

● **Διαθεματικές Δραστηριότητες Αστρονομίας.** Όλοι οι μαθητές και οι διδάσκοντες (σε κυκλικό πρόγραμμα) ενεπλάκησαν:

α) στην προβολή μοναδικών εικόνων των διαστήματος στο κινητό πλανητάριο STARLAB.

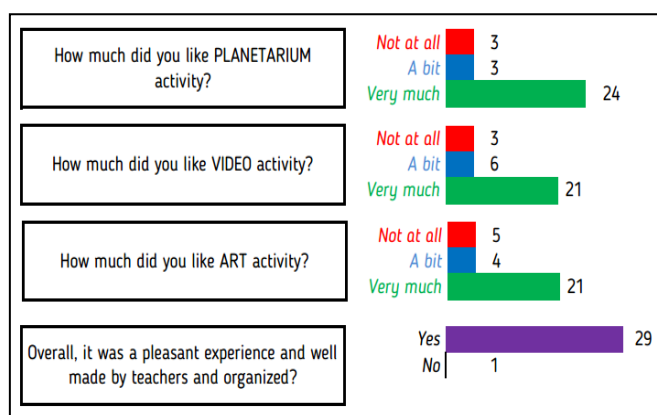
β) Στην προβολή των ακόλουθων βίντεο: *Journey to the End of the Universe*, *Rosetta update*, *The Solar System*, *Ambition the Film*. Η προβολή τους πραγματοποιήθηκε στον χώρο της βιβλιοθήκης από τους διδάσκοντες των Φυσικών Επιστημών του σχολείου.

γ) Σε δραστηριότητες, όπως το *Meet our Home*, *Meet our Neighbours* και τη δημιουργία πλανητών στην αίθουσα των καλλιτεχνικών. Οι προαναφερθείσες δραστηριότητες εντάχθηκαν στο πρόγραμμα Cosmic Light Edu Kit / International Year of Light 2015. Τέλος,

την ημέρα μετά από τις δραστηριότητες, πραγματοποιήθηκε μια μικρή έρευνα: οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα έντυπο αξιολόγησης.



Εικόνα 2. Φωτογραφίες από τις Διαθεματικές Δραστηριότητες Αστρονομίας (<http://wp.me/p6Hte2-1I>). Δείτε και το βίντεο της δράσης εδώ



Πίνακας 6. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που τέθηκαν μετά τις διαθεματικές δραστηριότητες αστρονομίας (<http://wp.me/p6Hte2-2q>)

● **Θέατρο Επιστήμης.** Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο σύνδεσης της επιστημονικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησής τους. Οι παραστάσεις προβλήθηκαν στη σχολική κοινότητα και συμμετείχαν στη δράση «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο» για τα σχολικά έτη 2015/6 και 2017/8 (Smyrnaioy, et al., 2017).



Εικόνα 3. Αριστερά, από τη σχολική παράσταση «Ο Τζέικ στη θάλασσα» (Δημόσιο Ειδικό Γ/σιο Θεσσαλονίκης 2015/6, <http://wp.me/p3oRiZ-n9>). Δεξιά, η αφίσα για τη σχολική παράσταση «Επιστήμονες στο Χθες, στο Σήμερα, στο Αύριο» (1^ο ΓΕΛ Ν. Μηχανίωνας 2017/8, <https://4myfiles.wordpress.com/2018/04/18/lstt-2018>)

● **Επιχειρηματολογία και Επιστήμη.** Είναι γεγονός πως οι επιχειρηματολογικές δεξιότητες και οι δεξιότητες επικοινωνίας των μαθητών/τριών (Εγγλέζου, 2016; 2017) χρειάζονται βελτίωση και πρέπει να υλοποιηθούν στοχευμένες, σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις και για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες. Με στόχο να βελτιωθούν οι επιχειρηματολογικές και συλλογιστικές δεξιότητες των μαθητών/τριών στις Φυσικές Επιστήμες, μέσω της συμμετοχής σε αγώνες αντιλογίας, άρχισε να υλοποιείται κατά τη σχολική χρονιά 2019 το ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα ERASMUS+ KA2 «Odyssey» (δείτε περισσότερα εδώ <https://odyssey.igf.edu.pl>, κι εδώ μία αρχική δοκιμαστική υλοποίηση <http://blog.scientix.eu/2019/06/science-debate-in-class/>)

Συζήτηση – Επίλογος

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάστηκαν τα ευρήματα μικρού αριθμού τυχαίου δείγματος μαθητών/τριών Λυκείου (14 αγόρια, 18 κορίτσια) και Γυμνασίου (8 αγόρια, 7 κορίτσια) και οι απόψεις τους, όσον αφορά τις πιθανές δυσκολίες και τις αιτίες, ώστε να αποκωδικοποιήσουν και, κατά συνέπεια, να παρακολουθήσουν την επιστημονική γλώσσα. Ο τρόπος διδασκαλίας των επιστημών καταγράφηκε ως ο σημαντικότερος παράγοντας δυσκολίας, που συντελεί ή/και καθορίζει την προσωπική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία των επιστημών, ενώ ακολούθησαν τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και οι τρόποι μάθησης ή/και δυσκολίες στη μάθηση.

Ο καθηγητής Στέφανος Τραχανάς, σε πρόσφατη συνέντευξή του στη Ρ. Παπαδάκη, σημειώνει πως «η επιστήμη είναι στοιχείο του πολιτισμού μας... δεν είναι απλώς εργαλείο της τεχνολογίας» (Παπαδάκη, 2018). Επιπλέον, «επιστήμη δεν σημαίνει γνώση, αλλά απόκτηση γνώσης» (Weisskopf, 1990). Το τρέχον ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ είναι παλιό και αδυνατεί να συμπεριλάβει τις κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές. Η πολυπλοκότητα των επιστημονικών εννοιών δυσκολεύει, λιγότερο ή περισσότερο, τους μαθητές ανά τον κόσμο και προέρχεται, κυρίως, από το γεγονός ότι η επιστημονική φρασεολογία αποτελεί

στην ουσία έναν εξειδικευμένο κώδικα, μία εξειδικευμένη γλώσσα με ένα μοναδικό σύνολο κανόνων διατύπωσης, γραμματικής και λεξιλογίου. Η γλώσσα βάζει τάξη στην σκέψη, θα πει ο Vygotsky, περί το 1930 (Doolittle, 1997) αναδεικνύοντας, έτσι, τη σημαντικότητα της κατάκτησης δεξιοτήτων στη χρήση του λόγου, της έρευνας και της κριτικής σκέψης (Εγγλέζου 2016; 2017). Στο πλαίσιο ενός σύγχρονου τρόπου διδασκαλίας και μάθησης, εφοδιασμένου με καλές διδακτικές πρακτικές, με τη χρήση δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας και επικοινωνίας της επιστήμης, οι μαθητές/τριες μπορούν να συμμετέχουν, να βρουν νόημα και να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εάν οι μαθητές/τριες αναγνωρίσουν και εμπεδώσουν την επιστημονική γλώσσα, θα κατανοήσουν ευκολότερα και πληρέστερα το πώς σκέφτονται οι επιστήμονες, με αποτέλεσμα να υπάρξουν περισσότεροι νέοι και νέες που θα νιώθουν πιο άνετα με την επιστήμη και το περιεχόμενό της και θα θέλουν να συμμετάσχουν στην κουλτούρα της επιστήμης και –γιατί όχι;– σε μέλλοντα χρόνο σε συναφή επαγγέλματα ή βασική έρευνα.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε τη συνάδελφο Παναγιώτα Αργύρη, Μαθηματικό στο Πρότυπο Πειραματικό Γενικό Λύκειο της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης (Αττική), για τη συνδρομή της στη συλλογή των ερωτηματολογίων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aubusson, P.J., Harrison, A.G., Ritchie, S.M. (2006).** *Metaphor and Analogy in Science Education*. Dordrecht: Springer. ISBN-13 978-1-4020-3830-3 (e-book)
- Cleland, C.E., Chyba, C.F. (2002).** Defining life. *Origins of Life and Evolution of the Biosphere*, 32 (4), pp. 387-393.
- Doolittle, P.E. (1997).** Vygotsky's Zone of Proximal Development as a theoretical foundation for cooperative learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 8(1), pp. 83-103.
- Εγγλέζου, Φ. (2016).** Η επιχειρηματολογία στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της νεοελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προοπτικές και προτάσεις. *Στα Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά Εγχειρίδια: από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον»*, Αθήνα.
- Εγγλέζου, Φ. (2017).** Διαχρονική θεώρηση της παιδαγωγικής διάστασης της αντιλογίας (debate). *Στα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου “Νέος Παιδαγωγός”* (σσ. 402-410). ISBN 97861882301-2-5.
- Feynman, R. (1986).** *The Feynman Lectures on Physics*, <http://www.feynmanlectures.caltech.edu> , Copyright © 1963-1965, 2006, 2013 by the California Institute of Technology, see Vol.1, Ch.4 (Ανακτήθηκε την 1^η Ιουλίου 2019).
- Gabbatiss, J. (2017).** *There are over 100 definitions for 'life' and all are wrong*, BBC Earth, <https://bbc.in/2YIacW> (Ανακτήθηκε την 1^η Ιουλίου 2019).
- Hamada, Y. (2017).** *Higgs Potential and Naturalness After the Higgs*. Dordrecht: Springer Theses. (ISBN 978-981-10-3418-3, DOI 10.1007/978-981-10-3418-3).

- IUPAC (2004).** *Provisional Recommendations, Chemical Nomenclature and Structure Representation Division*, <http://bit.ly/iupac2JiL1z3> (Ανακτήθηκε την 1^η Ιουλίου 2019).
- IUPAC (2005).** *Nomenclature of Inorganic Chemistry, Recommendations 2005* <http://bit.ly/iupac2JvEAaK> (Ανακτήθηκε την 1^η Ιουλίου 2019).
- Kox, A.J., Klein, M.J. & Schulmann, R. (1997) (Eds.).** The formal foundation of the general theory of relativity. Στο Kox, A.J., Kelin, M.J. & Schulmann, R. (Eds.) *The Collected Papers of Albert Einstein, Volume 6, The Berlin Years: Writings, 1914–1917* (pp. 146–200). New Jersey: Princeton University Press.
- Κυριάκος, Δ. Σ. & Μπλέρης Γ. Α. (1992).** *Φυσική – Θερμότητα – Ηλεκτρισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Ζήτη (ISBN: 9789604314423).
- Maats, H., O'Brien, K. (2015).** *Hands-Off Teaching Cultivates Metacognition*, <http://goo.gl/IoxQF3> (Ανακτήθηκε την 1^η Ιουλίου 2019).
- Μαυρόπουλος, Μ.Σ. (1997).** *Διδάσκω Χημεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Nerantzis, N. & Riviou, K. (2015).** *Science Teaching In Secondary Special Education*, Proceedings of the European Distance and E-Learning Network Open Classroom Conference, Athens, 18-21 September, 2015, pp. 19-31, ISBN 978-615-5511-06-6.
- Nerantzis, N. & Mandiliotis, S. (2015).** *Lasers & Bubbles*. <http://wp.me/p3oRiZ-h9> (Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2016).
- Παπαδάκη, Ρ. (2018).** Ο Στέφανος Τραχανάς στις "Στάσεις ζωής" με τη Ρένα Παπαδάκη, <https://youtu.be/bG1E9GebqyE> (Ανακτήθηκε την 1^η Ιουλίου 2019).
- Paul, S. (2017).** The Higgs Boson: A Not-So-Godlike Particle. *Science & Astronomy*, <https://www.space.com/36724-higgs-boson-not-so-godlike.html> (Ανακτήθηκε την 1^η Ιουλίου 2019).
- Paynter, C.A., Reder, L.M. & Kieffaber, P.D. (2009).** Knowing we know before we know: ERP correlates of initial feeling-of-knowing. *Neuropsychologia*, 47, pp. 796–803.
- Περδίκης, Γ. (2006).** *Οι Αναλογίες στη Μάθηση και τη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Θεσσαλονίκη (ISBN 960-631-539-8).
- Peskin, M.E. & Schroeder, D.V. (1995).** *An Introduction To Quantum Field Theory*. London: CRC Press (ISBN10 0201503972, ISBN13 9780201503975).
- Riviou, K. & Nerantzis, N. (2015).** A Network Of Peers And Practices For Addressing Learner Variability: UDLnet – The Case Of Science Teaching (pp. 331-338). *Proceedings of the European Distance and E-Learning Network Open Classroom Conference* (Athens, 18-21 September, 2015) (ISBN 978-615-5511 -06-6).
- Ruffini, P.-B. (2007).** *Science and Diplomacy. A New Dimension of International Relations*. Dordrecht: Springer (ISBN 978-3-319-55104-3).
- Ryder, L.H. (1996).** *Quantum Field Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smyrniou, Z., Georgakopoulou, E., Sotiriou, M., Sotiriou, S., (2017).** The learning science through theatre initiative in the context of responsible research and innovation. *Proceedings of the 11th International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics: IMSCI 2017*, <http://www.iis.org/CDs2017/CD2017Summer/PapersH1.htm>

- Staver, J.R. (2007).** *Teaching Science*, Educational Practices Series–17. [www.ibe.unesco.org/http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/Practice_17.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/Practice_17.pdf). (Ανακτήθηκε την 1η Ιουλίου 2019).
- Sullenger, K. (2007).** Fostering higher levels of scientific literacy: Confronting potential barriers to science understanding. *Multiple Perspectives on Education*, 33, pp. 10-17.
- Tan, A. L. & Soong, L. (2006).** The language of science: Alternative lenses to examining the learning of science. In W. D. Bokhorst-Heng, M. D. Osborne, & K. Lee (Eds.), *Redesigning Pedagogy: Reflections on Theory and Praxis* (pp. 261-270). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Tolstikhin, I. & Kramers, J. (2008).** *The Evolution of Matter. From the Big Bang to the Present Day Earth*. Cambridge: Cambridge University Press (ISBN-13 978-0-511-40891-5).
- Vosniadou, S. (2001).** *How Children Learn*. UNESCO International Bureau of Education [12002], International Academy of Education, Educational Practice Series 7, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125456> (Ανακτήθηκε την 1η Ιουλίου 2019).
- Vosniadou, S. (2013).** Conceptual change in learning and instruction: The framework theory approach. In S. Vosniadou (Ed.) *The International Handbook of Conceptual Change* (pp. 11-30). New York, NY: Routledge.
- Weisskopf, V.F. (1990).** Προβλήματα Εκλαϊκευσης της Σύγχρονης Φυσικής. Μετάφραση: Θεοφάνης Γραμμένος, Φυσικός, <http://bit.ly/weisskopf32gl5LN>. (Ανακτήθηκε την 1η Ιουλίου 2019).
- Xanthoudaki, M. (2017).** From STEM to STEAM (education): A necessary change or the theory of whatever. *Ecsite, March 2017, SPOKES #28, National Museum of Science and Technology, Milan, Italy* (pp. 1-9). http://www.museoscienza.org/crei/download/Xanthoudaki_from_STEM_to_STEAM_2017.pdf (Ανακτήθηκε την 1η Ιουλίου 2019).
- Yue, J.T.S., (2017).** *Higgs Properties at the LHC _ Implications for the Standard Model and for Cosmology*. Dordrecht: Springer (ISBN 978-3-319-63402-9, DOI 10.1007/978-3-319-63402-9).

Βιωματικά ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Άλλα τα μάτια του λαγού κι άλλα της κουκουβάγιας...: Δραστηριότητες καλλιέργειας της οπτικής γωνίας

Χρύσα Κουράκη

Δρ, Υπεύθυνη Πολιτιστικών, Δ/νση Π.Ε. Ανατολικής Αττικής

Βέρα Βορούλλα (M.Ed, Ph.D. candidate, Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής
Εκπαίδευσης),

Δ/νση Π.Ε. Ανατολικής Αττικής

Περίληψη

Το εργαστήριο πραγματεύεται το θέμα της καλλιέργειας υιοθέτησης διαφορετικής οπτικής γωνίας (perspective taking), δηλαδή της ικανότητας να βλέπουμε και να ερμηνεύουμε τα πράγματα από την οπτική γωνία του "άλλου". Η άσκηση στην αντίληψη της οπτικής γωνίας αναπτύσσει την ενσυναίσθηση και ανοίγει τους κοινωνικούς και συναισθηματικούς ορίζοντες των παιδιών, δίνοντάς τους ταυτόχρονα τη δυνατότητα να αντιληφθούν "κρυμμένα", έμμεσα νοήματα σε κείμενα και εικόνες.

Ως εργαλεία προτείνονται εικονογραφημένα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, φωτογραφίες και βίντεο, που αποτελούν αφορμή για δραστηριότητες επικοινωνίας, προφορικής και γραπτής έκφρασης μέσα από τις οποίες υιοθετούνται διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Λέξεις-κλειδιά

Οπτική γωνία, ενσυναίσθηση, παιδική λογοτεχνία, κριτική σκέψη, δημιουργική γραφή

Εισαγωγή

Βλέπουμε όλοι τα πράγματα με τον ίδιο τρόπο; Σκεφτόμαστε με τον ίδιο τρόπο; Αισθανόμαστε με τον ίδιο τρόπο; Αν δώσουμε θετική απάντηση, τότε είναι δύσκολο έως αδύνατο να διαχειριστούμε τις κοινωνικές μας σχέσεις. Αν δώσουμε αρνητική απάντηση, είναι μια αρχή για να μπορέσουμε να καταλάβουμε τον τρόπο σκέψης και τα συναισθήματα των άλλων, να λάβουμε εποικοδομητικές αποφάσεις, να επιλύσουμε προβλήματα και να διαχειριστούμε κρίσεις. Πόσο εύκολο, είναι, όμως, να βλέπουμε τα πράγματα από πολλές οπτικές γωνίες; Και κυρίως, πώς επιτυγχάνεται αυτό;

Στην παραπάνω προβληματική προσπαθήσαμε να ανταποκριθούμε με ιδέες για το πώς τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες υιοθέτησης διαφορετικής οπτικής γωνίας (perspective taking) στο σχολείο. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με την ικανότητα "να μπαίνει κάποιος στα παπούτσια κάποιου άλλου" και να μπορεί να δει τα πράγματα με άλλα μάτια, δηλαδή από άλλη οπτική γωνία. Στη βιβλιογραφία, η οπτική γωνία παρουσιάζεται να έχει δύο διαστάσεις (Marvin, Greenberg & Mossler, 1976):

1. την αισθητηριακή (perceptual), δηλαδή πώς κάποιος αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσα από τις αισθήσεις του (οπτική, ακουστική κτλ., όπως για παράδειγμα, πώς βλέπει τον κόσμο ένας ψηλότερος άνθρωπος ή ακόμα και ένας τυφλός) και

2. την αντιληπτική (conceptual), δηλαδή πώς κάποιος αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσα από έννοιες λιγότερο φανερές, όπως τα συναισθήματά του, τις στάσεις του, τις σκέψεις του.

Με την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων τα παιδιά μπορούν να επιδείξουν κατανόηση και ενσυναίσθηση στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να αντιλαμβάνονται λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα, να προβλέπουν την αντίδραση των άλλων στις δικές τους συμπεριφορές και να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις συγκρούσεις τους. Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση που στοχεύει στην ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων συμβάλλει στην καλλιέργεια αξιών, όπως το ενδιαφέρον για τους άλλους, η δικαιοσύνη και η αειφορία.

Η έννοια της αντίληψης της οπτικής γωνίας ανήκει στην ευρύτερη έννοια της ενσυναίσθησης. Η κοινωνική δεξιότητα της ενσυναίσθησης αποτελεί σημαντικό συστατικό στοιχείο των διαπροσωπικών σχέσεων σε μικρή και μεγάλη κλίμακα και διαμορφώνεται ή επηρεάζεται από τις εκάστοτε κοινωνικές περιστάσεις. Επιστήμονες και ερευνητές από ποικίλους χώρους έχουν επιχειρήσει να ορίσουν την έννοια της ενσυναίσθησης, χωρίς ωστόσο να έχουν φτάσει σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό. Έτσι, κάποιοι ερευνητές ορίζουν την ενσυναίσθηση, κυρίως, ως μετάδοση συναισθήματος, ως αποτύπωση του συναισθήματος του άλλου (Hatfield et al., 1993), ενώ άλλοι την αντιλαμβάνονται ως προκοινωνική συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται μέσω της έκφρασης συμπάθειας ή βοηθητικής συμπεριφοράς απέναντι σε δυστυχημένα άτομα (Dadds & Hunter, 2008). Οι Levenson και Ruef (1992) αναφέρουν πως συχνά ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου περιστρέφεται γύρω από τρεις διαφορετικές ιδιότητες:

- α) τη γνώση του πώς αισθάνεται το άλλο άτομο,
- β) τη βίωση κοινών συναισθημάτων με το άλλο άτομο και
- γ) την επίδειξη συμπόνιας στη δυσφορία του άλλου.

Οι ίδιοι καταλήγουν πως η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να αναγνωρίζει με ακρίβεια τη συναισθηματική πληροφορία που μεταδίδει ένα άλλο άτομο. Παρόμοια άποψη φαίνεται να έχει και ο Hoffman (2000), ο οποίος θεωρεί πως η ενσυναίσθηση υφίσταται όταν κάποιος μπαίνει στη θέση του άλλου, "ανταποκρινόμενος" στη συναισθηματική του κατάσταση.

Οι Batson & Ahmad's έχουν ορίσει την ενσυναίσθηση σύμφωνα με τέσσερις καταστάσεις:

- α) υιοθέτηση της οπτικής του άλλου,
- β) εικασία του πώς μπορεί να αισθάνεται ο άλλος,
- γ) συναισθηση αυτού που αισθάνεται ο άλλος και
- δ) ενσυναισθητικό ενδιαφέρον για κάποιον που επιζητά το ενδιαφέρον από κάποιον άλλο (2009: 13-14).

Αντίστοιχα, ο Waal Frans (2007: 282-286) διακρίνει τα εξής επίπεδα ενσυναίσθησης:

- α) συναισθηματική μετάδοση (emotional contagion),
- β) συμπάσχουσα ανησυχία (sympathetic concern),
- γ) γνωστική ενσυναίσθηση (cognitive empathy),

δ) προσωπική δυσφορία (personal distress),

ε) παρηγοριά (consolation),

στ) ενσυναισθητική αντίληψη οπτικής (empathic perspective-taking) και

ζ) στοχευμένη παροχή βοήθειας (targeting helping).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό πως το θέμα της οπτικής γωνίας ανήκει στην έννοια της ενσυναίσθησης και, πιο συγκεκριμένα, στο επίπεδο της ενσυναισθητικής αντίληψης οπτικής, η οποία συνίσταται «στην ικανότητα κατανόησης ή και υιοθέτησης της οπτικής του άλλου, πέρα από τις ανάγκες του ίδιου, με ταυτόχρονη αντίστοιχη συναισθηματική διέγερση» (Κουρμούση, 2014). Συνεπώς, η υιοθέτηση μιας διαφορετικής οπτικής γωνίας σχετίζεται με τη δυνατότητα να κοιτάξει κάποιος πέρα από τη δική του οπτική, έτσι ώστε να μπορεί να εξετάσει πώς κάποιος άλλος μπορεί να σκέφτεται ή να αισθάνεται.

Για να επιτευχθεί αυτό, προϋποτίθεται η κατανόηση των σκέψεων, των συναισθημάτων, των κινήτρων και των προθέσεων των άλλων, καθώς και η γνώση πληροφοριών σχετικά με τους άλλους, την ιστορία τους, τον τρόπο θέασης του κόσμου τους, του ρόλου τους κτλ.

Προτεινόμενες διδακτικές τεχνικές: Υιοθέτηση οπτικής γωνίας και εικόνα

Για την καλλιέργεια της ικανότητας υιοθέτησης διαφορετικών οπτικών γωνιών, προτείνονται μια σειρά από δραστηριότητες για εφαρμογή στην εκπαίδευση των νεαρών μαθητών, που βασίζονται στη χρήση της εικόνας με τη μορφή εικονογραφημένων βιβλίων, φωτογραφίας, βίντεο και απλών αντικειμένων. Η εικόνα είναι η βάση του οπτικού εγγραμματισμού και δίνει την δυνατότητα να αντιληφθούν χειροπιαστά τα παιδιά τη διαφορετική οπτική γωνία με την κυριολεκτική σημασία, αρχικά, (perceptual perspective) και τη μεταφορική στη συνέχεια (conceptual perspective).

Η αισθητηριακή οπτική γωνία σχετίζεται με την ικανότητα να αποκωδικοποιούμε εικόνες, δηλαδή με τον λεγόμενο οπτικό εγγραμματισμό (visual literacy). Σύμφωνα με τον ορισμό του Debes (1969), ιδρυτή της International Visual Literacy Association, πρόκειται για ένα σύνολο ικανοτήτων που επιτρέπουν να ερμηνεύεις αυτά που βλέπεις. Πιο πρόσφατα, ο Elkins (2004) κατέληξε να ορίζει τον οπτικό εγγραμματισμό ως την ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τα αντικείμενα, ερμηνεύουν αυτά που βλέπουν και τι μαθαίνουν από αυτά. Συνεπώς, η απάντηση στην ερώτηση “Βλέπουμε τα πράγματα με τον ίδιο τρόπο;” θα μπορούσε να αποτελεί ένδειξη οπτικού εγγραμματισμού και, ταυτόχρονα, ανεπτυγμένης ενσυναίσθησης.

Ακολουθούν οι προτεινόμενες δραστηριότητες που βασίζονται στην παραπάνω προσέγγιση. Οι δραστηριότητες επιχειρούν να φωτίσουν τον διαφορετικό τρόπο που βλέπουμε τα πράγματα και, ως προέκταση, τον διαφορετικό τρόπο που σκεφτόμαστε, αντιμετωπίζουμε και ερμηνεύουμε τα πράγματα.

Οπτική γωνία και παιδική λογοτεχνία

Το θέμα της οπτικής γωνίας ή εστίασης κατά τον Genette (1986) αποτελεί βασικό στοιχείο της αφηγηματολογίας στον χώρο της λογοτεχνίας. Η οπτική γωνία σχετίζεται με το “ποιος βλέπει” την ιστορία και διαχωρίζεται από το “ποιος μιλάει”, ποιος δηλαδή μεταφέρει τα γεγονότα. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για τον “εστιαστή (focalizer), που ως ματιά είναι αυτός που βλέπει το μυθοπλαστικό σύμπαν” (Γιαννικοπούλου,

2008:167), ενώ στη δεύτερη πρόκειται για τον αφηγητή (narrator), ο οποίος ως φωνή διηγείται την ιστορία. Ο Todorov, αρχικά, και στη συνέχεια ο Genette (Κουράκη, 2008) διακρίνουν τρία είδη οπτικών γωνιών ή εστιάσεων: α) τη μηδενική εστίαση, όπου ο αφηγητής παντογνώστης γνωρίζει περισσότερα από τον ήρωα της αφήγησης (π.χ. ότι συμβαίνει με τα λαϊκά παραμύθια), β) την εσωτερική εστίαση, όπου ο αφηγητής γνωρίζει όσα και ο ήρωας της αφήγησης (π.χ. στις βιογραφίες) και γ) την εξωτερική εστίαση, όπου ο αφηγητής γνωρίζει λιγότερα από τον ήρωα. Στην εσωτερική εστίαση, ο Genette διακρίνει και πάλι τρία είδη:

α) τη σταθερή, όπου η ιστορία στηρίζεται στην οπτική γωνία ενός μόνο ήρωα,
β) τη μεταβλητή, όπου στην πορεία της αφήγησης ο εστιαστής μεταβάλλεται και
γ) την πολλαπλή, όπου το ίδιο γεγονός παρουσιάζεται πολλές φορές από την οπτική γωνία διαφορετικών προσώπων (Τζούμα, 1997).

Σε ό,τι αφορά στην εικόνα και πιο συγκεκριμένα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, το θέμα της οπτικής γωνίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς πρόκειται για μια αφήγηση, η οποία προκύπτει από τη συνύπαρξη και αλληλεξάρτηση μιας οπτικής και μιας λεκτικής ιστορίας. Το συγκεκριμένο γεγονός καθιστά την εικόνα όχι μόνο εικαστικό προϊόν αλλά και σημαντικό αφηγηματικό παράγοντα, στοιχείο που διαχωρίζει την ορολογία της οπτικής γωνίας της εικόνας σε “εστίαση” σε ό,τι αφορά στην αφηγηματολογία και σε “γωνία λήψης της σκηνής” σε ό,τι αφορά στην εικαστική δημιουργία (Γιαννικοπούλου, 2008).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό πως στη λογοτεχνία γενικότερα και, πιο συγκεκριμένα, στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, που χρησιμοποιούνται στις παρακάτω δραστηριότητες, η οπτική γωνία αφήγησης των γεγονότων που επιλέγεται διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στον τρόπο που προσλαμβάνεται η αφήγηση από τον αναγνώστη όσο και στην έμμεση μεταφορά ενός ιδεολογικού μηνύματος.

Δραστηριότητα: Χωρισμός σε ομάδες

Ο χωρισμός σε ομάδες και εισαγωγή στο θέμα της οπτικής γωνίας θα μπορούσε να γίνει με τη χρήση εικόνων κομμένων σε παζλ. Πιο ειδικά, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το βιβλίο χωρίς λόγια (wordless book) *Zoom* του Istvan Banyai, εκδ. Ωκεανίδα. Πρόκειται για ένα βιβλίο με εικόνες, όπου η μια εικόνα εγκιβωτίζεται μέσα στην άλλη επιτελώντας, ουσιαστικά, τη λειτουργία του zoom/ξε-zoom, ανάλογα από το ποια μεριά θα “διαβαστεί”. Ο οπτικός αναγνώστης βλέποντας κάθε εικόνα δεν γνωρίζει τι ακολουθεί, με αποτέλεσμα την ανατροπή και την έκπληξη της αρχικής του αντίληψης για το περιεχόμενο της εικόνας.

Για τον χωρισμό των ομάδων χρησιμοποιούνται εικόνες από το βιβλίο, οι οποίες κόβονται σε κομμάτια με τη μορφή παζλ. Οι συμμετέχοντες παίρνουν από ένα κομμάτι και προσπαθούν να βρουν τα υπόλοιπα, προκειμένου να συνθέσουν την εικόνα τους. Με τον συγκεκριμένο τρόπο σχηματίζονται οι ομάδες, οι οποίες στη συνέχεια ενώνουν τις εικόνες τους και προσπαθούν να τις βάλουν σε μια λογική σειρά, χωρίς να τους αποκαλύπτεται το σύνολο του βιβλίου, το οποίο θα αξιοποιηθεί σε επόμενη δραστηριότητα.

Δραστηριότητα «Ανάποδα» βιβλία

Τα βιβλία upside down αποτελούν ένα είδος εικονογραφημένων, «ανάποδων» βιβλίων με δύο διαφορετικά εξώφυλλα, τα οποία από τη μια πλευρά ή μέχρι τη μέση αφηγούνται την ιστορία από την οπτική γωνία ενός ήρωα, ενώ από τη μέση και πέρα ή από την άλλη πλευρά, αν διαβαστούν ανάποδα, η ίδια ιστορία αφηγείται από την οπτική γωνία ενός άλλου ήρωα. Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα πολυεστιακής αφήγησης, όπου η μονοδιάστατη πραγματικότητα και η αδιαμφισβήτητη αλήθεια κλυδωνίζονται (Γιαννικοπούλου, 2008) και «μέσω της υλικότητάς τους εκφράζουν μια σαφή ιδεολογική θέση: η πραγματικότητα είναι θέμα ... οπτικής και ερμηνείας, και το ίδιο φαινόμενο ενδέχεται να γίνει αντιληπτό εντελώς διαφορετικά από διαφορετικά υποκείμενα» (Γιαννικοπούλου, 2018: n.p.).

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν δύο:

- α) Tavares Joao Miguel, *Τι φταίει για την κρίση μπαμπά; Η απάντηση του «αριστερού» μπαμπά. Η απάντηση του «δεξιού» μπαμπά*, Πατάκης, και
- β) Isol, *Είναι καλό να έχεις ένα παπάκι. Είναι καλό να έχεις ένα αγοράκι*, Μάρτης.



Στο πρώτο βιβλίο επιχειρείται με απλό τρόπο η ερμηνεία της οικονομικής κρίσης μέσα από δύο διαφορετικές πολιτικοοικονομικές θεωρίες, του καπιταλισμού και του σοσιαλισμού. Δυο παιδιά ακούν τους μπαμπάδες τους να δίνουν τη δική τους εκδοχή για τα αίτια της οικονομικής κρίσης μέσα από το κοινό παράδειγμα δύο ζώων: της μέλισσας και της αρκούδας. Στο δεύτερο βιβλίο ακορντεόν (accordion book), η συγγραφέας και εικονογράφος επιλέγει να αναδείξει το πώς το κείμενο, έστω και στιγμιαία, μπορεί να θέσει περιορισμούς στην ερμηνεία των εικόνων (Rhedin, 2014). Από τη μια μεριά του βιβλίου, ένα αγοράκι μιλά σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση για το παιχνίδι-παπάκι του, ενώ

από την άλλη μεριά, μέσα και πάλι μέσα από πρωτοπρόσωπη αφήγηση και με τη χρήση ακριβώς των ίδιων οκτώ εικόνων, το παπάκι μιλά για το αγοράκι δίνοντας διαφορετική ερμηνεία για τα ίδια πράγματα. Η διαφορετική, αντιθετική οπτική και στα δύο βιβλία γίνεται φανερό όχι μόνο μέσω του κειμένου, αλλά και μέσω των περικειμενικών στοιχείων, όπως είναι οι χρωματικές επιλογές στα εξώφυλλα και στη γραμματοσειρά. Στο βιβλίο της Isol, μάλιστα, η ανατροπή στο αναμενόμενο προέχεται και από τη χρωματική δήλωση των εξωφύλλων και των σελίδων, καθώς η οπτική του αγοριού δηλώνεται με κίτρινο, ενώ του παιχνιδιού-παπιού με μπλε.

Στόχοι της δραστηριότητας:

- Η κατανόηση από τη μεριά των παιδιών της διαφορετικής οπτικής γωνίας άλλων ρόλων, όπως των γονέων ή των δασκάλων.
- Η αντίληψη ότι η διαφορετική οπτική γωνία συνδέεται με διαφορετικές εμπειρίες, ρόλους, ανάγκες και στάσεις (π.χ. στην πολιτική).
- Η ανάπτυξη οπτικού εγγραμματισμού με τη σύνδεση κειμένου και εικόνας.

Περιγραφή Δραστηριότητας:

Τα βιβλία δίνονται σε δύο ομάδες, οι οποίες τα διαβάζουν, τα επεξεργάζονται και τα παρατηρούν ως προς τη διαφορετική οπτική και τους αφηγηματικούς, εικονογραφικούς και περικειμενικούς τρόπους έκφρασης της. Στη συνέχεια, καλούνται να φτιάξουν το δικό τους upside-down βιβλίο με ένα ενδεικτικό θέμα, όπως είναι “Το πάρτυ” ή “Η εκδρομή” (ή ό,τι άλλο αποφασιστεί). Οι δύο ομάδες καλούνται να γράψουν τις σκέψεις τους για το θέμα με τη μορφή δίδυμης αφήγησης, με την προϋπόθεση η μία πλευρά να υιοθετήσει την οπτική γωνία των γονέων και η άλλη των παιδιών. Στο τέλος, οι σελίδες με τις διαφορετικές οπτικές ενώνονται, εικονογραφούνται και ολοκληρώνεται το βιβλίο. Αφού παρουσιαστεί στην ολομέλεια, ακολουθεί συζήτηση με εστίαση στην ερώτηση “Βλέπουμε τα πράγματα με τον ίδιο τρόπο;”.

Δραστηριότητα “Με άλλα μάτια”

Συνεχίζοντας με την αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας, η ομάδα διαβάζει και παρατηρεί το βιβλίο του Μπρένταν Γουνένζελ, *Όλοι βλέπουμε την ίδια γάτα*, Πατάκης. Στο συγκεκριμένο βιβλίο η εικόνα παίζει πρωταρχικό ρόλο, καθώς μια γάτα που περπατάει κάπου στον κόσμο, συναντά διάφορα ζώα. Σε κάθε εικονογραφικό σαλόνι η γάτα παρουσιάζεται μέσα από την οπτική κάθε ζώου που συναντά, οπότε, ενώ το κείμενο σε τριτοπρόσωπη αφήγηση κάθε φορά δηλώνει πως όλα τα ζώα συναντούν την ίδια γάτα, η διαφοροποιημένη από το κείμενο εικόνα μέσα από εσωτερική πολλαπλή εστίαση, φανερώνει τον διαφορετικό τρόπο που την αντιλαμβάνονται.

Με το συγκεκριμένο βιβλίο, ο αναγνώστης ουσιαστικά «μπαίνει στα παπούτσια» κάποιου άλλου με κάθε γύρισμα της σελίδας, ενώ αυτό, που θεωρείται αντικειμενικά δεδομένο, αμφισβητείται. Διαπιστώνει πως η εικόνα ενός ζώου αλλάζει με τις συνθήκες, τα βιώματα, το ένστικτο και κατανοεί πόσο διαφορετική μπορεί να είναι η γνωστική, συναισθηματική και αισθητηριακή αντίληψη του καθενός.



Στόχοι δραστηριότητας:

- Η κατανόηση ότι η διαφορετική οπτική γωνία καθορίζεται από διαφορετικά κριτήρια και ανάγκες.
- Η κατανόηση ότι μία κατάσταση μπορεί να θεωρηθεί με τελείως διαφορετικό (έως αντίθετο) τρόπο.

Περιγραφή Δραστηριότητας:

Αφού επεξεργαστούν οι διαφορετικές οπτικές του βιβλίου, σε ομάδες οι συμμετέχοντες δημιουργούν το δικό τους βιβλίο με τίτλο "Όλοι βλέπουμε το ίδιο μωρό". Στο βιβλίο η ομάδα καλείται να συμπεριλάβει κειμενικά και εικονογραφικά δέκα διαφορετικές οπτικές γωνίες για να δει κάποιος ένα μωρό (π.χ. της μαμάς, του μεγαλύτερου αδερφού, του μπαμπά, της γιαγιάς, μιας γυναίκας που δεν έχει μωρό, της νταντάς κτλ.). Ακολουθεί συζήτηση για την ποικιλία των διαφορετικών οπτικών γωνιών και για τα κριτήρια που τις καθορίζουν.

Οπτική γωνία και κριτική σκέψη Δραστηριότητα "Οι Δημοσιογράφοι"

Η παρακάτω δραστηριότητα βασίζεται στην τηλεοπτική διαφήμιση-θρούλο της βρετανικής εφημερίδας "The Guardian" του 1986 με τίτλο "Points of view". Πρόκειται για ένα ασπρόμαυρο βίντεο, που δείχνει την ίδια σκηνή από τρεις διαφορετικές οπτικές

γωνίες. Μία φωνή εξηγεί ότι διαφορετικές οπτικές γωνίες μπορούν να δώσουν διαφορετικές αντιλήψεις ενός γεγονότος “αλλά μόνο όταν δεις ολόκληρη την εικόνα, μπορείς να καταλάβεις τι συμβαίνει”. Η διαφήμιση πρόβαλε την ανεξαρτησία και αντικειμενικότητα της εφημερίδας στην προσέγγιση των γεγονότων. Διακρίθηκε με το Χρυσό Λέοντα των Καννών και είχε ευρεία απήχηση στο κοινό.

Στόχοι δραστηριότητας:

- Η κατανόηση της διαφοροποιημένης αντίληψης και οπτικής, σύμφωνα με τα ερεθίσματα και την πληροφορία που δέχεται ο καθένας. Αυτό που φαίνεται προφανές με την πρώτη ματιά ανατρέπει, όταν κάποιος δει ολοκληρωμένη την εικόνα.
- Η ανάπτυξη μιντιακού εγγραμματισμού.
- Η κατανόηση ότι όσες περισσότερες οπτικές γωνίες τόσο πιο ολοκληρωμένη η θεώρηση μιας κατάστασης.

Περιγραφή Δραστηριότητας:

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ομάδες και γίνονται δημοσιογράφοι σε μια διαδικτυακή εφημερίδα.

Η **πρώτη ομάδα** λαμβάνει τις παρακάτω φωτογραφίες και καλείται να συντάξει ένα άρθρο για να δημοσιευθεί η είδηση.





Η **δεύτερη ομάδα** μαθαίνει για το ίδιο περιστατικό που έγινε στην πόλη της. Αναλαμβάνει να κάνει επιτόπια έρευνα και να πάρει συνεντεύξεις από αυτόπτες μάρτυρες, προκειμένου να συνθέσει την είδηση. Με τη σύνθεση των πολλών μαρτυριών, οδηγείται σε ένα συμπέρασμα που αποτυπώνεται στο βίντεο της διαφήμισης (<https://www.youtube.com/watch?v=AfyIW8oraUk>). Πριν γραφτεί το άρθρο, η ομάδα παρακολουθεί το βίντεο, το οποίο αποτυπώνει το γεγονός από πολλές οπτικές γωνίες. Στη συνέχεια, καλείται να συντάξει το άρθρο για να δημοσιευτεί η είδηση.

Οι δύο δημοσιογραφικές ομάδες ανακοινώνουν τα άρθρα τους στην ολομέλεια. Είναι προφανές ότι παρουσιάζουν το γεγονός με μία τόσο διαφορετική προσέγγιση σαν να πρόκειται για δύο εντελώς διαφορετικά γεγονότα. Στη συνέχεια, ερωτώνται για τα στοιχεία στα οποία βασίστηκαν για να καταγράψουν το δικό τους άρθρο. Η παρουσίαση

των στοιχείων που έχει χρησιμοποιήσει η κάθε ομάδα εξηγεί τις διαφορετικές οπτικές γωνίες και το εύρος τους. Η συζήτηση μπορεί να επεκταθεί σε θέματα κάλυψης των γεγονότων από τα ΜΜΕ, διαστρέβλωσης της αλήθειας, fake news κτλ.

Οπτική γωνία και δημιουργική γραφή

Δραστηριότητα “Πού είμαι;”

Στόχοι δραστηριότητας:

- Η κατανόηση ότι η οπτική μπορεί να καθοριστεί και από τον χώρο στον οποίο βρίσκεται κανείς, ιδιαίτερα όταν αυτός ταυτίζεται με συγκεκριμένους ρόλους.
- Η αντίληψη ότι κάποιοι χώροι ταυτίζονται με ρόλους που χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες οπτικές γωνίες.

Περιγραφή δραστηριότητας:

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζευγάρια και τούς δίνονται γραπτές οδηγίες που τους αποκαλύπτουν έναν συγκεκριμένο χώρο (Μουσείο, Φυλακή, Σχολείο, Ζωολογικός Κήπος, Δημαρχείο κ.ά.). Ο χώρος έχει επιλεγεί με βάση τη διαφορετική οπτική που προσφέρει σε αυτούς, που είναι μέσα ή έξω λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών του (π.χ. αλλιώς βλέπει τα πράγματα κάποιος που είναι μέσα σε ένα σχολείο/φυλακή/δημαρχείο και αλλιώς κάποιος που είναι έξω). Δηλαδή, για τον ίδιο χώρο τα συναισθήματα, η γνώση και η αντίληψη του ατόμου διαφοροποιούνται ανάλογα με το αν βρίσκεται μέσα στον χώρο ή έξω από αυτόν και αντίστοιχα με τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις καταστάσεις και τον ρόλο που έχει.

Από κάθε ζευγάρι ο ένας αναλαμβάνει να γράψει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του σε πρώτο πρόσωπο σαν να ήταν μέσα στον χώρο και να κοιτάζει προς τα έξω και ο άλλος σαν να ήταν έξω από αυτόν και κοιτάζει προς τα μέσα. Η αποτύπωση των σκέψεων δεν πρέπει να αποκαλύπτει τον χώρο στον οποίο αναφέρεται, προκειμένου τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να τον μαντέψουν ακούγοντας μόνο την προσωπική οπτική του γράφοντος.

Δραστηριότητα “Zoom”²⁶

Η δραστηριότητα αυτή έχει σκοπό να εισάγει τα παιδιά στην έννοια της “μεταμυθοπλαστικής εστίασης” (Γιαννικοπούλου 2008: 182), η οποία εκπλήσσει τον αναγνώστη καθώς προχωρά η αφήγηση ή και ακόμη φτάνοντας στο τέλος της. Στην περίπτωση αυτή κάθε σελίδα αποτελεί και ένα μοναδικό σύμπαν για τον αναγνώστη αλλά και για τον ήρωα, ενώ όπως προκύπτει στην πορεία του βιβλίου αυτό που στη μια σελίδα είναι φανερό και κατανοητό, στην επόμενη ανατρέπεται δημιουργώντας αμφιβολία για το αν αυτό που βλέπει κάποιος είναι και το πραγματικό. Πρόκειται για ένα οπτικό παιχνίδι με την κάμερα, η οποία ξε-ζουμάρει την αρχική εικόνα δημιουργώντας ένα ευρύτερο σύμπαν, το οποίο καταλήγει σε ένα πανοραμικό πλάνο ενός άγνωστου, τελικά, αφηγητή που βλέπει τον κόσμο από ψηλά μέσα από την οπτική γωνία του πουλιού, “the bird’s eye” (Γιαννικοπούλου 2008: 191). Το οπτικό αυτό παιχνίδι

²⁶ Το βιβλίο *Zoom* δεν κυκλοφορεί πια σε ελληνική έκδοση, αλλά μπορεί κάποιος να το βρει στο διαδίκτυο στο youtube στη δ/νση <https://www.youtube.com/watch?v=Kgi-RCEjOLw>.

οδηγεί τον οπτικό αναγνώστη να αναρωτηθεί για το αν τα πράγματα είναι, τελικά, όπως φαίνονται ή όχι, ενώ ταυτόχρονα τον οδηγεί στη μη εστίαση στη λεπτομέρεια, στη συναισθηματική απεμπλοκή του από μια ενδεχόμενη κατάσταση και στη λογική και πιο καθαρή αντιμετώπισή της.

Στόχοι Δραστηριότητας:

- Η κατανόηση της έννοιας του μικρόκοσμου και της μεμονωμένης αντίληψής του και αντίστοιχα.
- Η κατανόηση του ευρύτερου συνόλου και η ένταξη του μικρόκοσμου σε αυτόν.
- Η κατανόηση του ότι τα πράγματα δεν είναι πάντα έτσι, όπως φαίνονται.
- Η ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης.
- Η ανάπτυξη της ικανότητας της αναπλαισίωσης.

Περιγραφή δραστηριότητας

Στις ομάδες των συμμετεχόντων δίνονται διαδοχικές εικόνες από το βιβλίο, πριν αυτό διαβαστεί. Ενδεικτικά, στη μια ομάδα δίνεται η εικόνα των παιδιών που βλέπουν από το παράθυρο τον κόκορα, στη δεύτερη η εικόνα του αγροκτήματος, στην τρίτη η εικόνα που φαίνεται πως το αγρόκτημα είναι μακέτα-παιχνίδι και στην τέταρτη η εικόνα που αποκαλύπτεται πως όλο αυτό βρίσκεται σε ένα περιοδικό που το κρατάει ένα χέρι. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα, χωρίς να έχει δει τις υπόλοιπες εικόνες, γράφει μια σύντομη ιστορία για τη δική της εικόνα. Μόλις ολοκληρωθούν τα γραπτά κείμενα, αποκαλύπτεται στους συμμετέχοντες το σύνολο του βιβλίου, όπου γίνεται φανερό πως αυτό που έγραψε κάθε ομάδα δεν συνδέεται με αυτό που έγραψε η άλλη, ενώ τελικά βλέποντας το σύνολο του βιβλίου διαπιστώνεται πως πρόκειται για εγκιβωτισμένες αφηγήσεις, όπου η μια εικόνα περιέχεται στην άλλη.

Οι ομάδες, έχοντας ανατρέψει την αρχική τους αντίληψη για τις μεμονωμένες εικόνες του βιβλίου και έχοντας αποκτήσει ολοκληρωμένη άποψη, επανέρχονται στα κείμενά τους και αναθεωρούν τις ιστορίες τους, προσπαθώντας πλέον να τις συνδέσουν μεταξύ τους.

Μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση με εστίαση στην υιοθέτηση της οπτικής γωνίας του ελικοπτήρου (helicopter view) που επιτρέπει την αποκάλυψη μιας ευρύτερης εικόνας σε αντίθεση με τη στενή θεώρηση των πραγμάτων. Η οπτική αυτή δίνει τη δυνατότητα της συναισθηματικής απόστασης και την ψύχραιμη αξιολόγηση συνθηκών. Η δεξιότητα αυτή βοηθά στην εκλογίκευση καταστάσεων, στην απομάκρυνση δυσάρεστων σκέψεων και στη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων.

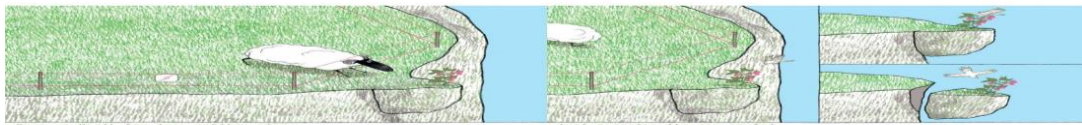
Δραστηριότητα "Ανατροπή"

Στη δραστηριότητα αυτή αξιοποιούνται βιβλία στα οποία η εικόνα διαφοροποιείται από το κείμενο ανατρέποντάς το. Με τον συγκεκριμένο τρόπο, όπως έχουμε προαναφέρει, δημιουργούνται δύο παράλληλα κείμενα, ένα λεκτικό και ένα οπτικό, συνδυάζοντας διαφορετικές τροπικότητες με διαφορετικές εστιάσεις.

Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή τη δραστηριότητα είναι το *Ο δικός μου μπαμπάς* του Μάκη Τσίτα, εκδόσεις Πατάκη και το *Μισέλ, το πρόβατο που δεν είχε καθόλου τύχη*, του Sylvain Victor, εκδόσεις Κόκκινο. Και στα δύο αυτά βιβλία η οπτική

γωνία του κειμένου διαφοροποιείται από την εστίαση της εικόνας, δημιουργώντας έτσι μια ειρωνική διάθεση. Στο πρώτο βιβλίο ένα παιδί με εσωτερική εστίαση και σε πρώτο πρόσωπο μιλά για τον μπαμπά του, ο οποίος μέσα από τα μάτια του εξιδανικεύεται, ενώ παράλληλα η εικόνα μέσα από εξωτερική εστίαση ανατρέπει αυτό το ιδανικό πρότυπο με χιουμοριστική διάθεση. Έτσι για παράδειγμα, ενώ στο κείμενο ο πρωτοπρόσωπος ήρωας-αφηγητής λέει πως ο μπαμπάς του έχει πολύ χιούμορ, η εικόνα δείχνει ένα οικογενειακό τραπέζι, όπου ο μπαμπάς προφανώς λέει ένα αστείο, με το οποίο γελάει μόνο αυτός.

Σε αντίστοιχη λογική κινείται και το δεύτερο βιβλίο, όπου ο Μισέλ το πρόβατο θεωρεί πως δεν έχει καθόλου τύχη, ενώ η εικόνα που συνοδεύει την εσωτερική οπτική του “διαφωνεί” δείχνοντας σε κάθε περίπτωση πως, τελικά, ο Μισέλ είναι ένα πολύ τυχερό πρόβατο. Έτσι ενώ ο ίδιος θεωρεί πως είναι πολύ άτυχος, που δεν πρόλαβε να πιάσει μια θέση κάτω από δέντρο για να προφυλαχθεί από τη βροχή, η εικόνα δείχνει τα υπόλοιπα πρόβατα που πρόλαβαν, να παθαίνουν ηλεκτροπληξία από τον κεραυνό που χτύπησε το δέντρο. Το ίδιο συμβαίνει όταν ο Μισέλ θέλει να φάει βατόμουρα, αλλά τον εμποδίζει ένα συρματόπλεγμα. Ο ίδιος πιστεύει πως δεν έχει καθόλου τύχη, αλλά ταυτόχρονα η εικόνα δείχνει πως η άκρη του γκρεμού, όπου βρίσκονταν τα βατόμουρα, καταρρέει.



Στόχοι δραστηριότητας:

- Η κατανόηση ότι τα πράγματα δεν είναι πάντα έτσι, όπως φαίνονται.
- Η καλλιέργεια της δεξιότητας του να μπορεί κάποιος να δει πίσω από αυτό που με την πρώτη ματιά φαίνεται προφανές.
- Η κατανόηση του γεγονότος ότι η οπτική μπορεί να αλλάξει, αν καταφέρουμε να δούμε τα πράγματα πιο καθαρά και αντικειμενικά, έξω από κάθε προσωπική συναισθηματική φόρτιση.

Περιγραφή δραστηριότητας:

Δίνονται τα δυο προαναφερόμενα βιβλία στους συμμετέχοντες με στόχο να διαβαστούν και να μελετηθεί η διαφοροποίηση της οπτικής σε εικόνα και αφήγηση. Στη συνέχεια χωρίζονται ομάδες, οι οποίες αναλαμβάνουν να γράψουν κείμενο στο βιβλίο χωρίς λόγια με τίτλο *Η αρπαγή της κότας* της Beatrice Rodriguez, εκδόσεις Ηλίβατον. Στο βιβλίο αυτό μια κότα που ζει σε ένα αγρόκτημα μαζί με άλλα ζώα αρπάζεται από μια αλεπού. Στην πορεία του βιβλίου ο θεατής-αναγνώστης παρατηρεί στην αριστερή σελίδα τα ζώα του αγροκτήματος να προσπαθούν να σώσουν τη φίλη τους περνώντας από διάφορες κακουχίες και στη δεξιά σελίδα την αλεπού με την κότα να αναπτύσσουν σταδιακά μια φιλική σχέση. Βασικό ζητούμενο της δραστηριότητας είναι το κείμενο που θα γραφτεί να υιοθετεί μια διαφορετική οπτική από την εικόνα, ανατρέποντας το νόημά της

Οπτική γωνία και αντικείμενο

Δραστηριότητα « Αυτό δεν είναι ξυλάκι. Είναι...»

Στόχοι δραστηριότητας:

- Η κατανόηση ότι τα πράγματα μπορούν να ιδωθούν διαφορετικά ανάλογα με την ιδιότητα και το ρόλο τους καθενός.
- Η ανάπτυξη προφορικής έκφρασης

Περιγραφή δραστηριότητας:

Σε κύκλο παρουσιάζεται στους μαθητές ένα ξυλάκι και τους ζητείται να το δουν με έναν διαφορετικό τρόπο. Παίρνοντας το ξυλάκι στα χέρια τους, λένε με τη σειρά τους «Αυτό δεν είναι ξυλάκι, είναι...» (π.χ. ένα μαγικό ραβδί, ένα καλαμάκι, μία μπαγκέτα μαέστρου κτλ). Στις μεγαλύτερες ηλικίες τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την πρόταση που το περιγράφει: π.χ. Αυτό δεν είναι ξυλάκι...είναι το ραβδί μιας νεράιδας που ζει στον κορμό ενός δέντρου... Για να δεις ένα ξυλάκι με διαφορετικό τρόπο, θα πρέπει να μπει κανείς σε μία διαφορετική θέση π.χ. της μάγισσας, του μαέστρου κτλ, να υιοθετήσει, δηλαδή, μία διαφορετική οπτική γωνία.

Η δραστηριότητα αυτή θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως δραστηριότητα ζεστάματος ή για την πλήρωση ελεύθερου χρόνου. Επίσης, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και ως αφορμή για δημιουργική γραφή ή προφορική έκφραση.

Για παράδειγμα, καθισμένοι σε κύκλο, μπορούμε να συνεχίσουμε την ιστορία που ξεκίνησε ο πρώτος προσθέτοντας ο καθένας τη δική του εκδοχή για το δικό του ξυλάκι, π.χ.

-Αυτό δεν είναι ξυλάκι...είναι το ραβδί μιας νεράιδας που ζει στον κορμό ενός μαγεμένου δέντρου... (μόλις τελειώσει, τοποθετεί το ξυλάκι μπροστά του).

-Σε αυτό το δέντρο αποφάσισε να ζήσει, όταν έσπασε το μεγάλο κλαδί (και δείχνει το ξυλάκι του) του δικού της δέντρου. Ενός δέντρου, στο οποίο ζούσαν πολλά πλάσματα του δάσους... (μόλις τελειώσει, τοποθετεί το ξυλάκι μπροστά του).

-Ένα από αυτά ήταν και ο βασιλιάς των φιδιών (και δείχνει το ξυλάκι του), ο οποίος ήταν ο προστάτης όλων των ερπετών του δάσους... (μόλις τελειώσει, τοποθετεί το ξυλάκι μπροστά του), κλπ. (Βορούλλα και Κουράκη, 2016).

Συμπεράσματα

Η ικανότητα να συνειδητοποιεί κάποιος ότι δεν βλέπουν όλοι τα πράγματα με τα ίδια μάτια και ότι το γεγονός αυτό εξαρτάται από το διαφορετικό υπόβαθρο του καθενός (εμπειρίες, ανάγκες κτλ.) είναι μια ανεκτίμητη δεξιότητα ζωής, η βάση της ενσυναίσθησης και της ισορροπημένης κοινωνικής συνύπαρξης. Χρησιμοποιώντας την εικόνα είτε μέσω των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων είτε μέσω βίντεο, φωτογραφιών κτλ., η ποικιλότητα των διαφορετικών οπτικών γωνιών μπορεί να γίνει κατανοητή από τα παιδιά και να αποτυπωθεί στην επικοινωνία τους με κριτικό και δημιουργικό τρόπο. Είναι πολύ σημαντικό να τους δίνονται ευκαιρίες στην εκπαίδευση, ώστε να δοκιμάζουν να δουν τα πράγματα μέσα από διαφορετικά μάτια είτε του “λαγού” είτε της “κουκουβάγιας”.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Batson, D. C., & Ahmad, N. Y. (2009).** Using Empathy to Improve Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 141–177.
- Βορούλλα, Β., Κουράκη, Χ. (2016).** «Περπατώ, περπατώ μες στο...»: Δραστηριότητες έξω από την τάξη για την ανάπτυξη γλωσσικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο Πρακτικά Εργαστηρίων του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου “Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον”, Αθήνα, 4-6 Μαρτίου 2016.
- Genette G. (1986).** *Narrative Discourse* (μτφ. Jane E. Lewin). Basil Blackwell.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008).** Στη Χώρα των Χρωμάτων. Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Γιαννικοπούλου Α. (2018, 24 Ιουνίου).** Τα εικονογραφημένα βιβλία της Isol. Ο αναγνώστης-Περιοδικό για το Βιβλίο και τις Τέχνες. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/yxtyly2f>.
- Dadds, M. R, Hunter, K., Hawes, D., Frost, A., Vassallo, S., Bunn, P., Merz, S., El Masry, Y. (2008).** A Measure of Cognitive and Affective Empathy in Children Using Parent Ratings. *Child Psychiatry and Human Development Journal*, 39 (June 2008), 111–122.
- Elkins, J. (2010).** The concept of visual literacy, and its limitations, In: Elkins, J. (ed). *Visual Literacy*. New York: Routledge.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., Rapson, R. L. (1993).** Emotional Contagion. *Current Directions in Psychological Sciences*, 2, 96-99.
- Hoffman, M. L. (2000).** *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Κουράκη Χ. (2008).** Αφήγηση και Λογοτεχνικοί Χαρακτήρες. Τα Μυθοπλαστικά Πρόσωπα στο Πεζογραφικό Έργο της Ζωρζ Σαρή (1969-1995). Αθήνα: Πατάκης.
- Κουρμούση, Ν. (2014).** Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για τις Α', Β' και Γ' Δημοτικού, «Βήματα για τη Ζωή» (Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού). Αθήνα: Σοκόλης.
- Marvin, R. S., Greenberg, M. T., & Mossler, D. G. (1976).** The Early Development of Conceptual Perspective Taking: Distinguishing among Multiple Perspectives. *Child Development*, 47(2), 511-514.
- Rhedin U. (2014).** Reading guide for *It's Useful to Have a Duck* and *Nocturne: Dream Recipes* by Isol. Laureate of the Astrid Lindgren Memorial Award 2013. Ανακτήθηκε από <http://www.alma.se/en/Laureates/Reading-guides/Duck-Nocturne/>, στις 28/6/2019.
- Τζούμα Α. (1997).** Εισαγωγή στην Αφηγηματολογία: Θεωρία και Εφαρμογή της Αφηγηματικής Τυπολογίας του G. Genette. Αθήνα: Συμμετρία.
- Wall F. (2007).** Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 279-300.
- What is visual literacy?**, International Visual Literacy Association, (ανακτήθηκε από www.ivla.org στις 1/7/2019).

Πρωτογενείς

Banyai, I. (2000). *Zoom*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Γουένζελ, Μ. (2016). *Όλοι βλέπουμε την ίδια γάτα*. Αθήνα: Πατάκης.

Isol (2017). *Είναι καλό να έχεις ένα παπάκι. Είναι καλό να έχεις ένα αγοράκι*. Αθήνα: Μάρτης.

Rodriguez, B. (2008). *Η αρπαγή της κότας*. Αθήνα: Ηλίβατον.

Sylvain, V. (2011). *Μισέλ, το πρόβατο που δεν είχε καθόλου τύχη*. Αθήνα: Κόκκινο.

Tavares, J. M. (2013). *Τι φταίει για την κρίση μπαμπά; Η απάντηση του «αριστερού» μπαμπά. Η απάντηση του «δεξιού» μπαμπά*. Αθήνα: Πατάκης.

The Guardian commercial - Points Of View [video file]. Ανακτήθηκε από

<https://www.youtube.com/watch?v=E3h-T3KONxU>.

Τσίτας Μ. (2017). *Ο δικός μου μπαμπάς*. Αθήνα: Πατάκης.

Από την Τέχνη του Λόγου στην Τέχνη της Εικόνας και το αντίστροφο.

**Εφαρμοσμένες διδακτικές πρακτικές με φαντασία, δράση
και δημιουργικότητα στην τάξη και στον όμιλο**

Ελένη Χρ. Γκόνου-Στυλιανίδη
Δρ. Ιστορίας της Τέχνης, Φιλολόγος, Εκπαιδύτρια ρητορικής τέχνης
Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης,

Καλυψώ Ν. Λάζου-Μπαλτά
Φιλολόγος
Πρότυπο Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης

Περίληψη

Το συγκεκριμένο εργαστήριο αφορά στη διαθεματική διδασκαλία του καλλιτεχνικού κινήματος του σουρεαλισμού, ως ολιστικού φαινομένου, μέσα από συνεργατικές βιωματικές δράσεις, που βασίζονται κυρίως στον διάλογο μεταξύ της Λογοτεχνίας και των Εικαστικών Τεχνών. Απευθύνεται βασικά σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας αλλά και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την κατάλληλη προσαρμογή του προσφερόμενου εκπαιδευτικού υλικού. Οι εργασίες του εργαστηρίου, που σχεδιάστηκε με γνώμονα τις αρχές της θεωρίας της *Μετασχηματίζουσας Μάθησης*, η οποία, κατεξοχήν, εφαρμόζεται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκτυλίχθηκαν σε τρία στάδια. Μετά από κάποια ολιγόλεπτα παιχνίδια γνωριμίας, για το 'δέσιμο' της ομάδας, παρουσιάστηκαν συνοπτικά οι θεωρητικές αρχές του σουρεαλισμού στη Λογοτεχνία, στο Θέατρο και στη Ζωγραφική, με τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών. Καταβλήθηκε προσπάθεια από τις επιμορφώτριες να δοθούν ποικίλα παραδείγματα από όλους τους παραπάνω τομείς της Τέχνης, ώστε στο τέλος, οι συμμετέχοντες να μνηθούν στην πολυτροπικότητα του κινήματος και να εκφραστούν δημιουργικά, συνθέτοντας, ομαδικά, σουρεαλιστικά λογοτεχνικά και εικαστικά έργα.

Αντλώντας έμπνευση από χαρακτηριστικά δείγματα σουρεαλιστικής γραφής και τέχνης γνωστών ελλήνων και ξένων δημιουργών, και με παράλληλη οπτικοακουστική επένδυση (προβολή βίντεο με σύγχρονη ορχηστρική μουσική), οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να απελευθερώσουν τη φαντασία τους, παίζοντας με λέξεις και εικόνες και να αναπτύξουν δεξιότητες παρατηρητικότητας, επικοινωνίας και συνεργατικότητας, μετασχηματίζοντας μία μορφή τέχνης σε άλλη και βιώνοντας γνήσια αισθητική απόλαυση. Στο τέλος, κάθε ομάδα παρουσίασε τις ποιητικές και εικαστικές εργασίες της στην ολομέλεια.

Λέξεις-Κλειδιά

σουρεαλισμός, υποσυνείδητο, όνειρο, φαντασία, ποίηση, ζωγραφική, θέατρο, δημιουργία

Εισαγωγή

Βασικός σκοπός της παρούσας διαθεματικής διδακτικής πρότασης, που αφορά, κυρίως, στη συνεξέταση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με τις Εικαστικές Τέχνες, σε συνδυασμό

και με το Θέατρο, τη Μουσική, την Ιστορία, τη Νεοελληνική Γλώσσα και τις Νέες Τεχνολογίες, είναι να γνωρίσει ο μαθητής το καλλιτεχνικό κίνημα του σουρεαλισμού, κατανοώντας ότι πρόκειται για ολιστικό αισθητικό φαινόμενο, που συνδέεται άμεσα με την επιστήμη της ψυχολογίας και να βιώσει κι αυτός, ως δημιουργός, τη σημασία του, αποκομίζοντας πολλαπλά οφέλη.

Οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τη γνώση μέσα από την ανακάλυψη και τη δημιουργία (Piaget, 1974). Ωστόσο, η μέθοδος διδασκαλίας, που χρησιμοποιείται συνήθως στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο (παρουσίαση εννοιών, ερωτήσεις κατανόησης, ασκήσεις εμπέδωσης), δεν τους προσφέρει τη δυνατότητα ανακάλυψης των εννοιών. Η γνώση, απλώς, μεταφέρεται από τον δάσκαλο στους μαθητές, με μικρά περιθώρια ελεύθερης δημιουργικής έκφρασης. Τα τελευταία χρόνια επικρατεί μεγάλος προβληματισμός στον χώρο της εκπαίδευσης για το αν και με ποιους τρόπους είναι δυνατόν να προσεγγιστεί η διδακτική της Λογοτεχνίας, ώστε να προσελκύει το ενδιαφέρον του διδασκόμενου, χωρίς να αλλοιώνεται ο χαρακτήρας της, ως Τέχνης του Λόγου.

Βασικός στόχος της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας είναι να κατακτήσουν τα παιδιά, ως μελλοντικοί πολίτες, τους γραμματισμούς, που θα εξασφαλίσουν τη συμμετοχή τους σε όλα τα επίπεδα του κοινωνικού και πολιτισμικού γίγνεσθαι. Η πρόταση του κριτικού νέου γραμματισμού δεν αφορά μόνο στην καλλιέργεια του λειτουργικού ψηφιακού γραμματισμού, αλλά επιχειρεί να προσθέσει την κριτική διάσταση (Κουτσογιάννης & Αλεξίου, 2012). Η λογοτεχνία συνδέεται με τους πολυγραμματισμούς και τις πολιτισμικές σπουδές (Βασιλομανωλάκης & Σπανός, 2014). Βασικοί στόχοι του πολιτισμικού γραμματισμού είναι:

- α) η καλλιέργεια σύνθετων (πολυτροπικών) γραμματισμών και η απομάκρυνση από την αποκλειστική διδασκαλία του λογοτεχνικού κανόνα, με 'άνοιγμα' σε άλλα είδη κειμένων (κόμικς, θέατρο, κινηματογράφος, εικαστικές τέχνες),
- β) η αξιοποίηση ποικιλίας κειμένων για τη διεύρυνση των γνωστικών και πολιτισμικών οριζόντων αλλά και για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης αναφορικά με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, που επιτρέπει τον αναστοχασμό πάνω στις αξίες και τους θεσμούς,
- γ) η ενδυνάμωση της προσωπικότητας των μαθητών (Αποστολίδου, Πασχαλίδης & Χοντολίδου, 2003).

Λαμβάνοντας, επιπλέον, υπόψη τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τον συγγραφέα στον μαθητή, ως αναγνώστη αλλά και ως στοχαστή και δημιουργό σύμφωνα με τη θεωρία της αισθητικής πρόσληψης του Hans Robert Jauss (Holub, 2004: 455) και της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Wolfgang Iser, (Holub, 2004: 457) οι δραστηριότητες για τους μαθητές διακρίνονται σε δύο άξονες:

- ο πρώτος αφορά στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας και της δημιουργικότητας, μέσω της λειτουργίας αναγνωστικών κοινοτήτων και την παραγωγή προσωπικού λόγου (μονοτροπικού ή πολυτροπικού).

•Ο δεύτερος αφορά στην κατανόηση, ανάλυση, ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων και του περικειμένου τους. Στην πράξη θεωρείται σκόπιμο να συνδυάζονται στοιχεία τόσο της κειμενοκεντρικής (ποιητική του λογοτεχνικού κειμενικού είδους) και επικοινωνιακής αντίληψης (ο μαθητής ως αναγνώστης και συγγραφέας) όσο και των σύγχρονων τάσεων ιστορικής προσέγγισης (εισαγωγή του μαθητή στη φιλολογική έρευνα των πηγών μέσω του διαδικτύου) (Ακριτίδου, 2014).

Προβληματική

Τα ουσιαστικά, επομένως, ερωτήματα που εγείρονται είναι:

α) Κατά πόσον οι υπάρχουσες μέθοδοι διδασκαλίας της Λογοτεχνίας είναι ικανές να εντάξουν την ενασχόληση με αυτήν στην καρδιά της καθημερινής δράσης ενός ατόμου; β) Πώς ο σύγχρονος μαθητής, που έχει μικρή ή, πιο συχνά, μηδενική ενασχόληση με το λογοτεχνικό βιβλίο, θα νιώσει χαρά από την επαφή του με ένα αποσπασματικό κείμενο ή ένα ποίημα στο πλαίσιο μίας ή δύο διδακτικών ωρών, με την κλασική μέθοδο της μετωπικής διδασκαλίας, χωρίς καμία προηγούμενη ψυχολογική προετοιμασία, συχνά σε ακατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας και με περιορισμένα υλικοτεχνικά μέσα;

γ) Αν υποθέσουμε ότι η κατάσταση είναι πιο απλή με την πεζογραφία, τι γίνεται με την μοντέρνα ποίηση, που αποτελεί ένα φρούριο απόρθητο για τους περισσότερους μαθητές; Στα ερωτήματα αυτά, που απασχολούν την πλειοψηφία των φιλολόγων εκπαιδευτικών, προσπαθούμε καθημερινά να δώσουμε μια απάντηση, πειραματιζόμενοι με νέες μεθόδους και τεχνικές.

Εμπλουτισμός των τρόπων / μεθόδων προσέγγισης της Λογοτεχνίας

Σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών του 21^{ου} αιώνα (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Α.Π.Σ., curricula του Νέου Σχολείου), έργο της διδακτικής κοινότητας δεν είναι μόνο να προτείνει νέους τρόπους θεώρησης και διεύρυνσης των εκπαιδευτικών μεθόδων της, με γνώμονα την εξελικτική πορεία της κοινωνίας. Πρωτίστως, αποβλέπει στο να μεταβάλει και να ποικίλει τον τρόπο προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου ή ενός έργου τέχνης, ευρύτερα.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η διαθεματική μέθοδος διδασκαλίας είναι απολύτως κατάλληλη, για να ενεργοποιήσει ένα γόνιμο διάλογο μεταξύ της λογοτεχνίας και των άλλων τεχνών ή μεταξύ λογοτεχνίας και των άλλων μαθημάτων, που εντάσσονται στον υποχρεωτικό κορμό των εγκύκλιων σπουδών. Και τι πιο ευχάριστο και αποτελεσματικό μαθησιακά από τον συνδυασμό δύο ή περισσότερων τεχνών, όπως της Ζωγραφικής και της Λογοτεχνίας με το Θέατρο και τη Μουσική ή την τέχνη του video;

Είναι πλέον αποδεκτό ότι η επαφή με κάθε μορφή τέχνης αναπτύσσει την αισθητική εμπειρία του ανθρώπου, καλλιεργεί τη δημιουργική του φαντασία και βοηθά το άτομο να αναπτύξει επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες. Επομένως, η εκπαίδευση στην τέχνη αποκτά ευρύτερη παιδαγωγική αξία, καθώς συνδέεται αναπόσπαστα με την κοινωνική συνείδηση και ζωή, καθιστώντας τον νου του παιδιού πιο ευέλικτο, και συνεπώς, πιο αποτελεσματικό στην αναζήτηση της γνώσης, της έκφρασης και της επικοινωνίας, σύμφωνα με την L.-A. Chapman (1993). Έρευνες αποκαλύπτουν πως οι εικαστικές τέχνες συμβάλλουν στη θετική στάση των μαθητών

και, κατ' επέκταση, στη σχολική επιτυχία, με την προϋπόθεση ότι τα προγράμματα στα οποία συμμετέχουν οι μαθητές είναι υψηλού επιπέδου (Bamford, 2006).

Η συμβολή της τέχνης στην εκπαίδευση είχε επισημανθεί αρχικά από τον J. Dewey (2005), ο οποίος, στο έργο του *Art as Experience*, τονίζει ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν διδακτικό μέσο, που καλλιεργεί τη φαντασία και συμβάλλει καθοριστικά στη διαδικασία της μάθησης. Την ίδια άποψη υπερέττισε και η M. Greene (2000), υποστηρίζοντας, επιπλέον, ότι καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, έναν διεθνή κώδικα επικοινωνίας, που βοηθά τους μαθητές να κατανοούν τον εαυτό τους, τους άλλους και την πραγματικότητα υπερβαίνοντας προκαταλήψεις και απόλυτες παραδοχές. Ο H. Gardner, ο οποίος υπήρξε εισηγητής της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, θεωρεί ότι η τέχνη συνιστά μία διανοητική διαδικασία, που προϋποθέτει την ενεργοποίηση πολλαπλών συμβολικών συστημάτων. Μάλιστα, όπως επισημαίνει, «τα σύμβολα της τέχνης είναι εκφραστικά, διότι αποδίδουν την πραγματικότητα, είναι μεταφορικά, ολιστικά και πολύ σημαντικά, διότι διεγείρουν την προσοχή μας» (Gardner, 1990:10). Όμοια και «η λογοτεχνία, ως τέχνη του λόγου, συμβάλλει στην γνωριμία, αποδοχή και κατανόηση του εαυτού μας και του κόσμου που μας περιβάλλει» (Κόκκος και συν., 2011).

Ποιος διδακτικός μηχανισμός, όμως, είναι ικανός να βοηθήσει έναν μαθητή της Πρωτοβάθμιας ή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να συλλάβει την ένταξη ενός λογοτεχνικού κειμένου σε ένα καλλιτεχνικό ρεύμα ή να κατανοήσει τη διασύνδεση των τεχνών μεταξύ τους; Ένας αποτελεσματικός τρόπος προσέλευσης του ενδιαφέροντος ενός μαθητή (παιδιού ή εφήβου) είναι η εμπλοκή του σε μια δημιουργική δραστηριότητα και μάλιστα ομαδική με παιγνιώδη τρόπο. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, «ἀτεχνῶς παισὶν ἐξευρημένα μαθήματα μετὰ παιδιᾶς τε καὶ ἡδονῆς μανθάνειν» (Νόμοι, 819 B). Από την πλευρά των κονστρουκτιβιστών, ο J. Piaget (1962) θεωρεί ότι το παιχνίδι βοηθά στην εξέλιξη της σκέψης των παιδιών, ενώ ο L.S. Vygotsky (1978) αναφέρει πως το παιχνίδι είναι μια ευκαιρία για τα παιδιά να μάθουν περισσότερα για τον κόσμο τους, να ανακαλύψουν νέες ιδέες και να ενισχύσουν τη φαντασία τους.

Επομένως, με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, τη βιωματικότητα και τη συνδιδασκαλία Λογοτεχνίας και Εικαστικών τεχνών, η διαδικασία της μάθησης γίνεται μία πράξη επικοινωνίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, διδάσκοντες και διδασκόμενοι συμμετέχουν ενεργά και επί 'ίσοις όροις' σε έναν πλουραλιστικό-αυτοσχεδιαστικό και ευχάριστο τρόπο προσέγγισης της γνώσης.

Η διδακτική προσέγγιση των καλλιτεχνικών κινήματων θεωρείται αρκετά δύσκολη υπόθεση στην εκπαίδευση, ιδίως όταν πρόκειται για τη σουρεαλιστική ποίηση και μάλιστα για δημιουργική γραφή. Ο Ch. Baudelaire στο θεωρητικό του κείμενο, με τίτλο «Οι αρχές της ποίησης», γράφει: «[...] Σκοπός της ποίησης είναι, αυστηρά και απλά, η ανθρώπινη λαχτάρα για κάποια ανώτερη ομορφιά. Κι η εκδήλωση αυτού του σκοπού βρίσκεται σ' έναν ενθουσιασμό, σ' έναν ερεθισμό της ψυχής-ενθουσιασμό εντελώς ανεξάρτητο από το πάθος που είναι η μέθη της καρδιάς, κι απ' την αλήθεια που είναι η βάση του λογικού» (Baudelaire, 1999: 111-113).

Πώς μπορεί, άραγε, να νιώσει και ένας μαθητής τον ενθουσιασμό ενός «εξ αποκαλύψεως παραδείσου» (Baudelaire, ό.π.) και, συγχρόνως, να διαισθανθεί στην επαφή του με ένα λογοτεχνικό κείμενο τη «μετάδοση κάποιας νέας εμπειρίας, [...] ή [την] έκφραση κάποιου πράγματος που έχουμε ζήσει, αλλά δεν το έχουμε εκφράσει με λέξεις και το οποίο διευρύνει τη συνείδησή μας ή εξευγενίζει την αισθαντικότητά μας [;]» (Eliot, 1983: 193). Πώς μπορεί, δηλαδή, «εκτός από την απόλαυση», να νιώσει αυτό «το είδος αλλαγής που φέρνει [η ποίηση] στη ζωή μας»; (ό.π.).

Οι εμπυχώτριες του παρόντος εργαστηρίου επεχείρησαν να δώσουν απάντηση στο παραπάνω ερώτημα, παρουσιάζοντας τη διδασκαλία του σουρεαλισμού ολιστικά και πολυτροπικά, χρησιμοποιώντας τη διαθεματική και ομαδοσυνεργατική μέθοδο, όπως κατά την υλοποίηση σχετικού project, κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά, στη Β' τάξη του Γυμνασίου και Λυκείου της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, εμπλουτισμένη και με νέες ιδέες. Στο εργαστήριο που σχεδίασαν και υλοποίησαν στους κόλπους του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ρητορικής, με δεδομένο ότι αυτό απευθύνεται σε ενήλικες, αξιοποίησαν κάποιες από τις αρχές της θεωρίας της *Μετασχηματίζουσας Μάθησης* (Mezirow, 1990, 1991· Brookfield, 2001· Rogers, 2002, 2003· Illeris, 2002a, 2002b), που κατεξοχήν εφαρμόζεται στην Εκπαίδευση των Ενηλίκων. Ειδικότερα, το επιμορφωτικό περιεχόμενο του σεμιναρίου οργανώθηκε με αφετηρία τις παραδοχές ότι οι ενήλικες, χάρη στην εν δυνάμει ικανότητά τους για κριτικό στοχασμό, μπορούν:

- α) να μαθαίνουν με τρόπο διαφορετικό και πιο ολοκληρωμένο σε σύγκριση με τους ανηλίκους και
- β) να κατανοούν τα όρια της γνώσης και να αποδέχονται τη σχετικότητά της, διανύοντας πιο προχωρημένα στάδια της νοητικής διεργασίας, συσχετίζοντας πλήθος αφηρημένων εννοιών, κατανοώντας τις αλληλεπιδράσεις τους και διερευνώντας συγκριτικά όλες τις - συχνά αντιφατικές- πλευρές ενός ζητήματος.

Λήφθηκε, επίσης, υπόψη, ότι σε αντίθεση με τους εφήβους, οι οποίοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση με επίγνωση ότι είναι ατελή υποκείμενα, οι ενήλικες, ακόμη και αν αποδέχονται την ιδιότητα του ατελούς υποκειμένου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αντιμετωπίζουν ως αντιφατική και ανακόλουθη με την ταυτότητά τους, η οποία είναι ταυτόσημη με την αυτονομία και την ωριμότητα (Rogers, 2003).

Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του σεμιναρίου προέβλεπε έναν περισσότερο εμπυχωτικό παρά εξουσιαστικό ρόλο εκ μέρους των υπευθύνων του εργαστηρίου, προκειμένου οι συμμετέχοντες να μην παραμένουν παθητικοί ούτε να αμύνονται στην αποδοχή της νέας γνώσης, αλλά να δέχονται υποκίνηση για συνεργατική και βιωματική γνωστική κατάκτηση, που κατεξοχήν συμβάλλει στην κατάκτηση της νέας γνώσης (Illeris, 2002a). Εξασφάλισαν, έτσι, την ενεργητική συμμετοχή των επιμορφούμενων στην πορεία της μάθησης. Το σεμινάριο οργανώθηκε με έμφαση στη συλλογική διαλογική συζήτηση ανάμεσα στα μέλη μιας αλληλοϋποστηρικτικής εκπαιδευόμενης ομάδας, στο πλαίσιο της οποίας, κριτικά, διερευνήθηκαν δυσλειτουργικές παραδοχές και ανευρέθησαν λύσεις εναρμονισμένες με την πραγματικότητα (Mezirow, 2000: 9-12, 22-29).

Οι εμπυχώτριες επεδίωξαν, επίσης, να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να μετασχηματίσουν τις διδακτικές τους παραδοχές και αντιλήψεις, ώστε να υιοθετήσουν την ολιστική διδασκαλία του σουρεαλισμού, ως προϋπόθεση για την επαρκή διδασκαλία του κινήματος στη σχολική τάξη (Κόκκος, 2005).

Στόχοι Εργαστηρίου

- Η βαθύτερη κατανόηση των αρχών και του καθολικού χαρακτήρα του κινήματος του σουρεαλισμού.
- Η εξοικείωση με ανοίκειους τρόπους έκφρασης και δημιουργίας, που απορρέουν από την λειτουργία του υποσυνειδήτου.
- Η ανάπτυξη σύνθετων πνευματικών διεργασιών από τους συμμετέχοντες, ώστε να αποκωδικοποιούν τα σύμβολα της ποιητικής και εικαστικής γραφής και να μετασχηματίζουν αποτελεσματικά τον λόγο σε εικόνα και την εικόνα σε λόγο.
- Η απελευθέρωση της φαντασίας μέσα από την πηγαία καλλιτεχνική δημιουργική έκφραση στο πνεύμα των αρχών του εν λόγω κινήματος.
- Η απόκτηση πολυτροπικού γραμματισμού και η πολυτροπική δημιουργική έκφραση.
- Η ψυχική ενδυνάμωση και ευφορία των εμπλεκομένων μέσα από τη δημιουργική έκφραση του εαυτού τους.
- Η καλλιέργεια της αισθητικής τους μέσα από τη θητεία τους στο καλλιτεχνικό σύμπαν.
- Η εμπέδωση τεχνικών συνεργασίας σε ομάδες και μαθητοκεντρικής διαχείρισης της διδασκαλίας.
- Η ανάπτυξη ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος.
- Η διεύρυνση της οπτικής τους γωνίας και η κριτική θεώρηση του κόσμου.
- Η ενδυνάμωση της προσωπικότητας των συμμετεχόντων γενικότερα (ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτογνωσίας τους).

Στάδια Υλοποίησης του Εργαστηρίου

Α' στάδιο

Παιχνίδια γνωριμίας – Αφόρμηση

Βασική αρχή της λειτουργίας μίας ομάδας είναι, αρχικά, η αλληλογνωριμία και η δημιουργία κατάλληλου κλίματος εμπιστοσύνης και οικειότητας. Έτσι, η μικρή μας ομάδα, αποτελούμενη από έντεκα συνολικά άτομα (μαζί με τις δύο καθηγήτριες εμπυχώτριες), κάθισε σε σχήμα ΠΙ και όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν αρχικά το όνομά τους και κάτι που τους ευχαριστεί (αντικείμενο ή ασχολία). Στη συνέχεια, 'πέταξαν' από πάνω τους συμβολικά ό,τι τους στενοχωρεί και τους πιέζει στον φανταστικό χώρο μιας 'λίμνης', στο κέντρο της αίθουσας. Έτσι, με μεγαλύτερη άνεση, ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση της εμπυχώτριας να περιγράψουν όλοι, με τη σειρά, το όνειρο της ζωής τους.

Με βάση τη σημασία και τη λειτουργία του ονείρου τόσο στην ψυχολογία όσο και στην τέχνη γενικά, ξεκίνησε η εισαγωγή στον σουρεαλισμό, όπου το όνειρο παίζει καθοριστικό ρόλο.

Β' στάδιο

Θεωρητική προσέγγιση στο κίνημα του σουρεαλισμού

Μετά από μια γενική αναφορά στον σουρεαλισμό ως πολιτιστικό αλλά και επαναστατικό κίνημα της Τέχνης, παρουσιάστηκε εμπεριστατωμένα το κίνημα στον λογοτεχνικό και θεατρικό λόγο μέσα από αντιπροσωπευτικά δείγματα γραφής Ελλήνων και ξένων δημιουργών. Με την τεχνική της ιδεοθύελλας διατυπώθηκαν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κινήματος στη λογοτεχνία, με εφαρμογή στα ποιήματα: *Ενδοχώρα* του Ανδρέα Εμπειρίκου, *Μόλις σημάνουν τα μεσάνυχτα ο JEF το μέγα αυτόματον* του Νίκου Εγγονόπουλου, *Credo ως είθισται να λέμε λατινιστί* του Νίκου Καρούζου, και *Ακρόπολη* του Νικόλαου Κάλα.

Ακολούθησε σύντομη αναφορά στην ιστορία του σουρεαλισμού. Έμφαση δόθηκε στην πολιτική διάσταση του κινήματος, με αναφορές σε παραδείγματα, με χαρακτηριστικότερο τον *Σουρεαλιστικό Ατλαντα του Κόσμου*, που δημοσιεύτηκε το 1929 στο περιοδικό *Variétés* (εικόνα 1).



Εικόνα 1

Το στάδιο αυτό αποτέλεσε τη μετάβαση για την αναφορά στα χαρακτηριστικά του σουρεαλισμού στο Θέατρο. Οι συμμετέχοντες μελέτησαν το θεατρικό κείμενο των έργων: Η ντουλάπα με καθρέπτη ένα ωραίο βράδυ του Louis Aragon και Ο Ζωγράφος του Roger Vitrac, σε νεοελληνική απόδοση της Νίκης Χαλκιαδάκη-Μιχαλά και επιχείρησαν να προσδιορίσουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κινήματος στο Θέατρο. Με την τεχνική της σύνθεσης καταγράφηκαν τα διακριτικά γνωρίσματα του κινήματος στον λογοτεχνικό και στον θεατρικό λόγο.



Εικόνα 2

Έργο της Βέρας – Λυδίας Δημητρακοπούλου

Εν κατακλείδι, ως απόδειξη της αριστοτέλειας άποψης πως η ψυχή δεν σκέπτεται χωρίς εικόνα (Αριστοτέλης, *Περί Ψυχής*, III, 431a 14-17) και ως ενδεικτική εφαρμογή της δραστηριότητας που οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να φέρουν σε πέρας, παρουσιάστηκε πίνακας ζωγραφικής (τέμπερα σε χαρτί), που φιλοτέχνησε η μαθήτρια της Β΄ τάξης του Πρότυπου Γενικού Λυκείου της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, Βέρα-Λυδία Δημητρακοπούλου, το 2018, στην προσπάθειά της να μετασχηματίσει στον καμβά τους ποιητικούς στίχους του Οδυσσέα Ελύτη: «Δάση της Ρηνανίας, πριν καιρό πολύ σταματημένα μέσα μου. /Και ξανά τώρα σαν από κέρασ κυνηγετικό ερχόμενα/ Οικόσημα και δέντρα γενεαλογικά που δωδεκαετής άθελά μου/Ανακάλυπτα. (Es war der erste einzige Traum» από το ποίημα: *Ελεγείο του Grüninger -Μνήμη Friedrich von Hardenberg [Novalis]*, που ανήκει στη συλλογή: «*Τα Ελεγεία της Οξώπετρας*» (Εικόνα 2).

Αρχικά, έγινε αναφορά στη μεταφυσική ζωγραφική, ως πρόδρομο κίνημα του σουρεαλισμού (1911-1924) μέσα από αντιπροσωπευτικά έργα των βασικών της εκπροσώπων, του Τζόρτζιο Ντε Κίρικο και του Κάρλο Καρά. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε, εν συντομία, ο σουρεαλισμός στην Τέχνη, με έμφαση στη Ζωγραφική. Υπογραμμίστηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά του κινήματος μέσα από γνωστούς πίνακες των σημαντικότερων εκπροσώπων του, όπως του Σαλβαντόρ Νταλί, του Ρενέ Μαγκρίτ, του Χουάν Μιρό και του Μαρκ Σαγκάλ, με τη βοήθεια ενός ppt, που εκπόνησε για τις ανάγκες του εργαστηρίου μας η εικαστικός και καθηγήτρια της Ευαγγελικής Σχολής, κ. Χριστίνα Ε. Παπαδάκη. Ανάμεσα σε αυτά τα χαρακτηριστικά ήταν: η κυριαρχία του παράδοξου, η ανατροπή της λογικής και του συνειδητού και η προσπάθεια δημιουργίας ενός νέου σύμπαντος, όπου συνυπάρχουν αρμονικά η φαντασία και το όνειρο με την πραγματικότητα, το ασυνείδητο με το συνειδητό και, γενικά, η ελεύθερη

σκέψη και έκφραση στην τέχνη και τη ζωή, με τη δημιουργία μιας νέας πραγματικότητας, μιας υπερπραγματικότητας, όπου ο άνθρωπος θα νιώθει αληθινή ευτυχία.

Γ' στάδιο

Δημιουργική γραφή και Εικαστική έκφραση à la manière du surrealism

Στο τρίτο αυτό και σημαντικότερο στάδιο, στόχος ήταν η βιωματική μέθεξη των συμμετεχόντων στον τρόπο σκέψης και λειτουργίας των σουρεαλιστών ποιητών και καλλιτεχνών. Η υλοποίηση του στόχου επιχειρήθηκε με δύο τρόπους: α) την δημιουργική γραφή και β) την εικαστική έκφραση, μετασχηματίζοντας τις λέξεις σε εικόνες και τις εικόνες σε λέξεις.

Το θέμα εργασίας προέκυψε από το ποίημα του Ζακ Πρεβέρ, *Βγαίνοντας από το σχολείο*, ένα καθαρά σουρεαλιστικό ποίημα (Γαραντούδης κ.ά, 2008: 110). Το ποίημα του Πρεβέρ μάς ταξιδεύει σε έναν φανταστικό γύρο του κόσμου, που πραγματοποιούν τα παιδιά βγαίνοντας από το σχολείο, με όχημα τη νεανική πνοή, την εφευρετικότητα του νου και την ψυχική ανάγκη τους για επικοινωνία. Προέρχεται από τη δεύτερη ποιητική συλλογή του *Ιστορίες* (1946). Το ποίημα αυτό διανεμήθηκε σε φωτοτυπίες στους συμμετέχοντες μαζί με ένα ακόμη της Δώρας Μαργέλη, ποιήτριας, φιλολόγου και εκπαιδεύτριας ρητορικής, με τίτλο: *Επιστροφή* (2016), της ίδιας τεχνοτροπίας.

Δώρα Μαργέλη, Επιστροφή

Καθίσαμε όλοι στα θρανία
Ο ένας είχε όψη όστρακου κλειστού
Ο άλλος μία παραλία στην πλάτη
Στης Λήδας τα μαλλιά είχαν ριζώσει φύκια
Ο Νάσος κλώσσαγε δύο μικρούτσικα χαλίκια στη μασχάλη
Η Νίκη έπαιζε στα δάχτυλα μία πανσέληνο
Φυσούσε απ το παράθυρο αλατισμένα όνειρα
Και στου σχολείου την αυλή
Είχε κρυφτεί ένα μικρό αλογάκι της θάλασσας
Το ακούγαμε που προσπαθούσε να μάθει να αναπνέει
Μάς είχαν πεθυμήσει, είπανε οι τοίχοι
Και εμείς για να ανταποδώσουμε
Γράψαμε πάνω τους ονόματα
Στίχους και μουσική
Τίποτα κοντινό στο μπλε
"Δεν πέθανε το καλοκαίρι"
Ανακοίνωσε επίσημα ο Στρατής
Όλοι τον κοιτάξαμε με ελπίδα
Ανοίξαμε μεμιάς τα στέρνα
Μαζέψαμε με βια τις άγκυρες
Και ξανοίχτηκε το «μέσα» μας
Λευκό χαρτί πριν πέσει πάνω του μελάνι.

Ζακ Πρεβέρ, Βγαίνοντας από το σχολειό

Βγαίνοντας από το σχολειό μας	Ένα σπίτι
Συναντήσαμε	Που γύρω από τη γη όλο γύριζε
Ένα μεγάλο σιδηρόδρομο	Και γύρω από τη θάλασσα
Μας έφερε μια βόλτα	Και προσπαθούσε να ξεφύγει απ' το
Γύρω τριγύρω από τη γη	χειμώνα
Σ' ένα χρυσό βαγόκι	Που το κυνηγούσε
Και γύρω γύρω από τη γη μας	Αλλά κι εμείς πάνω στο σιδηρόδρομο
Συναντήσαμε	Αρχίσαμε να τρέχουμε να τρέχουμε
Τη θάλασσα να κάνει τον περίπατό της	Πίσω από το χειμώνα
Μαζί με τα κοχύλια της	Ωσπου στο τέλος τον πατήσαμε
Με τ' αρωματισμένα της νησιά	Κι έτσι το σπίτι πια σταμάτησε να τρέχει
Με τα ωραία της ναύαγια	Κι η άνοιξη που ήταν σταθμάρχης
Και με τους καπνιστούς της σολομούς	Βγήκε και μας χαιρέτησε
Και συναντήσαμε	Μας ευχαρίστησε
Πάνω απ' τη θάλασσα	Και τότε τα λουλούδια όλης της γης
Τ' αστέρια που μαζί με το φεγγάρι	Βαλθήκανε να σπρώχνουν
Με ιστιοφόρο ταξιδεύανε	Από παντού το σιδηρόδρομο
Για Ιαπωνία	Κι εκείνος πια δεν ήθελε να προχωρήσει
Κι ακόμα συναντήσαμε τους τρεις	Από το φόβο μήπως τα πατήσει
σωματοφύλακες*	Κι έτσι κι εμείς
Που με τα χέρια γύριζαν	Γυρίσαμε πια πίσω με τα πόδια
Τη μανιβέλα* ενός μικρού υποβρύχιου	Γύρω τριγύρω από τη γη
Κι εκείνο βυθιζότανε	Γύρω τριγύρω από τη θάλασσα
Ψάχνοντας αχινούς	Και γύρω από τον ήλιο
Κι όταν γυρίσαμε στη γη μας	Το φεγγάρι και τ' αστέρια
Συναντήσαμε	Με τα πόδια
Πάνω σ' εκείνη τη γραμμή του	Και με τα πόδια και με τ' άλογα και μ'
σιδηροδρόμου.	αυτοκίνητα
	Και τέλος με ιστιοφόρα.

Μετά από την **εκφραστική ανάγνωση** των δύο παραπάνω ποιημάτων από τις εμπυχώτριες, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρακινήθηκαν να συνθέσουν σουρεαλιστικά ποιήματα και εικαστικά έργα, ομαδικά ή ατομικά. Έτσι, πραγματοποίησαν τα δικά τους φανταστικά ταξίδια σε κάποιο πραγματικό ή ονειρικό σύμπαν, εξωτερικό ή εσωτερικό, αντλώντας επιπλέον έμπνευση από εικόνες γνωστών σουρεαλιστικών έργων ζωγραφικής, που τους επιδόθηκαν σε μορφή πλαστικοποιημένων καρτών (επιμέλεια της εικαστικού κ. Χρ. Παπαδάκη).

Κάθε ομάδα από τις τέσσερις που δημιουργήθηκαν ανέλαβε να καταγράψει σε ένα φύλλο χαρτί σκόρπιες λέξεις ή προτάσεις, που τους έρχονταν αυτόματα στο μυαλό (**αυτόματη γραφή**) με βάση το θέμα, και στη συνέχεια να δημιουργήσει ποιήματα, συνδέοντας τις λέξεις αυτές και τις προτάσεις. Ως επιβάτες ενός φανταστικού τρένου που ταξιδεύει, όπως αυτό του Ζακ Πρεβέρ, με ή χωρίς συγκεκριμένη αποστολή, τα μέλη κάθε ομάδας σχεδίασαν ελεύθερα σε ένα χαρτόνι το δικό τους παράθυρο βαγονιού με όποιον εικαστικό τρόπο επιθυμούσαν (απλό σχέδιο ή κολάζ). Μέσα από αυτό αποτύπωσαν με πλήρη ελευθερία μορφικών επιλογών όλες τις εικόνες, τις σκέψεις και τα όνειρα, που μόνο η γλώσσα της ποίησης και της τέχνης μπορούν να περιγράψουν.

Για τον σκοπό αυτό είχε εξασφαλιστεί ο εξοπλισμός του εργαστηρίου με τα απαραίτητα υλικά (χαρτόνια, μαρκαδόρους, μολύβια, λαδοπαστέλ, χρωματιστά χαρτιά, κόλλες, ψαλίδια, γόμες, ξύστρες) Προκειμένου να δημιουργηθεί κατάλληλο κλίμα έμπνευσης καθόλη τη διάρκεια της δημιουργικής έκφρασης, προβάλλονταν σε διαδραστικό πίνακα, ειδικά επιλεγμένα βίντεο με ορχηστρική μουσική του Βαγγέλη Παπαθανασίου. Αφού όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν τις δημιουργίες τους και έδωσαν από έναν τίτλο σε αυτές, τις παρουσίασαν στην ολομέλεια.

Εναλλακτικές προτάσεις δράσεων – Προέκταση διδακτικών πρακτικών

Ο ίδιος τρόπος εργασίας προσαρμοσμένος ανάλογα στην εκπαιδευτική βαθμίδα και στο επίπεδο της τάξης μπορεί να εφαρμοστεί και στη διδασκαλία άλλων καλλιτεχνικών κινημάτων. Επιπλέον, οι εικόνες των έργων τέχνης ή συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις από τα ποιήματα που διαβάστηκαν από τις εμψυχωτρίες ή από αυτά που δημιούργησαν οι εκπαιδευόμενοι, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως θέμα για την παραγωγή **αυθόρμητου λόγου** στη σχολική τάξη ή στον όμιλο ρητορικής του σχολείου, αν υπάρχει.

Το τρένο κυνηγάει το όνειρο

Στη δίνη του ανέμου πέταξα τον ήλιο
Δυο παιδιά κυνηγούν με ομπρέλα τη βροχή
Τρέχω γύρω απ' τη γη κυνηγώντας τ' αστέρια
Τα βουνά έσκυψαν να χαιρετίσουν την αυγή
Κρατάω έναν αστερία απ' τη θάλασσα
και αγγίζω την πανσέληνο.
Στάσου, θέλω να δω τα όνειρά σου!
Αν φτάσω στο τέρμα του ταξιδιού θα ψάξω την αρχή
Ο σκύλος περιμένει πεινασμένος πίσω από την πόρτα
Ξεφύγαμε λίγο από το τώρα και το «κάτω»
Ο κήπος με τις γάτες άνοιξε και σας περιμένει
Δε θα γυρίσουμε πίσω, πρέπει κάτι ν' αλλάξει
Επιτέλους φτάσαμε

Μ. Καλαματιανού – Μ. Ζαΐμη

Ποιήματα και εικαστικές συνθέσεις του εργαστηρίου

Α'



Εικόνα 3. Έργο των Μ. Καλαματιανού-Μ. Ζαΐμη

Β'



Εικόνα 4, Μικτή σύνθεση της Ειρ. Δούναβη



Εικόνα 5, Μικτή σύνθεση της Κ. Ζερμπίνη

Το πέταγμα της ψυχής

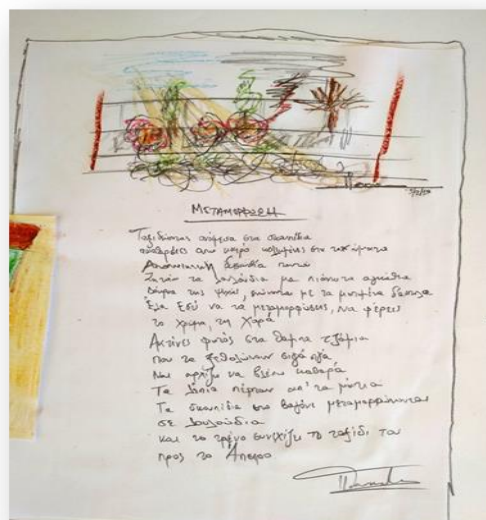
Περπάτησα στον πορτοκαλί ουρανό
Έχω μια πεταλούδα στην καρδιά
Να φτερουγίσει θέλει, να φύγει μακριά
Και μια πτυχή να ξεδιαλύνει θέλει, για να ξεφύγει.
Μύρισα τους ήχους του ανέμου,
στο λαμπερό φως της νύχτας
Μα πάλι πώς; Να επιστρέψει θέλει,
το σκότος να μην τη βρει έξω μοναχή.
Ο μωβ βυθός των ψυχών τα τραγούδια απομακρύνει
Ωραίος ο ήχος απ' το φτερούγισμα
Πλατάγισμα νότας στη νότα πέφτει.
Η κιμωλία φόρεσε τα καλά της
Κι από το αυγό γεννήθηκε η ψυχή της πέστροφας
Παίρνω το τρένο και ανεβαίνω στο βουνό να βρω δελφίνια
Οι καρχαρίες με φοβίζουν
Γεννήθηκε από το αυγό η ελπίδα
Πέταγμα ψυχής το λένε αυτό και πάει μακριά.
Μακάρι να μας πάρει μαζί της στα φτερά!

Ειρ. Δούναβη – Κ. Ζερμπίνη – Ι. Κυριακίδου

Γ'
Μεταμόρφωση και Φως



Εικόνα 6, Μικτή σύνθεση των Φ. Σούκουλη και Σπ. Πανταζή

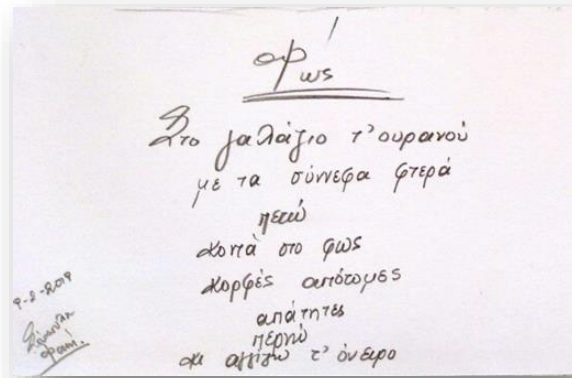


Εικόνα 7, Λεπτομέρεια της Εικόνας 6

Μεταμόρφωση

Ταξιδεύοντας ανάμεσα στα σκουπίδια
Ακαθαρσίες από καιρό κολλημένες στα τοιχώματα
Αποπνικτική δυσωδία παντού
Ζητάω τα λουλούδια, μα πιάνω τα αγκάθια
Δάκρυα της ψυχής ενώνονται με τα ματωμένα δάκτυλα
Έλα εσύ να τα μεταμορφώσεις
Να φέρεις το χρώμα, τη χαρά.
Ακτίνες φωτός στα θαμπά τζάμια
Που τα ξεθολώνουν σιγά – σιγά
Ναι, αρχίζω να βλέπω καθαρά
Τα λέπια πέφτουν απ' τα μάτια
Τα σκουπίδια στο βαγόνι
Μεταμορφώνονται σε λουλούδια
Και το τρένο συνεχίζει το ταξίδι του
προς το Άπειρο

Πανταζής Σπυριδων



Εικόνα 8, Λεπτομέρεια της Εικ. 6

Φως

Στο γαλάζιο τ' ουρανού
Με τα σύννεφα φτερά
Πετώ
Κοντά στο φως
Κορφές απότομες
Απάτητες
Περνώ
Κι αγγίζω τ' όνειρο!
Σούκουλη Φανή

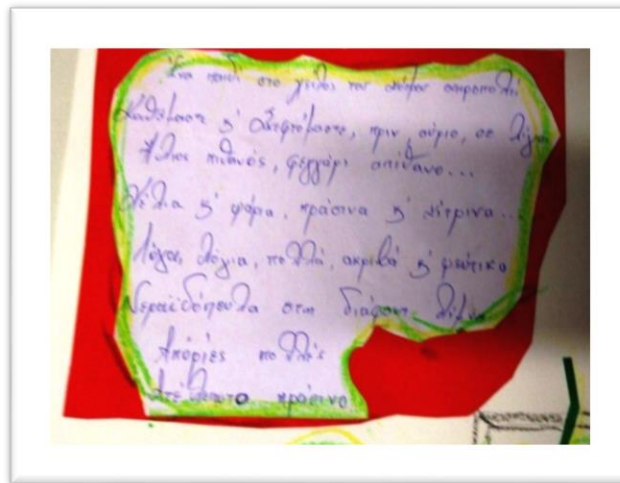
Στο χείλος της στιγμής

Ένα παιδί στο χείλος του κόσμου ονειροπολεί.
Καθόμαστε και σκεφτόμαστε,
πριν, αύριο, σε λίγο
Ήλιος πιθανός, φεγγάρι απίθανο...
Χέλια και ψάρια, πράσινα και κίτρινα...
Λόγια, λόγια, πολλά, ακριβά και ψεύτικα
Νεραϊδόπουλα στη διάφανη λίμνη
Απορίες πολλές
Ατέλειωτο πράσινο...



Εικόνα 9, Μικτή σύνθεση των Ε. Μαστιχιάδου-Αρ. Σβέρκου

Εύη Μαστιχιάδου – Αρετή Σβέρκου



Εικόνα 10, Λεπτομέρεια του παραπάνω έργο

Γενικά συμπεράσματα

Μέσα από τη συγκεκριμένη δράση οι συμμετέχοντες:

- Συστηματοποίησαν τις γνώσεις τους αναφορικά με το συγκεκριμένο καλλιτεχνικό ρεύμα του σουρεαλισμού αναπτύσσοντας την αισθητική τους παιδεία.
- Προσέγγισαν τη μοντέρνα ποίηση διερευνητικά και βιωματικά, δοκιμάζοντας νέους τρόπους εικαστικής έκφρασης, ενώ παράλληλα καλλιέργησαν τη φαντασία τους.
- Εμβάθυναν στο φαινόμενο της Τέχνης και προβληματίστηκαν σχετικά με τον ρόλο της στην καλλιέργεια του ανθρώπου.
- Συνέδεσαν την καλλιτεχνική έκφραση με την ανάδειξη της δημιουργικότητάς τους, μεταβλήθηκαν, με άλλα λόγια, μέσα από τη βιωματική πρόσληψη της τέχνης, σε ενεργούς καλλιτέχνες.
- Αισθάνθηκαν τη χαρά της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης μέσα στην πιεστική καθημερινότητα ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου.
- Αξιοποίησαν την ιδέα του ολιστικού έργου τέχνης, του «Gesamptkunstwerk», κατά Wagner (Bablet, 2008:18-20), ως αφετηρία για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.
- Αυξήθηκε η αυτοπεποίθηση και η αυτογνωσία τους και απέκτησαν πιο διεκδικητική και κριτική ματιά.
- Συνεργάστηκαν σε ομάδες, ανέπτυξαν πρωτοβουλίες ενεργητικής μάθησης και ετεροαξιολόγησης.
- Τέλος, ένιωσαν την ικανοποίηση της ολοκλήρωσης και ανάδειξης του έργου τους με την παρουσίασή του κατά ομάδες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ακριτίδου, Μ. (2014).** Τ.Π.Ε. και Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Στο: *Επιμορφωτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Τεύχος 3*, (σσ. 156-163) (Κλάδος ΠΕ02) ΕΑΠΤΥ - Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ). Πάτρα. (Ανακτήθηκε στις 18/12/2018 από: [https://e-epimorfosi.cti.gr > category > 17-epimorf-yliko-kse-b-eripedou-tpre](https://e-epimorfosi.cti.gr/category/17-epimorf-yliko-kse-b-eripedou-tpre)).
- Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (2003).** Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή. Στο: *Πρακτικά Συνεδρίου Ομοιότητες και Διαφορές: Αναζητώντας Νέους Δρόμους στην Εκπαίδευση* (Κομοτηνή, 29-30/11/2002). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ ΕΠΕΑΕΚΠ, σσ. 133-139.
- Αριστοτέλης, Περί Ψυχῆς.** Αθήνα: Εκδόσεις Ζήτρος.
- Bablet, D. (2008).** *Ιστορία της Σύγχρονης Σκηνοθεσίας. 1ος τόμος: 1887-1914.* (Μετ.: Δ. Κωνσταντινίδης). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Bamford, A. (2006).** *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education.* New York: Waxman.
- Baudelaire, Ch. (1999).** Οι αρχές της ποίησης. Στο: Α. Ζήρας (επιμ.): *Edgar Allan Poe, Ποίηση και Φαντασία*, σσ. 111-113. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Βασιλομανωλάκης, Α. & Σπανός, Δ. (2014).** Εκπαιδευτικό Σενάριο Διδασκαλίας του Ποιήματος «Καντάτα» με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας- Εισηγήσεις Φιλολόγων (Ημαθία 4-6 Απριλίου 2014)*, σσ. 231-239.
- Brookfield, St. (2001).** Repositioning Ideology Critique in a Critical Theory of Adult Learning. Στο: *Adult Education Quarterly*, 52 (1), 7-22.
- Γαργαντούδης, Ευρ., Χατζηδημητρίου, Σ., Μέντη, Θ. (2008).** *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Chapman, L.-H. (1993).** *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή* (Μετ. Α. Λαπούρτας). Αθήνα: Νεφέλη.
- Dewey, J. (2005).** *Art as Experience.* New York: Perigree. C&C.
- Εγγονόπουλος, Ν. (2007).** *Ποιήματα.* Τομ. Α'. Αθήνα: Ίκαρος.
- Eliot, T.S. (1983).** *Η Κοινωνική Λειτουργία της Ποίησης, Δοκίμια για την Ποίηση και την Κριτική (Επιλογή 1919-1961).* (Μετ. -Επιμ. Στ. Μπεκατώρος) Αθήνα: Ηριδανός.
- Εμπειρικός, Α. (2008).** *Ενδοχώρα.* Αθήνα: Άγρα.
- Gardner, H. (1990).** *Art Education and Human Development.* Los Angeles: The Getty Education Institute of the Arts.
- Greene, M. (2000).** *Releasing the Imagination.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Holub, Robert C. (2004).** Θεωρία της πρόσληψης: Η Σχολή της Κωνσταντίας. Στο: Selden R. (επιμ.), *Από τον Φορμαλισμό στον Μεταδομισμό.* (Μετ.: Μίλτος Πεχλιβάνος, Μιχάλης Χρυσανθόπουλος), σσ. 445-482. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Illeris, K. (2002a). *Three Dimensions of Learning*. Leicester: NIACE.

Illeris, K.(2002b). Understanding the Conditions of Adult Learning. *Adults Learning*, 14(4), 18-20.

Κάλας, Ν. (1977). *Οδός Νικήτα Ράντου*. Αθήνα: Ίκαρος.

Καρούζος, Ν. (2013). *Τα Ποιήματα*. Αθήνα: Ίκαρος.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. & Συν.εργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτσογιάννης, Δ. & Αλεξίου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον Σχεδιασμό, την Ανάπτυξη και την Εφαρμογή Σεναρίων και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη, Κ.Ε.Γ., Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Ανακτήθηκε στις 03/01/2019 από: http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/anaptu-xe_senarion_-_glossa_deuterobathmia_ekpaideuse..pdf)

Λοϊζίδη, Ν. (1987). *Ο Τζιόρτζιο Ντε Κίρικο και η Σουρεαλιστική Επανάσταση*. Αθήνα: Νεφέλη.

Mezirow, J. et al.(1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. Στο Mezirow, J. et al. (Eds). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, (σσ. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.

Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York, NY: Norton.

Piaget, J. (1974). *To Understand is to Invent*. N.Y.: Basic Books.

Πλάτων (2017). *Νόμοι*. Αθήνα: Εκδόσεις Ζήτηρος.

Vygotsky, L., S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (2003). *What's the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching*. Leicester: NIACE.

Χαλκιαδάκη-Μιχαλά, Ν. (2014). *Φουτουρισμός, Ντανταϊσμός, Σουρεαλισμός στο Θέατρο*. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. *Βίντεο με μουσική του Βαγγέλη Παπαθανασίου*. Ανακτήθηκαν όλα στις 01/02/2019 από:

- *Ask the mountains*, <https://www.youtube.com/watch?v=QFlcs8vwLK4> . ,
- *Eternity*, <https://www.youtube.com/watch?v=hjIH78naTuU> ,
- *Antarctic Echoes* <https://www.youtube.com/watch?v=0Obvs-Jd9VY&t=2s> ,
- *Monastery of la Rabida*, <https://www.youtube.com/watch?v=U3iJBkzjKmo> ,
- *The Bounty*, <https://www.youtube.com/watch?v=7piGHeUUS0E>,
- *Song of the Seas*, <https://www.youtube.com/watch?v=55SVonv-sio>
-

- *Ευχαριστίες*

Ευχαριστούμε θερμά:

α) Τα Εκπαιδευτήρια Δελασάλ και το Ινστιτούτο Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών

Ελλάδας για την εμπιστοσύνη και την τιμή να μάς συμπεριλάβουν στον κατάλογο των επιστημονικών συνεργατών του Συνεδρίου και ιδιαίτερα την κ. Φωτεινή Εγγλέζου για την

άψογη συνεργασία.

β) Την επιστημονική και οργανωτική επιτροπή του Συνεδρίου για την άριστη διοργάνωση, την υλικοτεχνική υποστήριξη και την ποιότητα των επιστημονικών εισηγήσεων. γ) Την κ. Χριστίνα Ε. Παπαδάκη, εικαστικό και καθηγήτρια στην Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης για την παραγωγή και ευγενική προσφορά εικαστικού εκπαιδευτικού υλικού για τις ανάγκες του εργαστηρίου μας

δ) Τους εκλεκτούς συναδέλφους εκπαιδευτικούς, που μας τίμησαν με την συμμετοχή τους



εικόνα 11



εικόνα 12



εικόνα 13



εικόνα 14

Καλλιεργώντας αξίες με όχημα την τέχνη στο μάθημα της Ιστορίας μέσα από τη συνεργατική μάθηση

Ιωάννα Καμπούρμαλη
Σ.Ε.Ε. Π.Ε.70, 4^ο ΠΕΚΕΣ
Π.Μ.Σ. Ε.Κ.Π.Α
Π.Μ.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Διδάκτωρ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Ο ρόλος του σχολείου, τη σημερινή εποχή, κρίνεται απαραίτητο και αναγκαίο να ανταποκρίνεται στις πολύπλοκες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις. Το σχολείο έχει ως κύριο σκοπό να εξυπηρετεί και να εκπληρώνει τους στόχους της σύγχρονης και αποτελεσματικής εκπαίδευσης, τόσο μέσα από ουσιαστική αξιοποίηση των γνωστικών αντικειμένων, όσο και με παράλληλη διαμόρφωση απόψεων και στάσεων των μαθητών/τριών, καλλιεργώντας και ενισχύοντας απορριπτικές συμπεριφορές σε ρατσιστικές αντιλήψεις και στάσεις. Ιδιαίτερα μάλιστα, όταν εμφανίζονται στην κοινωνία ανησυχητικά φαινόμενα ρατσισμού, βίας και κοινωνικού αποκλεισμού.

Με την παρούσα παρέμβαση έγινε προσπάθεια προσέγγισης και καλλιέργειας των αξιών μέσω του μεταναστευτικού και προσφυγικού προβλήματος, με συνεργατικές βιωματικές διεργασίες στο μάθημα της Ιστορίας, με σκοπό την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, συναισθηματικής εμπλοκής και ανάδειξης του ρόλου και της σπουδαιότητας της αξιοποίησης των Τεχνών στην εκπαίδευση.

Η συμβολή και η εμπλοκή της τέχνης ευνοεί πειραματισμούς με πολυποίκιλους συνδυασμούς και συνεργατικές δραστηριότητες και ωθεί σε οραματισμούς, αλληλεπιδράσεις, ανάδειξη των αξιών, εκδήλωση και έκφραση σκέψεων, απόψεων, ανάδειξη συναισθημάτων. Το αισθητικό αποτέλεσμα μιας ομαδικής διάδρασης είναι προφανές και οι συμμετέχοντες/ουσες απολαμβάνουν τη χαρά της δυναμικής της ομάδας, του μοιράσματος και της ομαδικής δημιουργίας, την καλλιέργεια του στοχασμού και του αναστοχασμού.

Το εργαστήριο απευθυνόταν κυρίως σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (γενικής και ειδικής αγωγής).

Λέξεις-Κλειδιά

Συνεργατικές μέθοδοι, τέχνη, αξίες, μετανάστευση, βιωματική μάθηση

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση, μέσα από το μάθημα της ιστορίας, επιχειρεί να αξιοποιήσει τις αρχές της μεθόδου της Μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας, με αφορμή τη διδακτική ενότητα «Μικρασιατική καταστροφή», διδακτέα ύλη στο μάθημα της Ιστορίας της έκτης τάξης του Δημοτικού. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αποτελεί στις μέρες μας μία από τις πιο δυναμικές ερευνητικές προσεγγίσεις (Λιντζέρης, 2007) στους τομείς της εκπαίδευσης και της

συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (Λιντζέρης, 2007, Taylor, 2007). Η μετασχηματιστική δύναμη της μάθησης στηριζόμενη στον κριτικό στοχασμό, έχει ερευνηθεί και υποστηριχθεί διεπιστημονικά από πληθώρα διανοητές, όπως ο Dewey, Freire, Brookfield, η Σχολή της Φρανκφούρτης, ο Mezirow και άλλους (Λιντζέρης, 2007).

Εξέχουσα θέση όμως καταλαμβάνει η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης κατά την προσέγγιση του Mezirow, μιας και όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Wilson & Kiely (2002), αποδεικνύει θεωρητική επάρκεια, συγκρινόμενη με τις προηγούμενες θεωρίες στο εν λόγω πεδίο. Ανατρέχοντας στο έργο του Mezirow, διαπιστώνει κανείς ότι θεμέλιο λίθο της προσέγγισής του, αποτελεί η ανάγκη του ανθρώπου για αλλαγή στον τρόπο που βλέπει τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του (Merriam & Caffarella, 1999), υπό τη συνεχή διαπραγμάτευση αμφισβητούμενων νοημάτων, προερχομένων από την υποκειμενικότητα που διακατέχει το άτομο, επί του όλου (Mezirow, 2007).

Ο Mezirow κατά την εξελικτική πορεία του, προσπάθησε να ορίσει και να επαναπροσδιορίσει αρκετές φορές τι σημαίνει για εκείνον μετασχηματίζουσα μάθηση. Κοινό στοιχείο όλων των εκπορευόμενων ορισμών, αποτελεί η διεργασία ερμηνείας και αλλαγής των εμπειριών και των πλαισίων αναφοράς, που καθορίζουν τις πράξεις μας, μέσω κριτικής αποτίμησης και ορθολογικού διαλόγου (Λιντζέρης, 2007, 2010).

Ένας από τους συνηθέστερους ορισμούς όπως αναφέρεται και από τον Λιντζέρη, (2007), ορίζει τη μετασχηματίζουσα μάθηση ως τη διεργασία μετασχηματισμού των εκάστοτε πλαισίων αναφοράς σε πιο συμβατά με την εκάστοτε πραγματικότητα του ατόμου, ώστε να μπορούμε να διαπραγματευόμαστε και να δρούμε σύμφωνα με τους δικούς μας σκοπούς, τις αξίες τα αισθήματα και τις ερμηνείες, πάρα με αυτά που έχουμε αφομοιώσει άκριτα από τους άλλους (Mezirow, 2007:47). Επιπλέον, η Taylor (2007), στενή συνεργάτης του Mezirow, σε συνάφεια των παραπάνω αναφέρεται στην μετασχηματίζουσα μάθηση ως μία αναπτυξιακή διεργασία βασισμένη σε διαδικασίες μάθησης, οι οποίες αξιοποιούν παρελθούσες εξηγήσεις για τη νοηματοδότηση μιας νέας εμπειρίας (Λιντζέρης, 2007).

Η διδασκαλία της ιστορίας είναι ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον αντικείμενο, καθώς καταγράφει τις αφορμές και τις αιτίες που οδήγησαν την ανθρωπότητα σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, δράσεις και επιλογές. Ο προβληματισμός είναι σχετικά με το γεγονός του αν οι εκπαιδευτικοί, κατά πλειοψηφία, περιορίζονται σε μια διεκπεραιωτική παράθεση γεγονότων και κατά πόσο οι διδακτικές δεξιότητες και μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ωθούν σε αποτελεσματική μάθηση τους μαθητές/τριες. Το συγκεκριμένο γεγονός καθιστά τυποποιημένο το μάθημα της ιστορίας και προκαλεί την ανία και την αδιαφορία των μαθητών/τριών, με συνέπεια την έλλειψη ουσιαστικού μαθησιακού αποτελέσματος. Η χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και τα αποτελέσματα που προκύπτουν με την εμπλοκή και τη χρήση και ενσωμάτωση της τέχνης στη διδακτική μεθοδολογία (π.χ. βίντεο ή δείγματα και αποσπάσματα από

διάφορα είδη της τέχνης όπως κινηματογραφικές ταινίες, λογοτεχνικά κείμενα κ.ά.), αναστέλλουν την παγιωμένη αντίληψη και το αιτιολογικό της έλλειψης επαρκούς χρόνου και αποπροσανατολισμού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Fowler (1996: 9-13), αναλύοντας τον τρόπο που η τέχνη ενισχύει την εκπαίδευση, διαπιστώνει ότι, μέσα από την αισθητική εμπειρία η σκέψη γίνεται πιο δεκτική και ανοικτή, καθώς και πιο δημιουργική: «Είναι μια πρόσκληση να εξασκήσεις τις ίδιες διανοητικές ικανότητες με το δημιουργό, να οραματιστείς, να θέσεις στόχους, να ορίσεις τεχνικές και να τις εξασκήσεις, να λύσεις, να αξιολογήσεις, να αναθεωρήσεις, να συνεχίσεις να φαντάζεσαι και να λύνεις προβλήματα. Αυτή η διαδικασία όμως απαιτεί τεράστια αυτο-πειθαρχία».

Μέσα από την τέχνη, η σκέψη γίνεται επικοινωνιακή, διότι όλες οι μορφές της τέχνης είναι επίσης μέσα επικοινωνίας και συντελεί στην κατανόηση των ανθρώπινων διαφορών. Η τέχνη αποτελεί το σημείο συνάντησης της φαντασίας με την κριτική σκέψη, στοιχεία τα οποία εντάσσονται στους στόχους της εκπαίδευσης. Ο ρόλος λοιπόν της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση προβάλλεται καθοριστικός: «Η κριτική σκέψη όπως προβάλλεται από τις μεγάλες παραδόσεις συνενώνει φαντασία και κριτική σε ένα τρόπο σκέψης: στην λογοτεχνία, στην επιστήμη, στην ιστορία, στη φιλοσοφία και στην τεχνολογία η ελεύθερη ροή φαντασίας ελέγχεται από την κριτική και οι κριτικές μετασχηματίζονται σε ένα νέο τρόπο οπτικής των πραγμάτων. Ούτε αυτό ούτε η ελεύθερη άσκηση της φαντασίας ή η έγερση αντιρρήσεων θα πρέπει να περιφρονηθούν. Το πρώτο μπορεί να προτείνει νέες ιδέες, το δεύτερο μπορεί να αναδείξει την ανάγκη για αυτές. Σίγουρα όμως η εκπαίδευση προσπαθεί να αναπτύξει και τα δύο συνδυαστικά. Ο εκπαιδευτής ενδιαφέρεται να ενθαρρύνει την κριτική συζήτηση ως διακριτή από την έγερση αντιρρήσεων, και η συζήτηση είναι μια άσκηση της φαντασίας» (Passmore, 1975: 33, ό.α. στο Greene, 1988: 126).

Όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η Greene επισημαίνει τη σημασία της καλλιέργειας της φαντασίας: «Μου είναι δύσκολο να διδάξω εκπαιδευτική ιστορία και φιλοσοφία σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς χωρίς να τους εμπλέξω στον τομέα της φαντασίας και της μεταφοράς. Πώς αλλιώς θα βγάλουν νόημα από τα αποκλίνοντα πράγματα που μαθαίνουν;» (Greene, 2000, σ. 99).

Στόχοι του εργαστηρίου είναι η εκπαίδευση και η ανάδειξη των αξιών κυρίως μέσω της Τέχνης και του μαθήματος της ιστορίας, ώστε ως εκπαιδευτικοί να ωθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους, να βιώσουν συναισθήματα, να ενεργοποιήσουν την ενσυναίσθησή τους, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, επιταχύνοντας και εμπεδώνοντας τη διαδικασία της μάθησης, μέσα από διαδραστικές, διαθεματικές και πιο αποτελεσματικές διαδικασίες, καλλιεργώντας και αναδεικνύοντας την κριτική σκέψη.

Όπως αναφέρεται στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τη διδασκαλία της Ιστορίας (ΥΠΕΠΘ, 2003: 208), οι **ευρύτεροι στόχοι** εστιάζονται σε τρεις κατευθύνσεις:

α) **σε επίπεδο γνώσεων** που αφορούν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης.

- Να εκτιμήσουν τη συμβολή του Ελληνισμού των περιοχών της Θράκης και της Μ. Ασίας στην ανάπτυξη του ελληνικού κράτους.

- Να γνωρίσουν τα κυριότερα γεγονότα του Μικρασιατικού πολέμου.

- Να κατανοήσουν ιστορικές έννοιες σχετικές με την ενότητα, όπως: συνθήκη, σύμμαχοι, εθνική συμφορά.

β) **σε επίπεδο ικανοτήτων**, όπου μέσα από την εξέταση αιτιών και αποτελεσμάτων και μέσα από την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις, να έχουν την ικανότητα να διαμορφώσουν αξίες και στάσεις που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον, να μπορούν να κάνουν συσχετισμούς και να οδηγούνται σε γενικεύσεις.

- Να κατανοήσουν τους λόγους που οδήγησαν στη Μικρασιατική καταστροφή.

- Να συγκρίνουν τις σημαντικές αλλαγές που σημειώθηκαν στον έξω κόσμο και στη χώρα μας στη σύγχρονη εποχή από την εισροή των μεταναστών και των προσφύγων στη χώρα μας.

γ) **σε επίπεδο στάσεων**, ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, ώστε ο/η μαθητής/τρια να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του και τις αξίες εκείνες που θα τον προετοιμάσουν να γίνει υπεύθυνος πολίτης.

Λόγω της αυξανόμενης μετανάστευσης και των προσφυγικών εισροών στη χώρα μας, διαμορφώθηκε ως κύριος στόχος η ανάγκη να ευαισθητοποιηθούν, να προβληματιστούν και να ενεργοποιηθούν οι μαθητές/τριες στο πρόβλημα των ρατσιστικών διακρίσεων και μέσα από την επαφή τους με έργα τέχνης κατά τη μαθησιακή διαδικασία, να επαναξιολογήσουν και να επανεκτιμήσουν συγκεκριμένες κοινωνικές παραδοχές και να καλλιεργηθούν με βιωματικό και συνεργατικό τρόπο συναισθήματα αλληλεγγύης, ανεκτικότητας, αποδοχής του διαφορετικού «άλλου», αλληλοσεβασμού και αποδοχής.

Η σημασία των αξιών

Οι αξίες δεν συνιστούν εγγενείς ιδιότητες των πραγμάτων, ούτε μία κλειστή και αιωνίως προκαθορισμένη ουσία, αλλά εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από τις ανάγκες που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία στο πλαίσιο μίας δεδομένης ιστορικής συνθήκης, καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία εκτιμά, επί τη βάση των αναγκών της, τι είναι σημαντικό και τι ασήμαντο, τι είναι ουσιαστικό και τι επουσιώδες. Για να το θέσουμε με άλλους όρους, οι διαφορετικές ανάγκες μίας κοινωνίας την ωθούν να εκτιμά με

διαφορετικό τρόπο κάθε φορά την έννοια του αγαθού ή του επιθυμητού –και επομένως να προσυπογράψει διαφορετικές αξίες (Αριστοτέλους, *Ηθικά Νικομάχεια*). Το δεδομένο αυτό, μας επιτρέπει να προβούμε σε δύο ισχυρισμούς: πρώτον, ότι οι αξίες διαθέτουν *ιστορικότητα*, δηλαδή κάποια χρονική αρχή και εξέλιξη μέσα στην ιστορική πορεία των κοινωνιών, γεγονός το οποίο τις κάνει να υπόκεινται διαρκώς σε μεταβολές. Και δεύτερον, ότι η μεταβλητότητα των αξιών συνεπάγεται αναπόφευκτα τη σχετικότητα τους, η οποία με τη σειρά της θέτει το κρίσιμο ερώτημα του ηθικού σχετικισμού (*moral relativism*): της αντίληψης, δηλαδή, ότι είναι αδύνατον να βρεθούν αξίες που να δεσμεύουν ηθικά και κοινωνικά όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους, σε όλες τις εποχές και τους τόπους, και ότι κανένας ηθικός κώδικας δεν μπορεί να επιβληθεί ως “ανώτερος”, περιεκτικότερος ή πιο αληθινός, έναντι κάποιου άλλου.

Η σχετικότητα και η μεταβλητότητα των αξιών συνιστά μάλλον μία ισχυρή ένδειξη, αφενός του δυναμισμού και της εγγενούς περιπλοκότητας των ανθρώπινων αναγκών και επιθυμιών και αφετέρου της λογικής συγκρότησης των αξιών.

«Αν οι αξίες μεταβάλλονται μέσα στον χρόνο, καθώς αλλάζει κάθε φορά η οπτική γωνία και ο τρόπος θέασής τους τούτο συμβαίνει πρωτίστως επειδή οι αξίες αφορούν σε έλλογα όντα, τα οποία δεν εφαρμόζουν κατά τρόπο μηχανικό και αυτοματοποιημένο τις εντολές του Α ή του Β ηθικού κώδικα, αλλά έχουν την ικανότητα να αναστοχάζονται να κρίνουν το περιεχόμενο των εν λόγω κωδικών, να αναστοχάζονται τους όρους της νομιμοποίησής τους –και επομένως να εμβαθύνουν διαρκώς στις αξίες τους» (Βρεττός, 2005: 30).

Η δυνατότητα των αξιών να μετασχηματίζονται και να αλλάζουν μέσα στον χρόνο, η διαρκής επινόηση των πλέον διαφορετικών ιεραρχιών και τυπολογιών, δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως σημάδι μίας “κρίσης” του σύγχρονου πολιτισμού ή ως συμπτώματα ηθικής παθογένειας, αλλά αντιθέτως ως εμπλουτισμός και διαρκής εμβάθυνση της ηθικής συνείδησης των ανθρώπων –και επομένως, ως «εκδήλωση πνευματικής ωριμότητας της κοινωνίας μας» (Πελεγρίνης, 1992: 330) Διότι εάν οι αξίες δεν παρουσίαζαν καμία αλλαγή μέσα στον χρόνο, τότε θα ήταν μάλλον απολιθωμένες και νεκρές πραγματικότητες, χωρίς καμία ουσιαστική αναφορά στην κοινωνική ζωή των ανθρώπων.

Βιωματική μάθηση και συνεργατική γραφή

Η βιωματική μάθηση επιχειρεί να καλύψει τις ανάγκες που παρουσιάζονται στους μαθητές/τριες, όταν η μάθηση επικεντρώνεται στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη τους, περιθωριοποιώντας ή ελαχιστοποιώντας τις συναισθηματικές και διαπροσωπικές τους ανάγκες. Η μεθοδολογία της βιωματικής μάθησης εστιάζεται στη δυναμική και στον συντονισμό των ομάδων. Στη βιωματική μάθηση, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη δυναμική της ομάδας, τη συναισθηματική έκφραση και την έκθεση σε νέες εμπειρίες, για να συντονίσει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική διαδικασία, με σημαντικό εμπόδιο για

αυτό το είδος μάθησης τις μη επαρκείς γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών στον συντονισμό και τη διαχείριση της ομάδας.

Με τον όρο βιωματική μάθηση, εννοούμε τη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σε αυτήν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, προωθείται παράλληλα η προσωπική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων και η ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνικά προβλήματα και σε θέματα ανθρωπίνων σχέσεων. Η βιωματική μάθηση μέσα από την εφαρμογή τεχνικών όπως η Δημιουργική Συνεργατική Γραφή αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, διαδεδομένη στις ευρωπαϊκές χώρες, η οποία φιλοδοξεί να αποδώσει τον πρωτεύοντα ρόλο της έκφρασης, της γραφής και του λόγου στους μαθητές. Με την κατάλληλη διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας προκαλείται η παραγωγή λόγου με παιγνιώδη και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια τρόπο, σύμφωνα με τον Σουλιώτη (Κωτόπουλος, 2014). Ο/Η μαθητής/τρια ενθαρρύνεται να γίνει συγγραφέας στη θέση του συγγραφέα, ανακαλύπτει τις τεχνικές της γραφής, τη λεκτική του/της επινοητικότητα και φαντασία και ενεργοποιεί όλες τις πνευματικές, ψυχικές και συναισθηματικές του/της δυνάμεις. Ως αναγνώστης και ως δημιουργός ποιητικών κειμένων ωθείται να καλλιεργεί αξίες, αισθάνεται την ελευθερία να βιώνει συναισθήματα, να σκέφτεται, να ονειρεύεται και στη συνέχεια να εκφράζεται δίχως περιορισμούς και δίχως τον φόβο αρνητικών επικρίσεων ή απόρριψης.

Η βιωματική μάθηση στη σύγχρονη εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως επιτακτική ανάγκη εκπαίδευσης σε αντιπαράβολή και αντίθεση με τον “παραδοσιακό” τρόπο εκπαίδευσης, που συσχετίζεται με την μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευση της ύλης (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Οι ανάγκες και οι λόγοι που εξυπηρετούνται και χαρακτηρίζουν τη βιωματική εκπαίδευση σημαντική, είναι η συμμετοχή σε αυτή τη διαδικασία των ίδιων των μαθητών/τριών, αφού αναλαμβάνουν και έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Η βιωματική μέθοδος και εκπαίδευση έχει ως στόχο να φέρει τον/την μαθητή/τρια σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης, μέσα από την έρευνα (project), την παρατήρηση (observation) καθώς επίσης και μέσα από πολλές διασκεδαστικές εξειδικευμένες δραστηριότητες όπως η απόκτηση γνώσης μέσα από την εμπειρία, η άμεση εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης, η μάθηση μέσα από την εμπειρία και τον αναστοχασμό και η συναισθηματική εμπλοκή.

Η συνεργατική μάθηση, κυρίως, προσφέρει δυνατότητες αποδυνάμωσης των στερεότυπων, των κατηγοριοποιήσεων και των διαδικασιών ταξινόμησης του ‘άλλου’. Στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης οι μαθητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία συνδιαλλαγής και αναγνώρισης του άλλου προσώπου και μέσα από τη διαδικασία αυτή υπερβαίνουν τις καθιερωμένες κατηγοριοποιήσεις και τους στιγματισμούς που απορρέουν από αυτές (Γκόβαρης, 2004).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η κοινωνία μας χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι η πολιτισμική ετερότητα είναι ο κανόνας σε παγκόσμια κλίμακα, λόγω της έντονης κινητικότητας και πολιτισμικής επαφής, η οποία οφείλεται σε παράγοντες όπως η οικονομική μετανάστευση, οι μετακινήσεις λόγω στρατιωτικών συγκρούσεων και λιμών, καθώς και η τεχνολογική πρόοδος στις μεταφορές και την επικοινωνία (Cummins, 2003).

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σχολικών μονάδων αποτελεί αδιαμφισβήτητο ένα από τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Ο μαθητικός πληθυσμός αποτελείται τόσο από γηγενείς, όσο και από αλλοδαπούς μαθητές. Το σχολείο αποτελεί έναν από τους κυριότερους φορείς παροχής γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, διαμόρφωσης τρόπων συμπεριφοράς και θεωρείται αναγκαία η διάχυση στην εκπαιδευτική διαδικασία της διάστασης της διαπολιτισμικότητας, καθώς όπως υποστηρίζεται από έρευνες, η σχολική φοίτηση αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα πρόσκτησης της πολιτιστικής κληρονομιάς της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 2008). Ο πληθυσμός των μαθητών/τριών που καταλήγουν στη χώρα μας, σύμφωνα με έρευνες, είναι παιδιά οικονομικών μεταναστών και προσφύγων από διάφορες χώρες και ως εκ τούτου χαρακτηρίζονται από διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Η εκπαίδευση κυριαρχεί στη ρύθμιση της ετερότητας που χαρακτηρίζεται ως εθνική, γλωσσική, πολιτισμική, θρησκευτική και συνοδεύεται με κοινωνική και οικονομική ανισότητα και ο ρόλος του σχολείου διαφαίνεται πολύ σημαντικός. Το σχολείο μέσα από μία αντιρατσιστική και δημοκρατική αγωγή μπορεί να διδάξει στους μαθητές να σέβονται ο ένας τον άλλον παρά τη διαφορετικότητά τους και να συνυπάρχουν αρμονικά μέσα στην κοινωνία (Γκότοβος, 2002).

Ωστόσο, η διαχείριση των συγκρούσεων που οφείλονται στην πολυπολιτισμική σύνθεση και η διαδικασία άμβλυνσης της αντιπαλότητας μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων απαιτεί μια διαρκή προσπάθεια εκ μέρους του σχολείου, που στοχεύει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του διαφορετικού. Απαιτείται, επομένως, αλλαγή της μεθοδολογίας αφενός και του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων, με ενσωμάτωση των σχολικών προγραμμάτων που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη συνεργασία, την ανάπτυξη και καλλιέργεια πανανθρώπινων αξιών, τόσο σε παγκόσμιο, όσο και σε τοπικό επίπεδο (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014)

Η συνεργατική μάθηση, κυρίως, προσφέρει δυνατότητες αποδυνάμωσης των στερεότυπων, των κατηγοριοποιήσεων και των διαδικασιών ταξινόμησης του "άλλου". Στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης οι μαθητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία συνδιαλλαγής και αναγνώρισης του άλλου προσώπου και μέσα από τη διαδικασία αυτή υπερβαίνουν τις καθιερωμένες κατηγοριοποιήσεις και τους στιγματισμούς που απορρέουν από αυτές (Γκόβαρης, 2004).

Ο ρόλος της τέχνης στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού

Ένα αποτελεσματικό μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού είναι η τέχνη. Στην Ελλάδα η χρήση των τεχνών στην εκπαίδευση ξεκίνησε σιγά-σιγά τα τελευταία χρόνια και η εφαρμογή της παρατηρείται κυρίως σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Μέγα (2011^α: 18) «το άτομο αξιοποιώντας την τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώνει μια ολιστική προσέγγιση της προσωπικότητάς του που εντοπίζεται σε επίπεδο στάσεων (ανάπτυξη ενσυναίσθησης), γνώσεων (καλλιέργεια κριτικής σκέψης) και ικανοτήτων (χρήση της φαντασίας και της δημιουργικότητας)». Ο ρόλος της τέχνης εξυπηρετεί κίνητρα και στόχους τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητριών/τών και βασίζεται στην καλλιέργεια των εμπειριών και αξιών που οδηγούν στην δημιουργική αυτό-έκφραση Dewey (1934) και στην ανάπτυξη της ατομικότητας του καθενός (Eisner, 2002).

Η αισθητική εμπλοκή συμβάλλει στην ενεργοποίηση της κριτικής και στοχαστικής διάθεσης μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης και προάγει τη συναισθηματική ευαισθητοποίηση που οδηγεί στην κριτική σκέψη. Η γενικότερη επαφή με την τέχνη δεν απαιτεί κάποιο συγκεκριμένο γνωστικό υπόβαθρο, γιατί όλοι μπορούν να παρατηρήσουν, να ερμηνεύσουν και να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έρευνες που αναφέρονται στις στάσεις που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί μετά την εφαρμογή της καινοτομίας, έκαναν λόγο για μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, απαλλαγμένη από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Ράικου, 2011). Η Τέχνη αποτελεί έναν τρόπο έκφρασης του ατόμου, που ωθείται από αυτήν στην ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και του αυτοστοχασμού, διευκολύνει την επικοινωνία και την αυτογνωσία, καθώς επίσης και την ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής μέσα από την ενδυνάμωση της ικανότητας ανάπτυξης λεκτικών και μη μορφών επικοινωνίας.

Η Μέθοδος της “Μετασηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Τέχνη”

Η μετασηματίζουσα μάθηση είναι ένα είδος συνεργατικής βιωματικής μάθησης, που έχει ως κεντρικό στόχο τον μετασηματισμό του πλαισίου αναφοράς των εκπαιδευομένων, όπως τις νοητικές αντιλήψεις, το συμπεριφοριστικό σύστημα κ.ά, ώστε αυτά να γίνουν περιεκτικά, στοχαστικά και συναισθηματικά, σύμφωνα με τον Mezirow (2000), με απώτερο σκοπό το άτομο να επαναπροσδιορίσει τις πρότερες πεποιθήσεις του. Με βάση αυτή την άποψη, φαίνεται πώς οι ενήλικες είναι διατεθειμένοι να ακολουθήσουν μια αναλυτική διαδικασία, ώστε να αναθεωρήσουν τα πλαίσια αναφοράς τους, να αλλάξουν τις παραδοχές τους και να υιοθετήσουν μια νέα στάση ζωής, διαφορετική από το περιβάλλον που τους περιβάλλει. Συνεπώς, μέσα από αυτή τη θεωρία ενεργοποιείται δημιουργικά ο κριτικός στοχασμός, για να επιφέρει μετασηματισμούς στο αντιληπτικό σύστημα των ενήλικων εκπαιδευομένων (Κόκκος 2010, 2011).

Εφαρμογή της μεθόδου

Η διδακτική μέθοδος που αξιοποιήθηκε στο εργαστήριο για την προσέγγιση στο παραπάνω θέμα είναι η Κριτική και Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία. Συγκεκριμένα, οι εμπλεκόμενοι/ες επεξεργάστηκαν εικαστικά έργα, λογοτεχνικά αποσπάσματα με δημιουργική γραφή μέσα από συνεργατικές μεθόδους και την εφαρμογή της “Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Τέχνη”. Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελείται από 6 στάδια (Κόκκος 2010,2011).

Πρώτο στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος

Με την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου σε αυτήν τη διδακτική ενότητα καλλιεργείται τα μέγιστα η κριτική σκέψη των εμπλεκόμενων. Η Μικρασιατική καταστροφή συνδέεται με τη σύγχρονη μετανάστευση. Οι μνήμες είναι ακόμα ζωντανές και οι παραλληλισμοί μπορούν να προκύψουν ευκολότερα. Όπως για τον ελληνισμό συνέβη η αναγκαστική μετανάστευση, τόσο για πολιτικούς όσο και για οικονομικούς λόγους, έτσι και στη σύγχρονη εποχή συμβαίνουν ανάλογα γεγονότα. Η Μικρασιατική καταστροφή λοιπόν αποτελεί μία εξαιρετική αφορμή, προκειμένου οι επιμορφούμενοι/ες να προσεγγίσουν κριτικά θέματα προσφυγιάς και μετανάστευσης, δίνοντας έμφαση στην ανθρώπινη ύπαρξη και στα συναισθήματα που γεννιούνται από τον ξεριζωμό από την πατρίδα και αναδύοντας αξίες. Καλούνται να διερευνήσουν το πώς νιώθουν οι πρόσφυγες που ξεριζώνονται από την πατρίδα και ποιες αξίες διαφαίνονται.

Δεύτερο στάδιο: Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις απόψεις τους για το θέμα

Σε αυτό το στάδιο οι εμπλεκόμενοι/ες καλούνται να γράψουν μία παράγραφο με θέμα: “Είμαι πρόσφυγας από τη Συρία και βρίσκομαι στο πλοίο για την Ελλάδα. Τι σκέψεις κάνω; Ποιες αξίες καταπατώνται και ποιες αναδύονται; Ποια συναισθήματα νιώθω και γιατί;”. Είναι καλή αφορμή για τους/τις μαθητές/τριες η διερεύνηση του πώς ένιωθαν οι πρόσφυγες ερχόμενοι στην Ελλάδα από τις αλησμόνητες πατρίδες, του πώς νιώθουν οι σημερινοί μετανάστες και πρόσφυγες, ποιες σκέψεις έκαναν, ποιοι ήταν οι φόβοι κι οι ανησυχίες τους, και ποιος ο τρόπος υποδοχής τους στην Ελλάδα. Τα κείμενα αυτά θα συγκριθούν με αυτά που θα παραχθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής της μεθόδου.

Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των υποθεμάτων που θα εξεταστούν και των κριτικών ερωτημάτων επάνω στα υποθέματα

Ο Paul, όπως αναφέρεται στο Κόκκος (2011), αναφέρει ότι ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος είναι σαφής, ακριβής, συγκεκριμένος, συνεπής, λογικός, διαθέτει εμπρίθεια κι αμεροληψία, αναγνωρίζει τη σημαντικότητα και τη σκοπιμότητα των δικών του πράξεων και των πράξεων των άλλων και γι’ αυτό η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αποτελεί ζητούμενο της εκπαίδευσης.

Η μέθοδος Visible Thinking (που προτείνει το Project Zero Harvard) αναφέρει ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να ασκούνται σε «ρουτίνες σκέψης» (thinking routines), ώστε να

αναπτυχθεί η σκέψη τους. Η μέθοδος αυτή στοχεύει στη βαθύτερη κατανόηση, στην αύξηση του ενδιαφέροντος, στην ανάπτυξη των στοχαστικών ικανοτήτων των εμπλεκόμενων, στην τροποποίηση στάσεων και παραδοχών τους και στην προσαρμογή τους στη σύγχρονη κοινωνία. Δημιουργούνται ρουτίνες σκέψης. Τα δύο κριτικά ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με δύο από τα υποθέματα που επιλέχθηκαν, και στα οποία θα εστιαστεί η κριτική σκέψη των εκπαιδευτικών, είναι: α) η αποκατάσταση των προσφύγων της Μικρασιατικής Καταστροφής αλλά και των προσφύγων και μεταναστών της σημερινής εποχής και τις σχέσεις τους με τους ντόπιους. β) Συναισθήματα και σκέψεις που γεννώνται και στις δυο περιπτώσεις και οι αξίες που καταπατώνται ή αναδύονται.

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτελούν κριτικά ερωτήματα και καλλιεργούν την ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών αφού έρχονται σε επαφή με:

- Αιτιολογημένη ερμηνεία
- Ενεργό αιτιολόγηση κι εξήγηση
- Βαθύτερη έρευνα
- Διερεύνηση διαφορετικών αντιλήψεων
- Διερεύνηση έργων τέχνης
- **Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα**
- Για την επεξεργασία των προαναφερθέντων κριτικών ερωτημάτων επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν 4 έργα τέχνης:
- Το εικαστικό έργο «**το κουτσό**» του Βλάσση Κανιάρη
- Το εικαστικό έργο «**Refugees**» του Jēkabs Kazaks
- Το λογοτεχνικό απόσπασμα από το «**Μέσα στις φλόγες**» της Διδώς Σωτηρίου
- Το ποίημα «**Για τον όρο μετανάστες**» του Μπ. Μπρέχτ.

Πέμπτο στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Πιο συγκεκριμένα για την επεξεργασία των λογοτεχνικών αποσπασμάτων και του ποιήματος χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές όπως η τεχνική του ARTiT για τη λογοτεχνία και για την επεξεργασία του εικαστικού έργου χρησιμοποιείται η τεχνική Perkins για τη ζωγραφική. Οι προαναφερθείσες τεχνικές προσαρμόστηκαν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς και στον διαθέσιμο χρόνο. Στις τεχνικές αυτές, σε κάθε στάδιο επεξεργασίας εμπλέκονται οι “ρουτίνες σκέψεις”, όπως περιγράφονται στο πρόγραμμα Visible Thinking του Harvard (<http://www.visiblethinkingpz.org/>). Σύμφωνα με τους Adorno και Horkheimer (Κόκκος, 2011) μέσα από την επαφή με τις τέχνες καλλιεργείται η κριτική συνείδηση, λόγω του ότι τα χαρακτηριστικά της αυθεντικής τέχνης διαφέρουν από τα στερεοτυπικά σχήματα συμπεριφοράς και από τα κλειστά σχήματα αντιλήψεων, που διέπουν την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων.

Οι εμπλεκόμενοι είχαν εκφράσει τις παραδοχές τους για το θέμα, γραπτά, στο δεύτερο στάδιο της μεθόδου και στο στάδιο αυτό, γίνεται η επεξεργασία των έργων τέχνης σε σχέση με τα κριτικά ερωτήματα. Ειδικά για την επεξεργασία των εικαστικών έργων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική Perkins για τη ζωγραφική (ARTiT και Μέγα, 2011, και Κόκκος, 2011) και για το λογοτεχνικό απόσπασμα και το ποίημα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του ARTiT για τη λογοτεχνία (ARTiT)

Έκτο στάδιο: Κριτικός Αναστοχασμός

Στο στάδιο αυτό έγινε η τελική σύνδεση με το αρχικό ερώτημα που οι εκπαιδευτικοί είχαν καταγράψει, οπότε ζητήθηκε να γράψουν πάλι ένα κείμενο μετά από όλα αυτά, εμπλουτισμένο και να συμπληρώσουν ή να αναθεωρήσουν την αρχική τους άποψη. Μετά την ολοκλήρωση της γραπτής διαδικασίας ακολούθησε σύντομη συζήτηση και αξιολόγηση της διαδικασίας και εκφράστηκαν συναισθήματα για τη διαδικασία αυτή. Στη συνέχεια η εκπαιδύτρια, προκειμένου να αποτιμήσει την ανάπτυξη της ικανότητας για δημιουργική κριτική σκέψη έκανε αντιπαραβολή της αρχικής και της τελικής απάντησης των συμμετεχόντων. Εντοπίστηκαν εκείνα τα σημεία όπου οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν κριτικό και δημιουργικό τρόπο σκέψης. Για να συμβεί αυτό χρησιμοποιήθηκε κλίμακα αποτίμησης της Κριτικής σκέψης. Στη συνέχεια, συγκρίθηκαν αναστοχαστικά αυτές τις απόψεις με εκείνες που εκφράστηκαν στο 2ο στάδιο και διατυπώθηκαν συμπεράσματα. Στο τελευταίο στάδιο επιχειρήθηκε η ανασκόπηση όλης της διαδικασίας. Τέλος, ήταν σημαντικό το ενδιαφέρον που έδειξαν οι εμπλεκόμενοι για τη μέθοδο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adorno, Th. (2000).** *Αισθητική Θεωρία*, (μτφρ. Αναγνώστου, Λ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bywater (1894).** *Aristotle's Ethica Nicomachea*. Oxford: Clarendon Press.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997).** *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*. 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο, 3-5 Μαΐου 1996. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999).** *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008).** *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2003).** *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Σκούρτου Ε. επιμ., μετάφ. Αργύρη Σ. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.
- Γκόβαρης, Χ. (2004).** *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Ε. Α. (2002).** *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεδούλη Μαρίνα.** Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης. Ανακτήθηκε 20/2/2019 <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>

- Dewey, J. (1938).** *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Fowler, C. B. (1996).** *Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling*. New York: Oxford University Press.
- Eisner, E.W. (2002).** *The Arts and the Creation of Mind*. New Heaven and London: Yale University Press.
- Greene, M. (1988).** *The Dialectic of Freedom*. New York: Teachers College Press.
- Greene, M. (2000).** *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kokkos, A. (2010).** Transformative learning through aesthetic experience. *Journal of Transformative Education*, 8(3), 155-177.
- Κόκκος, Α. (2010).** Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μέθοδος Εφαρμογής. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 19, 9-13.
- Κόκκος, Α. & συν. (2011).** *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιντζέρης, Π. (2007).** Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Διπλωματική διατριβή. Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε 20/02/2018, από <http://www.eap.gr>
- Λιντζέρης, Π. (2010).** Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης: δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μέγα, Γ. (2007).** Προσωπογραφίες: Donald A. Schon. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 39-43.
- Μέγα, Γ. (2010).** Η ορατή σκέψη στην εκπαίδευση ενηλίκων: Πρόταση μεθοδολογίας. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μέγα, Γ. (2011).** *Η Αξιοποίηση της Αισθητικής Εμπειρίας στην Εκπαίδευση*, Επιμορφωτικό υλικό, Τόμος Α, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μέγα, Γ. (2011α).** Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο: Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μέγα, Γ. (2011β).** Η Τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο: Κόκκος Α. και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωτόπουλος Η. (2014).** *Η Δημιουργική Γραφή ως Γνωστικό Αντικείμενο: Οι Ιδιαιτερότητες του Εργαστηρίου*, Πολύδρομο, 7, 37-42.
- Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. (2014).** *Καλές Πρακτικές στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Αντλώντας από την Επαγγελματική Εμπειρία των Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Merriam, B.S. & Caffarella, S.R. (1999).** *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (2007).** Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Olson, I. (2000).** *The Arts and Critical Thinking in American Education*. Connecticut, London & Bergin and Garvey Westport.
- Πελεγρίνης, Θ. (1992).** *Λεξικό της Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Perkins, D. (1994).** *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. The Getty Education Institute for the Arts. Los Angeles California.
- Read, H. (1966).** *The Redemption of the Robot. My Encounter with Educational Art*. New York: A Trident Press Book.
- Passmore, J. (1975).** On Teaching to Be Critical. In R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S. Peters (eds.) *Education and Reason*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ράικου, Ν. (2011).** Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Απόπειρα Εφαρμογής της Μεθόδου σε Φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Πατρών. Στο: Κόκκος Α. και Συνεργάτες (επιμ.) *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σωτηρίου Δ. (1978).** *Μέσα στις φλόγες*. Αθήνα: Κέδρος.
- Taylor W.E. (2007).** Αναλύοντας την έρευνα για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο Mezirow και συνεργάτες (Εκδ.): *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τριλίβα Σ. & Αναγνωστοπούλου Τ. (2008).** *Βιωματική Μάθηση*. Αθήνα: Τόπος.
- Wilson, L. & Kiely, C. (2002).** Towards a Critical Theory of Adult Learning/Education: Transformational Theory and Beyond. Paper presented at the Annual Meeting of the Ault Education Research Conference.

Ιστοσελίδες

- Μπρέχτ Μπ.** Για τον όρο *μετανάστες*. Ανακτήθηκε 22/02/2019
<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL105/229/1690,5409/>
- http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/01_VisibleThinkingInAction/01a_VTInAction.html, Ανακτήθηκε 02/20//2019
- http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03c_CoreRoutines.html, Ανακτήθηκε 02/20//2019
- <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>
Ανακτήθηκε στις 20/2/2019 από <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
Φύλλα εργασίας
Ομάδα 1

Α' Φάση:

Να αναφερθείτε στα προβλήματα που συνάντησε

α) η αποκατάσταση των προσφύγων της Μικρασιατικής Καταστροφής και στα κυριότερα παράπονα που εξέφρασαν για την αντιμετώπισή τους τόσο από το ελληνικό κράτος όσο και από τους γηγενείς κατοίκους.

β) στις σχέσεις τους με τους ντόπιους

Β' Φάση:

α) Αναφέρατε συναισθήματα και σκέψεις που σας γεννώνται, όταν παρατηρείτε τη συγκεκριμένη φωτογραφία

β) Αξίες που καταπατώνται και αναδύονται.



Ομάδα 2



Α' Φάση:

Να αναφερθείτε στα προβλήματα που συνάντησε

α) η αποκατάσταση των προσφύγων τη σημερινή εποχή και στα κυριότερα παράπονα που εξέφρασαν για την αντιμετώπισή τους τόσο από το ελληνικό κράτος όσο και οι γηγενείς κάτοικοι.

β) στις σχέσεις τους με τους ντόπιους.

Β' Φάση:

α) Αναφέρατε συναισθήματα και σκέψεις που σας γεννώνται, όταν παρατηρείτε τη συγκεκριμένη φωτογραφία.

β) Αξίες που καταπατώνται ή αναδύονται.

ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ

ΒΛΑΣΗΣ ΚΑΝΙΑΡΗΣ (ΑΘΗΝΑ 1928)

Το κουτσό, 1974

Το κουτσό του Βλάση Κανιάρη εντάσσεται σε μια μεγάλη ενότητα έργων του με γενικό τίτλο *Μετανάστες*, που ο καλλιτέχνης δημιούργησε το διάστημα 1971-1976, όταν ο ίδιος διέμενε στο εξωτερικό.

- Περιγράψτε τις φιγούρες της εγκατάστασης.
- Αναφερθείτε στην πολιτική κατάσταση που επικρατούσε στην Ελλάδα το χρονικό διάστημα κατά το οποίο ο καλλιτέχνης δημιούργησε το έργο του.
- Σε ποια χώρα υποδοχής ελληνικών μεταναστών αναφέρεται το έργο, και από πού φαίνεται αυτό;
- Ποια ψυχολογική κατάσταση του μετανάστη εκφράζει το έργο και με ποιον τρόπο;
- Παρουσιάζοντας τις μορφές του ακέφαλες, τι δηλώνει ο καλλιτέχνης σχετικά με το πώς αισθάνεται ένας μετανάστης σε ξένη χώρα και τι σχετικά με τον τρόπο που τον αντιμετωπίζουν οι άλλοι εκεί.

Κάθε φιγούρα συνοδεύεται από μια βολίτσα με τα απολύτως απαραίτητα. Επίσης οι ανθρωπίνες φιγούρες στέκονται γύρω από ένα σχέδιο κουτσού, που είναι σχεδιασμένο με κιμωλία.

- Τι υπονοεί το κουτσό σχετικά με τη μετάβαση και την προσαρμογή του μετανάστη στην ξένη χώρα;
- Πόσο επίκαιρο είναι, κατά τη γνώμη σας, αυτό το έργο σήμερα;
- Η χώρα μας, τις τελευταίες δεκαετίες, αποτελεί χώρα υποδοχής μεταναστών προερχομένων από πολλά μέρη του πλανήτη. Πιστεύετε ότι έχει αλλάξει κάτι σχετικά με τη θέση και την αντιμετώπιση που πηγαίνουν οι μετανάστες εδώ σήμερα, σε σχέση με αυτό που δηλώνεται μέσα από το έργο του Κανιάρη;



Το κουτσό, 1974
Περιβόλιαν.

Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ρητορικής (με διεθνή συμμετοχή): Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη: Αναζητώντας σύγχρονες μορφές της ρητορικής παιδείας (9-10 Φεβρουαρίου 2019)

Ταυτότητα εικαστικού έργου

Τίτλος:	Refugees	
Ζωγράφος:	Jēkabs Kazaks (1895-1920)	
Χαρακτηριστικά:	Ζωγραφική, 107cm X 210,5 cm	
Έτος:	1917	
Μουσείο:	Latvian National Museum of Art	
Πηγή:	Page URL: http://www.google.com/culturalinstitute/asset-viewer/refugees/uwFznWB3-8_pqw?hl=en	

Ταυτότητα λογοτεχνικού αποσπάσματος

Τίτλος πρωτοτύπου:	Μέσα στις φλόγες
Συγγραφέας:	Διδώ Σωτηρίου
Είδος:	Μυθιστόρημα
Έκδοση:	Υπουργείο Παιδείας, <i>Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' & Στ' δημοτικού</i>
Πηγή:	Page URL: http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-F113/323/2178,7999/unit=2152

Ταυτότητα ποιήματος

Ποίημα:	Για τον όρο «μετανάστες»
Στίχοι:	Μπ. Μπρέχτ
Έκδοση:	Μπ. Μπρεχτ, <i>Ποιήματα</i> , μτφρ. Μάριος Πλωρίτης, Θεμέλιο
Πηγή:	Page URL: http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGL105/229/1690,54

Εργαστήριο δημιουργικής γραφής: συνεργατική γραφή μέσα από ένα παιχνίδι με τις λέξεις

Ιωάννα Καμπούραλη¹, Πολυξένη Γιάχου²

1 Σ.Ε.Ε. Π.Ε.70, 4^ο ΠΕΚΕΣ

Π.Μ.Σ. Ε.Κ.Π.Α

Π.Μ.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Διδάκτωρ ΕΚΠΑ

2 Δ/ντρια 90ου Δ.Σ. Αθηνών, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Π.Μ.Σ. ΕΚΠΑ

Περίληψη

Συνεργατικές διεργασίες εμπλέκουν δημιουργικά ένα παιχνίδι λέξεων, εικόνων, ήχων, μυρουδιών με τα συναισθήματα σε μια ελεύθερη δημιουργική γραφή ποιημάτων. Με μια εξερεύνηση των δυνατοτήτων των λέξεων, πειραματιζόμαστε με πολυποικίλους συνδυασμούς, συνεργαζόμαστε και αλληλεπιδρούμε, εκφράζουμε ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα και δημιουργούμε στίχους χωρίς λογικούς περιορισμούς και χωρίς το φόβο του λάθους. Εμπιστευόμαστε την αξία της τύχης, συνθέτουμε δικά μας ποιήματα γεμάτα εικόνες, μουσική, κίνηση, φως, χρώματα και αρώματα απολαμβάνοντας το αισθητικό αποτέλεσμα με τη χαρά του μοιράσματος και της ομαδικής δημιουργίας μέσα από βιωματικούς τρόπους μάθησης, όπως μια εφαρμογή της μεθόδου World Café και της αξιοποίησής της στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης.

Απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γενικής και ειδικής αγωγής).

Λέξεις-Κλειδιά

συνεργατική γραφή, βιωματική προσέγγιση, World Café, δημιουργική γραφή.

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, πριν από τη συμμετοχή τους σε εργαστήρια δημιουργικής γραφής ή την παρακολούθηση σχετικών δραστηριοτήτων σε σχολικές τάξεις, εκφράζουν έλλειψη αυτοπεποίθησης και μας δηλώνουν πως αποφεύγουν να εμπλέξουν τους μαθητές τους σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ποίησης, καθώς αισθάνονται ότι δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις. Η εμπειρία της δημιουργικής γραφής που βιώνουν ή μοιράζονται με τους μαθητές, αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποκαλυπτική τόσο για τις δικές τους δυνατότητες όσο και για τις δυνατότητες των μαθητών τους. Στόχος του εργαστηρίου ήταν η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και ο εμπλουτισμός των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες δημιουργικής και συνεργατικής γραφής.

ποίησης. Ως αφόρμηση των δραστηριοτήτων αξιοποιήθηκαν ποιήματα, που έχουν γραφτεί από ομάδες μαθητών με ανάλογο τρόπο.

Ενδεικτικά, ορισμένοι στόχοι που σχετίζονται με το εργαστήριο είναι: στοχασμού και αναστοχασμού.

- Τόσο η γλωσσική διδασκαλία, όσο και η συνεργατική γραφή να αποτελέσουν μία δημιουργική και δυναμική επικοινωνιακή πράξη, καθώς και ένα μέσο κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού.
- Η δημιουργία ελεύθερης ποίησης και η επικοινωνία να αποτελέσουν μια συνεργατική διεργασία, κατά την οποία θα ανταλλάσσονται διαφορετικές γλωσσικές δημιουργίες, στάσεις και απόψεις, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να καλλιεργήσουν αξίες, όπως ο σεβασμός και η αποδοχή στη διαφορετικότητα των άλλων.
- Να κατανοήσουν ότι η παραγωγή τόσο του προφορικού, όσο και γραπτού λόγου, καθώς και η παραγωγή ελεύθερης ποίησης, μπορεί να αποτελέσει μία διαδικασία συνεργατική και δημιουργική. στοχασμού και αναστοχασμού.
- Να κατανοήσουν ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνιογνωσιακές δραστηριότητες τόσο κατασκευής νοήματος, όσο και επίλυσης προβλήματος.
- Να κατανοήσουν ότι στον σύγχρονο κόσμο κυρίαρχος τρόπος μάθησης είναι ο διερευνητικός και ο συνεργατικός. Για τον λόγο τούτο γίνεται ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας με χρήση νέων προσεγγίσεων, όπως η μέθοδος του World Café.

Βιωματική μάθηση και συνεργατική γραφή

Η Βιωματική Μάθηση επιχειρεί να καλύψει τις ανάγκες που παρουσιάζονται στους μαθητές, όταν η μάθηση επικεντρώνεται στην ακαδημαϊκή ανάπτυξή τους, περιθωριοποιώντας ή ελαχιστοποιώντας τις συναισθηματικές και διαπροσωπικές τους ανάγκες. Η μεθοδολογία της εστιάζεται στη δυναμική και στον συντονισμό των ομάδων. Στη βιωματική μάθηση, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη δυναμική της ομάδας, τη συναισθηματική έκφραση και την έκθεση σε νέες εμπειρίες, για να συντονίσει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαντικό εμπόδιο για αυτό το είδος μάθησης είναι οι μη επαρκείς γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών στον συντονισμό και στη διαχείριση της ομάδας (Boud, D., Cohen R., & Walker, D. 1993). Με τον όρο βιωματική μάθηση, όπως αναφέρεται από την Μ. Δελούδη (2002), εννοούμε τη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σε αυτήν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, προωθείται παράλληλα με την προσωπική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων και η ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνιογνωστικά θέματα και σε θέματα ανθρώπινων σχέσεων.

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία φιλοδοξεί να αποδώσει τον πρωτεύοντα ρόλο της έκφρασης, της γραφής και του λόγου στους μαθητές. Με την κατάλληλη διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας προκαλείται η παραγωγή λόγου με παιγνιώδη και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και

αξιολογικά πλαίσια τρόπο (Σουλιώτης, 1995). Ο μαθητής ενθαρρύνεται να γίνει συγγραφέας στη θέση του συγγραφέα, να ανακαλύψει τις τεχνικές της γραφής, τη λεκτική του επινοητικότητα και φαντασία και ενεργοποιεί όλες τις πνευματικές, ψυχικές και συναισθηματικές του δυνάμεις. Ως αναγνώστης και ως δημιουργός ποιητικών κειμένων ωθείται να καλλιεργεί αξίες, αισθάνεται την ελευθερία να βιώνει συναισθήματα, να σκέφτεται, να ονειρεύεται και στη συνέχεια να εκφράζεται δίχως περιορισμούς και δίχως το φόβο επικρίσεων ή απόρριψης.

Η βιωματική μάθηση στη σύγχρονη εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως επιτακτική ανάγκη εκπαίδευσης σε αντιπαράβολή και αντίθεση με τον «παραδοσιακό» τρόπο εκπαίδευσης που συσχετίζεται με την μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευση της ύλης (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Οι ανάγκες και οι λόγοι που εξυπηρετούνται και χαρακτηρίζουν τη βιωματική εκπαίδευση σημαντική, είναι η συμμετοχή σε αυτή τη διαδικασία των ίδιων των μαθητών αφού αναλαμβάνουν και έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Η βιωματική μέθοδος και εκπαίδευση έχει ως στόχο να φέρει τον μαθητή σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης, τόσο μέσα από την έρευνα (project), όσο και μέσα από την παρατήρηση (observation) καθώς επίσης και μέσα από πολλές και πολυποίκιλες διασκεδαστικές εξειδικευμένες δραστηριότητες, όπως η απόκτηση γνώσης μέσα από την εμπειρική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία, η άμεση εμπλοκή με βιωματικές και συνεργατικές δράσεις κατά τη διαδικασία της μάθησης, η μάθηση μέσα από τη συναισθηματική εμπλοκή, η ανάγκη του αναστοχασμού και η αξιοποίησή του.

Η δημιουργία ποιήματος

Για τη δημιουργία ενός ποιήματος, ως πρωταρχικό δομικό στοιχείο χρησιμοποιείται η λέξη. Ο ποιητής συγκεντρώνει και διευθετεί λέξεις. Αποτελεί δευτερεύουσα επιλογή ποιες λέξεις θα ενταχθούν στο ποίημα, καθώς αρχικά απαιτείται να αναδειχθεί η αυθύπαρκτη αξία της κάθε λέξης (Συμεωνάκη, 2013). «Σαν πρόκες πρέπει να καρφώνονται οι λέξεις. Να μην τις παίρνει ο άνεμος» (Αναγνωστάκης, 2000: 159). «Μια λέξη που πέφτει τυχαία στο μυαλό προκαλεί μια σειρά αντιδράσεων, παρασύροντας στην πτώση της ήχους και εικόνες, αναμνήσεις και αναλογίες, σημασίες και όνειρα...» (Rodari, 1994: 15). Ο Ελύτης (1985: 31) αναγνωρίζει τον πρωτεύοντα ρόλο των λέξεων για τη δημιουργία του ποιήματος καθώς, πριν από έναν αλφαβητικό κατάλογο λέξεων που παραθέτει, σημειώνει: «Όταν άνοιξα τον Οδηγό μου κατάλαβα. Μήτε σχεδιαγράμματα μήτε τίποτα. μόνο λέξεις. Αλλά λέξεις που οδηγούσαν με ακρίβεια σ' αυτό που γύρευα. Έτσι, σιγά – σιγά, φυλλομετρώντας, είδα να σχηματίζεται ο χώρος όπως το δάκρυ από τη συγκίνηση, κι εγώ μέσα του».

Η γλώσσα ζωντανεύει μέσα στα ποιήματα, αλλά η ζωντανή γλώσσα της ποίησης δεν εξαρτάται μόνο από την έννοια των λέξεων και τη σύνθεσή τους σε στίχους και στροφές. Οι λέξεις είναι γεμάτες νόημα, έχουν ιστορία, δημιουργούν συσχετισμούς και ζωντανεύουν με την επιλογή και το συνδυασμό τους (Morley, 2007). Σύμφωνα με τον

Hughes (1967) το ποίημα αποτελείται από ζωντανά μέλη, που κυβερνώνται από ένα και μόνον πνεύμα. Τα ζωντανά μέλη είναι οι λέξεις, οι εικόνες, οι ρυθμοί και πνεύμα είναι η ζωή που κατοικεί μέσα τους, ώστε να μπορούν να συλλειτουργούν. Δεν είναι εύκολο να ορίσει κάποιος αν προηγούνται τα μέλη ή το πνεύμα, αλλά αν κάποιες λέξεις, ή εικόνες ή ρυθμοί δεν ζωντανεύουν με την ανάγνωση τότε το πλάσμα είναι ακρωτηριασμένο και το πνεύμα άρρωστο. Ζωντανές είναι οι λέξεις που σχετίζονται με τις αισθήσεις, λέξεις που βλέπουμε, γευόμαστε, μυρίζουμε, χαϊδεύουμε, ακούμε ή λέξεις που υποδηλώνουν δράση. Αν όλες μας οι αισθήσεις είναι συγκεντρωμένες σ' αυτό που θέλουμε να πούμε, τότε οι λέξεις ξέρουν και φροντίζουν τον εαυτό τους, διαφορετικά σκοτώνουν η μια την άλλη. Η αισθητική απόλαυση που προκαλείται από την ανάγνωση ενός ποιήματος, αρκετά συχνά, δημιουργείται από την γεινίαση φαινομενικά αταίριαστων ή απρόσμενων λέξεων (Σουλιώτης, 2012).

Τα παιδιά ως δημιουργοί ποίησης

Τα παιδιά, όταν τους δοθεί η ευκαιρία, επιδεικνύουν ένα φυσικό ταλέντο να γράφουν ποιήματα, καθώς μπορούν να παίζουν με τις λέξεις με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που παίζουν με τον πηλό ή τα χρώματα. Δημιουργούν ευφάνταστους και απρόσμενους συνδυασμούς λέξεων και δυνατές εικόνες παρακάμπτοντας τους κανόνες της λογικής. Σε αρκετές περιπτώσεις σταματούν να λειτουργούν ως ποιητές, όταν αρχίζουν να μαθαίνουν για τις μορφές και τους κανόνες της ποίησης και για τους σωστούς ή λάθος τρόπους σκέψης ή έκφρασης των εμπειριών της δικής τους ζωής (Koch, 1970).

Καθώς η δημιουργικότητα ανθεί σε περιβάλλοντα που προσφέρουν δυνατότητες πειραματισμού και ανεξαρτησίας, σε περιβάλλοντα που το πρωτότυπο και το αυθεντικό ενθαρρύνονται και εκτιμώνται (Amabile, 1996), κατά τα πρώτα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας δημιουργούμε τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να ανακαλύψουν κάτι που ήδη διαθέτουν. Προχωρούμε στην άρση εμποδίων που προβληματίζουν και διακόπτουν τη λεπτή ροή των ιδεών όπως η ανάγκη για ομοιοκαταληξία, μέτρο, ορθογραφία, στίξη κ.λπ.. Τα παιδιά, για παράδειγμα, μπορεί να αποφύγουν τη χρήση μιας λέξης, διότι δεν ξέρουν πώς να τη γράψουν ορθογραφημένα, δεν ομοιοκαταληκτεί με την τελευταία λέξη του προηγούμενου στίχου ή δεν ταιριάζει μετρικά. Παράλληλα αποφεύγουμε τη χρήση όρων, όπως προσωποποίηση, παρομοίωση, μεταφορά, κ.λπ. και τα ωθούμε να χρησιμοποιήσουν τέτοιου είδους λογοτεχνικά στοιχεία μιλώντας τους περιγραφικά, π.χ. «Στον κόσμο του ποιητή τα πάντα μπορούν να έχουν ζωή! Μιλούν, σκέφτονται αισθάνονται...». Με τη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας τα ενθαρρύνουμε να εξωτερικεύσουν ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα, με τον αυθορμητισμό, την ευαισθησία, την ξεγνοιασιά και την ευρηματικότητά τους.

Η απαγγελία ποιημάτων από τον δάσκαλο ή από μαθητές, με εκφραστικό τρόπο, αποτελεί άριστη αφορμή για τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ποίησης. Η απόλαυση της ποίησης στην προφορική της μορφή ξεκινάει πολύ πριν την εκμάθηση της γραφής. Αρχίζει με την ακοή και συνεχίζεται με τη χρήση της προσωπικής φωνής. Οι

Λέξεις δοκιμάζονται, αρθρώνονται, απαγγέλλονται ρυθμικά. Ωστόσο, καθώς τα παιδιά προχωρούν στη σχολική τους ζωή η επαφή τους με τα ποιήματα γίνεται όλο και πιο συχνά μέσω εκτυπωμένων κειμένων που καλούνται να διαβάσουν σιωπηρά και να επεξεργαστούν χάνοντας με αυτό τον τρόπο μεγάλο μέρος της απόλαυσης (Nathan, 2013).

Με την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες ακρόασης, ανάγνωσης και δημιουργικής γραφής ποίησης ασκούνται στην προσεκτική χρήση της γλώσσας, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, μαθαίνουν να πειραματίζονται με τη σύνταξη και τη δομή των προτάσεων, ώστε να οδηγηθούν στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Ζυγίζουν την κάθε λέξη, προσέχοντας και την παραμικρή λεπτομέρεια, κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις μεταφέρουν απλές ή σύνθετες έννοιες και βιώνουν την αισθητική απόλαυση που προκαλείται από τις απρόσμενες συναντήσεις τους. Οι γλωσσικές δεξιότητες που αποκτούν μεταφέρονται σε όλους τους τομείς του προγράμματος σπουδών.

Το περιβάλλον μέσα στο οποίο εξελίσσεται η δημιουργική γραφή είναι το λεγόμενο εργαστήριο στο οποίο συλλειτουργούν η μονάδα και η ομάδα και συναντώνται άνθρωποι, συναισθήματα, ιδέες, φιλοδοξίες (Harper, 2010). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ενθαρρύνεται η διαφορετικότητα και ο πλουραλισμός των απόψεων (Hairston, 1992), τα παιδιά είναι διαρκώς ανοιχτά στη διαφορετική επιλογή, μαθαίνουν να μαθαίνουν από το διαφορετικό, αλλά και να επισημαίνουν τα σημεία σύγκλισης που τα δένουν. Η δημιουργία του ποιήματος γίνεται δυναμική διαδικασία με συνεχή διαπραγμάτευση και επαναδιαπραγμάτευση ζητημάτων που αφορούν τόσο το ποίημα, όσο και τους χαρακτήρες και ρόλους που εμπειριέχονται σε αυτό.

Η επικοινωνία που λαμβάνει χώρα δεν αφορά μόνο το ίδιο το έργο, αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η δραστηριότητα, διευκολύνοντας με αυτό τον τρόπο και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (Beck, 1993).

Συνοπτική περιγραφή των σταδίων της δημιουργίας ποιημάτων

Απαγγελία ποιημάτων που έχουν γραφεί από μαθητές με ανάλογο τρόπο

Αρχικά, έγινε απαγγελία ποιημάτων που είχαν γραφεί με ανάλογο τρόπο, από ομάδες μαθητών των τάξεων Γ', Δ', Ε' και Στ'. Δίπλα από κάθε ποίημα, υπήρχε ένας πίνακας με λέξεις χωρισμένες σε τρεις στήλες. Ενδεικτικά, παρουσιάζουμε τρία από τα έξι ποιήματα που απαγγείλαμε.

Ειρήνη σε όλη τη γη (ΤΑΞΗ Γ')

Άκου αλογάκι το χτύπο της καρδιάς μου
και μη σταματάς να αγαπάς.

Δελφινάκι μου παίξε μας χαρούμενα τραγούδια
με την κιθάρα σου.

Το ουράνιο τόξο έρχεται καλπάζοντας στη συντροφιά μας.

Ο ουρανός μας διασκεδάζει παίζοντας τα βιολιά της ευτυχίας.

Η θάλασσα κι ο άνεμος διώχνουν μακριά το θυμό μας.

Τα κοράλλια αγκαλιάζουν τα κύματα χωρίς φόβο.

Η ασημένια κλωστή της ειρήνης δένει όλα τα πλάσματα της γης.
Η λύπη δε ματώνει πια τις καρδιές μας .

Τα όνειρά μας ταξιδεύουν (ΤΑΞΗ Ε')

Έχει πανσέληνο απόψε!

Οι νεράιδες χτυπούν τα κουδουνάκια της γαλήνης.

Ο αέρας παρασύρει τη χρυσόσκονη της οργής
και οι γλάροι πετούν μακριά από τη θάλασσα της ντροπής.

Κύματα ηρεμίας εξοργίζουν την καταιγίδα.

Τα βιολιά του ανέμου διώχνουν μακριά τα μαύρα πουλιά της λύπης.

Ο γρύλος δεν ακούει πια την κραυγή των λουλουδιών
και οι πεταλούδες ταξιδεύουν για τη χώρα της ευτυχίας.

Το τραγούδι της νύχτας μας οδηγεί στην όαση της αγάπης.

Ένας όμορφος κόσμος (ΤΑΞΗ Δ')

Ενθουσιαστήκαμε με τον καταγάλανο ουρανό,

την ευτυχισμένη πανσέληνο,

το κελάηδημα των πουλιών στο λιβάδι,

την πολύχρωμη μουσική του ηλιοβασιλέματος.

Το τραγούδι των λουλουδιών γιάτρεψε την οργή μας,

το ουράνιο τόξο ερωτεύτηκε μια μαργαρίτα,

τα άστρα έδιωξαν την καταπίεση του γιασεμιού.

Ευτυχισμένοι νικήσαμε τον πόνο μας

Εικόνες: κοράλλι, ουρανός, μαργαρίτα, ασημί, άλογο, ουράνιο τόξο, θάλασσα, δελφίνι

Ήχοι– Μυρωδιές: άνεμος, βιολί, καλπασμός, κύμα, κιθάρα, κελάηδημα, χτύπος καρδιάς

Συναισθήματα- σκέψεις: ευτυχία, συντροφιά, αγάπη, χαρά-ειρήνη, λύπη, θυμός, διασκέδαση, φόβος

Μετά από προσεκτική παρατήρηση και τη δική μας καθοδήγηση οι εκπαιδευτικοί οδηγήθηκαν στη διαπίστωση ότι για τη δημιουργία του κάθε στίχου χρησιμοποιείται τουλάχιστον μία λέξη από κάθε στήλη και ότι σε αρκετές περιπτώσεις χρειάστηκε για τις ανάγκες του στίχου, ένα ουσιαστικό να μετατραπεί σε επίθετο ή ρήμα. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες εργάστηκαν όπως οι μαθητές και παρουσιάστηκε η μέθοδος σε ένα παράδειγμα που το δουλέψαμε όλοι/ες μαζί.

Δημιουργία πίνακα με λέξεις:

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην ολομέλεια να προτείνουν λέξεις που εκφράζουν εικόνες που θα ήθελαν να ζωγραφίσουν, ήχους και μυρωδιές που απολαμβάνουν και συναισθήματα ευχάριστα ή δυσάρεστα. Οι λέξεις γράφτηκαν στον πίνακα χωρισμένες σε τρεις στήλες ως εξής:

Εικόνες: παιχνίδι, θάλασσα, βουνό, σχολείο, ουρανός, λουλούδι

Ήχοι – μυρωδιές, γεύσεις: γιασεμί, ταμπούρολο, νυχτολούλουδο, ορχήστρα, γλυκός

Συναισθήματα: ανακούφιση, ενθουσιασμός, πόνος, έκπληξη, ενσυναίσθηση, φόβος

Σύνθεση στίχων:

Εργαζόμενοι στην ολομέλεια επέλεξαν, εναλλάξ, μία λέξη από κάθε στήλη, πολύ γρήγορα, ώστε να μην προλάβουν να κάνουν λογικούς συνδυασμούς των λέξεων και στη συνέχεια πειραματίστηκαν με διαφορετικούς συνδυασμούς των τριών λέξεων και δημιούργησαν τον πρώτο στίχο που καταγράφηκε στον πίνακα. Η πίεση του χρόνου ερεθίζει τον εγκέφαλο και πολύ σύντομα πράγματα κρυμμένα έρχονται στην επιφάνεια (Hughes, 1967). Η διαδικασία συνεχίστηκε με τις υπόλοιπες λέξεις και οδηγήθηκαν στη σύνθεση των παρακάτω στίχων :

Ανακουφίζομαι όταν ακούω τον ήχο της βροχής να κατεβαίνει σαν ταμπούρλο από τον ουρανό,

νιώθω τη θάλασσα γλυκιά μέσα μου σαν έκπληξη,

η συμμετοχή στην ορχήστρα του σχολείου μου δημιουργούσε μεγάλο φόβο σαν βουνό.

Επεξεργασία δομής – Επιλογή τίτλου:

Τέλος ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν τη σειρά που θεωρούσαν καλύτερη να τοποθετηθούν οι στίχοι για να δημιουργηθεί το ποίημα, να προβούν στις απαραίτητες διορθώσεις, αν το κρίνουν απαραίτητο, και να επιλέξουν έναν τίτλο για το ποίημα.

Η τεχνική του World Café

«Το World Café ή Knowledge Café αποτελεί μία μέθοδο για τη διευκόλυνση του παραγωγικού διαλόγου μεταξύ μιας ομάδας ή ομάδων ανθρώπων γύρω από ένα θέμα που έχει σημασία για την ομάδα ως σύνολο» (Fallon & Connaughton, 2016: 43). Οι Tan και Brown (2005) το ορίζουν ως μια απλή αλλά ισχυρή ομιλητική διαδικασία που βοηθά τους ανθρώπους να συμμετέχουν σε εποικοδομητικό διάλογο γύρω από κρίσιμα ερωτήματα, στην ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων, στην προώθηση της συνεργατικής μάθησης και του αμοιβαίου σεβασμού. Αποτελεί μια συμμετοχική προσέγγιση, καθώς ενθαρρύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και τη συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων (Fullarton & Palermo 2008). Όπως αναφέρεται στο Necochea & Cline, (2008), κατά τη διαδικασία της μεθόδου World Café, διαφορετικά άτομα συγκεντρώνονται για να συμμετάσχουν σε ένα βαθύτερο επίπεδο συνομιλιών, για την εξεύρεση λύσεων σε ερωτήσεις που έχουν σημασία στη ζωή, τις εμπειρίες τους, ή το περιβάλλον εργασίας τους. Ως σχεδιασμένη διαδικασία συζήτησης (Jorgenson & Steier 2013), είναι μια καινοτόμος προσέγγιση ανάδειξης και συγκεντρωσης της συλλογικής γνώσης μέσα από διαδικασίες ενεργητικής ακρόασης και ουσιαστικού διαλόγου, σύμφωνα με τους Brown & Isaacs (2005), όπως αναφέρει η Μανούσου (2013). Ξεκίνησε στην Αμερική το 1995 από τον Brown, και διαδόθηκε σε ολόκληρο τον κόσμο, με σημαντικό στοιχείο της την εργασία σε ομάδες. Προορίζεται να διευκολύνει μια μεγάλη ομάδα να εμπλακεί σε ανοικτή συζήτηση, προωθεί τη σύνδεση των ιδεών μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων, εμπλέκει και διευκολύνει να αλληλεπιδράσουν, να συζητήσουν, να επεξεργαστούν αποτελεσματικά και να εξετάσουν σε βάθος τις ιδέες και τις προτάσεις τους γύρω από ένα θέμα (Brown & Isaacs, 2005).

Τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου

Καταρχάς επιλέγεται από τους εμπυχωτές η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου, ώστε να είναι ευχάριστος, φιλόξενος και οικείος. Χρησιμοποιούνται τραπεζάκια, ντυμένα με χαρτί του μέτρου, στο οποίο πάνω γράφουν οι συμμετέχοντες και 3 μαρκαδόροι διαφορετικού χρώματος για κάθε τραπέζι. Οι εμπυχωτές διαμορφώνουν 3 ερωτήσεις οι οποίες αποκαλύπτονται σταδιακά γύρω από ένα θέμα που έχουν επιλέξει, τις οποίες θα επεξεργαστούν σταδιακά οι συμμετέχοντες. Η διαμόρφωση των ερωτήσεων είναι εξαιρετικά κρίσιμη, καθώς οι ερωτήσεις θα είναι το ερέθισμα για εμβάθυνση, συζήτηση, επεξεργασία του θέματος. Βασικό χαρακτηριστικό στην επιλογή των ερωτήσεων είναι το γεγονός ότι σταδιακά οδηγούνται οι εμπλεκόμενοι στην εστίαση και εμβάθυνση σε ένα θέμα.

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται τυχαία σε ομάδες των 3 ή 4 ατόμων, εκ των οποίων ο ένας παραμένει ως «οικοδεσπότης» σταθερός σε κάθε τραπέζι, κατόπιν κοινής απόφασης της ομάδας. Γνωρίζονται μεταξύ τους και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες αλλάζουν και μετακινούνται σε νέα τραπέζια-ομάδες εργασίας. Ο ρόλος του «οικοδεσπότη» είναι να υποδέχεται τα νέα μέλη των ομάδων και να τα συνδέει με τις εργασίες και τη συζήτηση των προηγούμενων ομάδων.

Μετά τη γνωριμία και τον ορισμό του οικοδεσπότη στην πρώτη φάση του εργαστηρίου αρχίζουν να επεξεργάζονται την 1η ερώτηση για περίπου 30 λεπτά. Οι απαντήσεις, οι σκέψεις και οι απόψεις για την κάθε ερώτηση αποτυπώνονται με ένα συγκεκριμένο χρώμα μαρκαδόρου. Για παράδειγμα όλες οι απαντήσεις της 1ης ερώτησης αποτυπώνονται με μπλε χρώμα, όλες οι απαντήσεις της 2ης ερώτησης με πράσινο και όλες οι απαντήσεις της 3ης ερώτησης με κόκκινο, στο ίδιο χαρτί.

Όλες οι ιδέες γίνονται αποδεκτές και καταγράφονται, με την προϋπόθεση ότι ακούγονται όλες οι απόψεις και οι συμμετέχοντες αναλύουν την άποψή τους. Οι σκέψεις των συμμετεχόντων αποτυπώνονται στο χαρτί μέτρου και μπορούν να έχουν οποιαδήποτε μορφή π.χ. λέξεις, φράσεις, σχήματα, εικόνες, συνθήματα κτλ.

Μόλις περάσουν 30 λεπτά (ή ο χρόνος επεξεργασίας της κάθε ερώτησης που έχει καθοριστεί από τους διοργανωτές, λαμβάνοντας υπόψη διάφορους παράγοντες), οι εμπυχωτές επισημαίνουν ότι η πρώτη ερώτηση έχει ήδη επεξεργαστεί σε ικανοποιητικό βαθμό, με ένα ηχητικό σήμα π.χ. ένα καμπανάκι. Τότε όλοι οι συμμετέχοντες αλλάζουν τραπέζι-ομάδα (εκτός από τους οικοδεσπότες) με τον όρο να φροντίσουν να μεταβούν σε μια ομάδα, η οποία θα περιλαμβάνει άτομα, που δεν έχουν συνεργαστεί στο παρελθόν.

Αφού επεξεργαστούν και τις τρεις ερωτήσεις, ο εμπυχωτής ζητάει από τους συμμετέχοντες να σηκωθούν και να περπατήσουν στο χώρο, ώστε να δουν τις απαντήσεις- απόψεις όλων των ομάδων, όπως έχουν αποτυπωθεί στα χαρτιά μέτρου που βρίσκονται στα τραπεζάκια με τους τρεις διαφορετικούς μαρκαδόρους. Λίγα λεπτά αργότερα μοιράζει 6 μικρά αυτοκόλλητα σε κάθε συμμετέχοντα και ζητάει να ψηφίσουν τις απόψεις με τις οποίες συμφωνούν περισσότερο σε όλα τα τραπέζια-ομάδες. Δίνονται 2 ψήφοι /ανά ερώτηση. Δηλαδή ο καθένας ψηφίζει τις δυο σημαντικότερες γι' αυτόν απαντήσεις του 1ου ερωτήματος, τις δυο σημαντικότερες του 2ου και αντίστοιχα του 3ου.

Μετά την ολοκλήρωση της ψηφοφορίας μια μικρή ομάδα εθελοντών αναλαμβάνει την επεξεργασία των απαντήσεων μετρώντας ψήφους.

Πραγματοποιείται μια βασική οργάνωση των απαντήσεων, η οποία καταγράφεται σε ένα ξεχωριστό χαρτόνι και ακολουθεί συζήτηση γύρω από τις απαντήσεις. Ο στόχος της συζήτησης διαφοροποιείται ανάλογα με το θέμα και τους στόχους του εργαστηρίου.

Ενδεικτικοί στόχοι της εφαρμογής της τεχνικής του World Café στο Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής του Συνεδρίου

- Να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα των βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών, μέσα από ένα ευέλικτο σχήμα εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων.
- Να εξοικειωθούν με τα χαρακτηριστικά της τεχνικής του World Café και να αναγνωρίσουν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της τεχνικής.
- Να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν πολυεπίπεδα μεταξύ τους.
- Να συγκροτήσουν την ομάδα τους και να συνδεθούν μεταξύ τους ώστε να είναι σε θέση να παράγουν ελεύθερη ποίηση.

Διάρκεια 2 ώρες: Η διάρκεια εφαρμογής της τεχνικής προσαρμόστηκε στις ανάγκες και τις δυνατότητες του συνεδρίου, καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν περιορισμένος.

Ως εκ τούτου η διαμόρφωση του χώρου έγινε σε ομάδες των 3 ατόμων και κάθε ομάδα κάθισε γύρω από ένα τραπέζι. Χαρτί μέτρου κάλυπτε κάθε τραπέζι ως τραπεζομάντηλο και υπήρχαν μαρκαδόροι κόκκινου, πράσινου και μπλε χρώματος τόσοι όσες οι ομάδες.

Σύνθεση ποιημάτων από ομάδες συμμετεχόντων

Ως εμπεδωτική δραστηριότητα, ακολουθώντας τα παραπάνω βήματα, τριμελείς ομάδες εκπαιδευτικών δημιούργησαν και παρουσίασαν στην ολομέλεια τα δικά τους ποιήματα. Για εξοικονόμηση χρόνου δόθηκε στις ομάδες πίνακας με λέξεις επιλεγμένες από τον οδηγό του Ελύτη που παρουσιάζεται στο έργο του «Ο μικρός Ναυτίλος» χωρισμένες από εμάς σε τρεις στήλες ως εξής: εικόνες, ήχοι, συναισθήματα. Καθώς στον οδηγό αναφέρονταν λίγες λέξεις που εκφράζουν συναισθήματα, η στήλη συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν τυχαία σε ομάδες των 3 ατόμων, εκ των οποίων το ένα άτομο παρέμενε ως «οικοδεσπότης» σταθερό σε κάθε τραπέζι και τα υπόλοιπα μετακινούνταν σε νέες ομάδες εργασίας. Ο κάθε «οικοδεσπότης» υποδεχόταν τα νέα μέλη, ανέλυε και συνέδεε τις νέες εργασίες με τις εργασίες των προηγούμενων ομάδων. Μετά τη γνωριμία και τον ορισμό του οικοδεσπότη στην πρώτη φάση του εργαστηρίου άρχισαν να επιλέγουν λέξεις από το «Μικρό Ναυτίλο» του Οδυσσέα Ελύτη και να πειραματίζονται με τη δημιουργία στίχων για περίπου 30 λεπτά.

Κατόπιν, με το μπλε χρώμα έγραψαν στίχους στο χαρτί του μέτρου. Όλες οι ιδέες και οι απόψεις ακούστηκαν και συνέβαλαν όλοι στην καταγραφή των στίχων. Μετά από τα 30 λεπτά, που ήταν ο προκαθορισμένος χρόνος από τους διοργανωτές, λαμβάνοντας ένα ηχητικό σήμα, όλοι οι συμμετέχοντες άλλαξαν τραπέζι-ομάδα (εκτός από τους οικοδεσπότες), με τον όρο να φροντίσουν να πάνε σε μια ομάδα, η οποία θα περιλάμβανε

άτομα, με τα οποία δεν θα είχαν συνεργαστεί στο προηγούμενο στάδιο. Στη δεύτερη ομάδα, συνέχισαν τη γραφή του ποιήματος της προηγούμενης ομάδας με κόκκινο χρώμα μαρκαδόρου, αφού πρώτα γνωρίστηκαν και ο οικοδεσπότης τους ανέλυσε το τι έγραψε η πρώτη ομάδα.

Μετά από 30 λεπτά, άλλαξαν πάλι ομάδα και με πράσινο χρώμα συνέθεσαν και συνέχισαν το ποίημα της προηγούμενης, εξακολουθώντας να επιλέγουν λέξεις από τις τρεις στήλες που τους δόθηκαν.

Στο τέλος, ο εμπυχωτής ζήτησε από τους συμμετέχοντες να σηκωθούν και να διαβάσουν τα τελικά ποιήματα των ομάδων, όπως είχαν αποτυπωθεί στα χαρτιά μέτρου που βρίσκονταν στα τραπεζάκι με τους τρεις διαφορετικούς μαρκαδόρους.

Στο τέλος δόθηκαν οι τίτλοι στα ποιήματα.

Απαγγελία των ποιημάτων των τριών ομάδων

1η ομάδα

Η δροσιά του παιδικού ονείρου

Χρησμός μυστικός ηχεί

στο κάστρο των ονείρων της παιδικής μου αθωότητας.

Ψιθύρισε στη γέρινη βάρκα τις αναμνήσεις σου

και κράτα τες σαν φυλαχτό.

Τρυφερό κελάηδημα μπροστά στο εικόνισμα

φέρει μνήμες παιδικές σαν χαμομηλιού μυρωδιές.

Στον ρυθμό του ταξιδευτή καλπάζει το αλογάκι της Παναγίας.

Στον μπάτη θα σε συναντώ Μάη μου και γλυκά θα σε φιλώ.

2η ομάδα

Οι ψίθυροι του καλοκαιριού

Φιλούνται οι καμπάνες της καρδιάς μας

στη χρυσή αστροφεγγιά του καλοκαιριού.

Σήκωσε το κεφάλι στον ήλιο η παπαρούνα

και ο σπουργίτης έφερε με το πέταγμά του

τη χαρά της αυγής.

Δάκρυσε το αγιόκλημα στη νυχτιά

και το χελιδόνι φουρμούρισε στην αγκαλιά του.

3η ομάδα

Το κορίτσι των ανέμων

Κάτω από την αστροφεγγιά παίζει πεντόβολα με τους ανέμους.

Με τον μπάτη ταξιδεύει σε θαλασσοστηλιές

και κρυφοκουβεντιάζει με νεράιδες και θαλασσοπούλια.

Ο πουνέντες της σιγοψιθυρίζει μυστικά για τα παλάτια του βυθού

και για τους έρωτες των δελφινιών που χορεύουν με τα κύματα.
Ο βοριάς της φέρνει χαιρετίσματα από την παγωμένη στέπα
κι ο λίβας φιλιά από τους νομάδες της ερήμου.
Ο λεβάντες της χαρίζει αρώματα της ανατολής
και τη μεθά με το κελάηδημα πουλιών εξωτικών.

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία, οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να καταθέσουν σκέψεις και συναισθήματα από αυτή την εμπειρία. Το μέρος αυτό ήταν σημαντικό τόσο για τους ίδιους, επειδή τους δόθηκε η δυνατότητα αναστοχαζόμενοι να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες, όσο και για τους εκπαιδευτές επειδή αυτή η κατάθεση σκέψεων και συναισθημάτων αποτέλεσε για τους ίδιους όχι μόνο ανατροφοδότηση αλλά και μια μορφή αξιολόγησης για το όλο εγχείρημα. Στη συνέχεια διαβάστηκαν τα ποιήματα και ήταν έκδηλα τα συναισθήματα.

Ως αναγνώστες και ως δημιουργοί ποιητικών κειμένων οι συμμετέχοντες βίωσαν συναισθήματα, κινητοποιήθηκαν στο να σκέφτονται, να ονειρεύονται και στη συνέχεια να εκφράζονται δίχως περιορισμούς και δίχως τον φόβο επικρίσεων ή απόρριψης. Στο εργαστήριο, μέσα από ένα περιβάλλον που παρώθησε την ατομική και την ομαδική συμμετοχή, καλλιεργήθηκαν και παρήχθησαν ιδέες, αναπτύχθηκαν συναισθήματα, επικοινωνήσαν διαφορετικά άτομα, ενθαρρύνθηκε η διαφορετικότητα και η συνεργασία. Οι συμμετέχοντες ήταν διαρκώς ανοιχτοί στη διαφορετική επιλογή, έμαθαν πώς να μαθαίνουν από το διαφορετικό, αλλά και να επισημαίνουν τα σημεία σύγκλισης που τους συνδέουν. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο ρόλος των εκπαιδευτών ήταν να συντονίσουν, και να εμψυχήσουν ενθουσιασμό για τις δυνατότητες της δημιουργικής γραφής (Rein, 2011).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Amabile, T. M. (1996).** *Creativity in Context*. USA: Westview Press.
- Αναγνωστάκης, Μ. (2000).** *Όμως γιατί Ξαναγυρίζουμε κάθε Φορά χωρίς Σκοπό στον Ίδιο Τόπο*. Αθήνα: Ερμής.
- Αναγνωστάκης Μ. (2000).** *Τα Ποιήματα 1941-1971*. Αθήνα: Νεφέλη
- Beck, E. (1993).** A Survey of Experiences of Collaborative Writing. In Sharples, M. (Ed.) *Computer Supported Collaborative Writing* (87-112). New York: Springer-Verlag.
- Boud, D., Cohen R., & Walker, D. (Eds) (1993).** *Using Experience for Learning*. U.S.A.: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brown, J., Isaacs, D. & World Cafe Community(2005).** *The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*. San Francisco: Berrett –Koehler.
- Δελούδη, Μ. (2002).** Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Ελύτης, Ο. (1985).** *Ο Μικρός Ναυτίλος*. Αθήνα: Ίκαρος.

- Fallon, H. & Connaughton, L. (2016).** Using a World Café to Explore New Spaces and New Models for Front Line Services: A Case Study from the Irish University Library Sector. *New Review of Academic Librarianship*, 22 (1), 43-59.
- Fullarton, C. Palermo, J. (2008).** Evaluation of a large group method in an educational Institution: the World café versus Large Group facilitation. *Journal of Institutional Research*, 14 (1), 109-117.
- Hairston, M. (1992).** Diversity, Ideology, and Teaching Writing. *College Composition and Communication*, 43(2), 179-193.
- Harper, G. (2010).** Several Faces of Creative Writing. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 7(3), 175-178.
- Hughes, T. (1967).** *Poetry in the Making*. London: Faber and Faber.
- Jorgenson, J. and Steier, F. (2013).** Frames, framing and designed conversational processes: Lessons from the World Café. *Journal of Applied Behavioral Science*, 49(3), 388–405.
- Koch, K. (2013).** Teaching Children to Write Poetry. In Lasky, D. Luxford, D. & Nathan, J. (Eds), *Open the Door: How to Excite Young People About Poetry* (79-90). Sun Francisco: The Poetry Foundation and McSweeney's Publishing.
- Μανούσου, Ε. (2013).** Η αξιοποίηση της τεχνική τους World Café στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Μελέτη περίπτωσης, η γραπτή επικοινωνία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (8-10 Νοεμβρίου 2013), 6(B), 178-187. Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Morley, D. (2007).** *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. New York: Cambridge University Press.
- Nathan, J. (2013).** Recitation, Imitation, Stillness. In Lasky, D. Luxford, D. & Nathan, J. (Eds), *Open the Door: How to Excite Young People About Poetry*, (pp. 131-150). Sun Francisco: The Poetry Foundation and McSweeney's Publishing.
- Necochea, J. & Cline, Z. (2008).** Border Pedagogy Cafés: Grassroots Conversations That Matter. *The Educational Forum*, 72 (3), 245-259.
- Rein, J. M. (2011).** Write What You Don't Know: Teaching Creative Research. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 8 (2), 96-102.
- Rodari G. (1994).** *Γραμματική της Φαντασίας*. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Σουλιώτης, Μ. (1995).** *Αλφαβητάριο για την Ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούση.
- Σουλιώτης, Μ. (2012).** *Δημιουργική Γραφή: Οδηγίες Πλεύσεως*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού

Συμεωνάκη, Α. (2013). Η Ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα.

Tan, S. and Brown, J. (2005). The World Café in Singapore: Creating a learning culture through dialogue. *Journal of Applied Behavioral Science*, 41, 83–90.

Τριλίβα Σ., Αναγνωστοπούλου Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη Ψυχολόγων.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Οδηγός για την Εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων*. Βιβλίο για τον Καθηγητή. Αθήνα

Χρυσυφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

«Όταν άνοιξα τον Οδηγό μου κατάλαβα. Μήτε σχεδιαγράμματα μήτε τίποτα. Μόνο λέξεις. Αλλά λέξεις που οδηγούσαν με ακρίβεια σ' αυτό που γύρευα. Έτσι, σιγά – σιγά, φυλλομετρώντας, είδα να σχηματίζεται ο χώρος όπως το δάκρυ από τη συγκίνηση, κι εγώ μέσα του». (Οδυσσεάς Ελύτης)

Εικόνες	Ήχοι	
Πυγολαμπίδα	ρολόι	αγάπη
αγιόκλημα, αμπέλι	γλάρος	εικόνισμα
Αγριοπερίστερο	ζέφυρος	μοναστήρι
αλογάκι της Παναγίας	ηχώ, ρεματιά	οχιά
Παπαρούνα	φουρτούνα	τρελός
Πεντόβολο	θαλασσοπούλι	Ύψιστος
Αστροφεγγιά	καρδερίνα	φυλαχτό
βάρκα βράχος	καμπάνα	χαρά της αυγής
θάλασσα, νεράιδα	κελάηδημα	φιλί
βυθός, πέλαγος	λεβάντες	χρησμόςμυστικός
χελιδόνι, ασημένια	αγιάζι	παρανάλωμα
γιασεμί, δεντρολίβανο	μπάτης	ηθελημένο
Δελφίνι, φράχτης	πουνέντες	κατασταλάζω
Μαγκανοπήγαδο	ρεματιά	
κρήνη, κάστρο	σπουργίτης	
ελιά, λεύκα, πεταλούδα	σύρτης	
Ήλιος, ξάγναντο	τρικυμία	
Θαλασσοσπηλιά	χαλίκι	

Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ρητορικής (με διεθνή συμμετοχή): Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη: Αναζητώντας σύγχρονες μορφές της ρητορικής παιδείας (9-10 Φεβρουαρίου 2019)

Μάης, πρωινό	ψίθυρος	
κοπέλα, κερί	ρυθμός	
κρίνο του γιαλού	κύμα	
χαμομήλι, χαλάσματα	μπουρού	
Λύχνος	μέλισσα	
μαργαρίτα, χρυσόμυγα	γρύλος	

“Να σου πω ένα παραμύθι;”

Ζωή Κοτσίρα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΜΑ Ρητορική, θεωρία και πράξη

Κατερίνα Κοτσίρα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΜΑ Ρητορική, θεωρία και πράξη

Περίληψη

Το παραμύθι αποτελεί, πλέον, αναπόσπαστο μέρος και εργαλείο της εκπαιδευτικής πράξης με εγνωσμένη παιδευτική αξία. Η αφηγηματικότητα, η φαντασία, η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση, η θεατρικότητα αλλά και η επιχειρηματολογία, συνιστούν στοιχεία τα οποία ενυπάρχουν στα παραμύθια, παρέχουν εύφορο έδαφος για την εξάσκηση και καλλιέργεια των επικοινωνιακών-ρητορικών δεξιοτήτων των παιδιών. Σε μία εποχή ταχύτητας, ραγδαίων αλλαγών και υπερπληροφόρησης, η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην προβολή, προσέγγιση και εκπαιδευτική αξιοποίηση των παραμυθιών είναι αναμφισβήτητα σημαντική, επιτρέποντας την εξοικείωση των νεότερων γενεών με τη λαϊκή προφορική παράδοση ή τον έντεχνο, κλασικό ή σύγχρονο, παραμυθιακό λόγο. Το εργαστήριο αποτελεί μία πρόταση μέσα από την οποία επιδιώκεται η βιωματική ανάδειξη της σημασίας ένταξης και αξιοποίησης του παραμυθιού για την καλλιέργεια του επιχειρηματολογικού λόγου και της φαντασίας των παιδιών στο πλαίσιο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος.

Λέξεις -Κλειδιά

παραμύθι, αφήγηση, λόγος, ενσυναίσθηση, επιχείρημα

Εισαγωγή

Το παραμύθι, ως λαϊκό λογοτεχνικό είδος, αποτελεί σημαντική έκφραση του λαϊκού μας πολιτισμού αλλά και κύριο μέσο ψυχαγωγίας και κοινωνικής διαπαιδαγώγησης. Η ανεκτίμητη γλωσσική αξία και τα πολύτιμα διδάγματά του το καθιστούν ένα σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο. Τα παραμύθια, εκτός από τέρψη και διασκέδαση, προσφέρουν στα παιδιά καλλιέργεια της εκφραστικής και αφηγηματικής ικανότητας, λεξιλογικό πλούτο και διέγερση της φαντασίας. Παράλληλα, βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, συμβάλλοντας στη βελτίωση της δομής του λόγου και στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Επιπρόσθετα, μέσα από τα παθήματα των ηρώων, με τους οποίους τα παιδιά συμπάσχουν, καλλιεργείται και η ενσυναίσθηση (Καφαντάρης, 1985:19-21).

Το παραμύθι έχει άμεση σχέση και με τη ρητορική τέχνη. Όπως ο ρήτορας, έτσι και ο παραμυθιάς απευθύνεται σε ένα κοινό, προσβλέποντας στην ψυχική και συναισθηματική διέγερση του ακροατηρίου του. Τέλος, και οι δύο χρησιμοποιούν τεχνικές και κώδικες επικοινωνίας (λεκτικούς και μη λεκτικούς, όπως ρυθμό, σύμβολα, κινήσεις σώματος κ.ά.), προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί. Ο Αμερικανός γνωστικός ψυχολόγος Jerome Bruner, θεωρεί τους μύθους, ως μια «μορφή τέχνης» (Bruner, 1986: 113). Μία καλή ιστορία και ένα καλοδιατυπωμένο επιχείρημα είναι δύο διαφορετικά

πράγματα. Και τα δύο, όμως, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσα, για να πείσουν, τα επιχειρήματα για την αλήθεια τους και οι ιστορίες για την αληθοφάνειά τους.

Τα παραμύθια αποτελούν ένα ολοκληρωμένο 'σεμινάριο' εκπαίδευσης στη ζωή. Βοηθούν το παιδί να αναπτυχθεί. Είναι παιχνίδι, θεραπεία, τροφή για τη συγκινησιακή του ευφυΐα (Σανταγκοστίνo, 2003). Ως προϊόν αλληπάλληλων αφηγήσεων και μεταδόσεων, δεν παρέμειναν ποτέ στατικά, μεταβάλλονταν συνεχώς, όπως και οι κοινωνίες μέσα στις οποίες αναπτύχθηκαν. Με το πέρασμα των αιώνων, περνώντας από την προφορικότητα στην εγγραμματοσύνη, το παραμύθι άλλαξε κοινωνικό ρόλο, περνώντας από τη συλλογικότητα στην ατομικότητα. Η προφορικότητα, άλλωστε, υποθάλλει δομές προσωπικότητας πιο κοινοβιακές και εξωστρεφείς και λιγότερο εσωστρεφείς. Η προφορική επικοινωνία ενώνει τους ανθρώπους σε ομάδες, ενώ η γραφή και η ανάγνωση είναι μοναχικές δραστηριότητες, που αναδιπλώνουν την ψυχή στον εαυτό της, γεγονός που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες (Ong, 1997: 95). Η μεταβολή αυτή άλλαξε και τον κοινωνικό ρόλο του λαϊκού αφηγητή-παραμυθά, που σιγά σιγά χάνεται και τη θέση του παίρνει ο δάσκαλος και παιδαγωγός, ο οποίος καλείται να το αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερόμενα, θα πρέπει να επισημανθεί πως τα παραμύθια δεν αποτελούν μόνο μέσο τέρψης της ψυχής αλλά και ένα πολυσήμαντο εργαλείο εξάσκησης της φαντασίας και του λόγου για όλες τις ηλικίες. Σκοπός του παρόντος εργαστηρίου αποτέλεσε, επομένως, η ανάδειξη της εκπαιδευτικής πλευράς των παραμυθιών και της ενυπάρχουσας σχέσης ανάμεσα στο παραμύθι και στην τέχνη της ρητορικής. Μέσα από διάφορες δραστηριότητες γίνεται προσπάθεια ανάδειξης των παραμυθιών ως ιδανικό μέσο άσκησης του επιχειρηματολογικού λόγου, της αφηγηματικής ικανότητας, των δεξιοτήτων επικοινωνίας και φαντασίας.

Προβληματική

Η καλλιέργεια των προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των Αναλυτικών Προγραμμάτων και δεν πρέπει να παραβλέπεται λόγω έλλειψης χρόνου ή άλλων μαθημάτων. Η τέχνη του λόγου, άλλωστε, ενεργοποιεί το άτομο στην ολότητά του και συνάμα πετυχαίνει να ενοποιεί ποικίλα γνωστικά πεδία, αφού ο λόγος και το επιχείρημα βρίσκονται παντού, στο γλωσσικό μάθημα, στα εικαστικά, στις φυσικές επιστήμες, στα μαθηματικά, στην ιστορία, στην κοινωνική και πολιτική αγωγή. Η τέχνη του λόγου και το επιχείρημα ξεδιπλώνονται στην επαγγελματική μας ζωή, στον χώρο της πολιτικής, του πολιτισμού, σε ολόκληρη την κοινωνία (Εγγλέζου, 2018). Γι' αυτούς τους λόγους και πολλούς άλλους η επαφή των παιδιών από μικρή ηλικία με την τέχνη της ρητορικής είναι μεγίστης σημασίας. Αυτό μπορεί να καταστεί περισσότερο ευχάριστο και ελκυστικό με παιγνιώδη τρόπο μέσα από σύντομες και απλές ασκήσεις, που προϋποθέτουν τη διάδραση και την καθοδήγηση των δασκάλων και στις οποίες οι μαθητές καταφέρνουν να εξοικειωθούν και να εξελίξουν τη γλώσσα του σώματος, την εκφραστικότητα, δεξιότητες αποτελεσματικής μετάδοσης μηνυμάτων αλλά και παραγωγής επιχειρημάτων και αφηγηματικών κειμένων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η προέλευση του παραμυθιού

Για το πρόβλημα της πρώτης δημιουργίας του είδους, όπως και της εξέλιξής του μέσα στο χρόνο, έχουν διατυπωθεί διάφορες και αλληλοσυγκρουόμενες θεωρίες. Ορισμένοι το συσχετίζουν με τις διηγήσεις των ιθαγενών (ανθρωπολογική θεωρία). Σύμφωνα μ' αυτή, τα παραμύθια είναι εγκαταλείμματα από την πρωτόγονη ζωή των ανθρώπων. Μέσα στις αφηγήσεις τους βρίσκουμε έθιμα, τρόπους ζωής και σκέψης της πρώτης κοινωνίας μας. Τα θαυμαστά επεισόδια των παραμυθιών είναι επιβιώσεις (survivals) της ζωής και της φαντασίας των πρωτόγονων. Άλλοι το συνδέουν με τον μύθο αρχαίων προηγμένων λαών (μυθολογική θεωρία). Σύμφωνα μ' αυτήν τη θεωρία, τα παραμύθια είναι μια προέκταση ή μια σύνθεση των πρωτόγονων κοσμογονικών μύθων, όπου οι ήρωες και η δράση τους ήταν προσωποποιήσεις των φυσικών στοιχείων και των φαινομένων τους. Στην περίπτωση αυτή η μυθική προέλευσή του θα προσδιόριζε και την αρχικά πρακτική χρήση του (Παπαλιού, 1996:22-23).

Υπάρχουν κι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι το παραμύθι βγήκε και διαμορφώθηκε από τα όνειρα (ψυχαναλυτική θεωρία). Τα παραμύθια μοιάζουν με τα όνειρα ή είναι τα ίδια τα όνειρα. Βγαίνουν κι αυτά απ' τη φαντασία του ύπνου ή της εγρήγορσης, που την καθοδηγούν υποσυνείδητες παρωθήσεις κι επιθυμίες καταπιεσμένες. Στα αρχαία χρόνια αποδείχτηκε ότι υπήρχε ζωντανή λαϊκή λογοτεχνία, η οποία είχε αναπτυχθεί και υπήρχε ανεξάρτητα από τη λογοτεχνία των Ινδών, με τους οποίους οι Έλληνες ήρθαν σε στενότερη επαφή μόλις στα χρόνια του Μεγάλου Αλεξάνδρου (Μερακλής, 2007).

Η μορφή, που συνδέεται με την προέλευση του παραμυθιού ονομάζεται θεμελιώδης μορφή. Χωρίς καμία αμφιβολία, το παραμύθι έχει γενικά την πηγή του μέσα στη ζωή. Αλλά το μαγικό παραμύθι αντανακλά σε πολύ μικρό βαθμό την καθημερινή ζωή. Ότι προέρχεται από την πραγματικότητα, αντιπροσωπεύει μια δευτερεύουσα μορφή. Για να κατανοήσουμε την αληθινή προέλευση του παραμυθιού, πρέπει να χρησιμοποιήσουμε, στις συγκρίσεις μας, λεπτομερείς πληροφορίες για τον πολιτισμό αυτής της εποχής (Propp, 1991: 180).

Η εξέλιξη του παραμυθιού στον χρόνο

Στο ερώτημα αν το παραμύθι ήταν πάντα ένας κόσμος μαγικός, δηλαδή ένας κόσμος που συνειδητά απομακρύνεται από την πεζή πραγματικότητα, για να αναπαύει τον άνθρωπο με τη γοητευτική αφέλεια και αγνότητά του, έχει δοθεί απάντηση από επιστήμονες (εθνολόγους, ανθρωπολόγους, λαογράφους, θρησκευτολόγους, ιστορικούς του πολιτισμού, φιλολόγους). Η απάντηση που δόθηκε είναι ότι τα θέματα των παραμυθιών δεν είναι αποτέλεσμα της ενέργειας μιας καλλιτεχνικής φαντασίας των λαών αλλά απεικονίσεις πολιτιστικών καταστάσεων πρωτόγονων, κατά κανόνα, κοινωνιών.

Το νεότερο παραμύθι είναι ένα θαυμάσιο ντοκουμέντο για την πολιτιστική εξέλιξη του ανθρώπου, γιατί, λόγω της συντηρητικότητάς που το διακρίνει, διαφύλαξε, έστω και κάποτε παραλλαγμένες, μορφές της πανάρχαιας σκέψης. Η σύγκριση, ακριβώς, του νεότερου παραμυθιού με τις διηγήσεις των λαών, που βρίσκονται ακόμη σε καθυστερημένες βαθμίδες πολιτισμού, αποδεικνύει την εγκυρότητα των εθνολογικών

και προϊστορικών στοιχείων, που περιέχουν τα νεότερα παραμύθια. Δεν είναι μόνο ένα παιχνίδι της φαντασίας των λαών αλλά αντίθετα ένα «ρεπορτάζ» από τη ζωή και για τη ζωή εκείνων που τα διηγούνταν (Μερακλής, 2001: 38).

Οι πρωτόγονοι λοιπόν, είναι η μεγάλη πηγή, από την οποία άντλησαν υλικό για τα παραμύθια τους οι νεότεροι. Άλλες πηγές των παραμυθιών, είναι οι μύθοι και τα όνειρα, στα οποία μάλιστα μερικοί έδωσαν υπερβολική σημασία. Ας σημειωθεί ότι, ενώ τα παραδοσιακά, μαγικά παραμύθια τα διαβάζουν σήμερα ή τα ακούνε παιδιά πολύ μικρής ηλικίας, τα νεότερα βρίσκουν απήχηση και σε πολύ μεγαλύτερες ηλικίες (Μερακλής, 2001: 44-45).

Στη διάρκεια των αιώνων οι στόχοι, ο ρόλος και το κοινό του παραμυθιού έχουν υποστεί πολυάριθμες μεταμορφώσεις. Εξαιτίας της ανωνυμίας του αλλά και της απουσίας οριστικής μορφής, ήταν επιδεκτικό πλήθους χειρισμών. Η παρουσία του στους νεότερους χρόνους συνδέεται με την ιστορική διαδικασία της μετατροπής του λαϊκού αγροτικού παραμυθιού σε ανάγνωσμα ενός αστικού κοινού, διαδικασία, που, όσον αφορά στην Ευρώπη, είχε ήδη αρχίσει από τα χρόνια της Αναγέννησης και, πλέον, ορίζει μια πορεία συνεχών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε λόγια και λαϊκά στοιχεία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αλλαγής του κοινωνικού του ρόλου, το παραμύθι μετατρέπεται σταδιακά σ' ένα θεσμό για παιδιά. Το παραμύθι περνώντας από τον προφορικό στο γραπτό λόγο, διασκευάζεται, μεταβάλλεται και θεσμοθετείται. Τη θέση του λαϊκού παραμυθά την παίρνουν τώρα επώνυμοι και ανώνυμοι συγγραφείς, δάσκαλοι και παιδαγωγοί (Καπλάνογλου, 2002:27).

Οι κοσμογονικές μεταβολές στην ιστορία του ανθρώπου σάρωσαν και τον ολότελα αφελή και χαριτωμένο τρόπο με τον οποίο εκφραζόταν η μεταφυσική ανάγκη του ανθρώπου. Νέα είδη διηγήσεων εμφανίστηκαν, με τις οποίες ο άνθρωπος ζει τη γοητευτική ψευδαίσθηση της ελευθερίας του από τα δεσμά της ύλης. Σήμερα υπάρχουν και ακμάζουν νέα είδη μαγικών διηγήσεων για μικρότερες ηλικίες, που περιέχουν, συνήθως, πλήθος από τα στοιχεία της προόδου του ανθρώπου στην εφεύρεση των μηχανών και την έρευνα του διαστήματος.

Πρέπει να τονιστεί ότι και το ελληνικό παραμύθι σήμερα, έχει υποστεί την κάμψη εκείνη που παρατηρείται σε παγκόσμια κλίμακα. Το παραμύθι έγινε στις μέρες μας, από ζωντανό ψυχαγωγικό είδος, ένα είδος φιλολογικό, της παράδοσης. Τη θέση του έχουν πάρει τα καινούρια είδη, τα φανταστικά αναγνώσματα, εκείνα που ψυχαγωγούν όχι μόνο εμάς τους Έλληνες αλλά και τους Αμερικάνους, τους Γάλλους, τους Τούρκους, όλους. (Μερακλής, 2001: 74).

Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού

Το παραμύθι είναι δημιουργήμα του λαϊκού πολιτισμού. Ως τέτοιο, ακόμα και στη σύγχρονη εποχή, έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να διασκεδάσει, αλλά και να επιδρά σημαντικά στην κοινωνικοποίηση παιδιών και εφήβων. Κανένα άλλο είδος της λαϊκής λογοτεχνίας δεν μπορεί να διεγείρει τη φαντασία των παιδιών, να καλλιεργεί το πνεύμα τους, να ξεκαθαρίζει τα συναισθήματά τους και, ταυτόχρονα, να προτείνει λύσεις στα προβλήματα που τα συγκλονίζουν όσο το παραμύθι (Μαλαφάντης, 2006: 233).

Συμφωνία ως προς την παιδευτική ωφελιμότητα του παραμυθιού δεν υπάρχει ανάμεσα στους ειδικούς και το θέμα αυτό φαίνεται πως πάντα πρέπει να συζητιέται. Μερικοί αμφισβητούν την αξία του ή και το απορρίπτουν, θεωρώντας ότι οδηγεί τα παιδιά στην παθητικότητα αντί στη δράση και στον ρεαλισμό. Συγκεκριμένα, πολλοί γονείς αλλά και εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τα παραμύθια ισχυριζόμενοι ότι είναι:

α) μη ρεαλιστικές δημιουργίες, γιατί δεν αντανακλούν τη ζωή όπως ακριβώς είναι στην πραγματικότητα.

β) 'Αρρωστημένες' συλλήψεις, που κινητοποιούν τις τάσεις επιθετικότητας του παιδιού, ενισχύουν τους φόβους και τα άγχη του, αναπτύσσουν νοσηρά τη φαντασία του και βλάπτουν τη συναισθηματική του συγκρότηση.

γ) Οπισθοδρομικά και ξεπερασμένα, γιατί τα πρότυπα της ψυχολογικής εξέλιξης, που προσπαθούν να περιγράψουν, απευθύνονται σε άτομα της προκαπιταλιστικής κοινωνίας (Καϊλα & Ξανθάκου, 1988:57).

Όσον αφορά την πρώτη άποψη σχετικά με την παρουσίαση της αλήθειας, αξίζει να αναφερθεί ότι η έννοια του αληθινού για το παιδί μπορεί να διαφέρει από αυτή του ενηλίκου. Το παιδί με τη φαντασία του συμπληρώνει τις ελλείψεις. Από την άλλη πλευρά, η αφήγηση παραμυθιών δεν εμποδίζει την εξοικείωση του παιδιού με τα αγαθά του σύγχρονου πολιτισμού. Αναφορικά με τη δεύτερη άποψη, τα παραμύθια δεν επιδρούν βλαβερά στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ο συμβολικός τρόπος παρουσίασης των παραμυθιακών καταστάσεων δίνει τη δυνατότητα στο παιδί, να διατηρεί την επιθυμητή απόσταση από αυτές, ώστε να μην του δημιουργούν άγχος. Τέλος, η απάντηση στους υποστηρικτές της τρίτης άποψης δίνεται από την ψυχαναλυτική προσέγγιση του παραμυθιού: Αφού το παιδί είναι διαρκώς εκτεθειμένο στην κοινωνία στην οποία ζει, είναι βέβαιο ότι θα μάθει να αντεπεξέρχεται σε κάθε περίπτωση, εφόσον βέβαια του το επιτρέπουν οι ψυχικές του δυνάμεις (Καϊλα & Ξανθάκου, 1988:66).

Ίσως η έμφαση, που δόθηκε στη βλαπτική επίδραση του παραμυθιού πάνω στην άπλαστη ακόμα ψυχή των αναγνωστών του, οφείλεται και στο γεγονός ότι η ψυχολογία του βάθους γνώριζε ακόμα τότε ιδιαίτερη άνθηση. Έτσι, οι παιδαγωγοί, μαζί με τους ψυχολόγους, απέδιδαν μεγάλη σημασία στις σκοτεινές παραισθήσεις ενός υποσυνειδήτου φορτισμένου από παραμυθιακές εμπειρίες κατά την παιδική ηλικία.

Οι αγριότητες, έστω και πολλαπλασιασμένες λόγω της υπερβολής, προς την οποία ρέπει το παραμύθι, πρέπει να συνδεθούν με τον τρόπο της θέασης του κόσμου απ' αυτό, θέασης μυθικής και εξωπραγματικής. Αν η αγριότητα, ως μια ακραία έκφραση της επιθετικότητας χαρακτηρίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά και μπορεί να βρει είσοδο σε κάθε είδος διηγήσεως, το παραμύθι από τη φύση του, και όπως εξελίχθηκε στο πέρασμα του χρόνου, με το δικό του τύπο αγριότητας, δεν μπορεί να εξάψει το ενδιαφέρον για δράση -όπως μια αστυνομική ταινία- γιατί τα πρότυπα που δείχνει δεν έχουν άμεση ανταπόκριση με την πραγματικότητα. Το παιδί μπορεί εύκολα να μιμηθεί έναν αστυνομικό ή ένα ληστή, όχι όμως και έναν παραμυθικό ήρωα, έναν ανθρωποφάγο δράκο ή, έστω, ένα ακατανίκητο βασιλόπουλο.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ, ότι ο παραμυθικός ήρωας ποτέ δεν είναι ακατανίκητος από μόνος του, ποτέ δεν είναι αυτοδύναμος και αυτάρκης. Ότι κάνει το κάνει με τη βοήθεια μαγικών όντων και μέσων. Έχουμε επομένως, ένα ύψιστο μάθημα αλληλοβοήθειας, το δίδαγμα ότι η συνεργασία, η συλλογική προσπάθεια είναι η σπουδαιότερη απ' όλες, η μόνη ικανή να επιτελέσει το θαύμα. Το παραμύθι λοιπόν, εισάγει το παιδί στην πραγματικότητα από ένα μυθικό δρόμο, ο οποίος έχει μόνο το καλό να ανοίγει προοπτικές στην παιδική φαντασία, σ' έναν έντονα ορθολογικό κόσμο (Μερακλής, 1993: 144).

Το παραμύθι στρέφεται προς το μέλλον και καθοδηγεί το παιδί να επιτύχει την ανεξαρτητοποίησή του με όρους που είναι σε θέση να κατανοήσει σε συνειδητό και ασυνείδητο επίπεδο. Τα παιδιά της σύγχρονης εποχής μεγαλώνουν μέσα σε οικογένειες και κοινωνίες, όπου τα μέλη τους δεν συνδέονται με κοινούς δεσμούς, όπως συνέβαινε παλαιότερα. Άρα, σήμερα, περισσότερο παρά ποτέ, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη να δώσουμε στο σύγχρονο παιδί εικόνες ηρώων, οι οποίοι υποχρεώνονται να βγουν ολομόναχοι στον κόσμο και, παρότι, αρχικά, δεν γνωρίζουν πού θα καταλήξουν, βρίσκουν ασφαλείς τρόπους ακολουθώντας τη σωστή πορεία και έχοντας βαθιά πίστη στον εαυτό τους (Μαλαφάντης, 2006:238).

Το παιδί, ως μικρός ανασφαλής άνθρωπος, παρηγορείται με τα τεχνάσματα και την εξυπνάδα του Κοντορεβουθούλη, την εκπληκτική μεταμόρφωση που πέτυχε Το Ασχημόπαπο, τις περιπέτειες των Χάνσελ και Γκρέτελ ή της Κοκκινοσκουφίτσας και την επιμονή της Σταχτοπούτας. Τα παιδάκια-ήρωες των παραμυθιών αποδεικνύουν στα παιδιά-αναγνώστες ή ακροατές ότι όλα τα προβλήματα μπορούν να βρουν μια επιτυχή λύση, ακόμα κι αν αυτό φαίνεται αρχικά αδύνατο.

Τα παιδιά ακροατές ή αναγνώστες ταυτίζονται με τον χαρακτήρα του ήρωα, ο οποίος συχνά αποτελεί πρότυπο καλής συμπεριφοράς, ευγένειας και κοινωνικότητας. Βρίσκουν μέσα από τη δράση του ήρωα τη δύναμη να υπερπηδήσουν προβλήματα, που εκείνος κατάφερε να ξεπεράσει με τις μαγικές του δυνάμεις ή κάποια υπερφυσική βοήθεια, και από την άλλη πλευρά, οι ακροατές-αναγνώστες με το θάρρος, τη θέληση και την προσπάθειά τους. (Μαλαφάντης, 2006: 239). Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού λοιπόν, είναι μεγάλη και ανεκτίμητη, καθώς καταφέρνει μέσα από παιγνιώδεις σκηνές και φανταστικές ιστορίες να διασκεδάσει τους ακροατές-αναγνώστες αλλά και να προσφέρει διδάγματα συνεργασίας, ηθικής, ευγένειας, έννομης συμπεριφοράς και άλλα, εξίσου σημαντικά, μαθήματα ζωής για μικρούς και μεγάλους. Σημαντική είναι και η συμβολή των παραμυθιών στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου ιδιαίτερα σε μία εποχή σαν τη σημερινή, όπου τα παιδιά ασχολούνται σχεδόν αποκλειστικά με τα ψηφιακά μέσα.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του παραμυθιού είναι ιδιαίτερα σημαντική και στην ειδική αγωγή, ιδιαίτερα για τις περιπτώσεις παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, τα οποία αντιλαμβάνονται αποσπασματικά τον κόσμο και έχουν δυσκολίες στην επικοινωνία. Το παραμύθι παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε το παιδί να ασκηθεί στη συμμετοχικότητα, στον διάλογο, στην ακρόαση, στην αλληλεπίδραση με

τους συμμαθητές του, μέσα από δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα την τοποθέτηση σε χρονική σειρά γεγονότων ή την αντιστοίχιση προσώπων με πράξεις.

Σταθερά μορφολογικά χαρακτηριστικά του παραμυθιού

Παρά τις αλλεπάλληλες διαφοροποιημένες αφηγήσεις, ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της μορφής του λαϊκού παραμυθιού διατηρούνται. Αυτό εξηγείται από την κεφαλαιώδη αξία που έχει για κάθε προφορικό πολιτισμό η επανάληψη. Η επανάληψη δεν είναι μόνο μια φυσική αναγκαιότητα για τη διατήρηση του προφορικού υλικού στη μνήμη του ανθρώπου αλλά και ένα μορφολογικό χαρακτηριστικό της προφορικής λογοτεχνίας. Η ίδια η προφορική αφήγηση είναι μία επανάληψη, αφού οι αφηγούμενες ιστορίες έχουν ακουστεί και ξανακουστεί από τα ίδια άτομα σε παρόμοιες περιστάσεις. Μέσα σε κάθε λαϊκή προφορική ιστορία υπάρχει επανάληψη ολόκληρων μοτίβων, επανάληψη τυποποιημένων φράσεων και επανάληψη τυποποιημένων λέξεων: «μόνο με την επανάληψη καλλιεργούνται οι ικανότητες και οι δεξιότητες...επανάληψη σημαίνει μίμηση» (Μερακλής, 1993: 150). Μίμηση ενός προτύπου δεν είναι μόνο για το παιδί κάτι εξαιρετικά σημαντικό αλλά εξίσου σημαντικό είναι και για τον ανθρώπινο πολιτισμό.

Η δομή του παραμυθιού είναι τριμερής (αρχή, μέση, τέλος), ενώ συχνά συναντώνται ο διάλογος, το ρητορικό ερώτημα («Το είχε κρυφό μα πώς να το κρύψει απ' τον κουρέα του;») (Καφαντάρης, 1988:239) και, φυσικά, τα χαριτωμένα έμμετρα αρχινίσματα (κόκκινη κλωστή δεμένη...) (Μερακλής, 2001: 61-62). Σε αυτά οφείλεται η ικανότητα του παραμυθά-αφηγητή να μας μεταφέρει σε έναν κόσμο ουτοπικό, παραμυθιακό, σε έναν τόπο όπου η φαντασία μπορεί να κάνει άλματα και να ερμηνεύσει γεγονότα και χαρακτήρες με ένα μοναδικό, φαντασιακό τρόπο (Μαλαφάντης, 2006: 233).

Performance

Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό των παραμυθιών, που αφορά κυρίως στην αφήγησή τους, είναι το στοιχείο της performance (Πελασγός, 2007:87). Οι παραδοσιακοί αφηγητές συνήθιζαν να χρησιμοποιούν στερεοτυπικά αρχινίσματα, όπως το γνωστό: «Κόκκινη κλωστή δεμένη, στην ανέμη τυλιγμένη, δώσ'της κλώτσο να γυρίσει, παραμύθι ν' αρχινήσει και την καλή σας συντροφιά να την καλησπερίσει» και να ολοκληρώνουν την αφήγησή τους με στερεότυπες κατακλείδες: «Και ζήσαν αυτοί καλά και 'μεις καλύτερα». Χρησιμοποιούσαν, λοιπόν, τέτοιου είδους λογοτυπικές ενάρξεις με σκοπό να μεταφέρουν τους ακροατές, για όσο χρόνο διαρκεί το παραμύθι, σε έναν φαντασιακό κόσμο. Στο τέλος φρόντιζαν πάντα να τους επαναφέρουν στην πραγματικότητα προσφέροντας ψυχοθεραπευτικά, ελπίδα για μια καλύτερη ζωή, όπως των παραμυθιακών ηρώων (Μερακλής, 2001:61-62).

Σταθερό στοιχείο της performance είναι, επίσης, το παραστατικό ύφος του αφηγητή. «Άλλωστε, τι θα ήταν μία αφήγηση δίχως καλό αφηγητή;» (Πελασγός, 2007:62). Για τον λόγο αυτό, ο αφηγητής φροντίζει πολύ καλά να χρησιμοποιεί με δραματικό ύφος τη φωνή του, όπου και όποτε το κρίνει σκόπιμο. Αλλά οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου (Μερακλής, 2001, σ. 89) (Μερακλής, 2001: 89), η φωνολογική επιμήκυνση («Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερααα») και τέλος, οι

ηχομιμήσεις ζώων, θηρίων, γερόντων ή άλλων δεν λείπουν από την αφήγησή του καθώς αυτά είναι που της προσδίδουν χάρη, ζωντάνια και γλαφυρότητα (Νάκας, 2006:303).

Περιγραφή διδακτικών δραστηριοτήτων

Όπως προαναφέρθηκε η εκπαιδευτική αξία των παραμυθιών είναι μεγάλη και αποτυπώνεται στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Παρακάτω προτείνονται πρακτικές διδασκαλίας βασισμένες στην παραμυθιακή αφήγηση, οι οποίες προσβλέπουν στην καλλιέργεια της ικανότητας του σκέπτεσθαι και του επιχειρηματολογείν.

Πρόταση 1^η : Οι ήρωες των παραμυθιών επιχειρηματολογούν!



- Ποια επιχειρήματα χρησιμοποίησε η Σταχτοπούτα, για να πάρει την άδεια της μητριάς της, να πάει στον χορό;
- Αν ήσουν ο κακός ο λύκος, με ποια επιχειρήματα θα έπειθες την Κοκκινοσκουφίτσα να πέσει στα δόντια σου;
- Ποια επιχειρήματα θα χρησιμοποίησες για να πείσεις τον πατέρα να σταματήσει να βγάζει το κοριτσάκι με τα σπύρτα στον δρόμο για να εργαστεί;

Σε αυτή τη δράση ζητείται από το ακροατήριο, είτε πρόκειται για παιδιά είτε για ενήλικες, να επινοήσουν συνεργατικά διάφορους τύπους επιχειρημάτων με αφορμή προβλήματα που εμφανίζονται σε γνωστά παραμύθια. Για την ακρίβεια, το ακροατήριο έχει τη δυνατότητα να καταγράψει συνοπτικά τα επιχειρήματα που επινοεί και στη συνέχεια, ατομικά ή ανά ομάδες, να παρουσιαστούν στο σύνολο του ακροατηρίου ως ένα κείμενο με ροή, συνοχή και συνέχεια επιτυγχάνοντας έτσι, την καλλιέργεια του λόγου, της σκέψης αλλά και της επιχειρηματολογίας (Εγγλέζου, 2014·Εγγλέζου, 2018).

Όλοι γνωρίζουμε τα κλασικά παραμύθια. Μήπως όμως, υπάρχουν κι άλλες εκδοχές αυτών των παραμυθιών; Άσε τη φαντασία σου ελεύθερη!

Η δεύτερη δραστηριότητα μπορεί να γίνει με δύο τρόπους:

α) Με χωρισμό σε ομάδες, οι οποίες, με αφορμή εικόνες από γνωστά παραμύθια θα επινοήσουν ένα νέο παραμύθι, το οποίο θα αφηγηθεί κομμάτι κομμάτι κάθε μέλος της ομάδας

β) Ατομικά ως εξής: κάποιος ξεκινά μια ιστορία με αφορμή την εικόνα που κρατάει και αμέσως ζητείται από τον διπλανό του να δώσει μια συνέχεια στην εξέλιξη της ιστορίας με αφορμή την κάρτα που κρατάει εκείνος. Σε κάθε περίπτωση η συγκεκριμένη δραστηριότητα και προϋποθέτει από κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά ετοιμότητα και εξοικείωση με τον αυθόρμητο λόγο (Εγγλέζου, 2018).

Πρόταση 2^η : Οι παραμυθοτράπουλες



Πρόταση 3^η: Μάντεψε τι γίνεται στην αρχή και ... στο τέλος!



Με αφορμή κάποιες φράσεις, που ενέχουν τον παραμυθιακό ήρωα, ξεκινάμε από την αρχή μια δική μας ιστορία. Το ίδιο παιχνίδι μπορεί να υλοποιηθεί και αντίστροφα. Με αφορμή, δηλαδή, μια φράση, που δίνεται για να χρησιμοποιηθεί στο τέλος μιας ιστορίας, προσπαθούμε να φτιάξουμε μια νέα που θα καταλήξει με τη φράση αυτή.

Ενδεικτικά, προτείνονται οι εξής φράσεις:

- Ήξερα ότι ήταν ώρα να τις στείλω πίσω...
- Όλα ξεκίνησαν όταν κάποιος άφησε το παράθυρο του δωματίου ανοιχτό...
- Αν υπήρχε κάπου θα την έβρισκα οπωσδήποτε...
- Κάποια πράγματα δεν αλλάζουν ποτέ.
- Όχι, πείτε μου, αξίζει να ξαναπώ ψέματα;
- Πάντα κάθε πρόβλημα έχει τη λύση του.

Πρόταση 4^η : Το παραμύθι αλλιώς



Ζητάμε από τα παιδιά να αφηγηθούν ένα παραμύθι, χρησιμοποιώντας ήρωες από γνωστά παραμύθια αλλά αυτή τη φορά από την ανάποδη. Μπορούν, για παράδειγμα, να αλλάξουν χαρακτήρα στους ήρωες ή ακόμη και χωροχρονικό πλαίσιο δημιουργώντας

ένα παραμύθι στο οποίο η Κοκκινোসκουφίτσα ζει στη σύγχρονη εποχή και έχει έναν πολύ κακό και δύστροπο χαρακτήρα, ενώ ο λύκος εμφανίζεται ως ένας ευγενικός κύριος που την φοβάται. Στα παραμύθια άλλωστε, όλα μπορούν να συμβούν! (Αυδίκος, 1999)

Πρόταση 5^η: Φτιάξε τη δική σου ιστορία

Σε αυτή τη δραστηριότητα υπάρχει μόνο ένας πρωταγωνιστής (καλός), ένας ανταγωνιστής (κακός) και ένας μαγικός βοηθός. Ζητάμε από τα παιδιά να δημιουργήσουν μια ιστορία από την αρχή έχοντας στον νου τους τον παραπάνω περιορισμό. Φυσικά, το αποτέλεσμα θα ποικίλλει ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, την ωρίμασή τους και την ηλικία τους (Σανταγκοστίνo, 2003:100-107).

Μια τέτοια δραστηριότητα μπορεί, επιπλέον, να επεκταθεί μέσω της αξιοποίησης των εικαστικών τεχνών και του θεάτρου. Προτείνεται για παράδειγμα, η δημιουργία χάρτινων φιγούρων των χαρακτήρων, που ζωντανεύουν στην ιστορία ή ακόμη και η δραματοποίηση του ίδιου του παραμυθιού, λαμβάνοντας πάντα σοβαρά υπόψη, τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μικρών μαθητών.

Συμπέρασμα

Το παραμύθι, ένα είδος λαϊκής λογοτεχνίας, επηρεάζει τον συναισθηματικό και γνωστικό κόσμο των παιδιών. Η παιδαγωγική προσέγγισή του αποκαλύπτει τη σπουδαιότητα του είδους και την πολλαπλότητα της συνεισφοράς του στην εκπαιδευτική ζωή μιας κοινότητας. Σ' έναν έντονα ορθολογικό κόσμο όπως ο σημερινός, το παραμύθι έχει τη δυνατότητα να εισαγάγει το παιδί στην πραγματικότητα με ασφαλή τρόπο, ανοίγοντας προοπτικές στην παιδική φαντασία. Το παιδί, παρηγορείται με τα τεχνάσματα, την εξυπνάδα και τις περιπέτειες του παραμυθικού ήρωα. Οι ήρωες των παραμυθιών αποδεικνύουν στα παιδιά-αναγνώστες ή ακροατές ότι όλα τα προβλήματα μπορούν να βρουν μια επιτυχή λύση, ακόμα κι αν αυτό φαίνεται, αρχικά, αδύνατο. Συγχρόνως, εξασκούν τη φαντασία, το λεξιλόγιο και την αφηγηματική ικανότητα του παιδιού, όταν αυτό θα προσπαθήσει να αναδιηγηθεί την ιστορία που το συναρπάζει ή να φτιάξει μία νέα, δική του.

Μέσα από τις προτεινόμενες δράσεις του εργαστηρίου, τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί μετέχουν στη διαδικασία της συν-δημιουργίας του παραμυθιού και όχι της παθητικής κατανάλωσής του. Συνδιαλέγονται μεταξύ τους, αποκτούν γνώσεις και μοιράζονται τον θαυμασμό και τη χαρά που δημιουργεί η αφηγηματική διαδικασία. Πόσο εύκολο είναι το έργο τους όμως, σε μία κοινωνία υψηλής τεχνολογίας και σε έναν πολιτισμό, που προωθεί και προβάλλει πολύ περισσότερο την ενασχόληση με τον γραπτό λόγο έναντι της προφορικότητας; Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί, εφαρμόζοντας τις προτεινόμενες δράσεις, ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να διατηρούν τη δική τους φωνή και να αναζητούν μέσω της δημιουργίας, τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αυδίκος, Ε. Γ. (1999).** *Μια Φορά κι έναν Καιρό...αλλά Μπορεί να Γίνει και Τώρα. Η Εκπαίδευση ως Χώρος Διαμόρφωσης Παραμυθάδων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. (1986).** *Actual Minds, Possible Words.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Εγγλέζου, Φ. (2014).** *Η Διδασκαλία της Επιχειρηματολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τον Προφορικό στον Γραπτό Λόγο: Θεωρία και Πράξη.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Εγγλέζου, Φ. (2018).** *Παιχνίδια Ρητορικής Τέχνης στο Σχολείο. Σκέφτομαι, Εκφράζομαι, Επικοινωνώ.* Αθήνα: Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε. Εγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα από το ΥΠΕΘ για τα σχολικά έτη 2018-2020. Ανακτήθηκε από: [Ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας \(Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.\)](#) στις 25/10/2019.
- Καϊλα, Μ & Ξανθάκου, Γ. (1988).** Η ψυχαναλυτική προσέγγιση του παραμυθιού. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 55-67.
- Καπλάνογλου, Μ. (2002).** *Παραμύθι και Αφήγηση στην Ελλάδα: Μια Παλιά Τέχνη σε μια Νέα Εποχή. Το Παράδειγμα των Αφηγητών από τα Νησιά του Αιγαίου και από τις Προσφυγικές Κοινότητες των Μικρασιατών Ελλήνων.* Αθήνα: Πατάκη.
- Καφαντάρης, Κ. (1985).** Λόγος για το παραμύθι. *Διαβάζω*, 19-21.
- Καφαντάρης, Κ. (1988).** *Ελληνικά Λαϊκά Παραμύθια, Τόμος Β', Ο Φεγγαράς.* Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαλαφάντης, Κ. (2006).** *Το Παραμύθι στην Εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική Διάσταση και Αξιοποίηση.* Αθήνα: Άτραπος.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1993).** *Εντεχνος Λαϊκός Λόγος.* Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μερακλής, Μ.Γ. (2001).** *Τα Παραμύθια μας.* Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδη.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2007).** *Ελληνική Λαογραφία.* Αθήνα: Οδυσσέας.
- Νάκας, Θ. (2006).** *Γλωσσοφιλολογικά Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία τ. Δ'.* Αθήνα: Πατάκης.
- Ong, W. J. (1997).** *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη. Η Εκτεχνολόγηση του Λόγου.* Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Παπαλιού, Ν. (1996).** *Ακου μια Ιστορία. Η Παραδοσιακή Τέχνη της Προφορικής Αφήγησης και η Αναβίωσή της στις Μέρες μας.* Αθήνα: Ακρίτας.
- Πελασγός, Σ. (2007).** *Τα Μυστικά του Παραμυθά. Μαθητεία στην Τέχνη της Προφορικής Λογοτεχνίας και Αφήγησης.* Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Propp, V. (1991).** *Μορφολογία του Παραμυθιού. Η Διαμάχη με τον Κλωντ Λέβι - Στρως και άλλα Κείμενα (Μτφρ. Α. Παρίση).* Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Σανταγκοστίνο, Π. (2003).** *Πώς να Διηγούμαστε Ένα Παραμύθι...και να Επινουόμε Άλλα Εκατό.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Εργαστήριο Αγωγής Λόγου: Ασκήσεις ορθοφωνίας στη διδακτική πράξη

Αγγελοπούλου Βαΐα

Φιλολόγος, Μέλος του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.

Ασπριάδου Βασιλική

Φιλολόγος

Περίληψη

Το Εργαστήριο Αγωγής Λόγου με τίτλο “Ασκήσεις ορθοφωνίας στη διδακτική πράξη”, που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του Πανελληνίου Συνεδρίου Ρητορικής, **Η Τέχνη του λόγου στη διδακτική πράξη: Αναζητώντας σύγχρονες μορφές της ρητορικής παιδείας**, στο ιδιωτικό σχολείο Saint-Paul-ΔΕΛΑΣΑΛ, έθεσε ως στόχο να ξυπνήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την ορθοφωνία. Στο σχολείο οι μαθητές/τριες διδάσκονται γραφή και ανάγνωση και μαθαίνουν να εκφέρουν τον λόγο τους σωστά, σύμφωνα με τους κανόνες εκφοράς των φθόγγων της ελληνικής γραμματικής. Ο δάσκαλος είναι το πρόσωπο που θα τους υποδείξει τον εκφραστικό τρόπο ανάγνωσης, με τη χρήση των σημείων στίξης, πώς να χρησιμοποιούν τη φωνή τους με εναλλαγές στον ρυθμό, την ένταση, τον επιτονισμό και τη σημασία των παύσεων. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να τους μάθει ποια είναι η σωστή στάση σώματος και τον ρόλο που παίζει αυτή στην αναπνοή και στη σωστή ομιλία. Να διδάξει την ορθή εκφορά φωνηέντων και συμφώνων, να εντοπίσει τυχόν κακές συνήθειες ομιλίας ή κακές μιμήσεις που υιοθετήθηκαν και να τις διορθώσει κατά το δυνατόν. Αλλά το πιο σημαντικό είναι να διδάξει τους/τις μαθητές/τριες, από τη σχολική ακόμα ηλικία, να αναπνέουν σωστά, πώς να χρησιμοποιούν την αναπνοή τους κατά τη διαδικασία της φώνησης, ούτως ώστε να μη λαχανιάζουν ή να μην τους προδίδει η αναπνοή τους την ώρα που μιλάνε ή διαβάζουν, με αποτέλεσμα να κάνουν τις παύσεις εκεί που πρέπει, σύμφωνα με το νόημα του κειμένου και τα σημεία στίξης. Απαραίτητες, βέβαια, είναι και οι συμβουλές για την προστασία της φωνής. Οι μαθητές/τριες, για να φροντίζουν την ομιλία τους και να προστατεύουν τη φωνή τους, θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντικό ρόλο παίζει αυτή στην επικοινωνία με τους ανθρώπους. Ο ελκυστικός τρόπος ομιλίας τονώνει την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους και λύνει πολλά προβλήματα επικοινωνίας.

Λέξεις-Κλειδιά

αναπνοή - εκφορά (λόγου) - φώνηση - παιχνίδια (λόγου) - στάση (σώματος) - στήριξη (φωνής) - τοποθέτηση (φωνής)

Εισαγωγή

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι ο οργανωμένος και δομημένος γραπτός λόγος έχει δύναμη. Όμως, η δύναμη του προφορικού λόγου δεν υποστηρίζεται μόνο από την οργάνωση και τη δομή του αλλά και από τη ζωντάνια, την ορθή και καθαρή εκφορά του λόγου, τη διαυγή φωνή με όγκο και δύναμη, τον χρωματισμό της φωνής και τις σωστές παύσεις που υπαγορεύονται από τα σημεία στίξης. Εδώ, λοιπόν, έρχεται η Ορθοφωνία, που είναι ένα εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται για τη διαπαιδαγώγηση και διάπλαση της φωνής, ώστε να μας διδάξει πώς να μην κουράζονται οι φωνητικές χορδές και πώς να γίνεται ο

ομιλητής ευχάριστος (Γεωργίου, 2005). Ο Αριστοτέλης έλεγε πως ο ομιλητής πρέπει να γνωρίζει πώς να χρησιμοποιεί τη φωνή του (Schulz, 2016).

Η αγωγή του λόγου ξεκινάει από την παιδική ηλικία με τα πρώτα ακούσματα και διαμορφώνεται μέσα στο περιβάλλον, αρχικά το οικογενειακό και στη συνέχεια το σχολικό-κοινωνικό.

Προβληματική

Κάποια από τα θέματα που προβληματίζουν σήμερα τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον προφορικό λόγο των παιδιών είναι: η έλλειψη διαύγειας και καθαρότητας του λόγου, η κακή διαχείριση της αναπνοής, άσκοπο λαχάνιασμα, η ταχεία ή αργή ομιλία και ανάγνωση, η άτονη ή τσιριχτή φωνή, η μη εκφραστική ανάγνωση, οι άσκοπες κινήσεις του σώματος που συνοδεύουν την ομιλία, η σύνθλιψη ή ο εγκλωβισμός λέξεων μέσα στο στόμα, η αδυναμία σωστής εκφοράς φθόγγων και συμπλεγμάτων, η κακή στάση του σώματος, ο ρυθμός, η ένταση, η τονικότητα και η κακή χρήση των παύσεων.

Και, επιπλέον, τα παιδιά πολύ εύκολα μονιμοποιούν τις παραπάνω συνήθειες κακής φώνησης. Μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, οι γονείς πρωτίστως ή άλλα οικεία πρόσωπα αποτελούν για το παιδί πρότυπα. Το παιδί εκτός των άλλων μιμείται τον γονέα και στον τρόπο ομιλίας του. Μπορεί, επομένως, να υιοθετήσει είτε την καθαρή ομιλία όταν αυτή υφίσταται μέσα στο οικείο περιβάλλον, είτε τον μη καθαρό ή γρήγορο λόγο, όταν έτσι έχει συνηθίσει να ακούει από τους γονείς.

Ο ρόλος λοιπόν του σχολείου, καθώς έρχεται να συμπληρώσει το έργο των γονιών, είναι να διδάξει στο παιδί, μεταξύ άλλων, και τη σωστή εκφορά του λόγου με ευχάριστο τρόπο, και όσο μπορεί να βελτιώσει την ομιλία του μέσα από τραγούδια, γλωσσικές ασκήσεις, παιχνίδια λόγου, κατάλληλα κατασκευασμένα, ούτως ώστε το παιδί να αποβάλει λανθασμένες ή κακές συνήθειες εκφοράς λόγου, κακές μιμήσεις, να βιώνει σωστά ακούσματα και να του γίνει έξη η σωστή εκφορά του λόγου.

Επομένως, το ζητούμενο είναι με ποιο τρόπο μπορεί ο δάσκαλος να επέμβει και να ασκήσει τα παιδιά στην καθαρότητα και διαύγεια του λόγου με ευχάριστο και ελκυστικό γι' αυτά τρόπο μέσα από τη διδακτική πράξη. Το εργαστήρι αγωγής λόγου προσπάθησε να κινηθεί στην κατεύθυνση αυτή, διαφωτίζοντας τους εκπαιδευτικούς πάνω σε θέματα φώνησης, αναπνοής, εκφοράς του λόγου και υποδεικνύοντας με βιωματικό τρόπο παιχνίδια που μπορούν να γίνουν στα πλαίσια της τάξης ούτως ώστε τα παιδιά να δεχτούν να αλλάξουν ή να βελτιώσουν τον τρόπο ομιλίας μέσα από το παιχνίδι.

Θεωρητική υποστήριξη του εργαστηρίου

Η Ορθοφωνία είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη διαπαιδαγώγηση και διάπλαση της φωνής, ώστε να μην κουράζονται οι φωνητικές χορδές και να είμαστε ευχάριστοι ομιλητές. Για τη λειτουργία της αναπνοής και ασκήσεις φωνητικής υπάρχουν ιστορικά από τον 5^ο π.Χ. αιώνα στην Ελλάδα. Γνώσεις για το θέμα εισπνοής-εκπνοής αντλούμε ακόμα από τον Πλάτωνα και Αριστοτέλη.

Οι πρώτοι άνθρωποι που σκέφτηκαν πως ο δημόσιος αγορητής, είτε ρήτορας είναι αυτός είτε ηθοποιός, πρέπει να μάθει να χειρίζεται τον λόγο, για να μπορεί να μιλάει

εύκολα, χωρίς να μπερδεύει τα λόγια του, χωρίς να λαχανιάζει και να βραχνιάζει, να χειρονομεί νευρικά και ακαλαίσθητα, να σφίγγεται σαν να είναι πιασμένος από κράμπα και να του ανεβαίνει το αίμα στο κεφάλι, αλλά αντίθετα, να αγορεύει άνετα και άκοπα, με φωνή εύηχη και ποικιλόχρωμη, αβίαστη αναπνοή, ορθή και ρυθμική προφορά των συλλαβών και των λέξεων, χωρίς σωματική δυσκαμψία, ήταν οι Έλληνες (Μυράτ, 1980: 19).

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στο εργαστήριο -τόσο στο θεωρητικό του μέρος όσο και στις τεχνικές ασκήσεις- αντλήθηκε από τη μέθοδο ορθοφωνίας της Νάγιας Γεωργίου με τίτλο, *Ορθοφωνία-Φωνητική-Τραγούδι και από την Αγωγή του Λόγου του Δημήτρη Μυράτ.*

Παρουσίαση μεθοδολογικών αρχών που διέπουν τις προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές

Η Νάγια Γεωργίου (2005) επισημαίνει και τονίζει ότι η στάση του σώματος είναι αυτή που εξασφαλίζει τη σταθερή βάση για να περάσει ελεύθερα ο αέρας. Ακόμα και όταν ασκούμε, λέει, τη φωνή μας με τις πιο σύγχρονες τεχνικές, εάν το σώμα δεν έχει τη σωστή στάση, τα αποτελέσματα θα είναι αμφίβολα και θα μας απογοητεύσουν. Αναθέτει στον δάσκαλο την υπόδειξη της σωστής στάσης του σώματος που θα οδηγήσει το σώμα του μαθητή στην απόλυτη χαλάρωση, ώστε να επιτευχθεί η απελευθέρωση της αναπνοής.

Η δεύτερη προϋπόθεση, λέει πάλι η Ν. Γεωργίου, είναι η ήρεμη αναπνοή. Είναι από τις πιο βαριές και δύσκολες λειτουργίες που εκτελεί το ανθρώπινο σώμα.

Ο Δ. Μυράτ στο βιβλίο του η *Αγωγή του Λόγου* δικαιολογεί γιατί η αναπνοή χαρακτηρίζεται βαριά λειτουργία, αναφέροντας την πληροφορία από ένα άρθρο του καθηγητή Δρ. Φριτς Καν, του πανεπιστημίου της Φρακφούρτης, ότι για κάθε εισπνοή η ενέργεια που καταβάλλεται θα μπορούσε να σηκώσει βάρος ενός κιλού και οκτώ γραμμαρίων, και σε διάρκεια ύπνου επτά ωρών με τη δύναμη εισπνοής εκπνοής θα μπορούσαν να υψωθούν στον πρώτο όροφο ενός σπιτιού πέντε καντάρια κάρβουνο. Οι τρομακτικές, όμως, απαιτήσεις της ζωής έχουν επιφέρει ένα βαθμό δυσκαμψίας στο ανθρώπινο σώμα και εμποδίζουν τη φυσική λειτουργία της αναπνοής.

Η αναπνευστική διδασκαλία συνίσταται στο να ξαναβρεί ο μαθητής στην εγρήγορση τον φυσικό τρόπο της αναπνοής, αναφέρει ο Δ. Μυράτ (1980) στην *Αγωγή του Λόγου*.

Επομένως, από τη σωστή στάση του σώματος και την αναπνοή πρέπει να ξεκινήσει ο δάσκαλος, δείχνοντας τη σχέση εισπνοής-εκπνοής.

Στόχοι

Εισάγοντας ο δάσκαλος ασκήσεις ορθοφωνίας στη σχολική καθημερινότητα υπό μορφή παιχνιδιού, είτε αυτούσιες είτε εμπλουτίζοντάς τες με τη φαντασία και την πείρα του, επιτυγχάνεται ο διδακτικός στόχος, να κάνουν οι μαθητές την πρώτη τους επαφή με την ορθοφωνία μέσα στην τάξη. Ο στόχος είναι τα παιδιά μέσα από τα παιχνίδια λόγου, αναπνοής και άρθρωσης να υιοθετήσουν, διασκεδάζοντας, καινούργιες συνήθειες ομιλίας. Να μάθουν πώς να διαχειρίζονται καλύτερα την αναπνοή τους, πώς να χρησιμοποιούν σωστά τις παύσεις, όταν θέλουν, και όχι όταν τους προδίδει η αναπνοή

τους, και να χρωματίζουν τη φωνή τους. Να κατακτήσουν έναν καθαρό, εύηχο, αβίαστο και ξεκούραστο λόγο.

Περιγραφή διδακτικών δραστηριοτήτων

Το εργαστήριο, αρχικά, ξεκίνησε δείχνοντας στους συμμετέχοντες ποια είναι η σωστή στάση του σώματος, ποια η θέση του κεφαλιού και της πλάτης, των ώμων και της λεκάνης κατά τη διαδικασία της φώνησης και με ποιο τρόπο να τη δείξουν στα παιδιά. Το παιδί επιβάλλεται να γνωρίζει και να υιοθετεί τη σωστή στάση από τη μικρή ηλικία, ώστε αργότερα να μην αναγκαστεί να διορθώνει λάθη του παρελθόντος, όπως μας συμβουλεύει η Ν. Γεωργίου. Ο δάσκαλος οφείλει να δείξει στο παιδί ποια πρέπει να είναι η σωστή στάση σώματος σε αντιπαραβολή με τη λανθασμένη στάση.

Η σωστή στάση σώματος, λοιπόν, υπαγορεύει η πλάτη να είναι όρθια χωρίς να κάνει τόξο η μέση, οι ώμοι να είναι ανοιχτοί και χαλαροί προς τα πίσω και κάτω, το κεφάλι να στηρίζεται σε ένα νοητό άξονα, που ξεκινάει από το πάνω μέρος του κεφαλιού και καταλήγει στο κάτω μέρος της λεκάνης, και η λεκάνη κάθετη (στην καθιστή θέση). Η σωστή στάση του κεφαλιού ολοκληρώνεται με τη σωστή θέση της σιαγόνας, η οποία πρέπει να πέφτει χαλαρά και ελεύθερα προς τα κάτω και μέσα. Έτσι, εξασφαλίζεται το ελεύθερο πέρασμα του αέρα από το λαιμό, για να χτυπήσει στα αντηχεία του στόματος και της ρινικής κοιλότητας και να μην προκαλούνται εντάσεις στα όργανα της φώνησης.

Στη συνέχεια, έγινε γνωστή στους συμμετέχοντες η διαδικασία της φώνησης, πώς δηλαδή μετατρέπεται ο αέρας σε ήχο και παράγεται η φωνή. Ο αέρας εισέρχεται κατά την εισπνοή στην κοιλιακή χώρα πιέζοντας το διάφραγμα και κατά την εκπνοή, όταν προσφέρουμε φωνήεντα ή σύμφωνα, περνάει από τις φωνητικές χορδές και τις πάλλει. Ο ήχος που παράγεται από αυτό το πέρασμα είναι ελάχιστος και κακόηχος. Στη συνέχεια της πορείας του χτυπάει ο αέρας στα τοιχώματα της στοματικής και ρινικής κοιλότητας, όπου εκεί αποκτά το ηχώχρωμα και βγαίνει από το στόμα. Η φωνή που εμείς ακούμε είναι το αποτέλεσμα της αντήχησης.

Όταν, εμείς, με τις ασκήσεις ορθοφωνίας επεμβαίνουμε στην παραπάνω διαδικασία μετατροπής του αέρα σε φωνή, βοηθάμε στο να απομακρυνθούν οι εντάσεις από τα όργανα της φώνησης και να αποφευχθούν τυχόν κακώσεις στα όργανα της φώνησης. Τότε η φωνή απελευθερώνεται, αποκτά όγκο και διαύγεια και επιτυγχάνεται ένα ωραίο ηχητικό αποτέλεσμα.

Για την πλήρη κατανόηση της θεωρίας και της πράξης, ερμηνεύτηκαν οι όροι *Στήριξη* και *Τοποθέτηση* της φωνής. Μιλήσαμε συγκεκριμένα για τη διαφραγματική στήριξη της φωνής, η οποία γίνεται στο διάφραγμα-κοιλιά. Κατά τη διαδικασία της στήριξης συγκρατούμε τον αέρα που εισέρχεται στο σώμα και κατά τη φώνηση τον βγάζουμε ελεγχόμενα, δηλαδή αφήνουμε λίγο-λίγο αέρα να φεύγει, ούτως ώστε να υπάρχει αέρας στα πνευμόνια για όσο χρόνο διαρκεί η φώνηση. Στη στήριξη της φωνής αυτό που παίζει τον κύριο ρόλο είναι το διάφραγμα, το οποίο είναι ένας τεράστιος μυσ που χωρίζει τον θώρακα από την κοιλιά και υποστηρίζεται από τους κάθετους κοιλιακούς μυσ, κατά κύριο λόγο, και από τα πλευρά. Το αποτέλεσμα της καλής στήριξης της φωνής είναι να αναπτυχθεί το διάφραγμα, ώστε να μπορεί να κατεβαίνει η αναπνοή στο κάτω

μέρος των πνευμόνων και της κοιλιάς και να ελέγχει τον αέρα αυτόν που μπαίνει στο σώμα, ενώ η επιτυχία έγκειται στην τακτική άσκηση των μυών που παίρνουν μέρος σε αυτή τη διαδικασία. Με άλλα λόγια, με τη συνεχή και συστηματική άσκηση πρέπει να επιτυγχάνεται η αύξηση της χωρητικότητας του διαφράγματος σε αέρα και να ενδυναμώνονται οι κοιλιακοί και ραχιαίοι μύες (πλάτη-ωμοπλάτη) που στηρίζουν τη σπονδυλική στήλη. Με την άσκηση επανέρχονται οι μύες στο κανονικό εύρος τους, γιατί από το άγχος και την ένταση που βιώνει το άτομο στην καθημερινότητά του οι μύες είτε κονταίνουν είτε ξεχειλώνουν και δεν επιτρέπουν στη φωνή να βγαίνει φυσιολογική, εύηχη και διαυγής αλλά να βγαίνει αδύναμη, αχνή ή τσιριχτή.

Η Τοποθέτηση της φωνής γίνεται όταν, μετά το πέρασμα από τις φωνητικές χορδές, προσκρούει ο αέρας της φώνησης στα τοιχώματα της στοματικής και ρινικής κοιλότητας. Η φωνή, τότε, τοποθετείται στα αντηχεία της ρινικής κοιλότητας και στους παραρίνιους κόλπους και αποκτά την ιδιαίτερη χροιά της.

Η τοποθέτηση και η στήριξη είναι δύο πράξεις, που συμβαίνουν ταυτόχρονα, και, όταν γίνονται σωστά, ο όγκος της φωνής πολλαπλασιάζεται, η έκταση και η ένταση αυξάνονται, ενώ η φωνή αποκτά διαύγεια και ευκινησία.

Στη συνέχεια, έγινε μία γενική αναφορά στη σημασία και αξία της αναπνοής για το ανθρώπινο σώμα. Η αναπνοή αποτελεί τη δεύτερη προϋπόθεση για απόκτηση ωραίας και ξεκούραστης φωνής. Η αναπνοή είναι ζωτική λειτουργία για το ανθρώπινο σώμα, απασχολεί λίγο τη σκέψη, καθορίζει τη σωματική και ψυχοπνευματική μας ύπαρξη. Είναι η μόνη τόσο σημαντική λειτουργία που μπορεί να ελεγχθεί από τη βούληση. Δηλαδή ο άνθρωπος μπορεί να μεταβάλει τη συχνότητα της αναπνοής, να τροποποιήσει τον ρυθμό της ή και να διακόψει για μερικά λεπτά τη λειτουργία της. Όταν έχουμε φυσική αναπνοή, το διάφραγμα κινείται προς τα κάτω, ενώ τα πλευρά κινούνται προς τα πάνω και κατά την εκπνοή επανέρχεται προς τα πάνω και τα πλευρά προς τα κάτω. Κατά τη φώνηση, όμως, το διάφραγμα κινείται προς τα κάτω και στην εισπνοή και στην εκπνοή και επανέρχεται στην αρχική του θέση, όταν σταματήσει η φώνηση. Δηλαδή στις παύσεις ή στο τέλος της ομιλίας.

Ο άνθρωπος με τη γέννησή του χρησιμοποιεί τη διαφραγματική αναπνοή, την οποία μεγαλώνοντας ξεχνά και υιοθετεί τη γρήγορη θωρακική αναπνοή. Όμως η διαφραγματική είναι η αναπνοή που αναζωογονεί τον οργανισμό και οξυγονώνει τον εγκέφαλο. Οι ασκήσεις, επομένως, διαφραγματικής αναπνοής είναι άσκηση για επαναφορά στη φυσική αναπνοή, μας λέει ο Δ. Μυράτ.

Οι συμμετέχοντες πήραν μέρος σε απλές ασκήσεις διαφραγματικής αναπνοής: παίρνοντας τη σωστή στάση του σώματος που υποδείχτηκε, και με το αριστερό χέρι να ακουμπάει στο στήθος, ενώ το δεξί βρισκόταν τοποθετημένο κάτω από τον θώρακα, έπαιρναν αναπνοή, η οποία έφθανε ως το διάφραγμα, έκαναν ένα μικρό κράτημα του αέρα και εκπνοή, προφέροντας ένα σύμφωνο, όπως σ-λ-μ.

Η φιλοσοφία και ο σκοπός των ασκήσεων της διαφραγματικής αναπνοής είναι να μάθει το διάφραγμα να γεμίζει με όσο μπορεί περισσότερο αέρα -δεξιότητα που την αποκτά κάποιος, σταδιακά, με την άσκηση- να συγκρατεί τον αέρα αυτόν και να τον

βγάζει σταδιακά σε πολύ μικρές ποσότητες όσο μιλά, για να υπάρχει πάντα αέρας στους πνεύμονες για όσο χρόνο διαρκεί η ομιλία. Η άσκηση που έγινε για τον σκοπό αυτό είναι η εξής: Εισπνοή-κράτημα- εκπνοή (σε πέντε χρόνους το καθένα). Ο ασκών έχει στόχο στην άσκηση αυτή να αυξάνει συνεχώς τους χρόνους ανάλογα με τις αντοχές του. Ενώ θα καταλάβει ότι το πέτυχε, αν η άσκηση βγαίνει αβίαστα χωρίς να νιώθει κούραση. Πιο παιγνιώδεις ασκήσεις για τον έλεγχο της αναπνοής υποδείχτηκαν για να παίζουν οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά και να αντιμετωπίζουν τα παιδιά την ορθοφωνία σαν παιγνίδι και όχι σαν μάθημα που επιβάλλεται αναγκαστικά.

Τέτοιου είδους ασκήσεις ήταν οι εξής: 1. Το φούσκωμα ενός φανταστικού μπαλονιού με ελάχιστο αέρα 2. Εισπνοή-εκπνοή με τον αέρα της εκπνοής να περνά από ένα πολύ λεπτό καλαμάκι, πραγματικό ή φανταστικό 3. Δύο εισπνοές- δύο εκπνοές ισομοιράζοντας τον αέρα και αυξάνοντας σταδιακά τον αριθμό 4. Αναπνοή σαν το σκυλάκι για το γύμνασμα του διαφράγματος 5. Μπουρμπουλήθρες με καλαμάκι σε μισογεμάτο ποτήρι 6. Μία εισπνοή με τη μύτη- 4 εκπνοές με χονδρό καλαμάκι ή μία εισπνοή -6 εκπνοές.

Η φωνή για να είναι πειστική πρέπει να είναι βαθιά. Ο τρόπος που πρέπει να περάσει η φωνή προς τα έξω είναι όπως όταν χασμουριόμαστε. Το βαθύ χασμουρητό, λοιπόν, ήταν κι αυτό μια άσκηση, που παρόλο που φαίνεται εύκολη λίγοι καταφέρνουν, για πρώτη φορά, να την εκτελέσουν με επιτυχία.

Από το σύνολο των σωματικών ασκήσεων που προτείνει η κ. Νάγια Γεωργίου στο βιβλίο της *Μέθοδος Ορθοφωνίας*, που έχουν στόχο να επαναφέρουν το εύρος των μυών στο φυσικό τους μέγεθος, επιλέξαμε να δείξουμε αυτές που αφορούν την *ισορροπημένη στήριξη του κεφαλιού* και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ασκήσεις προετοιμασίας. Οι ασκήσεις αυτές αποβλέπουν να ελευθερώσουν τους σφιγμένους μυς και να προσδώσουν ευκινησία.

Η πρώτη ομάδα των ασκήσεων αυτών γίνονται σε θέση καθιστή:

- α) το κεφάλι κατεβαίνει προς το στήθος χαλαρά με τρεις ήρεμες αναπνοές,
- β) οι παλάμες στο κεφάλι πιέζουν το κεφάλι πάλι προς τα κάτω,
- γ) το ένα χέρι κρέμεται ελεύθερο δίπλα στο σώμα ενώ το άλλο χέρι πιάνει το κεφάλι το τραβάει προς την πλευρά του και εναλλάξ (πάντα με τρεις ήρεμες αναπνοές).

Η δεύτερη ομάδα των ασκήσεων εκτελείται σε όρθια θέση:

- α) τα πόδια σε ελαφρά διάσταση, κάμψη του κεφαλιού προς τα πίσω, και κοιτάζει το ταβάνι με σουφρωμένα τα χείλη σα να θέλουν να φιλήσουν,
- β) στην ίδια όρθια θέση πέφτει μαλακά το κεφάλι μια μπρος και μια πίσω, μια δεξιά, μια αριστερά με τρεις ήρεμες αναπνοές στην κάθε κίνηση,
- γ) στροφή της κεφαλής μια δεξιά και μια αριστερά με το βλέμμα στραμμένο μακριά και στο πλάι,
- δ) κύκλος του κεφαλιού με ελλiptή στροφή. Όλες οι ασκήσεις έχουν διάρκεια δύο με τρεις ήρεμες αναπνοές.

Στη συνέχεια, εκτελέστηκαν ασκήσεις λογοπεδικής για τα όργανα της άρθρωσης (σιαγόνα, χείλη, γλώσσα, μάγουλα-υπερώα-στοματοφάρυγγα). Παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες από τις ασκήσεις που πραγματοποιήθηκαν:

Για τη σιαγόνα: α) Τα δάχτυλα των δύο χεριών ακουμπάνε το κάτω μέρος της σιαγόνας και προσπαθούν να τη μετακινήσουν τρεις φορές δεξιά τρεις φορές αριστερά, β) άνοιγμα –κλείσιμο της σιαγόνας.

Για τα χείλη: α) σούφρωμα και προβολή των χειλιών και β) ανασήκωμα των χειλιών της άνω σιαγόνας.

Για τη γλώσσα: α) η γλώσσα βγαίνει έξω από το στόμα και προσπαθεί να ακουμπήσει την άκρη της μύτης, β) η γλώσσα έξω από το στόμα κινείται δεξιά-αριστερά, γ) η γλώσσα κάνει κύκλους ανάμεσα στα δόντια και τα χείλη.

Για τα μάγουλα: α) φουσκώνουν με αέρα τα μάγουλα και, στη συνέχεια, με τις γροθιές που πιέζουν τα δύο μάγουλα, αντίστοιχα, βγαίνει ο αέρας σιγά σιγά.

Όλες οι παραπάνω ασκήσεις ξεκινούν με τη σωστή στάση του σώματος, με χαλαρή ήρεμη αναπνοή και τα όργανα της άρθρωσης στη θέση χαλάρωσης, η οποία θέση περιγράφεται ως εξής: η σιαγόνα πέφτει ελεύθερα από τις κλειδώσεις, χωρίς να συγκρατείται από εντάσεις και κινείται ελεύθερα προς τον λαιμό δίχως βία. Τα χείλη ακουμπούν μαλακά μεταξύ τους και όχι σφιχτοκλεισμένα. Η γλώσσα, χαλαρή, γεμίζει το στόμα. Έτσι, η σιαγόνα παίρνει τη σωστή θέση και δεν προβάλλει.

Οι ασκήσεις λογοπεδικής είναι πολύ σημαντικές γιατί, επειδή προσδίδουν ευκινησία και σβελτάδα, εξασφαλίζουν τοπική χαλάρωση στα όργανα της άρθρωσης και προϋποθέσεις για την ποιοτική τοποθέτηση της φωνής. Η γλώσσα πρέπει να μάθει να κινείται σβέλτα κατά την τοποθέτηση της φωνής και η σιαγόνα με μεγάλη ευκολία. Οι ασκήσεις αυτές εκτελούνται εύκολα και ευχάριστα από τα παιδιά, έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα και προκαλούν και γέλιο.

Βέβαια, όλες οι ασκήσεις πρέπει να εκτελούνται με την επιφύλαξη πως, αν κάποιο παιδάκι δεν καταφέρνει κάποιες ασκήσεις, ο δάσκαλος δεν επιμένει και πορεύεται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Πρέπει να γίνονται ευχάριστα στον βαθμό του δυνατού και να μη νιώσει το παιδί ότι μειονεκτεί.

Άλλη ενότητα που δούλεψαν οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο ήταν η σωστή θέση-εκφορά των φωνηέντων. Εκφωνούσαν τα φωνήεντα προσέχοντας τη θέση της γλώσσας και της σιαγόνας σύμφωνα με τους κανόνες της ορθοφωνίας που υπάρχουν στη μέθοδο ορθοφωνίας της Ν. Γεωργίου. Τονίστηκε ότι, πάντα, οι ασκήσεις πρέπει να ξεκινούν από τη θέση χαλάρωσης, αφήνοντας την κάτω σιαγόνα να πέφτει προς τα κάτω. Η εικόνα είναι σαν κάποιος να κοιμάται ή είναι χαζός. Πιο συγκεκριμένα, εκτελέστηκαν ως εξής: στον φθόγγο **Α** η γλώσσα ακουμπά μαλακά στην κάτω σιαγόνα- ανοίγει το στόμα-και η κάτω σιαγόνα κατεβαίνει μαλακά προς τον λαιμό. Στον φθόγγο **Ε** η γλώσσα διπλώνει λίγο προς τα μπρος, ενώ η σιαγόνα κινείται προς τα κάτω και μέσα. Για το **Ι** σιαγόνα και γλώσσα κινούνται, όπως στο **ε**, και επί πλέον η γλώσσα ανασηκώνεται στο μέσον της.

Για τον φθόγγο **Ο** ανοίγει η σιαγόνα και τα χείλη σχηματίζουν το *ο*. Για το **ΟΥ** γίνεται τοποθέτηση, όπως στο *ο* και προφέρεται το *ου*.

Μία άλλη άσκηση που έπαιξαν οι συμμετέχοντες, για να μάθει το παιδί όταν μιλάει να συνηθίσει να στέκεται σωστά και να βλέπει τον στόχο του ήταν η ακόλουθη: το παιδί κάθεται στην καρέκλα με τους ώμους χαλαρούς πίσω. Μπροστά του ορίζεται ένας στόχος στο ύψος του σώματός του και λίγο πιο χαμηλά (ποτέ πιο ψηλά). Το παιδί μετράει αργά μέχρι το πέντε βλέποντας τον στόχο χωρίς να χαλάσει τη στάση του σώματος.

Ειπώθηκε, επίσης, ότι ευχάριστες ασκήσεις για τα παιδιά αποτελούν οι γλωσσοδέτες, οι οποίοι χρησιμεύουν στο να ασκήσουν τη γλώσσα να κινείται σβέλτα. Επίσης, προτάθηκαν για ασκήσεις ενεργοποίησης των χειλιών ή για το ξύπνημα της γλώσσας και το δυνάμωμα του λαιμού προτάσεις με επανάληψη του **Π** και του **Τ**, του τύπου «τριάντα τρία τριαντάφυλλα ανθίζουν στον κήπο», «πενήντα πέντε αστέρια πέφτουν στο πηγάδι», «τρία τριζόνια τρέχουν στον ήλιο», «πάντα πάμε μπρος και πάνω». Οι γλωσσοδέτες αυτού του τύπου δεν είναι απαραίτητο να έχουν νόημα λογικό, αρκεί να εξυπηρετούν την άσκηση για το γύμνασμα ή ζέσταμα των οργάνων της φώνησης.

Οι εκπαιδευτικοί, εφόσον γνώρισαν τη διαδικασία της φώνησης και βίωσαν τη φιλοσοφία των ασκήσεων, θα μπορούν στο εξής να τις εντάξουν στη σχολική πραγματικότητα εμπλουτίζοντάς τις και προσαρμόζοντάς τις στα δεδομένα της τάξης τους, κρατώντας ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών τους για την ορθοφωνία ούτως ώστε να φθάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα της ήρεμης αναπνοής που δίνει ποιότητα στη φωνή.

Κλείνοντας, συζητήθηκαν τρόποι-συμβουλές προστασίας της φωνής, όπως να αποφεύγονται οι μεγάλες αλλαγές θερμοκρασίας, αλκοόλ, τσιγάρα, ξενύχτια ή ότι η ομιλία και το τραγούδι πρέπει να έχουν πάντα την προσωπική τονικότητα.

Τονίστηκε για άλλη μία φορά η σημασία που έχει η σωστή στάση του σώματος, η διατήρηση των οργάνων της φώνησης σε καλή φυσική κατάσταση και η ήρεμη αναπνοή. Επισημάνθηκε πόσο αρνητικά επηρεάζει την ομιλία από τη μια η κακή κατάσταση του στόματος (δόντια, ουλίτιδες, ξένη οδοντοστοιχία) και τα τυχόν προβλήματα της μύτης, όπως κρεατάκια, διάφραγμα μύτης, βλέννες, κρεατάκια, κρυολόγημα, και από την άλλη η κούραση και το στρες, που αλλοιώνουν τη φωνή, και ακόμη πόσο μπλοκάρει την αναπνοή το σφιγμένο σώμα. Ακόμα και η κακή ακοή οδηγεί στην κακή φώνηση.

Συζητήθηκε πως η μίμηση της φωνής κάποιου άλλου διαταράσσει τη σχέση των φυσικών λειτουργιών και δεν δίνεται η δυνατότητα να εκδηλωθεί η προσωπικότητα. Για τον λόγο αυτό πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αποτρέπουν τα παιδιά να μιμούνται ή να μονιμοποιούν συνήθειες κακής φώνησης. Επίσης, πρέπει όλοι, μεγάλοι και παιδιά να ανακαλύπτουν τη δική τους φωνή, τη δική τους τονικότητα, γιατί τότε θα μπορούν να μιλούν με άνεση και ξεκούραστα. Σημειώνεται ότι η τονικότητα ανακαλύπτεται εύκολα με τη βοήθεια του πιάνου και βρίσκεται στη νότα που εκφέρει το άτομο αβίαστα. Η φωνή είναι τόσο μοναδική όπως και τα δακτυλικά αποτυπώματα.

Αλλά η πιο βασική συμβουλή για τους εκπαιδευτικούς ήταν να μην απογοητευτούν στην περίπτωση που το παιδί δεν συμμετέχει ή δεν εκτελεί τις ασκήσεις πολύ πειθαρχημένα.

Το παιδί θα μάθει την ορθή φώνηση μέσα από πολλές επαναλήψεις αλλά και αν δεν καταφέρνει να το πει σωστά, τουλάχιστον θα εντοπίζει τη διαφορά ανάμεσα στη σωστή και στη λανθασμένη εκφορά λόγου. Είναι και αυτό κέρδος. Το παιδί έχει τους δικούς του λόγους που δεν συμμετέχει πολλές φορές ή δεν μαθαίνει, λόγους είτε παθολογικούς είτε ψυχολογικούς. Ο δάσκαλος οφείλει να σταθεί δίπλα στο πρόβλημα ή την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού με κατανόηση και υπομονή και να μετατρέψει τη μάθηση σε παιχνίδι.

Συμπεράσματα

Στο τέλος του εργαστηρίου αλλά και της παρούσας εισήγησης βγήκαν ορισμένα συμπεράσματα, όπως τα ακόλουθα:

- Οι κανόνες της σωστά τοποθετημένης φωνής προστατεύουν τις φωνητικές χορδές από κακώσεις.
- Τα φωνητικά μας όργανα κουράζονται, όταν χρησιμοποιείται η στηθική αναπνοή. Για τον λόγο αυτό προτάθηκε να αποφεύγεται και να υιοθετεί ο άνθρωπος τη διαφραγματική αναπνοή, που είναι και η φυσική του αναπνοή.
- Όταν φροντίζουμε τη φωνή μας, φροντίζουμε την υγεία μας.
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διδάσκεται την ορθοφωνία στο πανεπιστήμιο, για να βοηθιέται και ο ίδιος αλλά και να βοηθάει και να καθοδηγεί τους μαθητές του.
- Η φωνή είναι εργαλείο για την ομιλία και για το τραγούδι. Αν γνωρίζω πώς παράγεται, θα ξέρω να το διαχειριστώ σωστά.

Πιστεύουμε ότι το εργαστήρι ορθοφωνίας, απευθυνόμενο στους εκπαιδευτικούς δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, πραγματοποίησε τον στόχο του να κάνει γνωστή τη μέθοδο της ορθοφωνίας, με απώτερο σκοπό να ενταχθεί κατά βούληση μέσα στη διδακτική πράξη. Ο δάσκαλος με βάση την εμπειρία του και τα δεδομένα της τάξης του μπορεί να εμπλουτίσει τη μεθοδολογία, που παρακολούθησε στο εργαστήρι, και να την αξιοποιήσει κατάλληλα με βάση τη φαντασία και τις δυνατότητες που διακρίνει στους μαθητές/τριές του.

Έτσι, τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία και τη δυνατότητα να μάθουν να μιλούν καθαρά, με κανονικό ρυθμό, χωρίς να λαχανιάζουν, χωρίς να κάνουν χασμαδίες και χωρίς να συνθλίβουν τις λέξεις. Θα μάθουν να μιλούν αβίαστα και να χρησιμοποιούν τη φωνή τους για την παραγωγή ελκυστικού λόγου. Πιστεύουμε ότι το αποτέλεσμα θα ανταμείψει και τον δάσκαλο και τον μαθητή. Με τον τρόπο αυτό, η παραγωγή ελκυστικού λόγου θα τονώσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών και θα βελτιώσει την επικοινωνία τους με το περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Γεωργίου, Ν. (2005).** Μέθοδος Ορθοφωνίας: Ορθοφωνία-Φωνητική-Τραγούδι (Τόμοι 1,2). Αθήνα: Εκδόσεις Βεργίνα.
- Karlberg, M. (2005).** The power of discourse and the discourse of power: Pursuing peace through intervention, *International Journal of Peace Studies*, 10(1), 1-23.
- Μυράτ, Δ. (1980).** Η Αγωγή του Λόγου. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «ΕΣΤΙΑΣ».
- Schulz, Verena (2016).** Rhetoric and Medicine - The Voice of the Orator in Two Ancient Discourses, *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric*, 34 (2), 141-162.

Πρωθώντας την ενεργό πολιτειότητα με τα καπέλα σκέψης του Edward de Bono

Παπακωνσταντίνου Θάλεια

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μέλος του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.

ΥΠΕΠΘ

Περίληψη

Στο εργαστήριο επιχειρείται η εξοικείωση των συμμετεχόντων με την έννοια της ενεργού πολιτειότητας καθώς και την προώθησή της στη σχολική τάξη μέσα από την εναλλακτική διδακτική πρακτική επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων “Τα έξι σκεπτόμενα καπέλα” (Six Thinking Hats). Πρόκειται για μια στρατηγική την οποία επινόησε ο Edward de Bono. Φορώντας καθένα από τα χρωματιστά σκεπτόμενα καπέλα, εξετάζουμε το πρόβλημα από διαφορετική οπτική γωνία και ανακατευθύνουμε τη σκέψη μας, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και κάνοντας καλή διαχείριση των επικοινωνιακών εφοδίων που διαθέτουμε. Σκοπός μας είναι να μπορούμε να χρησιμοποιούμε το καινοτόμο αυτό εργαλείο, για να καλλιεργήσουμε την ιδιότητα του μαθητή-ενεργού πολίτη δημιουργώντας στην τάξη μια ατμόσφαιρα που στηρίζεται στη συνεργασία, την ενεργό συμμετοχή και τη δημοκρατική αλληλεπίδραση, ενώ, συγχρόνως, το μάθημα μετατρέπεται σε μια διασκεδαστική και απολαυστική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά:

ενεργός πολιτειότητα, επίλυση προβλημάτων, έξι καπέλα σκέψης, παράλληλη σκέψη .

Εισαγωγή

Ένας από τους βασικούς στόχους του σχολείου είναι η καλλιέργεια της ανθρωπιστικής και δημοκρατικής παιδείας. Η προώθηση της ιδέας του ενεργού πολίτη συντελεί στη δημιουργία ενός πιο δημοκρατικού κόσμου ισονομίας. Όπως αναφέρεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην προσχολική και υποχρεωτική εκπαίδευση, σκοπός είναι και «η κοινωνική, οικονομική και πολιτική ανάπτυξη, με τη στήριξη των μαθητών ώστε να αποκτήσουν τη γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητα στοιχεία για την ελεύθερη, υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή τους στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι» (ΦΕΚ 303B/13-03-2003). Επομένως, βασικός ρόλος του σχολείου είναι να αποτελέσει τον χώρο στον οποίο οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και μέσα από αλληλεπιδραστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις να επιτελέσει τον βασικό του ρόλο ως φορέας διαμόρφωσης μιας πιο ανθρώπινης, δίκαιης και αειφόρου κοινωνίας.

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, κάθε μαθητής πρέπει να έχει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δημιουργικές του δυνάμεις, να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη, την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία, ώστε να αποτελεί ενεργό κύτταρο της μαθητικής κοινότητας. Σε μια κοινωνία εσωστρέφειας κι έλλειψης επικοινωνίας είναι αναγκαίο να εκπαιδεύουμε τους μαθητές μας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσα από ομαδοσυνεργατικές βιωματικές διαδικασίες. Ζώντας σε μία συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία γίνεται επιτακτική η ανάγκη υιοθέτησης εναλλακτικών μεθόδων και καινοτόμων διδακτικών πρακτικών για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στο έργο του εκπαιδευτικού. Ένας εναλλακτικός τρόπος σκέψης στην κατεύθυνση της οργάνωσης της σκέψης των παιδιών και στη διευκόλυνση λήψης αποφάσεων είναι η καινοτόμος τεχνική του Edward de Bono (2006) *Τα Έξι Καπέλα της Σκέψης*. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Φορώντας νοερά ένα καπέλο συγκεκριμένου χρώματος, κάθε ομάδα εστιάζει σε συγκεκριμένες παραμέτρους ενός προβλήματος, ενώ αλλάζοντας καπέλο το εξετάζει από μια άλλη σκοπιά. Με αυτή την τεχνική οι ομάδες μαθαίνουν να σκέφτονται μέσα από έξι διαφορετικές οπτικές (άσπρο-πληροφορίες, κόκκινο-συναισθήματα, μαύρο-κρίση, κίτρινο-αισιοδοξία, πράσινο-δημιουργικότητα, μπλε-έλεγχος). Αυτή η καινοτόμος και ενδιαφέρουσα διδακτική πρακτική μπορεί να εξελιχθεί σε αστεία και απολαυστική διαδικασία, ενώ συγχρόνως δίνουμε τη δυνατότητα στα παιδιά να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, να βελτιώσουν την ελεύθερη έκφραση και τη δημιουργική σκέψη τους.

Ενεργός Πολιτειότητα

Η πολιτειότητα είναι η ιδιότητα του να είναι κάποιος πολίτης. Με την έννοια του ενεργού πολίτη σχετίζεται η *κοινωνία των πολιτών*.

Ενεργός πολίτης είναι εκείνος ο οποίος ενημερώνεται και ενδιαφέρεται για όσα συμβαίνουν στην πόλη, στη χώρα του και στον κόσμο και συμμετέχει, ανάλογα με τις δυνατότητές του, στην επίλυση τόσο των τοπικών όσο και των παγκόσμιων προβλημάτων, όπως αναφέρεται στο βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' Δημοτικού (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' τάξης, σ. 85). Η εκπαίδευση για την καλλιέργεια της ιδιότητας του ενεργού πολίτη δεν στοχεύει απλώς στη διαμόρφωση ενός ενημερωμένου πολίτη-μαθητή, αλλά πρέπει να βοηθάει τον μαθητή να αναπτύξει εργαλεία γνώσης και κατανόησης και να καλλιεργήσει τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις αξίες που του δίνουν τη δυνατότητα ενεργού και υπεύθυνης συμμετοχής (Καρακατσάνη, 2008). Η εκπαίδευση για τον ενεργό πολίτη μπορεί να περιλαμβάνει - ανεξάρτητα από την ηλικία των μαθητών- δεξιότητες έρευνας, αμφισβήτησης και επιχειρηματολογίας για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, που θα οδηγεί σε πολιτική δράση για το κοινωνικό όφελος (*Νοιάζομαι και Δρω. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*, 2015: 27). Οδεύοντας προς μία δημοκρατικότερη και διαφανέστερη Ευρώπη παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες στους πολίτες να εκφράζονται και δίνεται μεγαλύτερη έμφαση

στην πρωτοβουλία των πολιτών (ενίσχυση συμμετοχικής δημοκρατίας). Είναι αναγκαία, λοιπόν, η διαπαιδαγώγηση των παιδιών προς την κατεύθυνση της ενεργού πολιτειότητας, του πολίτη που ενδιαφέρεται για ό,τι συμβαίνει στην κοινότητα, συμμετέχει κι αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, κάτι που αποτελεί έναν από τους 13 μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων, σύμφωνα με τη στρατηγική της Λισσαβώνας. Έτσι, ο σημερινός Ευρωπαίος πολίτης θα πρέπει να ενημερώνεται και να συμμετέχει στα κοινά, έχοντας αναπτυγμένο το αίσθημα την πολιτειότητας.

Η κατανόηση της έννοιας και η καλλιέργεια στάσεων επιχειρείται μέσα από συζητήσεις, ανάπτυξη επιχειρημάτων και άλλες βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες προϋποθέτουν την εμπλοκή-συνεργασία γονέων και τοπικών φορέων σε συνέργειες με βάση το συλλογικό συμφέρον και τον σεβασμό στον συνάνθρωπο. Εδώ, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός στην προσπάθεια για καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης καθώς και για τη βιωματική ανάπτυξη των βασικών αρχών, που πρέπει να διέπουν τη ζωή του σύγχρονου και ενεργού Ευρωπαίου πολίτη. Είναι σημαντικό, λοιπόν, το σχολείο να δημιουργεί σταθερές συνθήκες και δομές, όπου οι μαθητές παίρνουν ενεργά μέρος, κάνουν προτάσεις και λαμβάνουν σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων (*Νοιάζομαι και Δρω, Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*, 2015: 28).

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Το θέμα του εργαστηρίου βασίστηκε στις αρχές του εποικοδομητισμού και της ανακαλυπτικής μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία του Κονστρουκτιβισμού κάθε μαθητής έχει αναπαραστάσεις για πολλά, ίσως για όλα τα διδακτικά αντικείμενα, οι οποίες είναι ισχυρές και δύσκολα αλλάζουν (Bada, 2015), γιατί ο μαθητής δεν έχει ποτέ “άδειο κεφάλι”. Οι μαθητές κατασκευάζουν τη γνώση τους. Μαθαίνουν δρώντας και συντονίζοντας τις νοητικές τους ενέργειες πάνω στα πράγματα, όπου η δράση σημαίνει επίλυση προβλημάτων, ενώ ο συντονισμός σημαίνει ταξινόμηση, σειροθέτηση, αντιστοίχιση των νοητικών ενεργειών που κάνουν οι μαθητές πάνω στα πράγματα. (Σαλβαράς, 1996: 20-21).

Σύμφωνα με τον Piaget, κάθε φορά που οι μαθητές έχουν ν’ αντιμετωπίσουν μία κατάσταση προβληματισμού, κάνουν ένα σύνολο από νοητικές πράξεις, όπως :

- επιλογή χρησιμων δεδομένων
- συσχετισμούς ανάμεσα στα δεδομένα
- συντονισμούς ανάμεσα στους συσχετισμούς, συλλογισμούς και συμπεράσματα (Σαλβαράς, 1996: 94).

Κατ’ επέκταση, οι μαθητές δουλεύοντας τις παρακάτω δραστηριότητες, θα έχουν την ευκαιρία να χτίσουν και να μετασχηματίσουν μόνοι τους νέες γνώσεις πάνω στις υπάρχουσες μέσα από συνεργατικές διαδικασίες και δημιουργική αλληλεπίδραση φορώντας τα καπέλα της σκέψης. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, εξάλλου, χρησιμοποιείται ευρέως με τον δάσκαλο-συντονιστή της πορείας για ανακάλυψη της γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή (Ματσαγγούρας, 1995). Οι μαθητές μέσα από τις

μαθητοκεντρικές και βιωματικές προσεγγίσεις αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, καινοτόμο σκέψη, ενώ συγχρόνως σπλίζονται με επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες καθώς και ικανότητες αποτελεσματικής διαχείρισης προβλημάτων κάθε είδους, κάτι που συνάδει και με τα κύρια χαρακτηριστικά του αειφόρου σχολείου, όπως διαφαίνεται από τους παιδαγωγικούς δείκτες 1 και 2 του αειφόρου σχολείου (<http://aeiforum.eu/index.php/el/aeiforo-sxoleio/deiktes-aeiforou-sxoleiou/deiktes>).

Όπως σημειώνεται, είναι απαραίτητη η «εφαρμογή συμμετοχικών μαθησιακών προσεγγίσεων, οι οποίες προάγουν δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών για κριτική σκέψη, αναστοχασμό, διαπολιτισμική κατανόηση, ενσυναίσθηση, συμμετοχή και δράση» αλλά και η «ενσωμάτωση της συμμετοχικής έρευνας-δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και μετατροπή των εκπαιδευτικών σε ερευνητές και φορείς εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής» (Καλαϊτζίδης & Νομικού, 2014:10).

Με την εφαρμογή της μεθόδου σκέψης των *Έξι Καπέλων Σκέψης* του Edward De Bono προγραμματίζουμε τις νοητικές διαδικασίες με ένα λεπτομερή και συνεκτικό τρόπο, για να πετύχουμε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Η καινοτόμος μέθοδος των *Έξι Σκεπτόμενων Καπέλων* μας αναγκάζει να κινηθούμε έξω από τον συνηθισμένο τρόπο σκέψης μας, να εντοπίσουμε διαφορετικές μεθόδους σκέψης με στόχο τη βελτίωση των επικοινωνιακών μας δεξιοτήτων και τη βελτίωση της ομαδικής συζήτησης στη λήψη αποφάσεων με κατάληξη τη συνθετική, ολική και σε βάθος θεώρηση του υπό συζήτηση θέματος. Οι μαθητές μας μαθαίνουν να εκφράζονται με πειστικά επιχειρήματα (Εγγλέζου, 2014) σε κλίμα συνεργασίας και καλλιεργούν δεξιότητες ενός μελλοντικού ενεργού πολίτη.

Τα έξι καπέλα σκέψης του Edward De Bono

Όπως αναφέρει στο βιβλίο του ο επινοητής της καινοτόμου αυτής μεθόδου σκέψης, η κύρια δυσκολία που αντιμετωπίζουμε όταν σκεφτόμαστε, είναι η σύγχυση. Προσπαθούμε να συγκεράσουμε πάρα πολλές παραμέτρους συγχρόνως. Τα συναισθήματα, οι πληροφορίες, η λογική, η ελπίδα και η δημιουργικότητα μάς κατακλύζουν. Θυμίζουμε, κάπως, ζογκλέρ που προσπαθεί να παίξει με πολλές μπάλες στον αέρα (De Bono, 2006). Έτσι, ο De Bono προτείνει τον διαχωρισμό των συναισθημάτων από τη λογική, τη δημιουργικότητα από τις πληροφορίες και ούτω καθεξής. Η ιδέα αυτή συμπυκνώνεται στα *έξι καπέλα σκέψης*. Καθένα από τα καπέλα αντιπροσωπεύει έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης. Πρέπει να σημειώσουμε ότι τα καπέλα της σκέψης συνιστούν κατευθύνσεις της σκέψης και όχι περιγραφές για το τι έχει συμβεί. Φορώντας ο μαθητής ένα από τα καπέλα σημαίνει ότι υιοθετεί τον αντίστοιχο τρόπο σκέψης. Με τη χρήση της μεθόδου δίνουμε έμφαση στο “πώς μπορούν να είναι τα πράγματα” και όχι απλώς στο “πώς είναι”, και στο πώς μπορούμε να σχεδιάσουμε μία πορεία προς τα εμπρός, αντί να μας απασχολεί ποιος έχει δίκιο και ποιος άδικο. Βασιζόμενοι στη διαδικασία της παράλληλης σκέψης, όλοι κάθε στιγμή κοιτάζουν προς την ίδια κατεύθυνση (De Bono,

2006:18). Οι κατευθύνσεις της σκέψης στις οποίες καλούμαστε να κοιτάξουμε αντιστοιχούν στα έξι χρωματιστά καπέλα: λευκό, κόκκινο, μαύρο, κίτρινο, πράσινο και γαλάζιο. Η επιλογή του καπέλου ως σύμβολο για έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης έγινε επειδή ένα καπέλο είναι ορατό, ενώ μπορεί να φορεθεί και να αφαιρεθεί με ευκολία (De Bono, 2006:19).

Ο σωστός τρόπος χρήσης της μεθόδου είναι να φορέσουν όλοι οι μαθητές όλα τα καπέλα. Οι σκέψεις όλων παρουσιάζονται παράλληλα. Δεν απαντάς σε αυτά που είπε ο προηγούμενος. Απλώς παραθέτεις μία ιδέα ακόμη. Έτσι, το θέμα ερευνάται απ' όλες τις πλευρές γρήγορα και διεξοδικά χωρίς να υπάρχει αντιπαράθεση, συγκρούσεις και αντιπαλότητα. Η νοημοσύνη, η εμπειρία και οι γνώσεις όλων των μελών της ομάδας χρησιμοποιούνται στο έπακρο. Όλοι κοιτάζουν και δουλεύουν προς την ίδια κατεύθυνση. Τα καπέλα μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια προκαθορισμένη ακολουθία, που ορίζεται στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Φυσικά, υπάρχουν περιπτώσεις που δεν είναι ανάγκη να χρησιμοποιηθούν όλα τα καπέλα. Ο συντονιστής δάσκαλος ή μαθητής φορά το γαλάζιο καπέλο και ξεκινά. Το γαλάζιο καπέλο πρέπει να χρησιμοποιείται στην αρχή και στο τέλος της διαδικασίας. Είναι καλό να ορίζουμε ένα μικρό χρονικό διάστημα για κάθε καπέλο. Ο λιγότερος χρόνος χρειάζεται για το κόκκινο (περίπου 1-2 λεπτά), μια που η έκφραση των συναισθημάτων δεν απαιτεί εξηγήσεις. Κάτι που πρέπει να προσέξουμε, μέχρι να αποκτηθεί η σχετική εμπειρία χρήσης των καπέλων, είναι η συγκέντρωση των μελών της ομάδας στο συγκεκριμένο καπέλο-τρόπο σκέψης που "φορούν" εκείνη τη στιγμή. Δεν επιτρέπεται κάποιο μέλος της ομάδας να ζητήσει να "φορέσει" άλλο καπέλο. Υπεύθυνος για την αλλαγή καπέλων είναι ο συντονιστής.

Στη συνέχεια, θα περιγράψουμε αναλυτικά πώς χρησιμοποιούνται τα έξι καπέλα σκέψης του Edward De Bono:

Το λευκό καπέλο

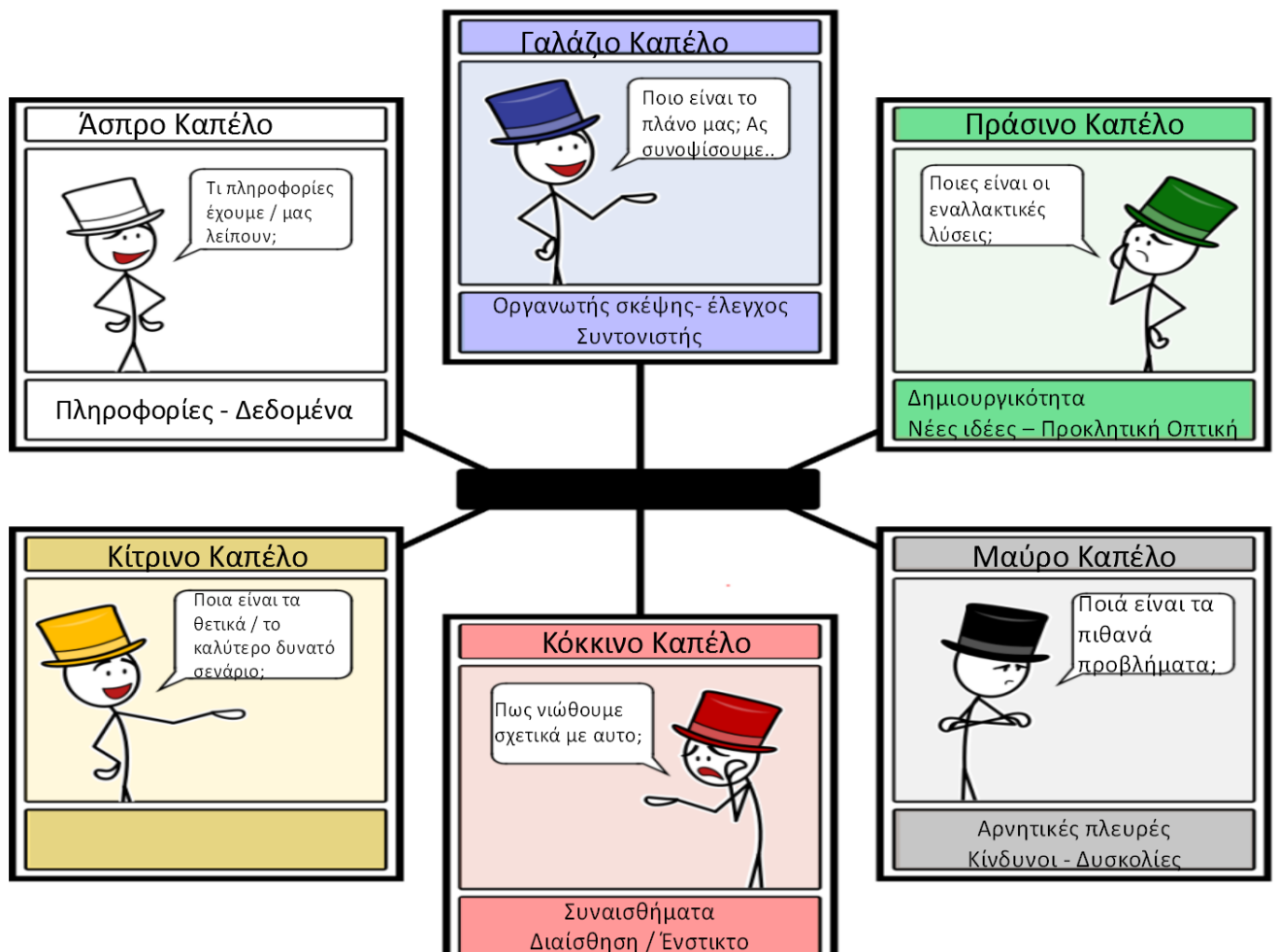
Όταν φοράμε το λευκό καπέλο, εστιάζουμε την προσοχή μας άμεσα και αποκλειστικά στις πληροφορίες. Γίνεται παρουσίαση των δεδομένων με ουδέτερο και αντικειμενικό τρόπο. Η σκέψη με το λευκό καπέλο απαιτεί την πειθαρχία, που επιβάλλει στο άτομο να διαχωρίσει καθαρά μέσα στο μυαλό του τι αποτελεί αντικειμενικό δεδομένο και τι εικασία ή ερμηνεία (De Bono, 2006:48). Καταγράφουμε απλά τα γεγονότα χωρίς να εκφράζουμε προσωπικές απόψεις ή συναισθήματα.

Σε περιπτώσεις εφαρμογής της μεθόδου σε μικρές τάξεις, χρήσιμο είναι να καθοδηγεί και να βοηθάει ο εκπαιδευτικός.

Τι πληροφορίες έχουμε;

Τι πληροφορίες χρειαζόμαστε;

Τι ερωτήσεις πρέπει να κάνουμε για να αποκτήσουμε τις πληροφορίες που χρειαζόμαστε;



Εικ.1: Τα έξι καπέλα σκέψης του Edward De Bono
(Πηγή https://www.pngitem.com/middle/hTmwJbb_activity-using-the-6-thinking-hats-hd-png/)

Κόκκινο καπέλο

Με το κόκκινο καπέλο μπορούμε να εκφράσουμε όλο το φάσμα των συναισθημάτων, όπως ακριβώς τα νιώθουμε, χωρίς να υπάρχει ανάγκη να τα αιτιολογήσουμε. "Ποια είναι τα συναισθήματα που υπάρχουν εδώ;"

... Μην με ρωτάτε γιατί. Απλώς δεν μου αρέσει αυτή η ιδέα...

.... Έχω ένα προαίσθημα, ότι αυτή η δράση θα έχει άριστα αποτελέσματα....

Δεν είναι λίγες οι φορές που θεωρούμε λανθασμένα ότι κάποιος προτείνει μια ιδέα από συμφέρον, με αποτέλεσμα να απορρίπτουμε, ότι κι αν πει. Ή θεωρούμε ότι μια δράση γίνεται για να προβληθεί κάποιος, οπότε δυσπιστούμε. Βγάζουμε συχνά τέτοιου είδους συμπεράσματα και παγιδευόμαστε στα συναισθήματα που μας προκαλούν.

... Αν έβαζα το κόκκινο καπέλο μου, θα έλεγα ότι η εκδήλωση θα εξυπηρετήσει περισσότερο τα συμφέροντα του Δήμου παρά του σχολείου...

Τα συναισθήματα δίνουν αξία στη σκέψη μας και την προσαρμόζουν στις ανάγκες της στιγμής.

Το κόκκινο καπέλο νομιμοποιεί τα συναισθήματα και τις απόψεις ως σημαντικό κομμάτι της σκέψης (De Bono, 2006: 87).

Το μαύρο καπέλο

Το μαύρο καπέλο είναι το καπέλο της επιβίωσης. Για να μπορέσουμε να επιβιώσουμε πρέπει να είμαστε προσεκτικοί. Πρέπει να ξέρουμε τι να αποφεύγουμε. Πρέπει να μπορούμε να αναγνωρίζουμε τι δεν έχει αποτέλεσμα. Ένα λάθος μπορεί να καταστρέψει δημιουργικές προσπάθειες. Ένα δυνατό πλεονέκτημα της μεθόδου των Έξι Καπέλων Σκέψης είναι ότι τη συγκεκριμένη ώρα που φοράμε το μαύρο καπέλο καλούμαστε να είμαστε όσο το δυνατόν πιο επιφυλακτικοί και να ασκούμε περισσότεροι κριτική. Η σκέψη με αυτό το καπέλο είναι πάντα λογική. Επισημαίνει τα σημεία που μπορεί να έχουν αδυναμίες ή να είναι επιβλαβή. Ένας τρόπος με τον οποίο μπορούμε να κάνουμε σχόλια με αυτό το καπέλο είναι με τη φράση "Βλέπω έναν κίνδυνο..." ή "Οι αδυναμίες που πρέπει να ξεπεράσουμε είναι...".

Το κίτρινο καπέλο

Το κίτρινο καπέλο είναι πολύ σημαντικό, γιατί αναγκάζει τα μέλη της ομάδας να αφιερώσουν κάποιο χρόνο στην αναζήτηση της αξίας. Ξεκινάμε με σκοπό να βρούμε τα θετικά σημεία μιας περίπτωσης και μετά προσπαθούμε να τα αιτιολογήσουμε. Η εποικοδομητική σκέψη, από τη φύση της θετική, ταιριάζει με το κίτρινο καπέλο. Οι προτάσεις γίνονται για να βελτιώσουμε κάτι. Μπορεί να πρόκειται για τη λύση ενός προβλήματος. Ίσως, πρέπει να εκμεταλλευτούμε μια ευκαιρία. Σε κάθε περίπτωση, η πρόταση είναι σχεδιασμένη για να φέρει θετική αλλαγή. Στόχος του κίτρινου καπέλου είναι η αποτελεσματικότητα.

Τι προτάσεις έχουμε για να διορθώσουμε τις ελλείψεις; Πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα; Ποιο είναι το καλύτερο δυνατό σενάριο;

Το πράσινο καπέλο

Η σκέψη του πράσινου καπέλου ασχολείται με νέες ιδέες και νέους τρόπους για να βλέπουμε τα πράγματα. Με το πράσινο καπέλο μπορούμε να απαιτήσουμε να αφιερωθεί κάποιος χρόνος στην παραγωγή νέων ιδεών, νέων προσεγγίσεων και νέων λύσεων. Δεν είναι εύκολο να ανακαλύπτουμε νέες ιδέες. Η δημιουργικότητα εμπεριέχει πρόκληση, εξερεύνηση και ρίσκο. Η δημιουργικότητα εμπεριέχει "πειράματα σκέψης". «Δεν μπορείς να ξέρεις εκ των προτέρων πώς θα εξελιχθεί ένα πείραμα. Θέλουμε όμως να μπορούμε να κάνουμε το πείραμα» (De Bono, 2006: 135)

Ποιες εναλλακτικές λύσεις υπάρχουν; ...Τι το ενδιαφέρον έχει αυτή η ιδέα; Σε τι μας οδηγεί αυτή η ιδέα;

Ουσιαστικά χρησιμοποιούμε μια ιδέα για να κινηθούμε προς τα εμπρός.

Το γαλάζιο καπέλο

Το γαλάζιο καπέλο προορίζεται για τη διαχείριση και την οργάνωση της σκέψης. Είναι για τον έλεγχο της διαδικασίας. Με το αρχικό γαλάζιο καπέλο διατυπώνεται η σειρά της χρήσης των άλλων καπέλων. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας τηρεί την πειθαρχία και φροντίζει να φορούν όλοι το σωστό καπέλο. Ανακοινώνει, επίσης, την αλλαγή καπέλου. Σταματά τις αντιπαραθέσεις.

Στο τέλος, το γαλάζιο καπέλο ζητά να διατυπωθεί το αποτέλεσμα, που μπορεί να έχει τη μορφή μιας ανακεφαλαίωσης, ενός συμπεράσματος, μιας λύσης, ακόμα και της διαπίστωσης ότι δεν επιτεύχθηκε η επιθυμητή πρόοδος. Η εστίαση, επίσης, είναι ένας από τους βασικούς ρόλους της σκέψης του γαλάζιου καπέλου: *Φορέστε τα γαλάζια καπέλα σας και πείτε πώς πιστεύετε ότι τα πάμε. Φτάνουμε πουθενά; Μήπως πρέπει να επανέλθουμε στον στόχο μας; Είμαστε όλοι σύμφωνοι ότι αυτά είναι τα συμπεράσματα που βγάλαμε;*

Η σκέψη του γαλάζιου καπέλου παρακολουθεί τη σκέψη και εξασφαλίζει την τήρηση των κανόνων των παιχνιδιών. Καθορίζει μια σειρά διεργασιών σκέψης που πρέπει να εφαρμοστούν, όπως ένας χορός ακολουθεί τη χορογραφία (De Bono, 2006:191).

Τι πετυχαίνουμε με τα έξι καπέλα του Edward De Bono

Πολλαπλά είναι τα οφέλη που απορρέουν από την εφαρμογή των 6 σκεπτόμενων καπέλων του Edward De Bono. Ειδικότερα, οι μαθητές επιτυγχάνουν να:

- εξετάζουν ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ενώ κάθε φορά επικεντρώνονται στον στόχο που έχουν βάλει. Έτσι είναι πιο αποτελεσματικοί στη λήψη αποφάσεων.
- Μπαίνουν στη διαδικασία να αναζητήσουν και να βρουν νέες και πρωτότυπες ιδέες, καθώς και πειστικά επιχειρήματα.
- Καλλιεργούν τις επικοινωνιακές κι εκφραστικές τους δεξιότητες, ενώ συγχρόνως μαθαίνουν να βλέπουν τα πράγματα και από την οπτική των άλλων.
- Μαθαίνουν να εργάζονται σε ομάδες με σεβασμό, εφαρμόζοντας τις βασικές αρχές του διαλόγου.
- Αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες και προετοιμάζονται για την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνική και πολιτική ζωή του τόπου τους.
- Επιπλέον, η τάξη μετασχηματίζεται σε έναν δυναμικό οργανισμό μάθησης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης, ενώ η εκπαιδευτική δραστηριότητα μετατρέπεται σε απολαυστική διαδικασία.

Στόχοι του εργαστηρίου

Στο πλαίσιο του βιωματικού εργαστηρίου που πραγματοποιήθηκε τέθηκαν ποικίλοι στόχοι. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στο τέλος του εργαστηρίου αναμενόταν:

- να έχουν εξοικειωθεί με την έννοια της ενεργού πολιτειότητας.
- Να γνωρίσουν τη μέθοδο των έξι χρωματιστών καπέλων του Edward De Bono.
- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα εναλλακτικών διδακτικών τεχνικών μέσω ενός διδακτικού σεναρίου άμεσα συνδεδεμένου με τη ρητορική διάσταση της επιχειρηματολογίας.
- Να περιορίσουν τον δασκαλοκεντρικό προσανατολισμό της διδασκαλίας τους και να λειτουργήσουν περισσότερο ως εμπυχωτές, συντονιστές και διαμεσολαβητές της μαθησιακής διαδικασίας.
- Να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση προβλημάτων, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και μέσα από την αλληλεπίδραση τους να αποκτούν περισσότερα κίνητρα για μάθηση.

Πρακτική εφαρμογή της θεωρίας

Το εργαστήριο βασίστηκε και εκτυλίχθηκε γύρω από ένα διδακτικό σενάριο, το οποίο αναφερόταν στην υλοποίηση δράσης των μαθητών ενός σχολείου με την εμπλοκή γονέων και άλλων φορέων. Στόχος θα ήταν το όφελος της τοπικής κοινωνίας μαζί με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, που τους δίνουν τη δυνατότητα ενεργού και υπεύθυνης συμμετοχής στα κοινά του τόπου τους.

Η μελέτη περίπτωσης που τέθηκε ήταν “η υιοθέτηση ενός αναξιοποίητου οικοπέδου δίπλα στο σχολείο από τους μαθητές του σχολείου”. Στο διδακτικό σενάριο αναφέρθηκε ότι το οικόπεδο προοριζόταν για εκμετάλλευση από τον Δήμο και τη δημιουργία αναψυκτηρίου. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές του σχολείου έδειξαν αποφασισμένοι να κινητοποιηθούν για να υιοθετήσουν τον χώρο φροντίζοντάς τον και μετασηματίζοντάς τον σ’ ένα ονειρεμένο τόπο παιδικής αναψυχής.

Ξεκινήσαμε με τη συνηθισμένη εκπαιδευτική τεχνική, που είναι η εισήγηση, παρουσιάζοντας την έννοια της ενεργού πολιτειότητας καθώς και παραδείγματα από δράσεις που έχουν πραγματοποιηθεί και μπορούν να αποτελέσουν προτάσεις για εφαρμογή. Για παράδειγμα, έγινε αναφορά στην υιοθεσία του αρχαίου θεάτρου του Ευωνύμου στον Άλιμο από την Ε’ τάξη του 9ου Δημοτικού Σχολείου Αλίμου σε συνεργασία με τη Δημοτική Επιτροπή Παιδείας Αλίμου τον Ιούνιο 2016 και στη συνεργασία της ίδιας τάξης με τον Ε' Βρεφονηπιακό Σταθμό Αλίμου με σκοπό την ξενάγηση των προνηπίων στις πολιτιστικές ομορφιές του τόπου τους από τους μαθητές.

Ακολούθησε η παρουσίαση της μεθόδου *Τα Έξι Καπέλα Της Σκέψης* του Edward de Bono και τέθηκε στην ολομέλεια το διδακτικό σενάριο στο οποίο θα γινόταν η προσέγγιση με την συγκεκριμένη καινοτόμο μέθοδο, πάντα στο πλαίσιο προώθησης της ενεργού πολιτειότητας. Η συντονίστρια φορώντας το μπλε καπέλο έδωσε οδηγίες στις

ομάδες, οι οποίες κατά την εφαρμογή της μεθόδου αυτής στην τάξη σχηματίζονται ακολουθώντας τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη την ανομοιογένεια του γνωστικού επιπέδου ή τις ιδιαίτερες δεξιότητες που έχει ο κάθε μαθητής. Κάθε ομάδα πρέπει να εξετάσει το πρόβλημα φορώντας όλα τα χρωματιστά καπέλα, ένα τη φορά, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να στρέφουν την προσοχή τους στον συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, που υποδεικνύει κάθε καπέλο και να χρησιμοποιούν τη νοημοσύνη τους προς όλες τις κατευθύνσεις. Για οικονομία χρόνου, στο συγκεκριμένο εργαστήριο φορέσαμε πρώτα το άσπρο και μετά το κόκκινο καπέλο στην ολομέλεια, προκειμένου να γίνει κατανοητός ο εναλλακτικός τρόπος σκέψης του De Bono, ενώ στη συνέχεια κάθε ομάδα φόρεσε ένα χρωματιστό καπέλο από τα υπόλοιπα. Οι ομάδες είχαν ένα μικρό χρονικό διάστημα να συσχεφθούν, να προετοιμάσουν τα επιχειρήματά τους και να τα εκθέσουν μέσω ενός εκπροσώπου-ομιλητή. Στο συγκεκριμένο εργαστήριο διαφοροποιήθηκε η προσχεδιασμένη επιμορφωτική πορεία, ώστε να προσαρμοστεί σε ερωτήματα που προέκυπταν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, κάτι που μπορεί να συμβεί και κατά την εφαρμογή της μεθόδου στην τάξη.

Ξεκινώντας λοιπόν με το λευκό καπέλο, έγινε η παρουσίαση και καταγραφή των πληροφοριών στην ολομέλεια:

- Το οικόπεδο βρίσκεται δίπλα στο σχολείο.

- Είναι εγκαταλειμμένο και έχει σκουπίδια, οπότε αποτελεί εστία μόλυνσης για τους κατοίκους της περιοχής.

- Ο Δήμος θέλει να το εκμεταλλευτεί δημιουργώντας ένα αναψυκτήριο, αυξάνοντας έτσι τα έσοδά του.

- Τα παιδιά της γειτονιάς χρειάζονται ένα χώρο να παίζουν.

- Οι περισσότεροι κάτοικοι της περιοχής θέλουν να προστατέψουν το περιβάλλον.

Φορώντας το κόκκινο καπέλο εκφράστηκαν συναισθήματα κι ενστικτώδεις αντιδράσεις, όπως θυμός, αγανάκτηση, απογοήτευση, λύπη, αγωνία, αίσθηση αδικίας κ.ά.

Στη συνέχεια, η ομάδα του κίτρινου καπέλου συγκέντρωσε θετικές λύσεις, εντόπισε οφέλη από την πρωτοβουλία των κατοίκων να κινητοποιηθούν, ώστε να μη γίνει αναψυκτήριο αλλά να χρησιμοποιηθεί προς όφελος των παιδιών της γειτονιάς. Έτσι, ακούστηκαν προτάσεις για καθαρισμό του χώρου από τους δημότες και δημιουργία παιδότοπου.

Το μαύρο καπέλο είχε να αναφέρει αρνητικές σκέψεις και πιθανά εμπόδια κατά την πραγματοποίηση της επιθυμίας των κατοίκων. Για παράδειγμα, αναφέρθηκε ότι θα υπήρχαν ενστάσεις και εκφράσεις δυσπιστίας από αρκετούς κατοίκους, διαξιφισμοί χωρίς τέλος στο δημοτικό συμβούλιο, ακόμα και το ότι η πιθανότητα έλλειψης διαθέσιμων οικονομικών πόρων για τη δημιουργία ενός όμορφου χώρου παιδικής αναψυχής θα κατέστρεφε τις ελπίδες των παιδιών...

Σε αυτό το σημείο η ομάδα με το πράσινο καπέλο και τις εναλλακτικές επιλογές και καινοτόμες πορείες δράσης έφερε πάλι την αισιοδοξία στην ολομέλεια και την πεποίθηση ότι είναι ρεαλιστικοί οι στόχοι που βάζουν οι μαθητές, αναφέροντας πολλούς τρόπους αξιοποίησης του οικοπέδου ανέξοδα και χωρίς εξάρτηση από τις υπηρεσίες του Δήμου, μέσα από την εθελοντική προσφορά των κατοίκων (πάντα σε νόμιμα πλαίσια). Η πρωτοτυπία και η ποικιλία των προτάσεων αυτής της ομάδας ήρθε να επιβεβαιώσει πως το σχολείο σε συνεργασία με άλλους φορείς μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην καλλιέργεια στάσεων των μαθητών στην κατεύθυνση της συνειδητής ανάληψης πρωτοβουλιών στα κοινά. Τέλος, φορώντας το μπλε καπέλο στο πλαίσιο του αναστοχασμού (όπως προβλέπεται), έγινε η σύνοψη των δεδομένων από τις καταγραφές των ομάδων και ο έλεγχος της διαδικασίας (αναδείχτηκε η ανάγκη για περισσότερο διαθέσιμο χρόνο).

Προτάσεις

Η καινοτόμος μέθοδος σκέψης του Edward De Bono μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλές περιπτώσεις μέσα στην τάξη, σχεδόν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος και ο/η εκπαιδευτικός δύναται να την αξιοποιεί, προσαρμόζοντάς την κατά περίπτωση, ώστε να επιτευχθεί η μεγαλύτερη εξοικείωση των παιδιών με αυτήν. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Ιστορίας Γ' τάξης θα μπορούσε ο /η εκπαιδευτικός να ζητήσει από τους μαθητές να φορέσουν το κίτρινο ή το μαύρο καπέλο για να εξηγήσουν την απόφαση των Ελλήνων να οργανώσουν εκστρατεία κατά της Τροίας.

Συμπεράσματα

Η μέθοδος των *Έξι Σκεπτόμενων Καπέλων* αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την καλύτερη οργάνωση της σκέψης των παιδιών και την επίλυση των καθημερινών προβλημάτων, ενώ, συγχρόνως, βελτιώνονται οι γλωσσικές κι επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Εξάλλου κατά τον Edward De Bono αξιοποιούνται στον μέγιστο βαθμό οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η κριτική ικανότητα των μελών της ομάδας, ενώ οι σκέψεις εκφράζονται προς μία κατεύθυνση (παράλληλη σκέψη) χωρίς να εκδηλώνονται εγωϊστικές κι ανταγωνιστικές συμπεριφορές και αντιπαραθέσεις. Επίσης, το γεγονός ότι αναφερόμαστε στα καπέλα με το χρώμα και όχι με τη λειτουργία τους (*Φτάνει η σκέψη με το κίτρινο καπέλο... Θα ήθελα να βάλεις το μαύρο καπέλο...*) μας επιτρέπει να εκφραζόμαστε χωρίς να ερχόμαστε σε δύσκολη θέση. Αντί για μια διαδικασία παραίνεσης και επίκρισης, η σκέψη μετατρέπεται σε παιχνίδι με καθορισμένους κανόνες (De Bono, 2006: 29). Εφαρμόζοντας στην τάξη αυτή την τεχνική αναδεικνύεται η δημιουργική σκέψη των μαθητών, αφού εξετάζεται μία κατάσταση από πολλές διαφορετικές οπτικές, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται η ικανότητα λήψης αποφάσεων, στοιχείο απαραίτητο για τη μελλοντική ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην κοινωνική και πολιτική ζωή του τόπου τους. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η καλλιέργεια της

συνείδησης υπεύθυνων πολιτών μπορεί να επιτευχθεί αβίαστα και αποτελεσματικά με τη βοήθεια τέτοιων πρωτότυπων εκπαιδευτικών εργαλείων, που προάγουν τη ρητορική τέχνη στη σύγχρονη εκπαίδευση στον βαθμό που καλλιεργούν τον Λόγο των μαθητών ως σκέψη και ομιλία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bada, S.O. (2015).** Constructivism learning theory: a paradigm for teaching and learning, *Journal of Research and Method in Education*, 5(6), 66-70.
- De Bono, E. (2006).** *Τα Έξι Καπέλα της Σκέψης*. Αθήνα: Αλκυών.
- Εγγλέζου, Φ. (2014).** *Η Διδασκαλία της Επιχειρηματολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλαϊτζίδης, Δ. (2013).** *Το Αειφόρο Σχολείο-Δείκτες Αειφόρου Σχολείου και Μεθοδολογία Οργάνωσης*. Αθήνα: ΑΕΙFORUM
- Καλαϊτζίδης, Δ. & Νομικού, Χρ. (2014).** Βραβείο Αειφόρου Σχολείου: Τρία Χρόνια Πορείας από τη Θεωρία στην Πράξη και στη Δράση. Στο Δ. Καλαϊτζίδης (επιμ.) *Δείκτες Αειφόρου Σχολείου: από τη Θεωρία στη Δράση* (σσ. 7-15). Αθήνα: AEIFORUM.
- Καρακατσάνη Δ. (2008).** Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης, Επαγγελματισμός, Αυτοανάπτυξη και Διδακτικές Στρατηγικές. Στο Μπαλιάς Σ. (επιμ). *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση* Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995).** *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαλβαράς, Γ. (1996).** *Πειραματική Διδακτική Διδακτικοί Στόχοι*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.
- Φλώρου, Δ., Στεφανόπουλος, Ν., Χριστοπούλου, Ε. (χ.χ.).** *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Σχετικοί Ιστότοποι

- https://el.wikipedia.org/wiki/Συνθήκη_της_Λισσαβώνας (ανακτήθηκε 5/7/19)
- https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_el (ανακτήθηκε 5/7/19)
- <https://deBonogroup.com/six-thinking-hats.php> (ανακτήθηκε 7/7/19)
- <https://www.noiazomaikaidrw.gr> (ανακτήθηκε 15/6/19)
- **Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών**, ΦΕΚ 303,τ.Β-13/03/2003 και (Ανακτήθηκε στις 5/7/19 από το ακόλουθο link <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>)