

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Τμήμα: Διδακτική της Τεχνολογίας & Ψηφιακών Συστημάτων

Κατεύθυνση: Ηλεκτρονική Μάθηση

**ΑΝΑΠΑΡΙΣΤΑΝΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΟΜΗ
ΜΙΑΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ
ΜΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΓΡΑΦΙΚΟ ΟΡΓΑΝΩΤΗ**

Λάμπρος Πόλκας

Επιβλέπουσα: Φωτεινή Παρασκευά,
επίκουρη καθηγήτρια

Η εργασία υποβάλλεται για την μερική κάλυψη των απαιτήσεων,
με στόχο την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών
του Τμήματος «Διδακτική της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων»
(Κατεύθυνση: ηλεκτρονική μάθηση).

ΠΕΙΡΑΙΑΣ, ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2008

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προκείμενη ερευνητική εργασία δοκιμάζει να απαντήσει στο ερώτημα κάτω από ποιες προϋποθέσεις είναι δυνατή, αποτελεσματική και εύστοχη η διδασκαλία της δομής μιας παραδοσιακής λογοτεχνικής αφήγησης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης με την υποστήριξη του γραφικού οργανωτή. Οι προϋποθέσεις αυτές αναζητούνται στο πλαίσιο μιας τριπλής συνεκτικής σχέσης που επιβάλλεται να υπάρχει ανάμεσα: (α) στη θεωρία, (β) το μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού και (γ) το υπολογιστικό μέσο. Η πραγμάτωση του τριπλού στόχου της ερευνητικής εργασίας προϋποθέτει την επίτευξη των επόμενων ειδικότερων:

1. Ενδιαφέρει κατά πρώτο λόγο η κατοχύρωση του θεωρητικού πλαισίου μέσα στο οποίο μπορεί να φιλοξενηθεί η διδασκαλία της δομής μιας παραδοσιακής λογοτεχνικής αφήγησης με την υποστήριξη του ηλεκτρονικού γραφικού οργανωτή. Προς αυτήν την κατεύθυνση διερευνώνται θέματα και έννοιες που αναφέρονται στη «δομή» (structure) της παραδοσιακής αφήγησης μαζί με τις αλλόμορφες ονομασίες της, όπως αυτές εμφανίστηκαν και εμφανίζονται ως αντικείμενο μελέτης καταρχάς της φιλολογικής και λογοτεχνικής θεωρίας (παραδοσιακής και νεότερης) και στη συνέχεια της γνωστικής ψυχολογίας (ενταγμένης στο ευρύτερο πλαίσιο του μοντέλου επεξεργασίας των πληροφοριών). Ο θεωρητικός σταθμός των «γνωστικών σχημάτων/πλαισίων/σεναρίων» (cognitive schemas/frames/scripts) εκτιμάται στην προκείμενη ερευνητική εργασία ως ο κατάλληλος «τόπος», ο οποίος μπορεί να φιλοξενήσει το σύστοιχο μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού και να στηρίξει την ειδικότερη υπολογιστική εφαρμογή.

2. Ο δεύτερος, ειδικότερος στόχος της προκείμενης ερευνητικής εργασίας αφορά στο μαθησιακό περιβάλλον και τις μερικότερες μεθόδους διδασκαλίας, σύμφωνα με τις οποίες η δομή μιας παραδοσιακής λογοτεχνικής αφήγησης μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας (από την πλευρά του εκπαιδευτή) και μαθητείας (από την πλευρά του εκπαιδευόμενου). Στον βαθμό που ήδη έχει υποδειχθεί ότι με αφετηρία τις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας η δομή της παραδοσιακής λογοτεχνικής αφήγησης είναι πάνω απ' όλα λειτουργία του νου με επικοινωνιακό

χαρακτήρα, ως προσφορότερο μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού προτείνεται η επονομαζόμενη γνωστική μαθητεία (cognitive apprenticeship), βασισμένη σε σύγχρονες θεωρήσεις του κονστρουκτιβισμού και της εγκαθιδρυμένης μάθησης για το πώς τα εκπαιδευόμενα υποκείμενα μαθαίνουν, προκειμένου να μετατραπούν από δέκτες της μάθησης σε παραγωγούς γνώσης και εκτελεστές έργων. Οι βασικές αρχές του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας παρουσιάζονται ως διαλεκτική προέκταση των μεθόδων και των τεχνικών της παραδοσιακής μαθητείας, σύμφωνα με τις οποίες ένας παραδοσιακός συνθέτης/εκτελεστής ασκείται στην τέχνη της αφήγησης για να γίνει επαρκής και συναρπαστικός αφηγητής.

3. Τέλος, η παρούσα ερευνητική εργασία αποβλέπει στη νομιμοποίηση της συνέχειας ανάμεσα στο γνωστικό αντικείμενο και τη διδακτική μέθοδο με αυτήν του ηλεκτρονικού υποστηρικτικού μέσου (του ηλεκτρονικού γραφικού οργανωτή). Σ' αυτήν την προοπτική ερευνάται ο τρόπος με τον οποίο τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στη δομή της παραδοσιακής αφήγησης και στο αντίστοιχο διδακτικό μοντέλο σχεδιασμού αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του ηλεκτρονικού γραφικού οργανωτή. Κατατίθενται έτσι ο λόγος και ο τρόπος για τον οποίο και με τον οποίο ο ηλεκτρονικός γραφικός οργανωτής μπορεί να υποστηρίξει ως εργαλείο τη σύνθεση/εκτέλεση στην οθόνη του υπολογιστή ενός παραδοσιακού αφηγηματικού κειμένου. Ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα εφαρμογής χρησιμοποιείται η αφηγηματική δομή ενός επεισοδίου από την ομηρική *Οδύσσεια* – γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου σε μαθητές/τριες ηλικίας 11 ετών.

Με βάση τους τρεις προηγούμενους ειδικότερους στόχους η απάντηση στο γενικότερο ερώτημα όσον αφορά τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες η διδασκαλία της δομής μιας παραδοσιακής λογοτεχνικής αφήγησης είναι δυνατή, αποτελεσματική και εύστοχη, κατοχυρώνεται διεπιστημονικά και διαλεκτικά, ώστε να νομιμοποιείται στη διδακτική πράξη η συμβιωτική σχέση ανάμεσα στο γνωστικό αντικείμενο, τη διδακτική μέθοδο και το ηλεκτρονικό μέσο.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η προκείμενη μεταπτυχιακή εργασία σηματοδοτεί το τέλος των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πειραιά (Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων). Στη διαδρομή αυτή είχα την άμεση και έμμεση καθοδήγηση και υποστήριξη ανθρώπων, χάρη στους οποίους μπόρεσα να εμπνευστώ, να διερευνήσω και να διαχειριστώ τη μορφή και το περιεχόμενο των γνώσεών μου, αποκρυσταλλωμένων στην παρούσα ερευνητική μελέτη.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω καταρχάς στην επίκουρη καθηγήτρια Φωτεινή Παρασκευά, για την ουσιαστική καθοδηγητική επίβλεψη και την αμέριστη ηθική συμπαράσταση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Η μαθητεία μου, εξάλλου, στο διδακτικό έργο της κυρίας Παρασκευά μου έδωσε τη δυνατότητα να συμβάλω με την εργασία μου στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στις γνωσιοεπιστήμες και τις λογοτεχνικές σπουδές.

Επιθυμώ επίσης να αναγνωρίσω με ευγνωμοσύνη την ανεκτίμητη συνδρομή που μου παρείχαν τόσο με το έργο (ερευνητικό και διδακτικό) όσο και με την πάντοτε πρόθυμη και συστηματική διαλογική τους συνεργασία τους, έξω και μέσα από τις διαλέξεις και τα εργαστήρια, οι επίκουροι καθηγητές Δημήτριος Σάμψων και Συμεών Ρετάλης. Στη διερευνητική μου προσπάθεια να συνδυάσω τα «ονόματα» με τα «πράγματα» της ηλεκτρονικής μάθησης εκμεταλλεύτηκα συχνά το έργο και τον λόγο των δύο καθηγητών.

Τέλος, θερμές ευχαριστίες απευθύνω στις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές μου, με τις/τους οποίες/οποίους μοιράστηκα, στο πλαίσιο των κοινοτήτων μάθησης του Τμήματος, πολύτιμες εμπειρίες, ιδέες και γνώσεις.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	i
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1. Σύσταση του υπό διερεύνηση προβλήματος.....	2
1.1.1. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο.....	2
1.1.2. Ως προς τη διδακτική μέθοδο και το μέσο μάθησης.....	7
1.2. Η προτεινόμενη λύση του προβλήματος.....	8
1.2.1. Ως προς το θεωρητικό πλαίσιο.....	9
1.2.2. Ως προς τη διδακτική μέθοδο και το μέσο μάθησης.....	11
1.3. Στόχοι και υπό διερεύνηση ερωτήματα της εργασίας.....	16
1.4. Το μεθοδολογικό πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας.....	19
1.5. Η σημασία της ερευνητικής εργασίας.....	21
1.6. Τα κεφάλαια της ερευνητικής εργασίας.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	26
2.1. Η δομή της παραδοσιακής αφήγησης.....	27
2.1.1. Η φιλολογική-ανθρωπολογική προσέγγιση.....	27
2.1.2. Η δομική-λογοτεχνική προσέγγιση.....	31
2.1.3. Πρώτες διαπιστώσεις.....	36
2.1.4. Η γνωστική προσέγγιση: σχήματα / πλαίσια / σενάρια.....	39
2.1.4.1. Παραδειγματικό «σενάριο»: η ομηρική φιλοξενία.....	49
2.1.5. Από τη γνωστική προσέγγιση στη γνωστική αφηγηματολογία.....	56
2.1.6. Συμπεράσματα.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ.....	63
3.1. Ψηφιακός γραμματισμός, διδακτικές μέθοδοι και μέσα.....	64
3.2. Το μοντέλο της παραδοσιακής μαθητείας.....	68
3.3. Το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας.....	71
3.4. Συγκριτικές διαπιστώσεις.....	90
3.4.1. Παραδοσιακή μαθητεία στην τέχνη της αφήγησης.....	91
3.4.2. Γνωστική μαθητεία στην τέχνη της αφήγησης.....	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΟΠΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.....	108
4.1. Οπτικός γραμματισμός: τεχνολογία, γραφή και γραφικά.....	109
4.2. Παράσταση και αναπαράσταση της παραδοσιακής αφήγησης.....	115

4.2.1. Η φιλολογική-ανθρωπολογική προσέγγιση	115
4.2.2. Η γνωστική προσέγγιση	121
4.2.2.1. Γνωστική αφηγηματολογία και νοητική χαρτογράφηση	126
4.3. Κάνοντας τη σκέψη ορατή: το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας.....	130
4.4. Συμπεράσματα	136
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΜΕΣΟ: ΓΡΑΦΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ	139
5.1. Περιβάλλοντα αφήγησης με την υποστήριξη του υπολογιστή.....	140
5.2. Γραφικός οργανωτής, χάρτες με γραφικά.....	146
5.3. Γραφικός οργανωτής και γνωστικά «σχήματα/σενάρια»	155
5.4. Γραφικός οργανωτής και χαρτογραφημένη αφήγηση	159
5.5. Γραφικός οργανωτής και γνωστική μαθητεία.....	166
5.5.1. Παραδειγματικό σενάριο με γραφικό οργανωτή: ομηρική φιλοξενία.....	171
5.5.1.1. Περιγραφή	171
5.5.1.2. Εφαρμογή	175
5.6. Συμπεράσματα	215
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΟΣ ΕΠΙΛΟΓΟΣ	217
6.1. Γενικός απολογισμός	217
6.2. Ειδικότερα ευρήματα	219
6.3. Θέματα για περαιτέρω επεξεργασία	222
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	223
1. Ξενόγλωσση:.....	223
2. Ελληνόγλωσση:.....	266

ΣΧΗΜΑΤΑ

Σχήμα 1: Τυπολογικά στρώματα της παραδοσιακής αφήγησης.....	29
Σχήμα 2: Το «πλαίσιο» Αντικείμενο κατά τον Minsky.....	43
Σχήμα 3: Τα «πλαίσια» μιας παιδικής ιστορίας κατά τον Minsky.....	44
Σχήμα 4: Μοντέλο-κατάσταση, κείμενο-βάση, κώδικας επιφανείας.....	57
Σχήμα 5: Μοντέλο παραδοσιακής μαθητείας κατά τον A. Lord.....	70
Σχήμα 6: Θεωρίες και μοντέλα μάθησης στη γνωστική μαθητεία.....	72
Σχήμα 7: Κλώνοι και Μέθοδοι της γνωστικής μαθητείας κατά τον Darabi.....	75
Σχήμα 8: «Μέθοδοι» παραδοσιακής και γνωστικής μαθητείας.....	93
Σχήμα 9: Εξωτερικές και εσωτερικές σχέσεις στα μοντέλα μαθητείας.....	103
Σχήμα 10: Γράφος μιας πρότασης.....	112
Σχήμα 11: Πρόταση από τα <i>Στοιχεία</i> του Ευκλείδη σε java.....	114
Σχήμα 12: Η διπλή κωδικοποίηση κατά τον Paivio.....	123
Σχήμα 13: Το «σχήμα» της αντιμεταβολής.....	125
Σχήμα 14: Εικονό-σχημα «μέσα-έξω» κατά τον Johnson.....	126
Σχήμα 15: Αφηγηματικό «σχήμα» των Heider & Simmel.....	127
Σχήμα 16: Είδη μάθησης στη γνωστική μαθητεία.....	134
Σχήμα 17: Αρχιτεκτονική του διαχειριστή πλοκής στο DEFACTO.....	142
Σχήμα 18: Στιγμιότυπο από το περιβάλλον του StorySpace.....	144
Σχήμα 19: Οπτικοποίηση χρονικών δεδομένων κατά τον Meister.....	145
Σχήμα 20: Γραφικοί οργανωτές.....	147
Σχήμα 21: Νοητικός χάρτης.....	149
Σχήμα 22: Υπερκειμενικές πηγές στο Cmap.....	155
Σχήμα 23: Το σενάριο «Σχολείο» κατά τον Dabbagh.....	158
Σχήμα 24: Πρόγραμμα <i>Common Tales</i> (επίπεδο <i>Cube Club</i>).....	160
Σχήμα 25: Οπτικοποίηση του κυβερνοχώρου κατά τη Ryan.....	162
Σχήμα 26: Κυβερνοχώρος και περιοχές του κατά τη Ryan.....	163
Σχήμα 27: Το σημειωτικό τετράγωνο του Greimas.....	164
Σχήμα 28: Μοντέλο αφηγηματικής δράσης του Bremond.....	165
Σχήμα 29: Διάγραμμα ροής δραστηριοτήτων και εργασιών.....	174
Σχήμα 30: Xenia Cmap.....	176
Σχήμα 31: Τυπικό στοιχείο 9 και μοτίβο: γεύμα υποδοχής.....	177
Σχήμα 32: Ατραπός μοτίβου 9.3.: κλείσιμο.....	177
Σχήμα 33: Xenia Cmap με ένθετο δεσμό βίντεο.....	178
Σχήμα 34: Modeling Cmap.....	182
Σχήμα 35: Xenia Cmap & Presentation Builder.....	187
Σχήμα 36: Recognition Cmap.....	192
Σχήμα 37: Εργασίες σε σχήμα σκαλωσιάς.....	193
Σχήμα 38: Συνεργατικό «σχήμα» jigsaw.....	199
Σχήμα 39: «Λαθραίο (latent) συνεργατικό σχήμα jigsaw».....	200
Σχήμα 40: Σύγκριση δύο Cmap.....	207
Σχήμα 41: Cmap recorder.....	208

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1: Διάκριση όρων της φιλολογικής και της δομικής προσέγγισης.....	35
Πίνακας 2: Το «σενάριο» Εστιατόριο κατά τους Schank & Abelson	46
Πίνακας 3: Το σενάριο της ομηρικής φιλοξενίας.....	53
Πίνακας 4: Το «Περιεχόμενο» στη γνωστική μαθητεία	78
Πίνακας 5: Η «Διαδοχικότητα» στη γνωστική μαθητεία	80
Πίνακας 6: Το «Κοινωνικό πλαίσιο» στη γνωστική μαθητεία	83
Πίνακας 7: Οι «Μέθοδοι» στη γνωστική μαθητεία	90
Πίνακας 8: Διαφορές παραδοσιακής και γνωστικής μαθητείας	101
Πίνακας 9: Μοντέλο αφηγητών και διηγητών κατά τον Genette	165
Πίνακας 10: Δραστηριότητα & εργασίες Orientation.....	180
Πίνακας 11: Δραστηριότητα & εργασίες Modeling	184
Πίνακας 12: Δραστηριότητα & εργασίες Coaching	189
Πίνακας 13: Δραστηριότητα & εργασίες Scaffolding.....	197
Πίνακας 14: Δραστηριότητα & εργασίες Articulation	203
Πίνακας 15: «Σχήμα» αξιολογικής διαβάθμισης των Leung & Kember.....	205
Πίνακας 16: Δραστηριότητα & εργασίες Reflection	210
Πίνακας 17: Δραστηριότητα & εργασίες Exploration.....	214

ΕΙΚΟΝΕΣ

Εικόνα 1: Εικονογράμματα των Σουμερίων	111
Εικόνα 2: Πρόταση από τα <i>Στοιχεία</i> του Ευκλείδη σε πάπυρο	114
Εικόνα 3: Αφηγηματικός στόχος στη μορφή HTN.....	143

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η περιγραφή του προβλήματος, που εντοπίζεται στη διδασκαλία της δομής μιας παραδοσιακής λογοτεχνικής αφήγησης στη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο αυτό συστήνονται ορισμένοι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν το συζητούμενο πρόβλημα, ενώ στη συνέχεια υποδεικνύονται οι τρόποι με τους οποίους αναλαμβάνει να τους αντιμετωπίσει η παρούσα ερευνητική εργασία.

Στο εισαγωγικό αυτό μέρος κατατίθενται επίσης οι στόχοι της προκείμενης ερευνητικής εργασίας, η ερευνητική μέθοδος που τηρήθηκε, η σημασία και η πρωτοτυπία του όλου διερευνητικού εγχειρήματος, ενώ περιγράφεται συνοπτικά η άρθρωση και το περιεχόμενο των επιμέρους κεφαλαίων.

1.1. Σύσταση του υπό διερεύνηση προβλήματος

1.1.1. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Στο μάθημα της λογοτεχνίας (αρχαίας και σύγχρονης) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διδάσκονται, μεταξύ άλλων, παραδοσιακά αφηγηματικά κείμενα (λ.χ. έπη, δημοτικά ή λαϊκά τραγούδια, θρύλοι, παραμύθια), τα οποία, ανεξάρτητα από την πεζή ή την έμμετρη μορφή τους, έχουν καταγωγή προφορική. Κορυφαίο παράδειγμα αυτών των καταγωγικώς προφορικών κειμένων (oral derived texts) είναι τα δύο ομηρικά έπη (η *Ιλιάδα* και η *Οδύσσεια*). Στην προκείμενη ερευνητική εργασία τα δύο αυτά έργα, τα οποία διδάσκονται στο μάθημα της μεταφρασμένης αρχαιοελληνικής γραμματείας, στην πρώτη και τη δεύτερη τάξη του Γυμνασίου αντίστοιχα, αποτελούν μελέτη περίπτωσης.

Η σύνθεση των καταγωγικώς προφορικών κειμένων, που στο εξής θα ονομάζονται παραδοσιακές αφηγήσεις, προέκυψε από έναν ολότελα διαφορετικό δρόμο από αυτόν που ακολούθησε η μεταγενέστερη λογοτεχνική γραφή: ο δημιουργός τους (κατά κανόνα ανώνυμος) τα συνέθετε τη στιγμή που τα εκτελούσε/απήγγελε δημόσια μπροστά σε κοινό. Η προφορική σύνθεση/εκτέλεση (composition/performance) των παραδοσιακών αφηγήσεων αφορούσε και στη μετάδοσή τους (transmission). Για παράδειγμα, τα ομηρικά έπη διαδίδονται και κυκλοφορούν προφορικά μέχρι και τα κλασικά χρόνια (τον 5^ο αιώνα π.Χ.), παρά το γεγονός ότι θεωρείται πολύ πιθανόν να έχουν πάρει γραπτή μορφή ήδη από τα μέσα του 8^{ου} αιώνα π.Χ., –περίοδος που θεωρείται και η πιθανότερη χρονολογία της σύνθεσής τους (Polkas 2007). Λίγο πολύ δηλαδή στα αρχαία χρόνια συνέβαινε ό,τι συμβαίνει στη σημερινή, μετανεοτερική εποχή, όπου, παρά την ευρύτατη διάδοση της ηλεκτρονικής γραφής μέσω των υπολογιστών και των δικτύων, ο παραδοσιακός τρόπος γραφής με το «χαρτί» και το «μολύβι» εξακολουθεί να παραμένει ευρύτατα διαδεδομένος.

Ο βασικός θεματικός κορμός των παραδοσιακών αφηγήσεων αποτελείται από τυπικό θεματικό υλικό, το οποίο απαρτίζουν:

- Ευρύτερες αφηγηματικές μονάδες λόγου, τα επονομαζόμενα «θέματα» (themes) ή «τυπικές σκηνές» (typical-scenes) της καθημερινής ζωής. Παράδειγμα το θέμα/τυπική σκηνή της φιλοξενίας.
- Μικρότερης έκτασης «μοτίβα» (motifs), που περιέχονται στα θέματα/τυπικές σκηνές: λ.χ. το «φιλοξένο γεύμα υποδοχής» που προσφέρεται από τον ξενιστή στον ξένο.
- Μικροσκοπικοί (ονοματικοί και ρηματικοί) «λογότυποι»/φόρμουλες (formulae), που περιέχονται στα μοτίβα. Παράδειγμα η τυπική ρηματική έκφραση με την οποία κλείνει το μοτίβο του φιλόξενου γεύματος υποδοχής: «Και όταν χόρτασαν τον πόθο τους με το φαί και το πιτό».

Το βασικό χαρακτηριστικό του παραδοσιακού αυτού υλικού είναι η επαναληπτική του εμφάνιση (με μικρές, μεσαίες ή μεγάλες παραλλαγές) μέσα στην αφήγηση. Αυτό σημαίνει ότι, την ώρα της σύνθεσης/εκτέλεσης, ο αφηγητής ανακαλεί στη μνήμη του το τυπικό αυτό υλικό, το «μεταφράζει» στην ειδικού τύπου γλώσσα του και, με τις κατάλληλες (εκφραστικές και θεματικές) διασυνδέσεις και προσαρμογές, το μετασχηματίζει σε ολοκληρωμένη αφήγηση. Το τυπικώς επαναλαμβανόμενο παραδοσιακό υλικό σε θέματα, μοτίβα και φόρμουλες, συγκροτεί το θησαυρισμένο στη μνήμη απόθεμα του αφηγητή, που είναι γνωστό στους ακροατές/αναγνώστες. Η «μετάφραση» ωστόσο του τυπικού υλικού στην ειδικού τύπου «λογοτεχνική» γλώσσα, καθώς και οι σύνθετες διασυνδέσεις και προσαρμογές του είναι προσωπικό κατόρθωμα του αφηγητή, που το έχει κατακτήσει μαθητεύοντας ο ίδιος στην τέχνη της αφήγησης. Με σημερινούς όρους, το τυπικό υλικό συγκροτεί την «ιστορία» (story) της παραδοσιακής αφήγησης, ενώ ο μετασχηματισμός της ιστορίας σε μαθημένη προσωπική τέχνη απαρτίζει την «πλοκή» της (plot). Η διαπλοκή της «ιστορίας» με την «πλοκή» συγκροτούν και αποκαλύπτουν τη δομή κάθε αφήγησης, αναδεικνύοντας την αναγνωρισμένη σημασία της ως εναλλακτικού τρόπου σκέψης των ανθρώπων έναντι του παραδειγματικού, λογικο-επιστημονικού (Bruner 1985).

Από την άλλη μεριά, οι ακροατές/αναγνώστες τέρπονται και θέλγονται από την πρόσληψη της αφήγησης, στον βαθμό που αναγνωρίζουν την ικανότητα του δημιουργού να μετασχηματίζει το παραδοσιακό υλικό, που τους είναι οικείο και

γνωστό, σε προσωπική αφήγηση και τέχνη, που τους εκπλήσσει και τους εμφανίζεται ως μη αναμενόμενη. Κατ' επέκταση, η αφηγηματική δεξιοσύνη του συνθέτη/εκτελεστή μιας παραδοσιακής αφήγησης δεν έγκειται στη μηχανιστική αναπαραγωγή του τυπικού υλικού ούτε στην εντελώς πρωτότυπη δημιουργία, αλλά στη μίξη και τη διασύνδεσή τους: στο πώς δηλαδή ο αφηγητής βαδίζει στα χνάρια της προηγούμενης θεματικής παράδοσης και ταυτόχρονα όμως τα παραλλάσσει, με διάφορες και πολυσύνθετες τεχνικές, ώστε να αφήσει το προσωπικό του στίγμα στην αφηγούμενη εξιστόρηση. Με μεταφορικούς όρους, υποθέτουμε ότι η σύνθεση/εκτέλεση της παραδοσιακής αφήγησης (που κατά κανόνα είναι έμμετρη ή έρρυθμη) αναλογεί σε εκείνην ενός εκτενούς κομματιού της τζαζ, όπου τα επαναλαμβανόμενα θέματα και μοτίβα αποτελούν τον κορμό της μουσικής, η οποία ωστόσο προσλαμβάνεται ως αυτοσχεδιαστική, που εκτελείται για τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης περίπτωσης και (ανεξάρτητα από τον επαναλαμβανόμενο ρυθμό της) για πρώτη φορά.

Στην τρέχουσα εκπαιδευτική πρακτική, όπου η διδασκαλία των παραδοσιακών αφηγηματικών κειμένων γίνεται με τα παραδοσιακά-συμβατικά μέσα, η προηγούμενη καταστατική αρχή σύνθεσης/εκτέλεσης των παραδοσιακών αφηγήσεων συστηματικά αγνοείται. Κατά τη φάση της αναγνωστικής πρόσληψης των έργων αυτών στην τάξη δίνεται μονομερώς έμφαση είτε στην κειμενοκεντρική ερμηνεία για το «τί λέγεται» όσον αφορά το ήθος των χαρακτήρων, τα πράγματα και τις ιδέες τους, είτε για τις συναισθηματικές αντιδράσεις που γεννά η πρόσληψή τους από τους μαθητές/αναγνώστες, είτε για το πώς λέγονται και αναδύονται τα διάφορα νοήματα και συναισθήματα, είτε, τέλος, για τις διαθεματικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες που μπορούν να αναληφθούν με βάση κυρίως τα πραγματολογικά ή τα ιδεολογικά τους συμφραζόμενα. Παρακάμπτεται, με άλλα λόγια, η γνώση και η κατανόηση αφενός του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζονται και οργανώνονται τα αφηγούμενα γεγονότα και αφετέρου των διαδικασιών με βάση τις οποίες το παραδοσιακό υλικό μετασχηματίζεται σε αφηγηματική τέχνη.

Γενικότερα, η τάση να παρακάμπτεται στη διδασκαλία η μελέτη του τρόπου παραγωγής και οργάνωσης ενός παραδοσιακού αφηγηματικού κειμένου (δηλαδή το πώς επεξεργάζεται στο μυαλό του ο συνθέτης/εκτελεστής το αφηγηματικό του υλικό

προτού το εκφέρει/προσφέρει στους ακροατές/αναγνώστες του) δεν είναι μια απλή φορμαλιστική παράλειψη, δεδομένου ότι, υπ' αυτές τις συνθήκες, οι μαθητές όχι μόνο δεν μπορούν να συμμετάσχουν ως επαρκείς ακροατές/αναγνώστες στην αφηγηματική τέρψη, αλλά και κυρίως δεν είναι σε θέση:

- να συνειδητοποιήσουν ότι ένα παραδοσιακό αφηγηματικό κείμενο είναι, πάνω απ' όλα, διαπροσωπικό και επικοινωνιακό γεγονός, που αποσκοπεί στην πρόκληση από την πλευρά του πομπού/δημιουργού ενός αποτελέσματος στους αποδέκτες του,
- να αντιληφθούν σε τί ακριβώς συνίσταται το επικοινωνιακό αυτό αποτέλεσμα, που απαντά ταυτόχρονα στο ερώτημα «γιατί οι άνθρωποι διηγούνται ιστορίες»,
- να κατανοήσουν τη θεμελιώδη διαφορά ανάμεσα στην παραδοσιακή «ιστορία» και την προσωπική «πλοκή» – διάκριση που οδηγεί στην κατανόηση γιατί και πότε μια αφήγηση είναι ενδιαφέρουσα και σημαντική,
- να αξιολογούν, κατ' επέκταση, τα αφηγηματικά κείμενα, διαφοροποιώντας την ατελή από την ολοκληρωμένη αφήγηση,
- να συμμετάσχουν στην απόλαυση της αφήγησης, καθώς αδυνατούν να συνδέσουν τα αφηγηματικά δρώμενα με τα προσωπικά τους βιώματα ή με τις δικές τους εμπειρίες,
- να παρακολουθούν την ακολουθία των επί μέρους αφηγηματικών δρωμένων εντάσσοντας τα στο αφηγηματικό σύνολο,
- να βελτιώνουν την ικανότητά τους στη διαδικασία παραγωγής (γραπτής και προφορικής) αφηγηματικού λόγου, οδηγούμενοι ακόμη και σε προσωπικές, συνθετικές απόπειρες.

Η προηγούμενη προβληματική κατάσταση δημιουργήθηκε και συντηρείται για τον επόμενο βασικό λόγο, που πρόκειται να αντιμετωπιστεί στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας:

Οι παραδοσιακές αφηγήσεις, όταν δεν παρεξηγούνται στο σχολείο ως αυτονόητες κατακτήσεις της σκέψης των παιδιών (Bruner 2007: 112), διδάσκονται συγκριτικά υπό το πρίσμα των νεότερων και μοντέρνων αφηγημάτων: δηλαδή, με καθαρώς σύγχρονα, «λογοτεχνικού» τύπου, μέτρα και σταθμά. Κατ' επέκταση,

οποιοδήποτε στοιχείο τους (κυρίως η στερεότυπη και σταθερώς επαναλαμβανόμενη θεματολογία και φρασεολογία τους), που δεν ταιριάζει με τα μοντέρνα λογοτεχνικά γούστα, προσλαμβάνεται ως αρχαϊκή στυλιστική ιδιοτροπία, που δεν έχει κανένα αναγνωστικό ενδιαφέρον. Παραγνωρίζονται έτσι: αφενός η διαχρονική αλήθεια ότι ο επαναληπτικός λόγος (discourse), μέρος του οποίου αποτελεί η αφήγηση, είναι μέσο αλληλοκατανόησης των ανθρώπων, εξυπηρετώντας στο διαδραστικό του επίπεδο κοινωνικούς στόχους (Tannen 1987)· αφετέρου η κατοχυρωμένη θέση της αφηγηματικής ψυχολογίας ότι η διήγηση ιστοριών, εκτός από λογοτεχνικός τρόπος, είναι αναπόσπαστο στοιχείο της βιογλωσσικής εμπειρίας των ανθρώπων και της πολιτισμικής τους ταυτότητας, αποβλέποντας, πάνω απ' όλα, στο μοίρασμα πληροφοριών, σκέψεων και γνώσεων για τον κόσμο και για τις συνθήκες που οδηγούν σε επιτυχείς λύσεις προβλημάτων (Bruner 1985, 1997, 2004, 2007, Stein 1992). Η παράκαμψη της επικοινωνιακής διάστασης και κυρίως του γνωστικού χαρακτήρα της παραδοσιακής αφήγησης στη διδακτική πρακτική έχει οδηγήσει και στην παράκαμψη των νοητικών διεργασιών και μηχανισμών που την παράγουν και συγκροτούν τη δομή της, παρά την αναγνωρισμένη σήμερα παραδοχή ότι «τα ανθρώπινα όντα σκέφτονται, αντιλαμβάνονται, φαντάζονται και προβαίνουν σε ηθικές επιλογές σύμφωνα με τις αφηγηματικές τους δομές (Sarbin 1986: 8).

Τέλος, η σημασία που έχουν οι τυπικώς επαναλαμβανόμενες δομές των κειμένων γενικώς προφαίνεται και από το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον που δείχνουν στη μελέτη τους ερευνητές από χώρους που δεν ανήκουν αποκλειστικά στον χώρο των λογοτεχνικών σπουδών. Η σχετική έρευνα απασχολεί, όπως υποδεικνύεται στη συνέχεια στην προκείμενη ερευνητική μελέτη, ερευνητές από τους χώρους των γνωσιοεπιστημών, της κειμενογλωσσολογίας, της ψυχολογίας και της υπολογιστικής γλωσσολογίας. Αποτέλεσμα αυτού του αυξανόμενου ερευνητικού ενδιαφέροντος είναι η ανάδυση ενός νέου διεπιστημονικού πεδίου, που διερευνά τα τυπικά κειμενικά στοιχεία (θέματα, μοτίβα, κλπ.), επονομαζόμενου «Θεματική» (Thematics) (Louwerse & van Peer 2002, Louwerse & van Peer, in press). Αν στο πλαίσιο αυτού του ερευνητικού πεδίου τα «Θέματα» (Themes) γενικώς αναφέρονται στην καθολική, δομημένη εννοιολογική αναπαράσταση που υπόκειται σε ένα κείμενο, με άλλα λόγια στην «ουσία» του κειμένου, τότε η σημασία της μελέτης των

θεμάτων αποκτά ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία, στον βαθμό που αυτά ενώνουν ανθρώπους από διαφορετικές καταστάσεις και ποικίλους χώρους και χρόνους (Whitten & Graesser 2001: 138).

1.1.2. Ως προς τη διδακτική μέθοδο και το μέσο μάθησης

Η γνώση και κατανόηση, από την πλευρά των μαθητών, του τρόπου με τον οποίο παράγεται και στη συνέχεια αρθρώνεται ένα παραδοσιακό αφήγημα προϋποθέτει την υιοθέτηση, από τη μεριά του δασκάλου, του κατάλληλου διδακτικού μοντέλου και των επιμέρους μεθόδων του, ενταγμένων στο πλαίσιο μιας ευέλικτης μαθησιακής στρατηγικής. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η μονομερής αντιμετώπιση των παραδοσιακών αφηγήσεων ως λογοτεχνικών έργων στο σχολείο έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της διδασκαλίας σε μεθόδους και στρατηγικές μάθησης που αποβλέπουν στη μονότροπη (συναισθηματική ή και πραγματολογική) μετοχή του μαθητή με τον κόσμο της παραδοσιακής αφήγησης (με τους χαρακτήρες, με τα δρώμενα ή με τις ιδέες της) και ελάχιστα με τη γνώση των μηχανισμών που τη γεννούν και την παράγουν. Μέθοδοι και τεχνικές που κυμαίνονται από την αναδίγχηση των αφηγηματικών δρώμενων, κυρίως μέσω της δασκαλοκεντρικής ερωταπόκρισης, μέχρι τη δραματοποίηση, μέσω της ανάληψης ρόλων, διαιωνίζουν τη διάκριση ανάμεσα σ' ένα εξωτερικό λογοτεχνικό αντικείμενο, που πρέπει να μαθευτεί, και στα υποκείμενα (τους μαθητές), τα οποία οφείλουν να το μιμηθούν και να το προσλάβουν. Αποβλέπουν, ειδικότερα, αυτές οι μέθοδοι και οι τεχνικές στην ερμηνεία ενός συγκεκριμένου κάθε φορά αφηγηματικού έργου και όχι στη γνώση και κατανόηση των μηχανισμών και των συμβάσεων που καθιστούν δυνατό το νόημά του, προσφέροντας παράλληλα τα εργαλεία ανάδειξης των γενικών χαρακτηριστικών που διέπουν όλες τις αφηγήσεις.

Κατ' επέκταση, συμπληρωματικό ζητούμενο της προκειμένης ερευνητικής εργασίας είναι η παρουσίαση των πρόσφορων και ευλύγιστων, υποστηρικτικών μέσων και των συνακόλουθων διαμεσολαβητικών τους πρακτικών, που να βοηθούν τον δάσκαλο και τον μαθητή στο να ανακαλέσουν το τυπικό των παραδοσιακών

αφηγηματικών κειμένων και να το αναπαραστήσουν εξωτερικά, ώστε να το επεξεργαστούν από κοινού διερευνώντας τους μετασχηματισμούς του σε πλοκή, και να το διαπραγματευτούν ως διαμοιραζόμενη πολιτισμική γνώση. Είναι εξάλλου κοινός τόπος ότι στην τρέχουσα διδακτική πρακτική, ενώ οι μαθητές εύκολα μπορούν να αναδιηγηθούν (γραπτά ή προφορικά) μια ιστορία, αδυνατούν ωστόσο να σχηματίσουν τη γενική της «εικόνα», που να δείχνει τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν αυτή την ιστορία. Επειδή οι μαθητές δεν γνωρίζουν ακριβώς πώς παράγεται ένα κείμενο, δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα μοντέλα έκφρασης. Εγκλωβισμένοι έτσι σε μηχανιστικές στρατηγικές του τύπου «λέω ό,τι ξέρω» (knowledge-telling strategies) (Bereiter & Scardamalia 1987: 183-185), αδυνατούν να αντιληφθούν ότι κατανόηση και παραγωγή του αφηγηματικού λόγου προϋποθέτουν την οργάνωση των ιδεών, τη θέση στόχων καθώς επίσης τον συνυπολογισμό του ορίζοντα των γνώσεων και των ιδεών των αποδεκτών για τους οποίους προορίζεται η σύνταξη ή ανακοίνωση του αφηγηματικού θέματος.

1.2. Η προτεινόμενη λύση του προβλήματος

Με βάση τις προηγούμενες παρατηρήσεις, η προκείμενη ερευνητική εργασία δοκιμάζει να αντιμετωπίσει τα προηγούμενα προβλήματα, εντάσσοντάς τα στο πλαίσιο μιας τριπλής συνεκτικής σχέσης που επιβάλλεται να υπάρχει ανάμεσα:

- στο θεωρητικό πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο προτείνεται η διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου (εν προκειμένω της δομής μιας παραδοσιακής αφήγησης),
- στο διδακτικό μοντέλο πάνω στο οποίο εδράζεται η διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου,
- στο ηλεκτρονικό μέσο διδακτικής εφαρμογής του.

Η τριπλή συνεκτική σχέση επιβάλλεται στην προκείμενη ερευνητική εργασία, σε πλήρη αντιπαράθεση προς άλλες επιλεκτικές προσεγγίσεις όπου: ασύμπτωτες μεταξύ τους θεωρητικές αρχές, στρατηγικές και εργαλεία ηλεκτρονικής μάθησης, που

προέρχονται από εντελώς διάφορα επιστημολογικά πεδία (λ.χ. τις γνωστικές επιστήμες, τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης ή τον μιχεβιορισμό), δεν εξυπηρετούν πλέον τους οικείους χώρους τους οποίους προορίστηκαν να εξυπηρετούν, αλλά επιλέγονται από σχεδιαστές (συμβατικών και ηλεκτρονικών) προγραμμάτων και εκπαιδευτές, για να χρησιμοποιηθούν όλες μαζί ως αδιαμόρφωτο σύνολο: σαν να αποτελούν δηλαδή ετερόκλητα μενού μιας διεθνούς κουζίνας, δίχως να διέπονται από κάποια συνεκτική, αναγνωρίσιμη θεωρητική βάση και χωρίς να αποβλέπουν στην εξυπηρέτηση κάποιας ενιαίας πρακτικής σκόπευσης (Bonk & Cunningham 1998: 25).

1.2.1. Ως προς το θεωρητικό πλαίσιο

Κατά πρώτο λόγο, στην προκείμενη εργασία η διδασκαλία της παραδοσιακής αφήγησης προτείνεται να αντιμετωπιστεί όχι ως αποκλειστικώς λογο-τεχνικό φαινόμενο αλλά ως γνωστική περιοχή αλληλεπιδραστικής ανταλλαγής πληροφοριών ανάμεσα στον πομπό και τους δέκτες του, που συντελείται την ώρα της παράστασης/εκτέλεσης (presentation/performance). Με άλλα λόγια, πέρα από τη λογοτεχνική τους αξία και σημασία, υποδεικνύεται ότι οι παραδοσιακές αφηγήσεις αποτελούν στιγμιότυπα επικοινωνίας, στο πλαίσιο της οποίας ο συνθέτης/εκτελεστής, στηριζόμενος στη μνήμη του, με βάση την οποία συνθέτει το ρεπερτόριο των ιστοριών του, αποσκοπεί στο να πείσει τους ακροατές του για την ευστοχία του δικού του έργου. Αυτό σημαίνει ότι η προφορική παράσταση/εκτέλεση, πάνω απ' όλα, είναι μια μορφή διανοητικής και κοινωνικής δραστηριότητας, η οποία διεξάγεται στο πλαίσιο μιας συνεχούς αλληλεπιδραστικής σχέσης ανάμεσα στον δημιουργό και το ακροατήριό του, ενόψει διαλογικών πρωτοκόλλων και κανόνων που ρυθμίζουν τη ροή της επικοινωνίας ανάμεσα στα συμβαλλόμενα μέρη. Δεν θα ήταν έτσι υπερβολικός ο ισχυρισμός ότι η παράσταση/εκτέλεση της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης είναι μια «εμπλαισιωμένη» ή «εγκαθιδρυμένη» (situated) δραστηριότητα (Lave & Wenger 2005).

Εξάλλου, η γλώσσα (λογοτεχνική και μη) της αφήγησης μεταφράζει τις διεργασίες του νου για τον αποδέκτη (ακροατή ή αναγνώστη). Προκειμένου ειδικότερα για τις παραδοσιακές, λογοτεχνικές αφηγήσεις, η σκέψη και η γνώση συνδέονται στενά με τη μνήμη, καθώς όλες οι προφορικές παραδόσεις, που είναι αποτυπωμένες στα κείμενα του γραπτού λόγου, εξαρτώνται από μνημονικές πηγές, με βάση τις οποίες διατηρούνται και μεταδίδονται στους ακροατές/αναγνώστες τους (Rubin 1995: 9). Σ' αυτήν την προοπτική οι μνημονικές λειτουργίες του συνθέτη/εκτελεστή μιας παραδοσιακής αφήγησης προσεγγίζουν τις αντίστοιχες του κοινού ανθρώπου, με βάση τις οποίες προσλαμβάνονται, συγκρατούνται και αναπαράγονται οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του. Ως προς αυτό το σημείο, τα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας, ενταγμένα στο ευρύτερο επιστημολογικό πλαίσιο του μοντέλου επεξεργασίας πληροφοριών, μπορούν να παράσχουν ανεκτίμητη βοήθεια στην κατανόηση και την ερμηνεία των νοητικών διεργασιών για την παραγωγή και την πρόσληψη των παραδοσιακών αφηγμάτων.

Ειδικότερα, ως κατάλληλο θεωρητικό μοντέλο που μπορεί να ερμηνεύσει τους μηχανισμούς με βάση τους οποίους συγκροτείται η δομή μιας παραδοσιακής αφήγησης προτείνεται καταρχήν αυτό των «γνωστικών σχημάτων / πλαισίων / σεναρίων» (cognitive schemas / frames / scripts). Σημειώνεται ωστόσο ότι οι θεωρητικές αρχές (πάνω στις οποίες βασίζεται αυτό το θεωρητικό μοντέλο) δεν υιοθετούνται στην προκείμενη ερευνητική εργασία *a priori* ή αυθαίρετα, αλλά προκύπτουν, μέσω της διαλογικής τους αντιπαράθεσης τους προς τις καθιερωμένες (παραδοσιακές και νεοτερικές) λογοτεχνικές και αφηγηματολογικές θεωρήσεις, ως ένα περισσότερο αξιόπιστο ερμηνευτικό ενδεχόμενο, σύμφωνα με το οποίο η παραδοσιακή αφήγηση, προτού (ή για να) αρθρωθεί λογο-τεχνικά (και για να γίνει επίκεντρο του ενδιαφέροντος των, παραδοσιακών και νεοτερικών, εκπροσώπων της αφηγηματολογίας), χρειάζεται να παραχθεί/αναπαρασταθεί νοητικά (με βάση κυρίως τις υποθετικές αρχές των εκπροσώπων της τεχνητής νοημοσύνης, της γνωστικής ψυχολογίας και πρόσφατα της γνωστικής αφηγηματολογίας).

1.2.2. Ως προς τη διδακτική μέθοδο και το μέσο μάθησης

Σε πρακτικό επίπεδο η κατανόηση, από την πλευρά ενός εκπαιδευτή, του θεωρητικού πλαισίου για το πώς αναπαριστάνεται στο μυαλό ενός συνθέτη/εκτελεστή η δομή μιας παραδοσιακής αφήγησης, αποδεικνύεται χρήσιμη, στον βαθμό που η κατανόηση αυτή μπορεί να αποτελέσει «μεταφορικά» ερμηνευτικό κλειδί για το πώς αναπαριστάνουν τη δομή μιας αντίστοιχης αφήγησης οι μαθητές: ως αποδέκτες μαθητευόμενοι πρώτα και ως επαρκείς πομποί ύστερα διηγήσεων και ιστοριών. Αντίστοιχα ο δάσκαλος μπορεί να μεταφέρει τη γνώση του για το πώς δουλεύει ο νους ενός συνθέτη/εκτελεστή στο πώς δουλεύει η σκέψη και τί μπορεί να καταφέρει στην εκτέλεση μιας παραδοσιακής αφήγησης ο μαθητής. Αυτό βέβαια προϋποθέτει ότι ο μαθητής αντιμετωπίζεται όχι ως παθητικός δέκτης αλλά ως ασκούμενος ερασιτέχνης ή επίδοξος αφηγητής, ο οποίος, θητεύοντας κοντά σ' έναν έμπειρο δάσκαλο, μαθαίνει και μυείται στην τεχνική της αφηγηματικής τέχνης.

Σ' αυτό το πλαίσιο, ως κατάλληλο μοντέλο διδασκαλίας επιλέγεται στην προκείμενη εργασία η προέκταση της μεθόδου της παραδοσιακής μαθητείας, η «γνωστική» (cognitive apprenticeship) (Collins et al. 1989, Brown et al. 1989, Collins 1991, Collins et al. 1991, Collins 1996, 2006). Προσαρμοσμένη στο υπό διερεύνηση θέμα της παραδοσιακής αφήγησης, η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην παραδοσιακή και τη γνωστική μαθητεία έχει ως εξής: αν στο παραδοσιακό μαθησιακό πλαίσιο ένας έμπειρος συνθέτης/εκτελεστής μεταδίδει τις αφηγηματικές του ικανότητες σ' ένα νεαρότερο μαθητευόμενο, προκειμένου ο δεύτερος να φτάσει στο σημείο να εμφανίζεται από μαθητής επαρκής και συναρπαστικός αφηγητής, σύμφωνα με το νεότερο μοντέλο της γνωστικής μαθητείας ο δάσκαλος επικεντρώνει το ενδιαφέρον του μέσα σε μια σχολική αίθουσα στο πώς θα καταστήσει «ορατές» τις γνωστικές και κυρίως τις μεταγνωστικές ικανότητες/δεξιότητες των μαθητών του στη σύνθεση / εκτέλεση μιας παραδοσιακής αφήγησης.

Οι ικανότητες αυτές των μαθητών εγκλωβισμένες στο τεχνητό περιβάλλον της σχολικής αίθουσας, μένουν κατά κανόνα αδρανείς ή σε λανθάνουσα κατάσταση. Απώτερος στόχος, με άλλα λόγια, και στη δεύτερη αυτή περίπτωση είναι να μάθουν οι μαθητές όχι για να μάθουν αλλά, στον βαθμό που η αποτελεσματική μάθηση είναι

αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την εφαρμογή της (Hodson 1993: 120), να μπορούν να σκέφτονται και να δρουν οι ίδιοι όπως οι ειδικοί (Collins et al. 1989: 488). Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές επιδιώκεται να αναδειχθούν φτασμένοι αφηγητές αλλά ότι τουλάχιστον μπορούν να υποστηρίξουν ότι κατέχουν το εν λόγω διδακτικό αντικείμενο και όχι ότι το ξέρουν ως αφηρημένη οντότητα (Brown et al. 1989: 34). Από την άλλη μεριά, το γνωστικό και μεταγνωστικό στοιχείο της μάθησης σχετίζονται με διαδικασίες και στρατηγικές που εμφανίζουν το υπό μάθηση αφηγηματικό υλικό ως πρόβλημα προς επίλυση, ενώ μπορούν να εφαρμοστούν σε περιβάλλοντα τα οποία απαιτούν από τους μαθητευόμενους να επεκτείνουν τις γνώσεις τους σε νέες, προσωπικές και σύνθετες αφηγήσεις, ακόμη και έξω από τη σχολική αίθουσα.

Κατ' επέκταση, αν με τα δεδομένα των γνωσιοεπιστημών μπορούμε να μετακινηθούμε από το *τί* λέει η παραδοσιακή αφήγηση ως λογοτεχνικό φαινόμενο στο *πώς* προκύπτει ως γνωστικό και επικοινωνικό γεγονός των ανθρώπων –πρώτο ερευνητικό ζητούμενο της εργασίας–, το διδακτικό μοντέλο της γνωστικής μαθητείας μάς βοηθάει να μεταφερθούμε από το *τί* μεταδίδεται από έναν έμπειρο δάσκαλο σ' έναν ασκούμενο στην τέχνη της παραδοσιακής αφήγησης στο *πώς* μπορούν, με τη διαμεσολαβητική υποστήριξη του δασκάλου, να ενεργοποιηθούν και να γίνουν ορατές οι διαδικασίες σκέψης των ίδιων των μαθητευόμενων σε μια αφηγηματική δραστηριότητα – δεύτερο ερευνητικό ζητούμενο. Και στον βαθμό που η κατασκευή της παραδοσιακής αφήγησης οικοδομείται με βάση αυτό που γνωρίζουν ήδη οι αφηγητές, το οποίο και διαμοιράζονται ως κοινή πολιτισμική γνώση με το ακροατήριό τους, η γνωστική μαθητεία εμπεριέχει στις διδακτικές μεθόδους της, εκτός από στοιχεία της παραδοσιακής μαθητείας τις κοινωνικοπολιτισμικές όψεις:

(α) του κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με τις οποίες προέχει η κατασκευή και κυρίως η βιωσιμότητα (viability) της γνώσης από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο (von Glasersfeld 1993),

(β) της εγκαθιδρυμένης μάθησης, της οποίας κεντρική υπόθεση εργασίας είναι ότι αφενός η μάθηση αποτελεί «αδιάσπαστο τμήμα της (ανα)παραγωγικής κοινωνικής πρακτικής» (Lave & Wenger 2005: 28) και αφετέρου ότι οι γνωστικές

διαδικασίες αντλούν το νόημά τους μέσα στα φυσικά και κοινωνικά τους πλαίσια (Brown et al. 1989: 32, Greeno et al. 1996).

Το ηλεκτρονικό μέσο που επιλέγεται ως κατάλληλο για την εξωτερική αναπαράσταση της δομής μιας παραδοσιακής αφήγησης είναι ο γραφικός οργανωτής (graphic organizer): διδακτικό και μαθησιακό εργαλείο, που ενισχύει την οργάνωση των ιδεών και των εννοιών σε μια δομημένη οπτική γλώσσα. Ως «έκθεμα ενίσχυσης» (adjunct display) ενός αφηγηματικού κειμένου το οποίο προϋποθέτει, το εν λόγω ηλεκτρονικό εργαλείο εκλαμβάνεται για τις ανάγκες της προκείμενης εργασίας ως περιέχων όρος των περιεχόμενων όρων, που αναφέρονται συνήθως ως «γνωστικοί/νοητικοί» και «εννοιολογικοί» χάρτες. Και τα τρία ηλεκτρονικά εργαλεία αποτελούν «χωρικά εκθέματα» (spatial displays) των σχέσεων ανάμεσα σε ονόματα, αντικείμενα, γεγονότα, ιδέες και έννοιες, που μπορεί να περιέχονται σε ένα κείμενο. Ωστόσο, ενώ οι γνωστικοί χάρτες ονοματίζουν τις πάσης φύσεως συνδετικές σχέσεις εξ αρχής και με σταθερό τρόπο και οι εννοιολογικοί χάρτες με ελεύθερο αν και ιεραρχημένο, οι γραφικοί οργανωτές δεν χρησιμοποιούν απαραίτητα ονοματισμένες και αυστηρά ιεραρχημένες συνδέσεις αλλά δίνουν έμφαση στον προσδιορισμό των «τόπων» όπου βρίσκονται οι συνδεόμενες μεταξύ τους οντότητες (Katayama & Robinson 2000: 120). Οι προσφερόμενες σήμερα πάντως σχετικές υπολογιστικές εφαρμογές παρέχουν τη δυνατότητα στους χρήστες τους να τις χρησιμοποιούν ανάλογα με τις ανάγκες τους και το είδος τού υπό διερεύνηση θέματος είτε ως γνωστικούς/εννοιολογικούς είτε γενικότερα ως γραφικούς οργανωτές (Watson 2005: 8-9, 16-30).

Ο γραφικός οργανωτής ως κατάλληλο εκπαιδευτικό μέσο στην προκείμενη εργασία επιλέχτηκε, επειδή συστοιχίζεται τόσο με το θεωρητικό της πλαίσιο όσο και με τη διδακτική της μέθοδο. Ως προς τη συστοιχία θεωρητικού πλαισίου και ηλεκτρονικού εργαλείου, υποδεικνύεται στην παρούσα εργασία ότι ο γραφικός οργανωτής αποτελεί εξωτερική αναπαράσταση της δομημένης εσωτερικής/νοητικής γνώσης, η οποία διαμορφώνεται στον τύπο των γνωστικών «σχημάτων / πλαισίων / σεναρίων». Αν ειδικότερα το νοητικό «σχήμα/πλαίσιο/σενάριο» είναι μια δομή που παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίο η γνώση (η αφηγηματική ιδιαίτερα) αναπαριστάνεται και γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας στη μνήμη, ο γραφικός

οργανωτής, με τα περιεχόμενα εικονικά του σχήματα, μοντελοποιεί τον τρόπο με τον οποίο η ανθρώπινη μνήμη οργανώνει την αφηγηματική γνώση, αποκαλύπτοντας τη στενή αντιστοιχία που υφίσταται ανάμεσα στις ψυχολογικές κατασκευές και τον εξωτερικό τρόπο αναπαράστασής τους.

Επίσης, ως υποστηρικτικό μέσο ενεργοποίησης της μνήμης και της υπάρχουσας αφηγηματικής γνώσης ο γραφικός οργανωτής αποδεικνύεται στην προκείμενη εργασία πως:

- απεικονίζει τη διάκριση ανάμεσα στη βαθεία και την εξωτερική δομή της παραδοσιακής αφήγησης, καθιστώντας δυνατή την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η παραδοσιακή ιστορία, ο μύθος της, γίνεται πλοκή,
- παρέχει στον δάσκαλο και τους μαθητές τη δυνατότητα να σκέφτονται ολιστικά την αφήγηση –αγνοημένο κεφάλαιο στη διδασκαλία των εκτενών ιδιαίτερα παραδοσιακών αφηγήσεων,
- βοηθάει τον δάσκαλο και τους μαθητές στο να προβαίνουν σε συνδέσεις ανάμεσα σε επιφανειακώς διεσπαρμένα μερίδια αφηγηματικής πληροφορίας και να επιλέγουν τα σημαντικά από τα δευτερεύοντα, τα οποία χρειάζεται να συγκρατήσουν για να σχηματίσουν τη βασική ροή της αφήγησης.

Τέλος, αποδεικνύεται στην προκείμενη ερευνητική εργασία πως ο ηλεκτρονικός γραφικός οργανωτής, ως διδακτικό και μαθησιακό εργαλείο που ενισχύει την εξωτερική αναπαράσταση της δομής μιας παραδοσιακής αφήγησης σ' ένα οπτικό φορμάτ, επαναφέρει στο προσκήνιο όψεις του αφηγηματικού λόγου, οι οποίες έχουν να κάνουν με την οπτικότητα του. Έτσι, στο θεωρητικό πάντοτε πλαίσιο το υπολογιστικό εργαλείο μας βοηθά, συν τοις άλλοις, να αποκαταστήσουμε τη συνέχεια παρά να ενισχύουμε τα ρήγματα ανάμεσα σε λησμονημένες παραδοσιακές θεωρήσεις της οπτικότητας ή της «τοπικότητας» του αφηγηματικού λόγου και τις σύγχρονες αρχές της γνωστικής ψυχολογίας, όπως η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (Paivio 1986).

Όσον αφορά τη σχέση του υπολογιστικού εργαλείου με τη διδακτική μέθοδο, προκαταλαμβάνονται συνοπτικά τα εξής: αν στο μοντέλο της γνωστικής μαθητείας εμπεριέχονται καταρχάς οι αρχές του κονστрукτιβισμού, σύμφωνα με τις οποίες η

μάθηση έχει νόημα όταν κατασκευάζεται ενεργητικά από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, συνδέοντας τη νέα προσφερόμενη γνώση με την προϋπάρχουσα στη μορφή σύνθετων προοδευτικά δικτύων από αλληλοσυνδεόμενες μεταξύ τους εννοιολογικές διαφοροποιήσεις, τότε ο γραφικός οργανωτής είναι βαθιά ριζωμένος στον εποικοδομισμό (Heyrle 1996: iv), στον βαθμό που χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευόμενο, με ή χωρίς τη συνεργασία με άλλους, ως μέσο κατασκευής της μάθησης που έχει νόημα για τον ίδιο, ανακλώντας τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι μεταξύ τους αναπαριστώμενες έννοιες-οντότητες. Ο γραφικός οργανωτής, υπ' αυτήν την έννοια, έχει νόημα να κατασκευάζεται όχι σύμφωνα με τα νοητικά «σχήματα» του δασκάλου αλλά του ίδιου του μαθητή (Dunston 1992: 62). Εξάλλου, ο γραφικός οργανωτής ανταποκρίνεται στις βασικές αρχές της εγκαθιδρυμένης μάθησης, ευνοώντας την κατασκευή της αφηγηματικής γνώσης μέσω της εκτέλεσης μιας δραστηριότητας σε συγκεκριμένα αυθεντικά αφηγηματικά πλαίσια. Τη γνώση αυτή προϋποτίθεται ότι τη μοιράζονται μεταξύ τους οι εκπαιδευόμενοι ως μέλη που ανήκουν σε μια κοινότητα μαθησιακής πρακτικής. Στο πλαίσιο αυτό ο γραφικός οργανωτής υποστηρίζει μια μορφής μάθηση «εστιασμένη στη γνώση» (knowledge-centered), η οποία περιέχει δύο καθοριστικά στοιχεία (Bransford et al. 2000: 136-137): (α) την αναπαράσταση της πληροφορίας, η οποία εφαρμόζεται διαμοιραζόμενη από τους ανθρώπους, προκειμένου να κατακτήσουν νέα γνώση· (β) την απόκτηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται σε συγκεκριμένες κοινότητες πρακτικής. Ο γραφικός οργανωτής αναπαριστάνει το πρώτο στοιχείο μέσω των μαθησιακών αντικειμένων του περιβάλλοντός του, και το δεύτερο στοιχείο μέσω των μαθησιακών δραστηριοτήτων, την ανάπτυξη των οποίων ευνοεί.

1.3. Στόχοι και υπό διερεύνηση ερωτήματα της εργασίας

Μέ βάση τα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, η προκείμενη ερευνητική εργασία αποβλέπει στο να απαντήσει στο εξής κεντρικό ερώτημα: κάτω από ποιες προϋποθέσεις είναι δυνατή, αποτελεσματική και εύστοχη η διδασκαλία της δομής μιας παραδοσιακής λογοτεχνικής αφήγησης με την υποστήριξη του ηλεκτρονικού γραφικού οργανωτή;

Οι προϋποθέσεις αυτές αναζητούνται στο πλαίσιο μιας τριπλής συνεκτικής σχέσης ανάμεσα: (1) στη θεωρία, (2) το μοντέλο διδασκαλίας, και (3) το υπολογιστικό μέσο.

Η πραγμάτωση του γενικού στόχου της ερευνητικής εργασίας και η απάντηση στο συνοδευτικό του ερώτημα προϋποθέτει την επίτευξη και την απάντηση των επόμενων ειδικότερων σκοπών και ερωτημάτων:

(1) Δεδομένου ότι η διδακτική ενός αντικειμένου οφείλει να διαμορφώνεται με βάση τις θεωρητικές αρχές που απορρέουν από την ίδια τη φύση του γνωστικού αντικειμένου και ανεξάρτητα από τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία, η διδακτική της δομής μιας παραδοσιακής αφήγησης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης, έχει τη δική της θεωρία, που να καθορίζει ανάλογα τόσο το πώς θα διδαχθεί όσο και το τι είδους εργαλεία της χρειάζονται;

Ενδιαφέρει με την απάντηση στο ερώτημα αυτό η κατοχύρωση του θεωρητικού πλαισίου μέσα στο οποίο μπορεί να φιλοξενηθεί η διδασκαλία της δομής μιας παραδοσιακής αφήγησης με την υποστήριξη του ηλεκτρονικού γραφικού οργανωτή. Ως ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο προτείνεται η θεωρία περί γνωστικών «σχημάτων/πλαισίων/σεναρίων», σύμφωνα με τις υποθετικές αρχές εκπροσώπων από τον χώρο των γνωσιοεπιστημών (της γνωστικής ψυχολογίας και της γνωστικής αφηγηματολογίας). Ωστόσο, οι υποθετικές αυτές αρχές δεν υιοθετούνται στην προκείμενη ερευνητική εργασία *a priori* ή αυθαίρετα, αλλά προκύπτουν, μέσω της διαλογικής της αντιπαράθεσής τους προς τις καθιερωμένες (παραδοσιακές και νεότερες) λογοτεχνικές θεωρήσεις, ως ένα περισσότερο αξιόπιστο ενδεχόμενο,

σύμφωνα με το οποίο η παραδοσιακή αφήγηση προτού (ή για να) αρθρωθεί λογοτεχνικά, χρειάζεται να παραχθεί/αναπαρασταθεί νοητικά.

Προς αυτήν την κατεύθυνση διερευνώνται θέματα και έννοιες που αναφέρονται στη «δομή» (structure) της παραδοσιακής αφήγησης, μαζί με τις αλλομορφες ονομασίες της, όπως αυτές εμφανίστηκαν και εμφανίζονται ως αντικείμενο μελέτης της λογοτεχνικής καταρχάς θεωρίας (παραδοσιακής και νεοτερικής) και στη συνέχεια της γνωστικής ψυχολογίας (ενταγμένης στο ευρύτερο πλαίσιο του μοντέλου επεξεργασίας των πληροφοριών) και του νεοσύστατου κλάδου της γνωστικής αφηγηματολογίας. Ο θεωρητικός σταθμός των γνωστικών «σχημάτων/πλαισίων/σεναρίων» εκτιμάται στην προκείμενη ερευνητική εργασία ως ο κατάλληλος «τόπος» που μπορεί να φιλοξενήσει το αντίστοιχο μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού και να στηρίξει την ειδικότερη υπολογιστική εφαρμογή.

(2) Αν πράγματι η τέχνη και η τεχνική της παραδοσιακής αφήγησης διδασκόταν και διδάσκεται στο πλαίσιο συμβατικών περιβαλλόντων μαθητείας, όπου έμπειροι τεχνίτες συνθέτες/εκτελεστές μετέδιδαν και μεταδίδουν προφορικά την τέχνη τους στους ασκούμενους και φερέλπιδες συνθέτες/εκτελεστές, σήμερα, καθώς με τους υπολογιστές και τα περιβάλλοντα «ηλεκτρονικής μάθησης» (e-learning) το μέσο πρόσληψης έχει μετακινηθεί από την ακοή στην όψη, είναι δυνατόν να προκύψουν αντίστοιχα διδακτικά περιβάλλοντα και σχετικές μέθοδοι μαθητείας; και πάρα πέρα: μήπως μια διαφορετική σύλληψη της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης ως γνωστικού και ανα-παραστασιακού (re-presentative) γεγονότος, θα μπορούσε, αντί να εφευρίσκει χάσματα και ρήγματα ανάμεσα σε παραδοσιακές και σύγχρονες μεθόδους μαθητείας του αυτιού και του ματιού, να αναδείξει, με τις επιμέρους πάντοτε διαφορές, τον κοινό τους ανθρωπολογικό ιστό και τη διαχρονική τους αναγκαιότητα και παρουσία;

Είναι προφανές, με βάση τα προηγούμενα, ότι ο δεύτερος, ειδικότερος στόχος της προκείμενης ερευνητικής εργασίας αφορά στο μαθησιακό περιβάλλον και τις μερικότερες μεθόδους διδασκαλίας, σύμφωνα με τις οποίες η δομή μιας παραδοσιακής αφήγησης μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας (από την πλευρά του εκπαιδευτή) και μαθητείας (από την πλευρά του εκπαιδευόμενου) σε υπολογιστικό περιβάλλον μάθησης. Στον βαθμό που ήδη έχει υποδειχθεί ότι, με

αφετηρία τις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας και της γνωστικής αφηγηματολογίας, η δομή της παραδοσιακής αφήγησης είναι πάνω απ' όλα λειτουργία του νου με επικοινωνιακό χαρακτήρα, ως προσφορότερο μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού προτείνεται η επονομαζόμενη γνωστική μαθητεία (cognitive apprenticeship), βασισμένη σε σύγχρονες θεωρήσεις για το πώς τα υποκείμενα μαθαίνουν.

Οι βασικές αρχές του εν λόγω μοντέλου διδασκαλίας παρουσιάζονται ως προέκταση των παραδοσιακών μεθόδων και τεχνικών μαθητείας, σύμφωνα με τις οποίες ένας συνθέτης/εκτελεστής ασκείται στην τέχνη της παραδοσιακής αφήγησης για να μεταβεί από τη βαθμίδα του ερασιτέχνη μαθητή σ' αυτήν του επαγγελματία αφηγητή. Εξάλλου, ο τρόπος με τον οποίο ένας παραδοσιακός αφηγητής/εκτελεστής μαθαίνει την τέχνη του εμφανίζεται ως ανάλογος, ως προς το γνωσιακό του σκέλος, με το πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν (από τη μικρή τους ηλικία και με την υποστήριξη των μεγάλων) να αφηγούνται δημόσια ιστορίες. Κατ' επέκταση, η εφαρμογή των μεθόδων της γνωστικής μαθητείας, όσον αφορά τη διδασκαλία της παραδοσιακής λογοτεχνικής αφήγησης μέσα σ' ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, είναι ο πρόσφορος τρόπος, προκειμένου να αναδυθεί και να γίνει κατανοητή η μαθητεία του παραδοσιακού συνθέτη/εκτελεστή στην αφηγηματική του τέχνη.

(3) Τέλος, στο πλαίσιο της προκειμένης ερευνητικής εργασία ερωτάται το εξής: η ενότητα και συνοχή ανάμεσα στη θεωρία και τη διδακτική μέθοδο μπορεί να συμπληρωθεί με αυτήν του υποστηρικτικού μέσου (του υπολογιστή) και του ειδικότερου εργαλείου του (του γραφικού οργανωτή); γενικότερα, η μετακίνηση από το παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας των παραδοσιακών αφηγηματικών κειμένων στο περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης είναι δυνατόν να επιλύσει τα διδακτικά προβλήματα που προηγουμένως αναφέρθηκαν;

Σ' αυτήν την προοπτική ερευνάται ο τρόπος με τον οποίο τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στη δομή της αφήγησης και το αντίστοιχο διδακτικό μοντέλο σχεδιασμού αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας του ηλεκτρονικού γραφικού οργανωτή. Κατατίθενται έτσι ο λόγος και ο τρόπος για τον οποίο και με τον οποίο ο ηλεκτρονικός γραφικός οργανωτής μπορεί να υποστηρίξει ως εργαλείο τη σύνθεση/εκτέλεση ενός αφηγηματικού έργου. Ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα εφαρμογής χρησιμοποιείται η αφηγηματική δομή ενός επεισοδιακού σεναρίου από

την ομηρική *Οδύσσεια* – γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου σε μαθητές/τριες ηλικίας 11 ετών.

Με βάση τους τρεις προηγούμενους, ειδικότερους στόχους, η απάντηση στο γενικότερο ερώτημα όσον αφορά τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες η διδασκαλία της δομής μιας παραδοσιακής λογοτεχνικής αφήγησης είναι δυνατή, αποτελεσματική και εύστοχη, κατοχυρώνεται διαλεκτικά, ώστε να νομιμοποιείται στη διδακτική πράξη η συμβιωτική σχέση ανάμεσα στο γνωστικό αντικείμενο, στη διδακτική μέθοδο και το υποστηρικτικό μέσο.

1.4. Το μεθοδολογικό πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας

Ως προς το γένος της η προκείμενη ερευνητική εργασία χαρακτηρίζεται καθαρώς βασική (pure basic research). Εκπονείται με κύριο σκοπό την κατάθεση νέων γνώσεων σχετικά με τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά που διέπουν τη διδακτική της παραδοσιακής αφήγησης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης, δίχως να λαμβάνεται υπόψη μία προηγούμενη, συστηματική και αποδεικτική, εφαρμογή. Αναλύει δομές, ιδιότητες και σχέσεις ανάμεσα στη θεωρία, τη μέθοδο και το διδακτικό εργαλείο, μέσα σε μια προοπτική διατύπωσης και ελέγχου υποθέσεων, θεωρητικών αρχών και εμπειρικών δεδομένων, υποκινούμενη αποκλειστικά από την επιθυμία της κατανόησης (Simon 2003: 6).

Ως προς το είδος της η προκείμενη ερευνητική μελέτη ανήκει στην κατηγορία της ποιοτικής έρευνας. Εντάσσεται συγκεκριμένα στην ευρύτερη προσπάθεια που καταβάλλεται κυρίως στον χώρο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών για τη δημιουργία εναλλακτικών ερευνητικών ποιοτικών παραδειγμάτων σε αντίθεση προς τα ποσοτικά, τα οποία αναπτύσσονται στο πλαίσιο θετικιστικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τα προτεινόμενα ως βασικά σημεία της ποιοτικής έρευνας (Flick 2006: 74-75), η προκείμενη εργασία, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, αναπτύσσεται στη βάση κατανόησης του υπό διερεύνηση φαινομένου (εν προκειμένω της διδακτικής της παραδοσιακής αφήγησης μέσω του ηλεκτρονικού γραφικού οργανωτή), έχοντας ως αφετηρία τη μία αυτή μοναδική περίπτωση, η οποία και ανακατασκευάζεται με

βάση τα σχετικά «κείμενα»/βιβλιογραφία, που χρησιμοποιούνται ως το κύριο εμπειρικό υλικό.

Η εφαρμογή του αξιώματος της κατανόησης στην προκείμενη ποιοτική έρευνα εντάσσεται στην ερμηνευτική μέθοδο –διαδικασία κατά την οποία από την εξωτερική εκδήλωση/έκφραση των αντικειμένων ερμηνείας, εν προκειμένω των σχετικών «κειμένων» στα οποία στηρίζεται η ανάπτυξη της προκείμενης ποιοτικής έρευνας, αναγνωρίζεται το εσωτερικό τους νόημα και η σημασία τους (Dilthey 1968). Σ' αυτό το πλαίσιο ο όρος της «ποιοτικής» έρευνας προτιμάται εδώ από τον όρο «ερμηνευτική» έρευνα (Ericson 1986, Merriam 1998), εστιάζοντας στο συνηθισμένο και τοπικό (local) νόημα του υπό διερεύνηση φαινομένου, το οποίο οι ποσοτικές έρευνες θεωρούν κατά κανόνα δεδομένο δίνοντας έμφαση στην κατανομή του. Αποβλέποντας λοιπόν στο να καταστήσει με τη μεθοδολογία της το «οικείο ανοίκειο και ενδιαφέρον ξανά» (Ericson 1986: 121), η προκείμενη έρευνα εξελίσσεται ως εξής: για κάθε υπό διερεύνηση ενότητα (θεωρητικό πλαίσιο - διδακτική μέθοδο – διδακτικό μέσο) αναλύει το προσφερόμενο κειμενικό/βιβλιογραφικό εμπειρικό υλικό, το συγκρίνει ως προς τις παραδοσιακές και τις σύγχρονες όψεις και θεωρήσεις, για να προβεί, μέσω της σύνθεσης, στην εξαγωγή των πορισμάτων της.

Αναπόφευκτα η σύγκριση προϋποθέτει τη διεπιστημονική προσέγγιση, εφόσον οι παραδοσιακές όψεις της εξεταζόμενης θεματικής μονάδας (unit) της αφήγησης, ως φαινόμενο αποκλειστικώς λογο-τεχνικό και αντικείμενο έρευνας μέχρι σήμερα μόνο των ανθρωπιστικών σπουδών, και ως προς τις τρεις διερευνητικές ενότητες της διαλέγεται με τις νεότερες και σύγχρονες θεωρήσεις των γνωσιοεπιστημών και της ηλεκτρονικής μάθησης στην προοπτική μιας νέας διεπιστημονικότητας (Grane & Richardson 1999). Στο πλαίσιο ειδικότερα της χρήσης των υπολογιστών στον αναδυόμενο κλάδο των ανθρωπιστικών σπουδών «Humanities Computing», η «διεπιστημονικότητα» (interdisciplinarity), ως «ζώνη ανταλλαγής» (trading zone) ιδεών και πρακτικών ανάμεσα σε διαφορετικούς κλάδους επιστημών και πολιτισμούς (McCarty 2001), αποτελεί αναγκαία συνθήκη έρευνας στον βαθμό που:

- Το ψηφιακό μέσο διευκολύνει και μαζί ενισχύει προοδευτικά την κατάργηση των τεχνητών φραγμών ανάμεσα σε σπουδές που εστιάζουν στο οπτικο-

ακουστικό ή τις γλωσσικές όψεις των τεχνουργημάτων μέσα από μια ολιστική πλέον προοπτική.

- Τα υποκείμενα τεχνικά προβλήματα/ερωτήματα που θέτουν σήμερα οι ψηφιακές τεχνολογίες καθίστανται πλέον επείγοντα και ταυτόσημα, ανεξάρτητα από ακαδημαϊκούς κλάδους και πολιτισμικούς χώρους (McCarty 1999).

1.5. Η σημασία της ερευνητικής εργασίας

Με βάση τα προηγούμενα ο πρωτότυπος χαρακτήρας της προκειμένης ερευνητικής εργασίας έγκειται, κατά πρώτο λόγο, στο ότι αποδεικνύει πώς, εννοούμενοι μέχρι σήμερα ως ανεξάρτητοι μεταξύ τους κλάδοι (της φιλολογίας, της λογοτεχνίας, γλωσσολογίας, της γνωστικής ψυχολογίας και της πληροφορικής), μπορούν να συνεισφέρουν στη διδακτική της δομής μιας παραδοσιακής αφήγησης ως γνωστικού και επικοινωνιακού γεγονότος, με βάση το οποίο οι άνθρωποι παράγουν ιστορίες, προκειμένου να μοιραστούν πληροφορίες, σκέψεις και γνώσεις. Η συνεισφορά των διαφορετικών κλάδων συνεπάγεται έτσι μια νέα, διαφορετική από τη σημερινή, θεώρηση της διδακτικής της δομής της παραδοσιακής αφήγησης, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον μελέτης από το τί και το πώς λέγεται στο πώς παράγεται μια παραδοσιακή αφήγηση –κεφάλαιο εντελώς αγνοημένο από τη διδακτική της λογοτεχνίας. Η κατανόηση των μηχανισμών παραγωγής με βάση τη θεωρία υποδεικνύει αντίστοιχα τη διδακτική μέθοδο και το ηλεκτρονικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί.

Κατά δεύτερο λόγο, η πρωτότυπη συμβολή της προκειμένης ερευνητικής μελέτης στη διδακτική της δομής μιας παραδοσιακής αφήγησης αποδεικνύει ότι η σχέση προσέγγισης των διαφορετικών κλάδων ως προς τη θεωρία, τη διδακτική μέθοδο και το ηλεκτρονικό μέσο δεν είναι εξωτερική-προσωρινή αλλά εσωτερική-συμβιωτική. Αυτό σημαίνει ότι το παραδοσιακό στοιχείο εμπεριέχει τη δυναμική της αλλαγής και του μετασχηματισμού του σε κάτι νέο, το οποίο με τη σειρά του υποδεικνύει την καταγωγική του συνέχεια. Η παραδοχή αυτή δεν είναι και τόσο αυτονόητη στην έρευνα και κυρίως στη διδακτική πράξη, όταν, για παράδειγμα, οι

δάσκαλοι, επιμένοντας σε παραδοσιακές αρχές και μέσα διδασκαλίας της λογοτεχνίας, νομίζουν ότι αντιστρατεύονται τον τεχνοκρατικό/ψηφιακό και «απάνθρωπο» λόγο, ενώ όσοι, αντίθετα, χρησιμοποιούν την ψηφιακή τεχνολογία και σκέφτονται με βάση τις καινοτόμες πρακτικές της, θεωρούν συχνά ότι νεωτερίζουν σε σχέση με το χρεωκοπημένο, αναχρονιστικό πλέον, ανθρωπιστικό μοντέλο γνώσης και διδασκαλίας με τα παραδοσιακά μέσα. Έτσι, όταν οι πρώτοι, «οι συντηρητικοί», έρχονται αντιμέτωποι με μια μελέτη, όπως ίσως η προκείμενη, μπορεί να τη βρίσκουν εξαιρετικά τεχνική, για να την παρακολουθήσουν, πόσο μάλλον να την υιοθετήσουν, ενώ οι δεύτεροι, οι «καινοτόμοι/τεχνολόγοι», μπορεί και να την εκτιμήσουν ως εξαιρετικά θεωρητική, προκειμένου να εμπιστευτούν υποκείμενες αρχές και υπερκείμενες εφαρμογές της (Terras 2006: 230). Αντιμέτωπη με τους δύο ισχύοντες σήμερα διχαστικούς πόλους, η προκείμενη εργασία δοκιμάζει να υπερβεί μονοδιάστατες θεωρήσεις, τεχνολογικά ρήγματα, και ιδεολογικές ασυνέχειες, εκτιμώντας ότι στην πραγματικότητα τα «μέσα είναι χώροι δράσης για κατασκευασμένες απόπειρες να συνδεθεί αυτό που είναι χωρισμένο» (Zielinsky 2006: 7). Απευθύνεται έτσι η προκείμενη ερευνητική εργασία:

- Στον ερευνητή που θα ήθελε να γνωρίσει αφενός μια νέα περιοχή έρευνας και διδασκαλίας, που να συνδυάζει στοιχεία από διαφορετικές περιοχές των θεωρητικών και θετικών επιστημών απολύγοντας σε μια νέα σύνθεση, και να δοκιμάσει αφετέρου την ερευνητική της κατανομή στην εκπαιδευτική πράξη.
- Στον δάσκαλο, που δεν θα ήθελε απλώς να συγκεντρώνει εμπειρικές ιδέες και εφαρμογές από διαφορετικούς κλάδους, για να δημιουργήσει ένα παιδαγωγικό patchwork, αλλά θα επιθυμούσε να γνωρίσει πώς να συνδυάζει, στη θεωρία και την πράξη, παραδοσιακές θεωρήσεις και πρακτικές μάθησης με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών (ICT) σε μια συνεκτική και ολιστική προοπτική ηλεκτρονικής μάθησης.
- Στον σπουδαστή, στην περίπτωση που θα ήθελε να μνηθεί σε μια νέα διδακτική περιοχή που εφαρμόζει την κριτική και τη θεωρητική μάθηση, συνοδεύοντας την ανθρωπιστική του εκπαίδευση με τα ψηφιακά μέσα και τον πολιτισμό τους.

1.6. Τα κεφάλαια της ερευνητικής εργασίας

Η προκείμενη ερευνητική εργασία εξελίσσεται σε έξι (6) συνολικά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο της Εισαγωγής συστήνεται το πρόβλημα που εντοπίζεται στη διδασκαλία με παραδοσιακά μέσα της δομής ενός παραδοσιακού λογοτεχνικού κειμένου στη σχολική τάξη. Επισημαίνονται επίσης οι παράγοντες που συντηρούν το εν λόγω πρόβλημα και υποδεικνύονται οι τρόποι αντιμετώπισής του, κυρίως στην περίπτωση που το περιβάλλον μάθησης θα μετατοπιζόταν από το παραδοσιακό στο ηλεκτρονικό. Στοιχεία για τους στόχους του όλου συγγραφικού εγχειρήματος, τη μέθοδο εργασίας τη σημασία, την πρωτότυπη συνεισφορά της στη σχετική έρευνα και τη διδασκαλία της ηλεκτρονικής μάθησης θα βρει ο αναγνώστης σ' αυτό το κεφάλαιο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο συστήνεται το θεωρητικό πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας. Επισκοπείται συγκριτικά η πορεία εξέλιξης της μελέτης της δομής της παραδοσιακής αφήγησης, όπως τη συνέλαβαν και την υιοθέτησαν εκπρόσωποι από διαφορετικούς κλάδους επιστημών (της φιλολογίας, της γλωσσολογίας, της λογοτεχνίας και των γνωστικών επιστημών). Υποδεικνύεται εξάλλου πως τα τυπικά στοιχεία (χνάρια, θέματα, μοτίβα, λογότυποι) ή οι λειτουργίες της παραδοσιακής αφήγησης δεν είναι ιδιότροπο, στυλιστικό χαρακτηριστικό αλλά, με βάση τα γνωστικά «σχήματα/πλαίσια/σενάρια» και τις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας και αφηγηματολογίας, ενδυνάμει περιουσία κάθε δημιουργικού μυαλού.

Το τρίτο κεφάλαιο αφιερώνεται στο μοντέλο διδασκαλίας της παραδοσιακής αφήγησης, τη γνωστική μαθητεία. Η υιοθέτηση του εν λόγω διδακτικού μοντέλου προϋποθέτει την αποκατάσταση της διαλεκτικής του σχέσης προς την παραδοσιακή μαθητεία. Γι' αυτό και συστήνονται οι αρχές με βάση τις οποίες ένας αφηγητής θητεύει στην τέχνη της παραδοσιακής αφήγησης, οι οποίες στη συνέχεια εξετάζονται συγκριτικά προς τις περιφερειακές και κεντρικές αρχές και μεθόδους του γνωστικού μοντέλου. Επισημαίνεται ακόμη πώς η κατοχύρωση της διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στο μοντέλο-πρόγονο (την παραδοσιακή μαθητεία) και το μοντέλο-επίγονο (τη

γνωστική μαθητεία) δεν είναι αυτονόητη, όπως θεωρείται στη σχετική εργογραφία, αλλά ότι, για να διαλεχθούν τα δύο διδακτικά μοντέλα, απαιτείται η παραδοσιακή μαθητεία να αντιμετωπίσει τη γνωστική ως λιγότερο τεχνητή και περισσότερο νοητική και αντίστροφα: η γνωστική μαθητεία να υποδεχτεί την παραδοσιακή ως λιγότερο φυσική και περισσότερο νοητική. Η διαχρονική απόκλιση ανάμεσα στα δύο μοντέλα μαθητείας (την παραδοσιακή και τη γνωστική), αποτελεί προέκταση της συγχρονικής διαφοράς ανάμεσα στο κοινωνικό και το γνωστικό στοιχείο του μοντέλου επιγόνου. Υποδεικνύεται στο παρόν κεφάλαιο πώς διαχρονικές αποκλίσεις και συγχρονικές διαφορές μπορούν να γεφυρωθούν χωρίς να εξαφανιστούν.

Προκειμένου να δικαιολογηθεί ο διαμεσολαβητικός ρόλος του υπολογιστικού μέσου (του ηλεκτρονικού γραφικού οργανωτή) ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο και το διδακτικό μοντέλο, κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστούν δεδομένα και να τεθούν ζητήματα τα οποία αναφέρονται στον οπτικο-χωρικό χαρακτήρα της παραδοσιακής αφήγησης. Αυτό είναι ακριβώς και το περιεχόμενο του τέταρτου κεφαλαίου. Στο πλαίσιο λοιπόν του οπτικού γραμματισμού αναλαμβάνεται ο έλεγχος της προκατάληψης που θέλει την αφήγηση ως καθαρώς γραμμική διαδικασία εξελισσόμενη στον χρόνο και υποδεικνύεται ότι τα παραδοσιακά κυρίως αφηγηματικά κείμενα εμπεριέχουν αφενός το στοιχείο της όψης και επιτρέπουν αφετέρου την εφαρμογή τους και στον άξονα του χώρου. Η κεντρική αυτή θέση του κεφαλαίου θεμελιώνεται πρώτα στο θεωρητικό πλαίσιο (με βάση εναλλακτικές θεωρίες της επιτελεστικής αφήγησης, της γνωστικής θεωρίας και της γνωστικής αφηγηματολογίας) και ύστερα στο διδακτικό μοντέλο (όπου αναφέρονται οι απόψεις των εκπροσώπων της για τη μεταφορική εφαρμογή του εν λόγω διδακτικού μοντέλου στην οθόνη του υπολογιστή).

Στο πέμπτο τέλος κεφάλαιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποδεικνύεται η συνάφεια του διδακτικού εργαλείου, του ηλεκτρονικού γραφικού οργανωτή, τόσο με το θεωρητικό πλαίσιο όσο και κυρίως με το διδακτικό μοντέλο (τις μεθόδους της γνωστικής μαθητείας). Του κεντρικού αυτού μέρους του επιλογικού κεφαλαίου προηγούνται συστηματικές αναφορές στα υπολογιστικά αφηγηματικά συστήματα και τις τεχνικές των διαγραμματικών χαρτών (όπου και ο γραφικός οργανωτής ανήκει), ενώ η εργασία ολοκληρώνεται με μια παραδειγματική

ανάπτυξη ενός σεναρίου παραδοσιακής αφήγησης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης.

Στο έκτο τέλος κεφάλαιο, εν είδει απολογισμού, συνοψίζονται τα γενικότερα και ειδικότερα ευρήματα της εργασίας, και υποδεικνύονται ανοιχτά ζητήματα που θα μπορούσαν να τύχουν περαιτέρω επεξεργασίας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΡΠΛΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό συστήνεται το θεωρητικό πλαίσιο που αναφέρεται στη δομή της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης. Εξετάζονται κατά σειρά οι αρχές της φιλολογικής - ανθρωπολογικής προσέγγισης, στη συνέχεια της δομικής-λογοτεχνικής και τέλος της γνωστικής.

Μέσω της συγκριτικής επισκόπησης αναδεικνύεται η πορεία εξέλιξης της μελέτης της δομής της παραδοσιακής αφήγησης, όπως την αντιλήφθηκαν, μέσα από μια κοινή κατά βάση ορολογία παρά τις επιμέρους παραλλαγές, διαφορετικοί κλάδοι επιστημών (της φιλολογίας, της ανθρωπολογίας, της γλωσσολογίας, της λογοτεχνίας και των γνωσιοεπιστημών). Υποδεικνύεται πως, αν για τις φιλολογικές, τις γλωσσολογικές και τις λογοτεχνικές σπουδές η βάση της ερμηνείας της αφηγηματικής δομής έγκειται στο βαθύτερο επίπεδό της, όπου εδράζονται τα τυπικά θέματα ή οι στοιχειώδεις «λειτουργίες» της, για τις γνωσιοεπιστήμες η βάση αυτής της ερμηνείας αποδίδεται στα προλεκτικά «σχήματα/πλαίσια/σενάρια», ενδυνάμει περιουσία όχι μόνο των ταλαντούχων αφηγητών αλλά κάθε δημιουργικού μυαλού.

2.1. Η δομή της παραδοσιακής αφήγησης

2.1.1. Η φιλολογική-ανθρωπολογική προσέγγιση

Κεντρικό χαρακτηριστικό των παραδοσιακών αφηγήσεων που είναι προφορικές ή έχουν καταγωγή προφορική είναι ότι μεγάλο μέρος του περιεχομένου και της έκφρασής τους εμφανίζεται επαναληπτικά, με μικρές, μεσαίες ή και μεγάλες, παραλλαγές ανάλογα με τα συμφραζόμενα. Η συγκριτολογική έρευνα (Foley 2002), που μελετά τα (αρχαία και νεότερα) παραδοσιακά αφηγήματα από την Ανατολή (Βαβυλωνία, Ινδία, βόρεια Ασία), την Αφρική, την Ασία, τα Βαλκάνια, τη Μεσαιωνική Ευρώπη και τον αγγλοσαξονικό χώρο, διαπιστώνει ότι, παρά τις γλωσσικές διαφοροποιήσεις τους, φρασεολογία και θέματα στις εκ καταγωγής προφορικές παραδόσεις εμφανίζουν στερεότυπη δομή: εκτενή δρώμενα και επεισόδια, όπως αγώνες, γεύματα, ταξίδια, επισκέψεις και επικήδειες τελετουργίες ή και συντομότερες διαδικασίες (λ.χ. ένδυση/οπλισμός, προετοιμασία ενός ταξιδιού) επανεμφανίζονται στην αφήγηση με σχετικά ταυτόσημες διατυπώσεις. Κάθε φορά που ο αφηγητής έχει κατά νου να εκφράσει μια από τις προηγούμενες ιδέες, τις ανασύρει από το μνημονικό του οπλοστάσιο και τις εκφράζει σε γενικές γραμμές με τον ίδιο τρόπο, προσαρμόζοντας τη διατύπωσή τους στα εκάστοτε αφηγηματικά συμφραζόμενα.

Η ανακάλυψη αυτών των μηχανιστικών (routines) διαδικασιών αφηγηματικής σύνθεσης υπήρξε αποτέλεσμα ερευνητικού έργου μελετητών τόσο από τον χώρο της Δύσης όσο και της Ανατολής, από τον οποίο προέκυψαν δύο διαφορετικές ως προς τη μέθοδο και τη σκόπευσή τους προσεγγίσεις: η φιλολογική-ανθρωπολογική και η δομική-λογοτεχνική αντίστοιχα. Το έργο μάλιστα των πρωτοπόρων των δύο αυτών ερμηνευτικών προσεγγίσεων, αν και εμφανίζεται μέσα στην ίδια περίπου δεκαετία (του '30), δεν διαλέγεται, αλλά εξελίσσεται απομονωμένα. Καταλήγει ωστόσο συχνά με διαφορετική ορολογία σε κοινά, γενικότερα συμπεράσματα όσον αφορά τη μελέτη και την έρευνα της δομής των παραδοσιακών αφηγημάτων. Είναι πάντως χαρακτηριστικό ότι γενικότερα ο λόγος περί της αφήγησης –αντικείμενο σήμερα του

κλάδου της αφηγηματολογίας (Bal 1997, Meister 2003)– επηρεάστηκε από το έργο περισσότερο των εκπροσώπων της δομικής-λογοτεχνικής προσέγγισης παρά της φιλολογικής-ανθρωπολογικής.

Πρωτοπόρος εκπρόσωπος της φιλολογικής-ανθρωπολογικής προσέγγισης θεωρείται ο αμερικανός γλωσσολόγος και φιλόλογος Millman Parry (1902-1935) και κατά δεύτερο λόγο ο μαθητής του ανθρωπολόγος-φιλόλογος και συγκριτολόγος Albert B. Lord (1912-1991), μετέπειτα καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Harvard. Οι δύο αμερικανοί ερευνητές στα μέσα με τέλη της δεκαετίας του '30 μελέτησαν (ηχογραφώντας) τις διαδικασίες με τις οποίες οι βάρδοι από περιοχές της πρώην Γιουγκοσλαβίας συνέθεταν τη στιγμή που εκτελούσαν προφορικά τα εκτενή τους (δέκα χιλιάδων περίπου στίχων) έμμετρα αφηγήματα, καθιερωμένα ως νοτιοσλαβικά έπη (southslavic epics).

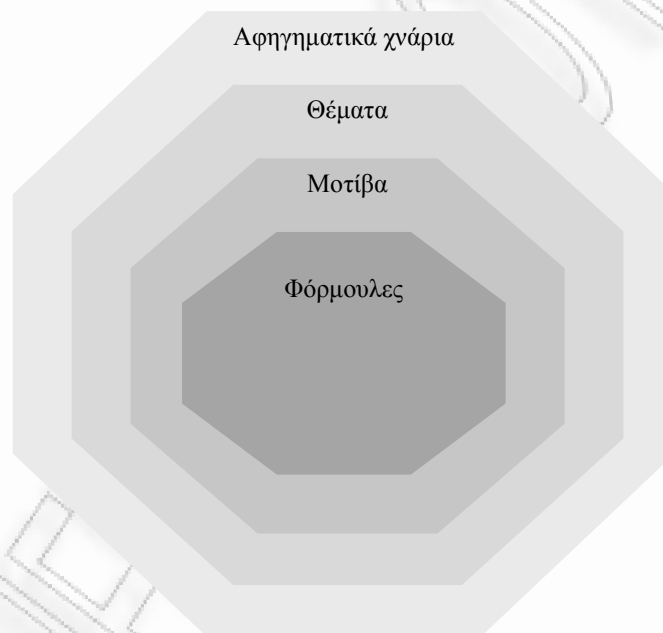
Ο M. Parry (σήμερα στο A. Parry 1971: 404), ονόμασε τα επαναληπτικά επεισόδια (λ.χ. το γεύμα) «τυπικές σκηνές», ενώ ο Lord (1960: 4) χαρακτήρισε αυτές τις τυπικές σκηνές «θέματα» (themes). Οι μικρότερες, στερεότυπες διατυπώσεις των «θεμάτων/τυπικών σκηνών» ονομάστηκαν από τον M. Parry (1971: 272, 275 σημ. 1), «λογότυποι/φόρμουλες» (formulae). Μεταγενέστεροι ερευνητές ενέταξαν ανάμεσα στα γενικά θέματα και τις μικροσκοπικές φόρμουλες τα «μοτίβα». Για παράδειγμα, το θέμα «οπλισμός» εξελίσσεται με την εξής διαδοχή των μοτίβων:

- Ο πολεμιστής ντύνεται τις περικνημίδες του,
- φοράει τον θώρακά του,
- παίρνει το ξίφος του,
- παίρνει την ασπίδα του,
- φοράει την περικεφαλαία του
- παίρνει το δόρυ του
- βγαίνει στη μάχη.

Ο Lord, τέλος, χρησιμοποιεί, χωρίς ωστόσο και να τον ορίζει, έναν τρίτο, πιο ιδεατό από το θέμα οργανωτικό τύπο οικοδόμησης της ιστορίας, το «χνάρι/ιχνότυπος» (pattern). Μια παραδοσιακή ιστορία απαρτίζεται, κατά τον Lord (1960:159-197), από τα τρία επόμενα «χνάρια/ιχνότυπους»:

- «υποχώρηση-απουσία» ενός ήρωα ή μιας ηρωίδας από τους οικείους (Withdrawal),
- «ερήμωση», που προκαλείται στο οικείο περιβάλλον (Devastation),
- «επιστροφή» (Return).

Σήμερα, η διάκριση των τυπολογικών μεριδίων μιας παραδοσιακής αφήγησης με βάση τη φιλολογική-ανθρωπολογική προσέγγιση των Parry-Lord, όπως παρουσιάζεται στο επόμενο Σχήμα 1, εξελισσόμενη από το βαθύτερο (τα χνάρια/ιχνότυπους) προς το επιφανειακό (τις φόρμουλες) επίπεδο της άρθρωσής της υπολογίζεται ως τετραμερής:



Σχήμα 1: Τυπολογικά στρώματα της παραδοσιακής αφήγησης

Για τους Parry & Lord η στερεότυπη δομή της προφορικής αφήγησης λειτουργούσε ως απαραίτητο εργαλείο διευκόλυνσης της απομνημόνευσης του εκτενούς αφηγηματικού υλικού από τον συνθέτη/εκτελεστή αφηγητή. Ο οποίος ήταν δέσμιος, κατά κάποιον τρόπο, του ρεπερτορίου του. Η έκταση αυτού του ρεπερτορίου αντανακλούσε τα όρια της ικανότητας του βάρδου να συνθέτει και να εκτελεί δημόσια μια παραδοσιακή ιστορία.

Τα πορίσματά τους για τα τυπολογικά μερίδια της προφορικής αφήγησης οι δύο αμερικανοί ερευνητές τα μετέφεραν από το νεότερο νοτιοσλαβικό έπος στα ιδρυτικά κείμενα της δυτικής λογοτεχνίας του 8^{ου} αιώνα π.Χ., τα δύο ομηρικά έπη (*Ιλιάδα* και *Οδύσσεια*). Συγκεκριμένα, με την αναλογική τους μέθοδο, οι Parry & Lord εξήγησαν την τυπικώς επαναλαμβανόμενη θεματολογία και φρασεολογία των ομηρικών κειμένων, οφειλόμενη, κατά το μεταγενέστερο παράδειγμα του νοτιοσλαβικού έπους, στην εξάρτησή τους από την παραδοσιακή, προφορική τους καταγωγή. Η επονομαζόμενη «θεωρία της προφορικής σύνθεσης» (oral composition theory) των δύο αμερικανών ερευνητών φάνηκε ότι έλυσε το περίφημο «ομηρικό ζήτημα» σχετικά με την πατρότητα των ομηρικών επών και οδήγησε στην πανθομολογούμενη σήμερα παραδοχή (Foley 1990, 1991) ότι τα δύο ομηρικά έπη, εξαιτίας κυρίως τις τυπολογικής τους δομής, είναι καταγωγικώς προφορικά κείμενα («oral derived texts»), ανεξάρτητα από την πρόωμη καταγραφή τους στα μέσα ή στα τέλη του 8^{ου} αιώνα π.Χ. Προεξαγγέλλοντας επίσης τον μεταμοντέρνο «θάνατο του συγγραφέα» του Rolan Barthes, οι Parry & Lord εγκαινίασαν τη θέση ότι ο Όμηρος, όπως και κάθε προφορικός αφηγητής, είναι ένα συμβατικό όνομα, που αποδίδεται στον συνθέτη/ εκτελεστή των δύο ομηρικών επών, τα ίχνη του οποίου χάνονται στη μακραίωνη εξέλιξη της προφορικής παράδοσης.

Στο μεταξύ, μετεγενέστερες έρευνες συστηματοποίησαν αλλά και τροποποίησαν τη μελέτη των τυπολογικών μεριδίων της θεωρίας της προφορικής σύνθεσης των Parry & Lord, σημειώνοντας κυρίως τον ευλύγιστο και λογοτεχνικό χαρακτήρα τους. Η «ανακάλυψη» των τυπολογικών μερών του λόγου, που αποτελούν τον σχεδιαστικό κορμό πάνω στον οποίο οικοδομείται μια παραδοσιακή αφήγηση, εντοπίστηκε καταρχήν σε κάθε μορφή «λαϊκής» ιστορίας, ελληνικής και ξένης (Χατζητάκη-Καψωμένου 2002). Για παράδειγμα, το 1930 ο αμερικανός Stith Thompson δημοσίευσε τον *Motif-Index Literature*, τον οποίο αναδημοσίευσε το 1950 σε έξι τόμους, ταξινομώντας περίπου 40.000 μοτίβα από διάφορα ανά την υφήλιο είδη λαϊκής λογοτεχνίας (μύθους, παραμύθια, θρύλους, κλπ.). Το «μοτίβο» υπολογίζεται από τον Thompson ως το μικρότερο, ανεξάρτητο τυπικό στοιχείο σ' ένα παραμύθι (1946: 415-416) και μπορεί να περιλαμβάνει πρόσωπα, αντικείμενα και συμβάντα.

2.1.2. Η δομική-λογοτεχνική προσέγγιση

Συστηματική ώθηση στη μελέτη των σταθερά επαναλαμβανόμενων δομικών σχημάτων δόθηκε από τον πρωτοπόρο εκπρόσωπο του δομισμού, τον ρώσο εθνολόγο και λαογράφο Vladimir Propp με το καθυστερημένα μεταφρασμένο στη Δύση διάσημο έργο του *Η μορφολογία του παραμυθιού* (1928, ελλην. μετφρ. 1987). Για τον Propp η δομική ενότητα ενός παραμυθιού εξασφαλίζεται με τις «λειτουργίες» (1987: 27). Πρόκειται για ομάδες ενεργειών, που εμφανίζουν στην επαναληπτικότητά τους ομοιότητες ως προς το περιεχόμενό τους, συγκροτώντας τις σταθερές αξίες ενός παραδοσιακού αφηγήματος, ανεξάρτητα από το αν τα πρόσωπα που επιτελούν τις ενέργειες αυτές είναι κάθε φορά διαφορετικά.

Τον Propp ενδιέφερε η συγχρονική μελέτη των παραδοσιακών αφηγημάτων (κυρίως των μαγικών παραμυθιών) με όρους και μεθόδους των φυσικομαθηματικών επιστημών (1987: 9). Γι' αυτό, εκτιμώντας ότι οι προηγούμενες από αυτόν προσεγγίσεις των παραδοσιακών αφηγήσεων ήταν διαχρονικές/γενετικές –ως εκ τούτου αποσπασματικές και συγκεκριμένες– καθόρισε τον συγκεκριμένο και περιορισμένο αριθμό των αφηγηματικών λειτουργιών σε 31 (1987: 31-72). Ο κατάλογος (αποσπασματικός) των αφηγηματικών λειτουργιών αναπαριστάται στη διαδοχική τους εμφάνιση ως εξής:

1. «Το μέλος μιας οικογένειας αποχωρεί από το σπίτι»
2. «Μια απαγόρευση επιβάλλεται στον ήρωα»
3. «Η απαγόρευση παραβιάζεται»
-
31. «Ο ήρωας παντρεύεται και ανεβαίνει στο θρόνο».

Οι λειτουργίες του Propp εισάγονται σε ριζική αντίθεση προς τις προτάσεις των προδρόμων του ρώσων Φορμαλιστών, που υιοθετούσαν ως πυρηνική μονάδα ανάλυσης των «πρωτόγονων» αφηγημάτων το μικρότερο «μοτίβο». Για τον Veselofsky, λόγου χάρη, μοτίβο είναι το «ο δράκος αρπάζει την κόρη του βασιλιά» (στον Τοντόροφ 1989: 92). Κατ' επέκταση, οι πιο αφηρημένες λειτουργίες του Propp συγκλίνουν άλλοτε προς τα αφηγηματικά χνάρια (στον βαθμό που αποτελούν τους

πιο γενικούς τύπους στους οποίους υπακούουν τα παραμύθια) και άλλοτε προς τα θέματα/τυπικές σκηνές των Parry & Lord (την τυπική δηλαδή αλυσίδα των γεγονότων), αν και ο ρώσος εθνολόγος αγνοούσε παντελώς τις έρευνες των δύο αμερικανών ερευνητών. Σε αντίθεση προς τους δύο αμερικανούς φιλόλογους, που τους ενδιέφερε η τοπική καταγραφή μιας συγκεκριμένης και ιδιαίτερης μορφής αφήγησης (της έμμετρης προφορικής), ο Propp (1987: 72) με τις λειτουργίες του πίστευε ότι εξασφάλιζε την κανονικοποίηση κάθε μορφής παραδοσιακής αφήγησης, με βάση ένα σχήμα το οποίο ως μονάδα μέτρου θα μπορούσε να δώσει εξηγήσεις αφενός για το τί αντιπροσωπεύει κάθε αφήγηση σε σχέση με το σχήμα της και αφετέρου τί ακριβώς αντιπροσωπεύει το ίδιο το σχήμα.

Τα σταθερά επαναλαμβανόμενα (σχεδιαστικά, θεματικά και εκφραστικά) τυπικά στοιχεία της παραδοσιακής αφήγησης απασχόλησαν και τους μεταγενέστερους ανθρωπολόγους και νεότερους στρουκτουραλιστές θεωρητικούς της λογοτεχνίας και αφηγηματολόγους (Τοντόροφ 1989: 85-105). Ο απώτερος στόχος είναι κοινός αλλά και παλαιός: οι μέθοδοι της αφήγησης γίνονται καλύτερα αντιληπτές, αν αναδομηθεί η έκθεση των συμβάντων που μένει σταθερή, και στη συνέχεια καθοριστεί ο τρόπος με τον οποίο ο αφηγητής έχει τροποποιήσει την έκθεση αυτή. Από τη μελέτη των δομικών αφηγηματικών σχημάτων θα μπορούσε να καταρτιστεί ένας πίνακας όλων των πιθανών αφηγήσεων. Από την ετερόκλητη ορολογία που επέφερε στα νεότερα χρόνια η απογείωση της θεωρίας της λογοτεχνίας αναφέρονται εδώ μερικές μόνο αντιπροσωπευτικές θεωρητικές αρχές (παλαιότερες και σύγχρονες), οι οποίες σχετίζονται με το αντικείμενο της προκείμενης ερευνητικής εργασίας.

Ο γάλλος δομιστής αφηγηματολόγος Claude Bremond (1991: 125-126), μελετώντας και τη δομή των παραμυθικών αφηγήσεων, αναγνώρισε ότι οι λειτουργίες του Propp «εγκαινίαζαν την προοπτική ταξινόμησης των αφηγηματικών πεδίων σε υποστηρικτικά δομικά χαρακτηριστικά τόσο ακριβή όσο αυτά που χρησιμεύουν στους βοτανολόγους και φυσιδίφες για τον καθορισμό των αντικειμένων μελέτης τους». Με την κάπως ειρωνική αναφορά του ο Bremond, αναγνωρίζοντας τη σημασία των λειτουργιών του ρώσου θεωρητικού, τις ελέγχει κίολας, επειδή τις θεωρεί ως αυστηρώς γραμμικά, κάποτε και μηχανιστικά,

τυπολογικά σχήματα. Έτσι ο ίδιος υιοθετεί ένα πιο ευέλικτο «σχήμα» βάσης, όπου οι αφηγηματικές λειτουργίες, αντί να ακολουθούν γραμμικά η μία την άλλη, πορεύονται σε διάφορες διαδρομές, συγκροτώντας σύστημα από εναλλακτικές αφηγηματικές πιθανότητες. Η αφηγηματική δομή των παραδοσιακών ιδιαίτερα αφηγήσεων παρομοιάζεται από τον Bremond με τα εξαρτήματα του παιδικού παιχνιδιού «μεκανό», όπου από τα ασυναρμολόγητα κομμάτια του μπορεί να συντίθεται μια καινούργια κάθε φορά αφηγηματική κατασκευή. Ο Bremond (1980) γενικά υποστηρίζει ότι η βασική μονάδα ανάλυσης, το «αφηγηματικό άτομο» (narrative atom), παραμένει η «λειτουργία», ωστόσο ο ίδιος προσθέτει ότι οι λειτουργίες αυτές πρέπει να εμφανίζονται ως «ακολουθίες», αντιστοιχώντας σε υποχρεωτικές φάσεις μιας οποιασδήποτε αφηγηματικής διαδικασίας, που είναι: (α) ο στόχος προς επίτευξη, (β) η ενεργοποίηση/απουσία ενεργοποίησης του στόχου και (γ) η εκπλήρωση/μη εκπλήρωση του στόχου.

Ικανό πάντως μέρος από τις δομικές λογοτεχνικές θεωρίες που αναζητούν μια κοινή «γραμματική» των διαφορετικών αφηγήσεων ενισχύθηκε με τη συνδρομή της δομικής γλωσσολογίας, κυρίως με το έργο του ιδρυτή της Ferdinand de Saussure *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας* (1916, 1979). Διακρίσεις ανάμεσα στη διαχρονική και τη συγχρονική ανάλυση, στο σημαινόμενο (την έννοια) και το σημαίνον (την ακουστική της έκφραση), τη συνταγματική και παραδειγματική ανάλυση ενός φαινομένου προέρχονται από το έργο του πατέρα της νεότερης γλωσσολογίας.

Έτσι, ο πρωτοπόρος της σχολής της σημειωτικής A. Julien Greimas στήριξε μέρος της σημειωτικής θεωρίας του για την παραδοσιακή αφήγηση στη γλωσσολογική διάκριση του Saussure ανάμεσα στη langue (= γλώσσα), η οποία απαρτίζεται από το σύνολο των αναγκαίων συμβάσεων που υιοθετούνται από την κοινωνία και επιτρέπουν την άσκηση της ικανότητας του λόγου στα άτομα, και την parole (= ομιλία), την ατομική πράξη ομιλίας, αποτελώντας την πραγμάτωση του συστήματος από τον εκάστοτε χρήστη. Για τον Greimas οι δράσεις των αφηγημάτων φαίνονται διαφορετικές στο υπερκείμενο επίπεδο επιφανείας τους όπως η ατομική πράξη ομιλίας (parole) του Saussure. Οι επιμέρους αυτές εκφάνσεις του λόγου ονομάζονται «τελεστές» (acteurs). Ωστόσο, με τη δομική ανάλυση μπορεί να ανακαλυφθεί ότι όλα τα παραδοσιακά αφηγήματα αναβλύζουν από ένα βαθύτερο

επίπεδο, στο οποίο εντοπίζεται η κοινή αφηγηματική γραμματική τους, όπως συμβαίνει με τη γλώσσα (langue) του Saussure. Τα υποκείμενα αυτά στοιχεία στην αφηγηματική σύνταξη ονομάζονται από τον Greimas «συντελεστές» (actants).

Όσο για τη βασική μονάδα ανάλυσης κάθε αφηγήματος, αυτή ορίζεται από μια ακολουθία «αφηγηματικών εκφωνημάτων» (énonces narratifs) (Greimas 1991: 158-159), που ουσιαστικά ισοδυναμεί με τις ελάχιστες «αφηγηματικές προτάσεις» (narrative propositions) από τις οποίες αποτελείται ένα μοτίβο (κατά τον Τοντόροφ 1989: 93). Το μοτίβο για παράδειγμα του Veselofsky, «ο δράκος αρπάζει την κόρη του βασιλιά», αποτελείται από τα επόμενα «εκφωνήματα/προτάσεις»:

- Η X είναι μια νέα κοπέλα
- Ο Ψ είναι ο βασιλιάς
- Ο Ψ είναι πατέρας της X
- Ο Z είναι ένας δράκος
- Ο Z αρπάζει τη X.

Τέλος, η μελέτη των δομικών «σχημάτων» μετακινήθηκε από τις παραδοσιακές αφηγήσεις (προφορικές ή εκ καταγωγής προφορικές) στις γραπτές και έντεχνες, από το νεότερο διήγημα μέχρι, και κυρίως, το μυθιστόρημα. Το έναυσμα έδωσαν θεωρητικοί της λογοτεχνίας από τη σχολή των ρώσων Φορμαλιστών των αρχών του 20^{ου} αιώνα, το συστηματικό έργο των οποίων, συμπεριλαμβανομένου και του έργου του Propp, εξαιτίας της ρωσικής γλώσσας παρέμεινε για αρκετά χρόνια στη Δύση άγνωστο. Το 1925 ο Boris Tomashevsky εκτίμησε ως σταθερό πυρήνα κάθε αφήγησης το «μοτίβο» –το μικρότερο τμήμα του θεματικού υλικού– διακρίνοντας τα «εξαρτημένα» μοτίβα, που είναι απαραίτητα για την εξέλιξη της αφήγησης, από τα «ελεύθερα» μοτίβα, τα οποία μπορεί και να παραλείπονται. Αργότερα, ο γάλλος Roland Barthes (1988), πρωτοπόρος εκπρόσωπος του μετα-στρουκτουραλισμού, εντοπίζει τις λειτουργίες του Vladimir Propp σε κάθε μορφή κειμένου, καθημερινού ή έντεχνου. Επηρεασμένος λοιπόν από τον Propp, ο Barthes εντοπίζει, όπως ο Bremond, τον σταθερό πυρήνα κάθε αφήγησης στις «λειτουργίες», οι οποίες ενοποιούν μια ιστορία στη γραμμή του χρόνου από την αρχή μέχρι το τέλος της, σχηματίζοντας στη διαδοχή τους αυτό που ο ίδιος ονομάζει «ακολουθία». Οι

λειτουργίες του Barthes, όπως τα υποχρεωτικά και προαιρετικά μοτίβα του Tomashevsky, διακρίνονται σε θεμελιώδεις («πυρήνες») και σε δευτερεύουσας σημασίας λειτουργίες («δορυφόρους»), οι οποίες γειμίζουν το αφηγηματικό διάστημα ανάμεσα στις θεμελιώδεις λειτουργίες. Οι πυρήνες μαζί με τους δορυφόρους συγκροτούν την αφηγηματική ακολουθία, με τη βασική διαφορά ότι, ενώ οι πρώτοι (οι πυρήνες) είναι απαραίτητοι για τη συγκρότηση του δομικού σχήματος της αφήγησης, οι δεύτεροι (οι δορυφόροι) είναι προαιρετικοί. Σχηματικά, η ορολογία που χρησιμοποίησαν οι δομιστές/φορμαλιστές κριτικοί στον προσδιορισμό της μονάδας της αφηγηματικής ανάλυσης έναντι των εκπροσώπων της φιλολογικής-ανθρωπολογικής έχει ως εξής:

Μονάδες ανάλυσης αφηγηματικής δομής	
Εκπρόσωποι της φιλολογικής-ανθρωπολογικής προσέγγισης	Εκπρόσωποι της δομικής-λογοτεχνικής προσέγγισης
Αφηγηματικά χνάρια	Λειτουργίες (Propp) Λειτουργίες/ακολουθίες (Bremond) Λειτουργίες/ακολουθίες (Barthes)
Θέματα	
Μοτίβα	Μοτίβο (Veselofsky-Tomashevsky)
Φόρμουλες	Αφηγηματικό εκφώνημα (Greimas) Αφηγηματική πρόταση (Τοντόροφ)

Πίνακας 1: Διάκριση όρων της φιλολογικής και της δομικής προσέγγισης

2.1.3. Πρώτες διαπιστώσεις

Από τις προηγούμενες παρατηρήσεις προκύπτουν οι επόμενες διαπιστώσεις:

Το αντικείμενο έρευνας ανθρωπολόγων, φιλολόγων-γλωσσολόγων και θεωρητικών της παραδοσιακής αφήγησης ήταν και είναι ο προσδιορισμός του μηχανισμού παραγωγής της. Τα εκάστοτε προτεινόμενα αφηγηματικά μοντέλα διέκριναν, και διακρίνουν, την αφήγηση σε δύο επίπεδα: το εσωτερικό, υπο-κείμενο και βαθύτερο αφενός, όπου εδράζεται ο σχεδιαστικός σκελετός της, ο οποίος αποτελείται, ανεξαρτήτως των διαφορετικών ονοματοδοτήσεων, από σταθερούς τύπους (μεγάλης, μεσαίας και μικρής έκτασης), και αφετέρου από το εξωτερικό της, υπερ-κείμενο επίπεδο-επιφανείας, όπου οι κάθε λογής τύποι παίρνουν συγκεκριμένη άρθρωση και διαφορετική κάθε φορά μορφή.

Τα δύο αυτά επίπεδα της αφηγηματικής διαδικασίας αντιστοιχούν στο αριστοτελικής έμπνευσης διπολικό ζεύγος της ιστορίας / υπόθεσης / μύθου (story / fabula / myth) και της πλοκής / αφήγησης / λόγου (sjuzhet / narration / discourse) (Martin 1999: 11, πρβλ. και Bruner 1997: 86). Στην ιστορία / υπόθεση / μύθο εντάσσεται το *τί* της αφήγησης, που είναι ακόμη ιστορία. Περιέχονται με άλλα λόγια τα υλικά της, σε αφηρημένη και σταθερή μορφή (γεγονότα ή δράσεις), σε χρονική και αιτιακή τάξη, προτού ακόμη εκφραστούν με λέξεις. Στην πλοκή / αφήγηση / λόγο ανήκει το *πώς* της ιστορίας: το προ-λογοτεχνικό υλικό παίρνει τη συγκεκριμένη μορφή (με λέξεις και τεχνικές) του κειμένου (προφορικού ή γραπτού).

Όσο για τις βασικές διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στους εκπροσώπους της λεγόμενης φιλολογικής-ανθρωπολογικής και της δομικής-λογοτεχνικής προσέγγισης, σημειώνεται ότι, ενώ οι πρώτοι αποδίδουν τη διάκριση των δύο επιπέδων αφήγησης στον διαχρονικά παραδοσιακό, προφορικό της χαρακτήρα, οι δεύτεροι, εκκινώντας από τη συγχρονική μελέτη των παραδοσιακών, προφορικών αφηγήσεων, επεκτείνουν τη σχετική διάκριση σε κάθε μορφή λογο-τεχνικής αφήγησης (προφορικής και γραπτής, παραδοσιακής και έντεχνης). Η στερεοτυπία αφενός που εμφανίζουν τα λογοτεχνικά «σχήματα» και η εμμονή αφετέρου στη συγχρονική μελέτη των παραδοσιακών αφηγήσεων ευνόησε τον μετασχηματισμό των θέσεων των εκπροσώπων της δομικής-λογοτεχνικής προσέγγισης (λ.χ. των Greimas

και Bremond) σε οπτικοποιημένες αναπαραστάσεις των καθολικών αφηγηματικών χαρακτηριστικών (βλ. σχετικά το κεφάλαιο 5.4.).

Για τους εκπροσώπους της φιλολογικής-ανθρωπολογικής προσέγγισης η διαφορά των επιπέδων αφήγησης οφείλεται αποκλειστικά στη φύση (προφορική) του υλικού. Αυτό είναι που καθορίζει την τέχνη και την τεχνική που πρέπει να καλλιεργήσει και, κυρίως να μάθει, ο συνθέτης/εκτελεστής –ζήτημα το οποίο συζητείται στο επόμενο κεφάλαιο της προκείμενης εργασίας. Αντίθετα, για τους εκπροσώπους της δομικής-λογοτεχνικής προσέγγισης η διάκριση των αφηγηματικών επιπέδων ανάγεται σε μηχανισμούς της ανθρώπινης εμπειρίας και της βιολογίας – «προοδευτική» οπωσδήποτε θέση, που δεν κατόρθωσε ωστόσο να δώσει ικανοποιητικές εξηγήσεις για το πώς ακριβώς ο νους του ανθρώπου συγκρατεί στη μνήμη του εκτενή γεγονότα και παραστάσεις, τα οποία δένει σε ιστορία, τα μετασχηματίζει σε αφήγηση και, τη στιγμή της εκτέλεσης, επικοινωνεί με τους αποδέκτες του.

Προδρομικές σκέψεις πάντως και από τα δύο θεωρητικά στρατόπεδα δεν έλλειψαν, παρέμειναν ωστόσο υποθέσεις που χώριζαν, αντί να ενοποιούν, την αφηγηματική σκέψη σε βαθμίδες εξέλιξης (από την προφορά στη γραφή, από τον «πρωτόγονο», γενικότερα, ή «αρχαϊκό» άνθρωπο στον «εγγράμματο» και «πολιτισμένο»). Για παράδειγμα, ο εκπρόσωπος της φιλολογικής-ανθρωπολογικής προσέγγισης M. Nagler υπέθετε ότι οι τυπολογικές εκφάνσεις της παραδοσιακής αφήγησης (που τις συνοψίζει στα «μοτίβα») είναι αλλόμορφες εκδοχές μιας προλεκτικής Gestalt (= Μορφής), η οποία αποτελεί το πραγματικό νοητικό πρότυπο που υπόκειται στην παραγωγή όλων των ιχνότυπων και τυπικών φράσεων (Nagler 1974: 281).

Ο Nagler επαναδιατυπώνει στη συγκεκριμένη περίπτωση τη θεωρία της «γενετικής μετασχηματιστικής γραμματικής» του Noam Chomsky, σύμφωνα με τον οποίο κάθε άνθρωπος, από τη μικρή του ήδη ηλικία, διαθέτει έμφυτη τη γλωσσική ικανότητα (η οποία εντοπίζεται στο ενδιάθετο και περιορισμένο γλωσσικό σύστημα της «βαθιάς δομής») να παράγει/πραγματώνει, μέσω μετασχηματιστικών κανόνων, άπειρο πλήθος προτάσεων στο επίπεδο της «επιφανειακής δομής» (Chomsky 1957, 1965). Με την τσομσκιανή «βαθιά δομή», στην οποία περιλαμβάνεται το νόημα των

προτάσεων, συστοιχίζεται η προλεκτική Gestalt του Nagler. Αντίστοιχα, στην «επιφανειακή δομή» του δομιστή γλωσσολόγου, όπου περιλαμβάνεται η γραμματική δομή (οι λέξεις από τις οποίες αποτελείται μια πρόταση), αναλογεί το επιφανειακό στρώμα της παραγωγής των τυπικών λέξεων και φράσεων του κλασικού φιλόλογου και ανθρωπολόγου.

Από το υπέδαφος φυσικά της μετασχηματιστικής γραμματικής του Chomsky αναδύονται στοιχεία της γενετικής επιστημολογίας του βιολόγου Jean Piaget (1953, 1970), σύμφωνα με τη θεωρία του οποίου η ψυχοσυνεπής ανάπτυξη των παιδιών διατρέχει διαδοχικά στάδια ωρίμανσης μέσα από ποιοτικές αλλαγές των γνωστικών τους δομών, που επονομάζονται «σχήματα» (schemas). Αν και στο μεταξύ ο βιολογικός κονστρουκτιβισμός του Piaget θεωρήθηκε αδύναμος αντίπαλος των θέσεων του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, σήμερα οι ερευνητές της εκπαίδευσης επισημαίνουν ότι η αντίθεση αυτή, όσον αφορά κυρίως τον ρόλο της αντίληψης και του «σχήματος», τείνει να αποδειχθεί συμπληρωματική (Marín et al. 2000).

Από την πλευρά των ανθρωπολόγων πρώτος ο δομιστής ανθρωπολόγος και ψυχογλωσσολόγος Marcel Jousse (1925), εισηγούμενος την έννοια του «ρυθμικού προφορικού ύφους» (le style oral rythmique), συνέδεσε τα τυπικώς επαναλαμβανόμενα θέματα με τη μνημοτεχνική λειτουργία των ρυθμικών «σχημάτων», ενώ αργότερα ο Claude Lévi-Strauss ανήγαγε τις σταθερές σχέσεις και διαδικασίες με τις οποίες λειτουργεί το ανθρώπινο πνεύμα στα «χνάρια σκέψης» (pattern thought), τα οποία αποτελούν έμφυτο μέρος του μυαλού-μηχανής. Ωστόσο, αυτά τα χνάρια σκέψης για τον Lévi-Strauss είναι ιδιαίτερο γνώρισμα του ανθρώπου που ζει έξω από τον κόσμο της γραφής (χαρακτηριστικό γενικότερα της «μυθικής σκέψης») και όχι του ανθρώπου που σκέφτεται με βάση τη σχέση αιτίου-αιτιατού (γενικότερο γνώρισμα της επιστημονικής σκέψης). Για τον γάλλο ανθρωπολόγο «ίσως κάποτε ανακαλύψουμε πως η ίδια λογική λειτουργεί στη μυθική και στην επιστημονική σκέψη και πως ο άνθρωπος σκεφτόταν πάντοτε εξίσου καλά» (Lévi-Strauss 1958: 255). Συστηματικές απαντήσεις στην προλεκτική Gestalt του Nagler και στο «ίσως» του Lévi-Strauss έδωσαν πειραματικές και μη μελέτες, οι οποίες προέκυψαν από ερευνητές του χώρου της γνωστικής ψυχολογίας. Η γνωστική

προσέγγιση και οι συμπληρωματικές θέσεις των εκπροσώπων της γνωστικής αφηγηματολογίας ενδιαφέρουν πρωτίστως την προκείμενη ερευνητική εργασία.

2.1.4. Η γνωστική προσέγγιση: σχήματα / πλαίσια / σενάρια

Για τους γνωσιοεπιστήμονες και γνωστικούς ψυχολόγους η διήγηση ιστοριών, εκτός από γλώσσα, είναι πάνω απ' όλα μια μορφή διανοητικής δραστηριότητας, που εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τη σημασιολογική και την «επεισοδιακή» μνήμη: τα ιδιαίτερα δηλαδή συστήματα της μακρόχρονης μνήμης, τα οποία ελέγχουν και καθοδηγούν την κατανόηση και τη δημιουργία των προσωπικών εμπειριών αφενός (σημασιολογική μνήμη), των δεδομένων και των γεγονότων αφετέρου (επεισοδιακή μνήμη) (Κολιάδης 2002: 121-122, 126, 319).

Στις καταστατικές αρχές της γνωστικής έρευνας ανήκει και η θέση ότι η γνώση του καθημερινού κόσμου από τον άνθρωπο αποθηκεύεται σε δομημένους τύπους, που είναι «επεισοδιακής» φύσεως, καθώς οργανώνονται γύρω από τις προσωπικές μας εμπειρίες ή από την πρόσβαση που έχουμε εμείς στις εμπειρίες των άλλων. Είναι πασίγνωστη πλέον η θέση του βρετανού ψυχολόγου Frederic Bartlett (1886–1969) ότι άνθρωποι προσλαμβάνουν και κατανοούν το νέο υλικό με βάση τις νοητικές δομές που έχουν ήδη αποθηκευμένες στη μνήμη τους. Ο Bartlett (1932: 199-200, 300-304) ονόμασε αυτές τις δομές μνήμης «σχήματα» (schemas), αντλώντας τον σχετικό όρο από τον φιλόσοφο Καντ (1777), ο οποίος υπέθετε ότι με βάση ένα θεμελιώδες εννοιολογικό «σχήμα» (με τις κατηγορίες και τις χωρο-χρονικές μορφές της καθαρής εποπτείας μέχρι τα βασικά του συστατικά) ο φαινόμενος κόσμος συγκροτείται ως τέτοιος και γίνεται γνώσιμος από τον άνθρωπο.

Τα σχήματα, σύμφωνα με τον Bartlett, αποτελούν νοητικό μοντέλο των εμπειριών μας, που συγκρατεί πληροφορίες στην εξελικτική τους διαδοχή και οι οποίες αναφέρονται σε δρώμενα της καθημερινής ζωής. Με βάση πειραματικές μελέτες σε υποκείμενα που καλούνταν να ανακαλέσουν μια ανοίκεια σε αυτά ιστορία (από τον πολιτισμό των Ινδιάνων της Βόρειας Αμερικής) σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα

(από 15 λεπτά μέχρι 6,5 χρόνια), ο Bartlett κατέληξε, μεταξύ άλλων, στα επόμενα συμπεράσματα:

- Όλοι οι άνθρωποι αποθηκεύουν στη μνήμη τους πληροφορίες για τις καθημερινές τους εμπειρίες.
- Η αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών γίνονται στη μορφή των σχημάτων (νοητικών συγκροτημάτων από δεδομένα), που αποτελούν αποστάγματα των εμπειριών που βιώνουμε στην καθημερινή ζωή.
- Κάθε άνθρωπος καταφεύγει στα μνημονικά σχήματα κατά τη διαδικασία της ανάμνησης, και γι' αυτόν τον λόγο μπορεί να παραβλέπει λεπτομέρειες τις οποίες αναγνωρίζει ότι δεν ανήκουν σε κάποιον τύπο από τα σχήματα που ο ίδιος προσωπικά διαθέτει.
- Κατ' επέκταση, το σχήμα είναι εργαλείο κατανόησης και μαζί σύνθεσης.

Σαράντα περίπου χρόνια μετά τη δημοσίευση του ιδρυτικού πονήματος του Bartlett, με τον χαρακτηριστικό τίτλο *Remembering...*, η κεντρική του θέση για την ανάμνηση ως κατασκευαστικής ενέργειας που αναφέρεται στις γνωστικές δομές επανήλθε τροποποιημένη στο προσκήνιο, στο επιστημολογικό πλαίσιο τώρα της γνωστικής ψυχολογίας και της τεχνητής νοημοσύνης.

Στο μεταξύ, αγνοημένος μάλλον διαμεσολαβητής ανάμεσα στους εισηγητές των καθαρώς λογοτεχνικών θεωρήσεων της παραδοσιακής αφήγησης και των εκπροσώπων των γνωστικών σπουδών παραμένει ο David Rubin. Στο έργο του *Memory in Oral Traditions...* ο Rubin επιχειρεί με την ειδικότητα του γνωστικού ψυχολόγου να προσεγγίσει την προφορική παράδοση όχι ως λογοτεχνικό προϊόν αλλά ως παράγωγο της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Rubin 1995: 196). Η κεντρική του θέση συνοψίζεται στο ότι οι προφορικοί συνθέτες/εκτελεστές δεν δημιουργούν τις ιστορίες τους από μνήμης αλλά ζουν κυριολεκτικά μέσα στη μνήμη. Αυτό σημαίνει ότι, κάθε φορά που πρέπει να δημιουργήσουν μια καλή ιστορία και να βρουν τις κατάλληλες λέξεις για να τις εκφράσουν, αναπτύσσουν σειρά από μνημονικές λειτουργίες: τη σημασιολογική ή την επεισοδιακή μνήμη για τις αφηγηματικές δομές, την οπτική μνήμη για την «εικονοποιία» (imagery) και την ακουστική μνήμη για τα ακουστικά χάρια. Οι μνημονικές αυτές λειτουργίες, που

είναι συμπληρωματικές μεταξύ τους, κατευθύνουν τους συνθέτες στις κατάλληλες λέξεις που αναζητούν, έτσι ώστε να πουν την ιστορία τους με τρόπο που θα μπορέσουν να αποσπάσουν την επιδοκιμασία των ακροατών τους (Rubin 1995: 175-178). Ο Rubin έχει κατά νου στο έργο του τους «φτασμένους» προφορικούς αφηγητές, αν και όπως έχουν αποδείξει άλλοι ερευνητές, τουλάχιστον για τα όσα αφορούν τις αφηγηματικές δομές, θα μπορούσε κάποιος να δοκιμάσει τα σχετικά δεδομένα στη δική του μνήμη, προτού τα αποδώσει ως αποκλειστικό προνόμιο της τέχνης ενός προφορικού συνθέτη.

Έτσι, στη μετά τον Bartlett εποχή κάθε μορφής γνωστική δομή που περικλείει γενικές πληροφορίες για στερεότυπες σειρές γεγονότων ή για επαναλαμβανόμενους τύπους κοινωνικών συμβάντων είτε ξαναβαφτίστηκαν, σε διαφορετικό τώρα επιστημολογικό πλαίσιο, ως «σχήματα» (schemas), είτε άλλαξαν απλώς όνομα, ως «σενάρια» (scripts) και «πλαίσια» (frames) (Stillings κ.ά. 2002: 70 κ.ε.).

Στην πραγματικότητα οι προηγούμενοι όροι συστήνουν και περιγράφουν όψεις των πάσης φύσεως επαλαμβανόμενων δομών της παραδοσιακής αφήγησης, την προέλευση των οποίων οι εκπρόσωποι της παραδοσιακής-ανθρωπολογικής και της δομικής-λογοτεχνικής προσέγγισης απέδιδαν είτε στη φύση του προφορικού υλικού είτε γενικώς στην ανθρώπινη εμπειρία και, όπως ο Piaget, στη βιολογία. Με τη βασική διαφορά ότι τώρα τα δομικά σχήματα της αφήγησης μεταφέρονται από το εξωτερικό επίπεδο της γλώσσας στο εσωτερικό επίπεδο της νόησης. Ο Rubin (1995: 21) συστήνει το αφηγηματικό σχήμα ως «μια ενεργητική οργάνωση παρελθουσών αντιδράσεων, ή παρελθουσών εμπειριών, που υποθετικά πάντοτε μπορεί να τίθεται σε λειτουργία σε οποιαδήποτε καλά εδραιωμένη οργανική αντίδραση». Επίσης, και εδώ μια συχνά ετερόκλητη και αρκετά ελλειπτικώς προσδιορισμένη ορολογία αναφέρεται στις ψυχολογικές δομές που εκάστοτε προτείνονται, προκειμένου να ερμηνεύσουν τους «μοριακούς τύπους» (molar forms) της γενικής γνώσης (Brewer 1999). Στη συνέχεια αναφέρονται οι αντιπροσωπευτικοί εκπρόσωποι από τον χώρο της γνωστικής ψυχολογίας και της τεχνητής νοημοσύνης με βάση τη σχετική ορολογία που χρησιμοποιούν.

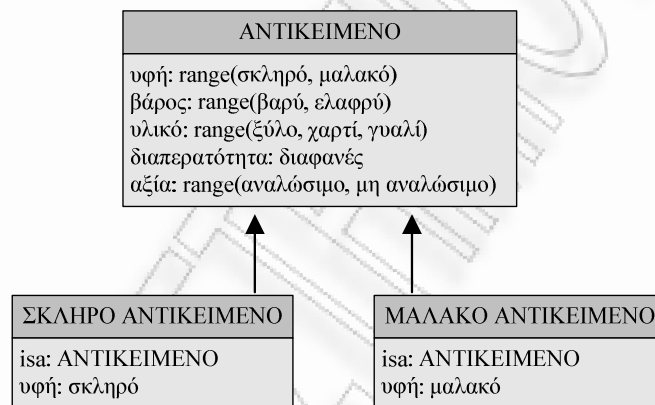
Ο γνωστικός ψυχολόγος Rumelhart, αναζητώντας ένα μοντέλο «γραμματικής κάθε ιστορίας» (story grammar), υιοθετεί τον όρο «σχήματα» (schemata/schemas),

προκειμένου να ορίσει τις νοητικές δομές που συγκροτούν την αιτιολογική εκδοχή του λόγου, οι οποίες ωστόσο είναι απύσυχες από την εκφρασμένη προτασιακή αλυσίδα (Rumelhart 1975, Rumelhart & Ortony 1977: 101, Rumelhart 1980: 33-34). Κατά τον Rumelhart, τα σχήματα αφορούν στις αιτιολογικές σχέσεις που συνδέουν τις προτάσεις μεταξύ τους. Είναι, με άλλα λόγια, διαπροτασιακοί δεσμοί, οι οποίοι ενεργοποιούν και εξελίσσουν, ανεξάρτητα από τα συμφραζόμενα, μια απλή ιστορία (το περιβάλλον της, ένα επεισόδιό της ή ένα γεγονός της). Η γραμματική των σχημάτων αποτελείται από έντεκα επανεμφανιζόμενους κανόνες σύνταξης, που αντιστοιχούν σε σημασιολογικούς ερμηνευτικούς κανόνες. Το λεξιλόγιο των δευτέρων αποτελείται από έξι όρους: AND, ALLOW, INITIATE, MOTIVATE, CAUSE, και THEN.

Αργότερα, το σχήμα του Rumelhart, ως σκελετός με βάση τον οποίο ερμηνεύεται μια κατάσταση (1980: 37), ενίσχυσε τις αναγνωστικές θεωρίες που τονίζουν τη σημασία που διαδραματίζει η ικανότητα του αναγνώστη να αλληλεπιδρά με το αφηγηματικό κείμενο, στον βαθμό που αυτός διαθέτει ήδη την προτέρα γνώση για τον κόσμο. Συγκεκριμένα, η προϋπάρχουσα γνώση ενός θέματος στον τύπο του σχήματος επηρεάζει την έκταση της αναγνωστικής κατανόησης αυτού του θέματος. Αν και το αφηγηματικό κείμενο δεν είναι πλήρες και σαφές ως προς όλες τις πληροφορίες του, οι αναγνώστες παρά ταύτα μπορούν να τις κατανοούν με βάση το σχήμα, την προϋπάρχουσα δηλαδή γνώση τους.

Τα γνωστικά σχήματα συνδέονται και με το ζήτημα της αναπαράστασης της γνώσης, τον τρόπο δηλαδή κωδικοποίησής της με μορφή που να καθιστά δυνατή τη χρήση της από ένα πρόγραμμα-υπολογιστή. Αρχετυπικά σύνολα πληροφοριών, μαζί με τα συστατικά τους μέρη ή τεμάχια (chunking) και τις ιδιότητές τους, τα οποία υπολογιστικώς θα μπορούσε να τις πραγματευτεί κάποιος ομαδικά, αναγνωρίστηκαν ως «πλαίσια» (frames). Σύμφωνα με τον Minsky (1975, 1977: 355, Βλαχάβας κ.ά.: 2006: 175), το «πλαίσιο» (frame) είναι μια δομή από δεδομένα, που αναπαριστάνει στερεοτυπικές καταστάσεις, όπως το να βρίσκεται κάποιος σ' ένα δωμάτιο ή να πηγαίνει σ' ένα παιδικό πάρτι. Πρόκειται, απλούστερα, για είδος σκελετού –κάτι σαν έντυπο υποβολής αίτησης με πολλά κενά διαστήματα ή τετραγωνάκια που πρέπει να γεμίσουν (Minsky 2006: 480). Κάθε φορά που κάποιος αντιμετωπίζει μια νέα

κατάσταση ή πρόβλημα, επιλέγει από τη μνήμη του το αντίστοιχο δομικό «πλαίσιο» συνδέοντάς το με την πραγματικότητα. Στο «πλαίσιο» προσδένονται κάθε είδους πληροφορίες (συστατικές ή περιγραφικές), που δίνουν οδηγίες για τη χρήση του. Μπορούμε να το φανταστούμε ως ένα δίκτυο από ιεραρχημένους κόμβους και σχέσεις, όπου στο ανώτερό του σταθερό επίπεδο αναπαριστώνται πράγματα τα οποία είναι μονίμως αληθή για μια υποθετική κατάσταση ή για ένα αντικείμενο, ενώ στο κατώτερό του επίπεδο υπάρχουν «τερματικά- υποδοχές» (slots), που πρέπει να συμπληρωθούν από διαφορετικά στιγμιότυπα δεδομένων, συλλαμβάνοντας ποικίλες όψεις των αναπαριστώμενων καταστάσεων και πραγμάτων (Minsky 1975: 1-2). Παράδειγμα το πλαίσιο «Αντικείμενο» με αποσπασματικά, ιεραρχημένα τα στιγμιότυπά του (υιοθετημένο από το Βλαχάβας κ.ά.: 2006: 176):



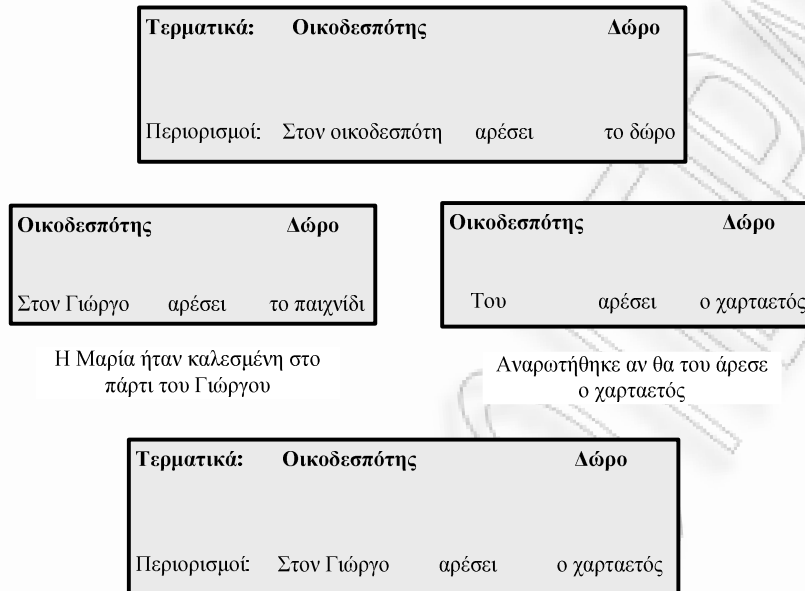
Σχήμα 2: Το «πλαίσιο» Αντικείμενο κατά τον Minsky

Το «πλαίσιο» του Minsky (1975) συνέχει το σενάριο με βάση το οποίο εξελίσσεται ένα αφηγηματικό κείμενο. Ένα συμβατικό πλαίσιο για μια ιστορία, στη γενική της εκδοχή, περιλαμβάνει πληροφοριακές υποδοχές-τερματικά και περιορισμούς για το περιβάλλον της, τους πρωταγωνιστές, το κύριο γεγονός, τα κίνητρα, κ.ά. Το μυστικό της συνοχής ενός αφηγηματικού κειμένου βρίσκεται στο πώς η κάθε φράση ή πρότασή της ενεργοποιεί κάποια πλαίσια ή βοηθάει όσα είναι ενεργά να συμπληρώσουν τα τερματικά της. Παράδειγμα, οι επόμενες δύο προτάσεις μιας παιδικής ιστορίας

Π1 Η Μαρία ήταν καλεσμένη στο πάρτι του Γιώργου

Π2 Αναρωτήθηκε αν θα του άρεσε ο χαρταετός

οι οποίες, κατά τον Minsky (2006: 516-517), προϋποθέτουν τα επόμενα «πλαίσια»:



Σχήμα 3: Τα «πλαίσια» μιας παιδικής ιστορίας κατά τον Minsky

Όταν η πρώτη πρόταση της ιστορίας (Π1) αναφέρεται στο πάρτι, διεγείρονται αμέσως διάφορα πλαίσια, που εξακολουθούν να είναι ενεργά μέσα στον νου του αναγνώστη, όταν διαβάζει τη δεύτερη πρόταση (Π2). Το έδαφος για την κατανόηση της δεύτερης πρότασης έχει προετοιμαστεί, επειδή πάρα πολλοί δράστες είναι ήδη έτοιμοι να αναγνωρίσουν τις πιθανές αναφορές σε δώρα, ρούχα, και άλλα, που μπορεί να σχετίζονται με το πάρτι των γενεθλίων.

Τέλος, από τις πρώιμες θέσεις του Bartlett εκκινούν οι αντίστοιχες του γνωσιοεπιστήμονα Roger Schank και του συναδέλφου του γνωστικού ψυχολόγου Robert Abelson (1977), για τις οποίες γίνεται στη συνέχεια διεξοδικότερος λόγος. Η θεωρία των Schank & Abelson εκκινεί από την υπόθεση εργασίας ότι οι άνθρωποι διαθέτουν ένα κοινό «αποθετήριο» (repository) γνώσης του κόσμου ή «πολιτιστικής γνώσης» (cultural knowledge), που αφορά σε ευρύτατο φάσμα πληροφοριών: από το φυσικό περιβάλλον μέχρι τις δεξιότητες επιβίωσης (Schank & Abelson 1977: 3-5, 36-37). Οι πληροφορίες αυτές αποθηκεύονται στη μνήμη ως στερεότυπες ακολουθίες συμβάντων και ανασύρονται κάθε φορά, προκειμένου οι άνθρωποι να δώσουν νόημα

στις πράξεις και τα γεγονότα του πραγματικού κόσμου, ή του κόσμου που εξελίσσεται μέσα στις αφηγήσεις. Οι αποθηκευμένες στη μνήμη γνώσεις είναι οργανωμένες ιεραρχικά και διακρίνονται (από το ανώτερο και αφηρημένο στο κατώτερο και συγκεκριμένο επίπεδο ιεραρχίας) σε: «στόχους», «πλάνα» και «σενάρια». Τα σενάρια οργανώνουν τις πληροφορίες για τα γεγονότα και τις δράσεις, μέσω των οποίων εκπληρώνουμε τα πλάνα-γεγονότα και τις δράσεις που βιώνουμε εξαιτίας της επαναληπτικότητάς τους κυρίως μηχανιστικά. Συγκεκριμένα:

Από τη γέννησή μας δοκιμάζουμε ακολουθίες εμπειριών που είναι μέρος της καθημερινής ζωής και αποθηκεύουμε αυτές τις εμπειρίες στη μνήμη μας, στη μορφή μονάδων ακολουθίας. Αυτές τις «επεισοδιακές» μνήμες οι Schank & Abelson (1977: 17-19 και 41, πρβλ. και Schank 7-12) ονομάζουν «σενάρια» (scripts). Διάσημο είναι πλέον το σενάριο «εστιατόριο» των δύο ερευνητών (Schank & Abelson 1977, και σε παραλλαγή στο Βλαχάβας κ.ά. 2006: 183):

Σενάριο: Εστιατόριο
Παραπομπή: Καφετέρια

Ιδιότητες/Αντικείμενα:
Τραπέζι
Μενού
Φαγητό
Λογαριασμός
Χρήματα

Ρόλοι:
Πελάτης
Σερβιτόρος
Μάγειρας
Ταμίας
Ιδιοκτήτης

Συνθήκες Εισόδου:
Πελάτης πεινάει
Πελάτης έχει χρήματα

ΣΚΗΝΗ 1: Είσοδος

Πελάτης μπαίνει στο εστιατόριο
Πελάτης ρίχνει ματιά στα τραπέζια
Πελάτης ψάχνει πού θα καθίσει
Πελάτης κάθεται στο τραπέζι

ΣΚΗΝΗ 2: Παραγγελία

(Μενού στο τραπέζι) (Σερβιτόρος φέρνει μενού)
Πελάτης επιλέγει Μενού
Πελάτης επιλέγει Φαγητό
Πελάτης καλεί τον Σερβιτόρο
Σερβιτόρος έρχεται στο Τραπέζι
Πελάτης παραγγέλλει Φαγητό
Σερβιτόρος δίνει την παραγγελία στον Μάγειρα
Μάγειρας ετοιμάζει το Φαγητό

ΣΚΗΝΗ 3: Φαγητό

Μάγειρας δίνει το Φαγητό στον Σερβιτόρο
Σερβιτόρος δίνει το Φαγητό στον Πελάτη
Πελάτης τρώει το Φαγητό

Αποτελέσματα

Πελάτης έχει λιγότερα χρήματα
Πελάτης δεν πεινάει
Ιδιοκτήτης έχει περισσότερα χρήματα

ΣΚΗΝΗ 4: Έξοδος

Σερβιτόρος ετοιμάζει Λογαριασμό
Σερβιτόρος φέρνει τον Λογαριασμό στον Πελάτη
Πελάτης δίνει Φιλοδώρημα στον Σερβιτόρο
Πελάτης πηγαίνει τον Λογαριασμό στον Ταμιά
Πελάτης δίνει Χρήματα στον Ταμιά
Πελάτης φεύγει από το εστιατόριο

Πίνακας 2: Το «σενάριο» Εστιατόριο κατά τους Schank & Abelson

Το σενάριο αποτελεί ουσιαστικά αφηρημένη δομή που περιγράφει την τυπική αλληλουχία συμβάντων σε μια καθορισμένη καθημερινή κατάσταση. Η δημιουργία του δηλαδή προϋποθέτει αφενός την επαναληπτική συμμετοχή σε συγκεκριμένα στιγμιότυπα μιας κοινωνικής κατάστασης και αφετέρου την αφαίρεση/γενίκευση των κοινών χαρακτηριστικών που διέπουν τα σχετικά στιγμιότυπα. Όπως το πλαίσιο του Minsky, το σενάριο συγκροτείται από υποδοχές/κυψελίδες, που συμπληρώνονται από σχετικές γνώσεις και πληροφορίες στη μορφή αιτιακής αλυσίδας (Stillings κ.ά. 2003: 259, Κολιάδης 2002: 350). Τα σενάρια ωστόσο διαφέρουν από τα πλαίσια ως προς το εξής χαρακτηριστικό: τα πρώτα αναπαριστάνουν κυρίως μια διαδοχή από τυπικά γεγονότα που συμβαίνουν στη διαδοχή του χρόνου, ενώ τα δεύτερα χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση ενός σημείου στον χρόνο (Mercadal 1990: 255).

Επειδή όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν ευρύ φάσμα από κοινές εμπειρίες, μετέχουν επίσης σε ικανό αριθμό από κοινά σενάρια. Έτσι, στην καθημερινή επικοινωνία είναι πιθανόν ένας ομιλητής να επιλέγει να αναφέρει από μια «σεναριακή» ακολουθία μόνο ένα κλειδί-συμβάν, το οποίο και λειτουργεί αυτόματα ως «σεναριακός-δείκτης» (script pointer), που ενεργοποιεί το συνολικό σενάριο στον ακροατή (Schank & Abelson 1977: 46-50). Στην προτρεπτική, λ.χ. έκφραση ενός ομιλητή *ας τηλεφωνήσουμε στο εστιατόριο μήπως υπάρχει κάποιο ελεύθερο τραπέζι* ο αποδέκτης-ακροατής, επειδή γνωρίζει το σενάριο «εστιατόριο» και τα επιμέρους στοιχεία που το απαρτίζουν (*μπαινώ στο εστιατόριο-ψάχνω για τραπέζι-αποφασίζω πού θα κάτσω-πηγαίνω στο τραπέζι-κάθομαι-παίρνω τον κατάλογο-τον διαβάζω-*

διαλέγω φαγητό, κ.ο.κ.), δεν χρειάζεται πρόσθετες λεπτομερειακές εξηγήσεις για να κατανοήσει την προηγούμενη προτρεπτική σεναριακή νύξη.

Εξάλλου, οι Bower, Black & Turner (1979) απέδειξαν ότι οι πειραματικοί αναγνώστες τους, που κλήθηκαν να θυμηθούν γραπτά αυτό που είχαν προηγουμένως διαβάσει σε 18 ιστορίες με διάφορα σενάρια, ανακαλούσαν δράσεις που ανήκαν σε σενάρια, έστω και αν οι δράσεις αυτές δεν δηλώνονταν ρητά στην ιστορία που είχαν προηγουμένως διαβάσει (πρβλ. και Rüdiger et al. 1985). Κατ' επέκταση, η επίδραση που ασκούν τα σενάρια στην επεξεργασία πληροφοριών είναι σημαντική και πολλαπλή: καθιστούν τη διανοητική επεξεργασία ευκολότερη, συμβάλλοντας στη διευκόλυνση της διαπροσωπικής επικοινωνίας γενικότερα (Dyer 1983), στην οικονομία της σκέψης και της αφήγησης ειδικότερα (Schank & Abelson 1995).

Στην τελευταία μάλιστα ειδική περίπτωση κανένας αφηγητής δεν διηγείται την ιστορία του με όλες τις λεπτομέρειες, επειδή ακριβώς γνωρίζει ότι οι ακροατές-αποδέκτες του μπορούν, με βάση το παραλειπόμενο από την αφήγηση απόθεμα της κοινής πολιτιστικής γνώσης, να κάνουν μόνοι τους τις απαραίτητες συνδέσεις ανάμεσα στα διηγούμενα συμβάντα χωρίς καθοδήγηση. Ωστόσο, η ασυμβατότητα των σεναρίου του αφηγητή και του αποδέκτη είναι εξαιρετικά πιθανή, με αποτέλεσμα την ενδεχόμενη εμπλοκή στην επικοινωνιακή/αφηγηματική συνδιαλλαγή. Ο ασύμβατος χαρακτήρας του σεναρίου μπορεί να οφείλεται είτε σε λόγους άγνοιας εκ μέρους του αποδέκτη της αφήγησης (όπως λ.χ. συμβαίνει με τα παιδιά) είτε σε λόγους πολιτισμικής διαφοράς ή χρονικής απόστασης.

Με βάση τις προηγούμενες θέσεις των Schank & Abelson, το πρόβλημα που προκύπτει είναι ότι τα σενάρια, ως στατικά δεδομένα γνωστικών δομών που περιέχουν προσδοκίες για ό,τι επίκειται να συμβεί, δεν μπορούν να καθοδηγήσουν τη συμπεριφορά (και την αφήγηση), κυρίως στην περίπτωση που οι προσδοκίες για τον οποιοδήποτε λόγο δεν πραγματοποιηθούν (Conway 1997: 228). Προκειμένου να αντιμετωπίσουν αυτό το πρόβλημα οι Schank & Abelson (1977) υποστήριξαν ότι, στην πραγματικότητα, από τα σενάρια που αποθηκεύουν οι άνθρωποι στη μνήμη τους μόνο ένας μικρός αριθμός αναπαριστά μια αλληλουχία δράσης που μένει αμετακίνητη. Κάθε σενάριο συγκρατεί πληροφορίες για ό,τι συνήθως συμβαίνει γύρω μας, παραπέμποντας μόνο σε μια γενική, ιδεατή δομή δράσης. Στο εσωτερικό,

ωστόσο, ενός σεναρίου μπορεί να αναπτύσσονται εναλλακτικές αλληλουχίες δράσεων, οι επονομαζόμενες «ατραπούι» (tracks), που συγκροτούν χνάρια εσωτερικής (εντός του σεναρίου) και συγκεκριμένης παραλλαγής (Schank & Abelson 1977: 40-41). Αργότερα, ο Schank (1982) μετονόμασε την ιδεατή δομή δράσης από σενάριο σε «σκηνή» (scene) και τις εναλλακτικές του εκδοχές-παραλλαγές από ατραπούς σε σενάρια. Συγκεκριμένα, η «σκηνή» ορίστηκε ως «δομή μνήμης, που ενώνεται-ομαδοποιεί ταυτόχρονες δράσεις που αποβλέπουν στον ίδιο στόχο» (Schank 1982: 95). Για παράδειγμα, μια «σκηνή» του τύπου «γεύμα σε εστιατόριο» στιγμιοποιείται από τα επόμενα πιθανά σενάρια-παραλλαγές: γεύμα σε γαλλικό εστιατόριο / γεύμα σε μεξικανικό εστιατόριο / ρομαντικό γεύμα ενός ζευγαριού σε εστιατόριο, κ.ο.κ.

Σε κάθε περίπτωση η διάκριση των Schank & Abelson ανάμεσα στα γενικά σενάρια και τις ειδικότερες ατραπούς, την οποία κρατούμε για τις ανάγκες της προκείμενης ερευνητικής εργασίας, αποβλέπει καταρχήν στο να κατοχυρώσει την οικονομία της ανθρώπινης μνήμης ως συστήματος: αν ήταν ο άνθρωπος να αποθηκεύει σ' ένα ξεχωριστό κάθε φορά σενάριο τις καθημερινές διαδοχές των πράξεών του, τότε θα έθετε σε δοκιμασία τα πεπερασμένα όρια της μνήμης του, ενώ θα ήταν αρκετά δύσκολο να ενεργοποιήσει με αυτοματικό τρόπο τα «σενάρια» που τυχόν θα χρειαζόταν σε μια δεδομένη στιγμή. Εξάλλου, με την προηγούμενη διάκριση το μνημονικό σύστημα του ανθρώπου αποδεικνύεται αρκετά ευλύγιστο, ώστε να αναγνωρίζει όχι μόνο τον στερεότυπο χαρακτήρα των συμβάντων αλλά και τις εσωτερικές τους παραλλαγές.

Τέλος, η διάκριση ανάμεσα στα αφηρημένα «σενάρια» και τις συγκεκριμένες ατραπούς έχει ιδιαίτερη σημασία για την αφήγηση, στον βαθμό που οι συγκεκριμένες και πολλές ατραπούι, σε σχέση με τα αφηρημένα και λιγότερα σενάρια, εξασφαλίζουν την ποικιλότητά της, την καθιστούν ενδιαφέρουσα και, στην περίπτωση που είναι παραδοσιακή, δείχνουν και δίνουν το προσωπικό στίγμα του αφηγητή. Για παράδειγμα, σε μια παραδοσιακή αφήγηση που φιλοξενεί μια σκηνή μονομαχίας ανάμεσα σε δύο πολεμιστές, στο σενάριο εντάσσεται το γενικό πλαίσιο, το πρωτόκολλο με βάση το οποίο εξελίσσεται ένας οποιοσδήποτε αγώνας, ενώ στις ατραπούς εμφανίζεται ο ιδιαίτερος τρόπος πραγμάτωσης της συγκεκριμένης αφήγησης, που μπορεί να εμπλουτίζεται με ξεχωριστά πολεμικά στιγμιότυπα-

ατραπούς δράσης (λ.χ. την αρχική υποχώρηση του έντρομου πολεμιστή, που στο τέλος όμως, με πονηρά μέσα, μπορεί να αναδεικνύεται νικητής στη μονομαχία).

Ωστόσο, όπως υποδεικνύουν γενικότερα για τα γεγονότα της καθημερινής ζωής οι Schank & Abelson (1977: 61-66), η αφήγηση καθίσταται ενδιαφέρουσα για τον αποδέκτη της, εξαιτίας, και κυρίως, της διαπλοκής (meshing) των σεναρίων, με βάση την οποία προκύπτει το απροσδόκητο έναντι του αναμενόμενου, η αντιστροφή της δράσης έναντι της φυσιολογικής της εξέλιξης. Στο προηγούμενο αφηγηματικό παράδειγμα της μονομαχίας ανάμεσα σε δύο πολεμιστές, η ένθεση του σεναρίου της καταδίωξης του έντρομου πολεμιστή από τον αντίπαλό του δεν καθυστερεί μόνο τη φυσιολογική εξέλιξη του αρχικού σεναρίου του αγώνα αλλά και το εμπλουτίζει με την «εναγώνια ένταση» (suspense). Εξάλλου, όπως ήδη αναφέρθηκε, το ενδιαφέρον και ο σύνθετος χαρακτήρας των αφηγηματικών ιστοριών εξαρτώνται από τους πιθανολογικούς (πάντως όχι ντετερμινιστικούς) δεσμούς τους ανάμεσα στη δράση και τα γεγονότα, στον βαθμό που η αφήγηση δεν είναι παρά «μια εξιστόρηση ανθρώπινων σχεδίων που ξέφυγαν από την πορεία τους –μια εξιστόρηση προσδοκιών που λοξοδρόμησαν» (Bruner 2004: 73).

2.1.4.1. Παραδειγματικό «σενάριο»: η ομηρική φιλοξενία

Ο Πίνακας 3 περιλαμβάνει 25 στοιχεία του «θέματος» (κατά τη φιλολογική-ανθρωπολογική προσέγγιση) της φιλοξενίας στην ομηρική *Οδύσσεια* και παραδειγματικές παραλλαγές της εκφοράς της (Reece 1993: 6-7). Το θέμα και τα επιμέρους μοτίβα του (στα αριστερά) μπορούν να οριστούν, σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση, ως έκφραση του γνωστικού «σχήματος/πλαισίου/σεναρίου» της ομηρικής φιλοξενίας. Το σεναριακό υλικό εκ πρώτης όψεως δεν είναι κάποιο ιδιότροπο παραδοσιακό υλικό, αλλά θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ανήκει στην πολιτιστική γνώση του αφηγητή, καθώς επίσης στο αποθεματικό ρεπερτόριο της δράσης των ακροατών του ή και όλων των ανθρώπων.

Προφανώς ο αφηγητής έχει ενισχύσει τον στυλιζαρισμένο χειρισμό του υλικού με μαθητεία του στην τέχνη της αφήγησης (όπως αναφέρεται στο επόμενο

κεφάλαιο), και ως προς αυτό το σημείο μπορεί το σενάριο «φιλοξενία» να διαφέρει ως προς τα επιμέρους του στοιχεία από το αντίστοιχο σενάριο ενός καθημερινού ανθρώπου. Είναι επίσης εξαιρετικά πιθανό ότι οι σημερινοί αναγνώστες της ομηρικής φιλοξενίας, στον βαθμό που τα σενάρια και τα στοιχεία τους εξαρτώνται από την πολιτιστική γνώση, να έχουν τροποποιηθεί στο μεταξύ με την εξέλιξη του χρόνου. Οι διαφορές ωστόσο αυτές δεν σημαίνουν ότι ο ίδιος ο αφηγητής, το ακροατήριό του αλλά και εμείς ως αναγνώστες δεν έχουμε αποθηκευμένα στην επεισοδιακή μας μνήμη σενάρια, όπως αυτό της φιλοξενίας, προκειμένου να ενεργοποιήσουμε, ως αφηγητές ή ακροατές, τη φιλοξενία και τις επιμέρους τυπικές της διαδοχές (άφιξη, υποδοχή, φαγητό, συζήτηση με τον φιλοξενούμενο, θαλπωρή, αποχαιρετισμός, κατευόδιο, κλπ).

Όπως φαίνεται επίσης στον Πίνακα 3, το σενάριο «φιλοξενία» αποτελείται από μια διαδοχή περιορισμένων δράσεων ανάμεσα σε δύο κυρίως υποκείμενα (τον ξενιστή/οικοδεσπότη και τον ξένο/επισκέπτη). Το σενάριο αυτό, στο σύνολο και τα μέρη του, ανασύρεται από τη μνήμη και ενεργοποιείται κάθε φορά που ο αφηγητής διηγείται ένα παρόμοιο ως προς τις γενικές του προδιαγραφές επεισόδιο, όπως όταν, για παράδειγμα, διηγείται την άφιξη της μεταμορφωμένης Αθηνάς στο παλάτι του εξαφανισμένου Οδυσσέα, με ανήμπορο οικοδεσπότη τον νεαρό του γιο Τηλέμαχο που έχει υποκατασταθεί από τους μνηστήρες (ραψ. 1), ή όταν περιγράφει την άφιξη του μεταμορφωμένου σε ζητιάνο Οδυσσέα στην καλύβα του πιστού του δούλου Εύμαιου (ραψ. 14). Η διαφορά και ο ιδιαίτερος χαρακτήρας καθενός επεισοδίου, που τρέπει το σενάριο της φιλοξενίας σε συναρπαστική πλοκή, προκύπτει από τη συγκεκριμένη πραγμάτωσή του στο επίπεδο επιφανείας, τις ευλύγιστες ατραπούς, που εκφράζονται με τυπικές φράσεις ή λογοτύπους (στα δεξιά). Οι ατραπού/μονοπάτια είναι δηλαδή ο προσωπικός δρόμος που παίρνει ο αφηγητής στην εξέλιξη της παραδοσιακής, κατά τα άλλα, αφήγησής του.

Καθώς ακούμε ή διαβάζουμε τα προηγούμενα επεισόδια, ανακαλούμε το δικό μας σενάριο της φιλοξενίας και, όπου είναι δυνατόν, τη σχετική ατραπό. Δεν χρειάζεται επομένως να κρατάμε στο μυαλό μας διαφορετικά σενάρια για κάθε φιλόξενο επεισόδιο που διαβάζουμε. Ούτε έκανε κάτι τέτοιο ο αφηγητής όταν εκτελούσε το σενάριο αυτό. Ένα μοναδικό σενάριο με αριθμό από ατραπούς και

επιλογές που καλύπτουν διαφορετικές εσωτερικές παραλλαγές είναι ένας πιο αποτελεσματικός τρόπος αποθήκευσης στην επεισοδιακή μας μνήμη.

Όπως κάθε σενάριο έτσι και το προκείμενο σενάριο της φιλοξενίας είναι ευλύγιστο. Αυτό σημαίνει καταρχάς ότι δεν είναι απαραίτητη η διήγηση όλων των επιμέρους στοιχείων του, αλλά ότι είναι δυνατόν, στον βαθμό που δεν κλονίζεται η αιτιολογική αλυσίδα, στοιχεία να παραλείπονται, να συντομεύονται, να επεκτείνονται, να καθυστερούν να εμφανιστούν, ή να αντιστρέφονται, ώστε να διεγείρεται το ενδιαφέρον και το suspense για την παρακολούθησή της από τους αποδέκτες που αντιλαμβάνονται τις σχετικές τροποποιήσεις. Ένα παράδειγμα: το σεναριακό στοιχείο (4) «σκύλος στην πόρτα» χρησιμοποιείται, όπως και σήμερα, όποτε το απαιτούν οι περιστάσεις. Κάθε φορά ενεργοποιείται για συγκεκριμένους λόγους. Έτσι, ο ξένος Οδυσσέας, φτάνοντας στο ουτοπικό παλάτι του Αλκινόου στη Σχερία, στέκεται εκστασιασμένος μπροστά σε δύο σκυλιά από χρυσάφι και ασήμι (ραψ. 7: 91-94), που κοσμούν το πρόθυρο του βασιλικού οίκου, παραπέμποντας στον πλούτο της κοινωνίας των Φαιάκων. Αργότερα, στον μεταμφιεσμένο σε ζητιάνο ήρωα ορμούν πάνω του τα σκυλιά του δούλου του Εύμαιου (ραψ. 14: 21 κ.ε.), παραπέμποντας στην αφοσίωση, ακόμη και των ζώων, στον οίκο του άρχοντα της Ιθάκης. Τέλος, ο επαίτης ήρωας, όταν φτάνει στο παλάτι του, αναγνωρίζεται μόνο από το παραμελημένο πιστό σκυλί του Άργου (ραψ. 17: 291-327), που αντικρίζοντας το αφεντικό του πεθαίνει.

Ένα επίσης αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό της ευλυγισίας των σεναρίων είναι ο διαδραστικός τους χαρακτήρας. Τα σεναριακά στοιχεία και οι επιμέρους ατραποί δεν είναι υποχρεωτικά μερίδια του σεναρίου της φιλοξενίας αλλά μπορούν να εμφανίζονται και ως ανεξάρτητα. Η ικεσία (6), για παράδειγμα, είναι και ανεξάρτητο σενάριο, το οποίο έχει την καταγωγική του ανθρωπολογική ρίζα σε πολεμικά κυρίως συμφραζόμενα, όπου ένας ηττημένος πολεμιστής παρακαλάει τον νικητή αντίπαλό του να μην τον σκοτώσει ενόψει λύτρων. Το ανεξάρτητο ωστόσο αυτό σενάριο, το οποίο ακόμη και σήμερα μάς είναι οικείο στις διάφορες (συχνά εκφυλισμένες) απόλεμες εκδοχές της ελεημοσύνης, σε μια παραδοσιακή αφήγηση μπορεί να διαπλέκεται, όποτε το απαιτεί η περίπτωση, στο μεταπολεμικό σενάριο της φιλοξενίας για λόγους δραματικούς ή και ειρωνείας. Έτσι, ο ταλαίπωρος ξένος

Οδυσσέας προσπέφτει ικέτης στα γόνατα μια γυναίκας, της βασίλισσας Αρήτης (ραψ. 7: 141), στο ουτοπικό παλάτι του Αλκινόου, ζητώντας να τον στείλουν οι Φαίακες στο σπίτι του. Στο μεταξύ, ο ακροατής/αναγνώστης έχει ακούσει ότι οι Φαίακες «υποφέρουν» από ξενοφοβία. Ύστερα πάλι, όταν ο Οδυσσέας φτάνει στον Πολύφημο, ικετεύει με ρητορική πανουργία τώρα τον απολίτιστο γίγαντα να του προσφέρει φιλοξενία (ραψ. 9: 266-267). Το τέρας βέβαια, αντί να προσφέρει τροφή στον ταξιδιώτη του, σύμφωνα με το φιλόξενο πρωτόκολλο, τρώει ο ίδιος τους συντρόφους του.

Πίνακας 3: Το σενάριο της ομηρικής φιλοξενίας

Στοιχεία του σεναρίου	A/A	Ατραποί (παραδείγματα)	Χορία
ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΠΡΟΠΟΜΠΟΥ ΜΕ ΞΕΝΟ	1	Ναυσικά-Οδυσσέας, Αθηνά –Οδυσσέας	(6. 110-322), (7.18-81)
ΑΦΙΞΗ ΞΕΝΟΥ ΣΤΟΝ ΠΡΟΟΡΙΣΜΟ ΤΟΥ	2	Άφιξη σε νησί, σε σπηλιά, σε παλάτι	(5. 57), (1 190), (10. 13)
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ οίκου	3	Περιγραφή παλατιού, σπηλιάς	(4. 43-4), (5. 74)
δραστηριότητας του ξενιστή	3.1	Μνηστήρες στην Ιθάκη, Μενέλαος στη Σπάρτη	(1. 106), (4.3)
άλλων προσώπων	3.2 3.3	Ερμής –Καλυψώ –Οδυσσέας	(5. 81-84)
«Ο ΣΚΥΛΟΣ ΔΑΓΚΩΝΕΙ»	4.	Παλάτι του Αλκινόου, Οδυσσέας- Εύμαιος, Άργος-Οδυσσέας	(7. 91-94), (14. 21), (17. 291-327)
ΑΝΑΜΟΝΗ ΣΤΟ ΠΡΟΘΥΡΟ	5	Τηλέμαχος-Πεισίστρατος στη Σπάρτη, Οδυσσέας στην Ιθάκη	(4.20-22), (17. 339-40)
ΙΚΕΣΙΑ	6	Οδυσσέας-Αρήτη, Οδυσσέας-Πολύφημος	(7. 141), (9. 266-67)
ΥΠΟΛΟΧΗ	7	Τηλέμαχος-Αθηνά, σκυλιά Εύμαιου-Οδυσσέας	(1. 113), (14. 29)
Ο ξενιστής βλέπει τον ξένο	7.1	Ετεονέας –Τηλέμαχος, ξενοφοβία Φαίακων	(4.24-36), (7. 32-33)
διστάζει να προσφέρει φιλοξενία	7.2	Εύμαιος -Τηλέμαχος	(16.12)
σηκώνεται από τη θέση του	7.3	Τηλέμαχος-Αθηνά	(1. 119)
πλησιάζει τον ξένο	7.4	Μενέλαος-Τηλέμαχος και Πεισίστρατος	(4. 39-42)
φροντίζει για τα άλογά του	7.5	Τηλέμαχος-Αθηνά, Εύμαιος -Τηλέμαχος	(1.211), (16. 15-16)
παίρνει από το χέρι τον ξένο	7.6	Αθηνά-Τηλέμαχος, Εύμαιος-Τηλέμαχος	(1. 123)
καλοσφρίζει τον ξένο	7.7	Τηλέμαχος-Αθηνά	(1.121), (16. 40)
παίρνει τα όπλα του	7.8	Τηλέμαχος-Αθηνά, Εύμαιος-Οδυσσέας	(1. 125), (14. 48-49)
αποδέχεται τον ξένο	7.9		
ΚΑΘΙΣΜΑ	8	Τηλέμαχος και Πεισίστρατος-Μενέλαος , Οδυσσέας - Πηνελόπη	(4. 51), (19. 97)

ΓΕΥΜΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ	9		
Προετοιμασία	9.1	Στο παλάτι της Ιθάκης	(1. 136-40)
Κατανάλωση προφής	9.2	Στο νησί του Πολύφημου	(9. 162)
Κλείσιμο	9.3	Στο παλάτι της Ιθάκης, στο παλάτι της Πύλου	(1.150), (3. 67)
ΟΙΝΟΠΟΣΙΑ	10	Τηλέμαχος-Οδυσσεάς, Εύμαιος-Οδυσσεάς	(20. 260-62), (14. 112-13)
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΜΟΣ ΞΕΝΟΥ	11		
Ο Ξενιστής ζητάει την πατρότητα του ξένου	11.1	Τηλέμαχος-Νέστορας, Εύμαιος-Οδυσσεάς	(3. 69-70), (14. 45-47)
Ο Ξένος αποκαλύπτει την ταυτότητά του	11.2	Αθηνά -Τηλέμαχος, Οδυσσεάς – Πολύφημος	(1.179), (9. 364)
ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ	12	Πηνελόπη-Οδυσσεάς, Οδυσσεάς –Πηνελόπη	(19. 124-61), (19. 172-48)
ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΗ	13	Χορός και τραγούδι στην Ιθάκη, αγώνες στον Αλκίνοο	(1. 152), (8. 100-31)
Ο ΞΕΝΟΣ ΕΥΧΕΤΑΙ ΣΤΟΝ ΞΕΝΙΣΤΗ	14	Ο Οδυσσεάς στον Εύμαιο, κατάρα του Οδυσσεά στον Αντίνοο	(14. 439-41), (17. 475-76)
Ο ΞΕΝΟΣ ΜΕΤΕΧΕΙ ΣΕ ΣΠΙΟΝΔΗ	15	Στο παλάτι του Νέστορα, στο παλάτι του Αλκινόου	(3. 40-67), (7. 179-84)
Ο ΞΕΝΟΣ ΖΗΤΑΕΙ ΑΝΑΠΑΥΣΗ	16	Αθηνά -Τηλέμαχος στον Νέστορα, Οδυσσεάς στους Φαίακες	(3. 333-34), (11. 330-31)
ΛΟΥΤΡΟ ΞΕΝΟΥ	17	Στην Ιθάκη, στην Πύλο	(1.310), (3. 363-68)
ΥΠΝΟΣ	18	Τηλέμαχος στην Πύλο, Οδυσσεάς-Πηνελόπη στην Ιθάκη	(3.400), (23.295)
Ετοιμασία ευχής	18.1		
Ύπνος	18.2		
Ο ΞΕΝΙΣΤΗΣ ΚΡΑΤΑΕΙ ΤΟΝ ΞΕΝΟ	19	Μενέλαος-Τηλέμαχος, άρνηση του επισκέπτη να μείνει	(15. 69-71), (1. 309-13)

ΔΩΡΑ ΞΕΝΙΑΣ	20	Στη Σπάρτη, στον Πολύφημο	(4. 613-19), (9. 370)
ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΤΗΡΙΟ ΓΕΥΜΑ	21	Τηλέμαχος από τη Σπάρτη, Οδυσσεύς από τη Σχερία	(15. 92-98), (13. 23-27)
ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΤΗΡΙΑ ΣΠΟΝΔΗ	22	Τηλέμαχος από τη Σπάρτη, Οδυσσεύς από τη Σχερία	(15. 147-50), (13. 23-27)
ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ-ΕΥΧΕΣ	23	Τηλέμαχος-Μενέλαος, κατάρα Πολύφημου για Οδυσσεύα	(15. 111-12), (9.530)
ΑΝΑΧΩΡΗΣΗ ΚΑΙ ΟΙΩΝΟΣ	24	Τηλέμαχος από τη Σπάρτη, Οδυσσεύς από τον Πολύφημο	(15. 160-181), (9.553)
ΣΥΝΟΔΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΠΙΘΜΕΝΟ ΠΡΟΟΡΙΣΜΟ	25	Νέστορας –Τηλέμαχος, Οδυσσεύς-Φαίαικες	(3. 324-26), (13. 4-6)

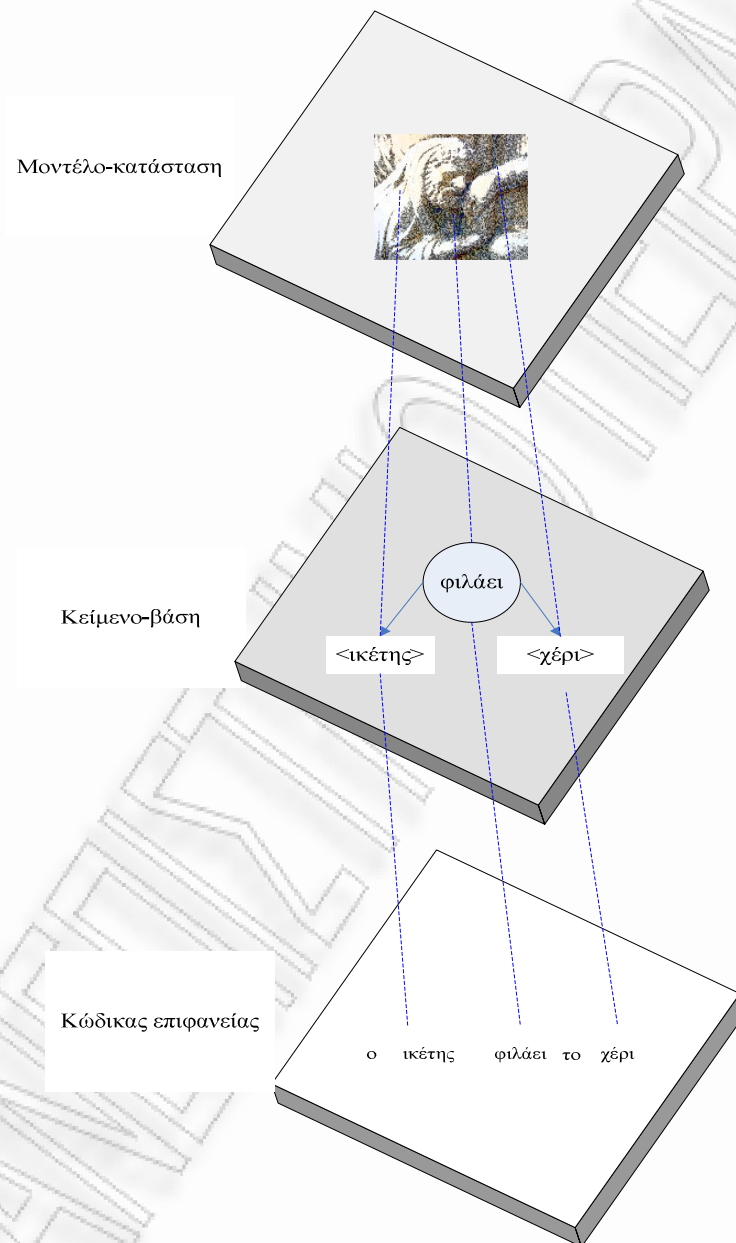
2.1.5. Από τη γνωστική προσέγγιση στη γνωστική αφηγηματολογία

Οι εισηγητικές προτάσεις των εκπροσώπων των γνωσιοεπιστημών για τα «σχήματα/σενάρια/πλαίσια» έχουν συνεισφέρει τα μέγιστα στην ανάδυση του επιστημολογικού πεδίου της γνωστικής αφηγηματολογίας ως υπο-κλάδου των γνωστικών σπουδών (Herman 2000, 2007, Jahn 2005). Στη διαμόρφωσή του συμβάλλουν, εκτός από τις σπουδές λογοτεχνικής κριτικής, η γνωστική ανθρωπολογία, η τεχνητή νοημοσύνη, η γλωσσολογία, η φιλοσοφία του νου και η γνωστική ψυχολογία.

Στο πλαίσιο λοιπόν του νέου αυτού υποκλάδου των γνωσιοεπιστημών, χαρακτηρισμένου και ως «μετακλασική» (postclassical) αφηγηματολογία» (Herman 1997), αναζητούνται διεπιστημονικές γέφυρες με τις «κλασικές» λογοτεχνικές και γλωσσολογικές θεωρήσεις (κυρίως τις δομικές), προκειμένου να κατοχυρωθεί η θέση ότι τα αφηγηματικά κείμενα δεν νοούνται ως αποκλειστικώς γλωσσικές κατασκευές για το τί συμβαίνει μέσα στην ιστορία, αλλά αντιμετωπίζονται ως νοητικές αναπαραστάσεις (Graesser & Wiemer-Hastings 1999), τις οποίες οικοδομεί ο αναγνώστης, αντιδρώντας στις κειμενικές νύξεις με βάση: (α) την πολιτιστική του γνώση, (β) την προτέρα γνώση του κειμένου, (γ) τις προσωπικές του προσδοκίες για τη φύση της αφήγησης γενικότερα και το συγκεκριμένο γένος της ειδικότερα.

Σημειώνεται εν παρενθέσει ότι οι αναπαραστάσεις που οικοδομούνται γενικότερα από την ανάγνωση/κατανόηση των κειμένων συνδέονται και με τα επονομαζόμενα «μοντέλα-κατάσταση» (situation models) (van Dijk & Kintsch 1983). Ως «μοντέλο-κατάσταση» θεωρείται μια νοητική και νοηματική κατασκευή του αναγνώστη, που αφορά στη βαθύτερη και ολοκληρωμένη κατανόηση ενός κειμένου, σε αντιδιαστολή τόσο προς το «κείμενο-βάση» (textbase), το οποίο συγκροτείται από την προσωρινότερη αναπαράσταση στη μνήμη της λογικής δομής των προτάσεων (propositions) του όσο και προς την ευκαιριακή αναπαράσταση του στον «κώδικα επιφανείας» (surface code), ο οποίος απαρτίζεται από τη γραμματική των λέξεων-φράσεων και το συντακτικό του (Kintsch 1998: 49, Graesser et al. 2002). Το επόμενο

Σχήμα 4 παραδειγματίζει τις τρεις προηγούμενες αναπαραστατικές εκδοχές ενός μοτίβου από το σεναριακό στοιχείο της ομηρικής φιλοξενίας «ικεσία»:



Σχήμα 4: Μοντέλο-κατάσταση, κείμενο-βάση, κώδικας επιφανείας

Στα «μοντέλα-κατάσταση» των αφηγηματικών κειμένων περιέχονται τα καθολικά χαρακτηριστικά και οι λειτουργίες τους όσον αφορά τα επεισόδια και τα πρόσωπα (λ.χ. ο χωρόχρονος, τα κίνητρα, οι επιδιωκόμενοι στόχοι), τα οποία ο αναγνώστης

μπορεί να συνδέσει με αντίστοιχα χαρακτηριστικά και λειτουργίες που έχει αποθηκεύσει από προηγούμενες εμπειρίες (πραγματικές ή αναγνωστικές) στη μακρόχρονη μνήμη του (Trabasso & van den Broek 1985). Υπ' αυτήν την έννοια, το μοντέλο-κατάσταση συγκροτεί τη «μακροδομή» (macrostructure) ενός κειμένου, οργανώνοντάς το καθολικά, σε αντίθεση προς τη μικροδομή του (microstructure) (το κείμενο-βάση), που οργανώνει το κείμενο τοπικά (Louwerse & Graesser, in press). Ο καθολικός χαρακτήρας των «μοντέλων-κατάσταση» δεν σημαίνει ότι είναι σταθερά και αμετάβλητα, καθώς σχετικές έρευνες έχουν δείξει (Zwan & Madden 2004) πως οι αναγνώστες/κατανοητές είναι σε θέση να τα αναβαθμίζουν, στην περίπτωση που μια νέα συνθήκη δεν συμφωνεί με μια προηγούμενη, είναι ωστόσο συναφής προς εκείνη που συμβαίνει την προκείμενη στιγμή.

Στη διαδικασία οικοδόμησης των «μοντέλων-κατάσταση» συμβάλλουν δύο ειδών γνωστικές δομές, οι οποίες και ενεργοποιούνται στη διάρκεια της αναγνωστικής κατανόησης: οι ειδικές και οι γενικές (Graesser et al. 1995). Οι πρώτες, οι ειδικές δομές, σχετίζονται με συγκεκριμένες και καθαρώς προσωπικές εμπειρίες του αναγνώστη, γι' αυτό και δεν ενεργοποιούνται αυτόματα κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης/κατανόησης, αλλά απαιτούν πρόσθετες πηγές και χρόνο επεξεργασίας. Αντίθετα, οι δεύτερες, οι γενικές δομές, επειδή αναφέρονται στις στερεότυπες διαδοχές γεγονότων, τα «σχήματα/πλαίσια/σενάρια», ενεργοποιούνται αυτόματα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης/κατανόησης και γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας εύκολα. Τα «σχήματα/πλαίσια/σενάρια», αποδείχονται γενικότερα, και καταλήγουν να θεωρούνται, ως το υλικό οικοδόμησης των «μοντέλων-κατάσταση» (Zwan & Radvansky 1999: 162).

Στις εισηγητικές προτάσεις για τα «μοντέλα-κατάσταση» υπόκειται επίσης η θεωρία των νοητικών μοντέλων (Johnson-Laird 1983, πρβλ. και Seel 2003), με βάση την οποία η σημασία δεν μπορεί να εννοηθεί μόνο ως ενδογλωσσική λειτουργία, που βασίζεται στους συντακτικούς κανόνες των προτάσεων ενός κειμένου, αλλά ως μοντέλο του κόσμου που περιγράφεται σε μια αφήγηση και το οποίο μοντέλο βασίζεται σ' αυτήν την αφήγηση. Προς αυτήν την κατεύθυνση, και αντιπροσωπευτικά, ο Manfred Jahn (1997) στηρίζεται στα «πλαίσια» του Minsky, για να υποδείξει ότι η μεταφορά τους στα αφηγηματικά κείμενα τα καθιστά λιγότερο

φορμαλιστικά και περισσότερο ευλύγιστα ή και απροσδιόριστα, ενώ οι Emmott (1997) και Palmer (2004) έχουν δείξει τον ρόλο των «συμφραστικών πλαισίων» (context frames) από την πλευρά του αναγνώστη και πώς η πολιτισμική του γνώση επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αναπαριστάνει τη σκέψη των χαρακτήρων του αφηγηματικού έργου αντίστοιχα.

Τέλος, ο David Herman (1997: 1047, 2002: 85), με βάση τα «σχήματα», τα «πλαίσια» και κυρίως τα «σενάρια» (scripts) των Schank & Abelson, διερευνά τους «ιστοριόκοσμους» (storyworlds) –νοητικά μοντέλα του αναγνώστη για τους αναπαριστώμενους κόσμους που δημιουργούνται με τη διήγηση και αφορούν σε δεικτικές/χωρικές συντεταγμένες μιας πλασματικής ή μη πλασματικής ιστορίας, επιτρέποντας τη χαρτογράφηση του «ποιος έκανε τί, με ποιον, πότε, πού, γιατί και με ποιον τρόπο» (Herman 2000: 9, 2003: 5). Απλούστερα, ο «ιστοριόκοσμος» του Herman αναφέρεται στο νοητικό μοντέλο της κατάστασης εκείνης την οποία ο αναγνώστης κατασκευάζει στη μνήμη του, προκειμένου, αφενός να κατανοήσει το «τι τρέχει» σε μια ιστορία και για να προβεί αφετέρου σε γενικότερα συμπεράσματα, βασισμένα στο μοντέλο αυτό αυξάνοντας έτσι την κατανόησή της. Η οικοδόμηση έτσι του «ιστοριόκοσμου» εξελίσσεται, κατά το παράδειγμα του «μοντέλου-κατάσταση», σε δύο επίπεδα ανάγνωσης (Herman 2002): (α) του «μικροσχεδιασμού» (microdesign), όπου ο αναγνώστης, με βάση και τα «σχήματα/σενάρια», κωδικοποιεί καταστάσεις, γεγονότα, δράσεις και χαρακτήρες, σχέσεις ανάμεσα στους χαρακτήρες στο «τοπικό» πεδίο ενός αφηγήματος, και (β) του «μακροσχεδιασμού» (macrodesign), με βάση το οποίο οι διάφορες τοπικές παράμετροι του αφηγήματος ενσωματώνονται σ' ένα ανώτερο επίπεδο, το οποίο συγκροτείται από το νοητικό του μοντέλο (τον ιστοριόκοσμο).

Εννοώντας τους ιστοριόκοσμούς του ο Herman κυρίως ως έναν όρο σύνθεσης των παραδοσιακά διακεκριμένων λογοτεχνικών κατηγοριών «μύθος» και «πλοκή» και εισηγούμενος έτσι τον χώρο της «οικολογίας της αφηγηματικής ερμηνείας» (Herman 2002: 13), δείχνει ότι τα γνωστικά «σενάρια» ταιριάζουν και στις σύνθετες και εκτενείς λογοτεχνικές αφηγήσεις (παρά τις αντίθετες απόψεις του Mial 1989), καταλήγοντας ότι, δίχως τις σχετικές έρευνες των γνωστικών σπουδών, δεν θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε σε τί διαφέρει η αφήγηση από τις στερεοτυπικές

διαδοχές των γεγονότων ή τα καθημερινά σενάρια. Οι ιστορίες, γενικότερα, γεφυρώνουν το ρήγμα που δημιουργείται, όταν οι στερεοτυπικές διαδοχές ή τα σενάρια αποτυγχάνουν [...], ή η αφήγηση είναι το μέσο για να επαναδιευθετηθούν τα προβλήματα που εγείρονται, όταν κάτι που περιμένουμε να συμβεί με βάση τα εσχηματισμένα νοητικά μας μοντέλα δεν υλοποιείται (Herman 2003: 174).

Η κατανόηση της προκείμενης διαφοράς ανάμεσα στην αφήγηση και τα σενάρια είναι σημαντική για να ορίσουμε, κατά τον Herman (1997: 1048, 2002: 86), την «καθαυτό αφήγηση» (= narrativehood), αυτό δηλαδή που κάνει μια ιστορία να είναι ιστορία. Από την άλλη μεριά, κατανοώντας την ποικίλουσα ποιότητα αυτής της αντίθεσης, υπολογίζοντας δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο διάφορα είδη αφηγήσεων προσανατολίζονται διαφορετικά γύρω από διάφορες στερότυπες διαδοχές δράσεων και γεγονότων, είμαστε παράλληλα σε θέση να ορίσουμε την «αφηγηματικότητα» (= narrativity), δηλαδή το πώς μια αφήγηση με τα διακεκριμένα χαρακτηριστικά της μπορεί να προοδεύσει ως αφήγηση.

Τηρώντας τις γενικές διακρίσεις του Herman, τον ρόλο του γνωστικού σεναρίου στην αφήγηση αποδέχεται και η Mary-Laure Ryan. Εστιάζοντας τη δική της έρευνα στα αφηγηματικά μέσα (Ryan 2004c: 9), αναφέρει ότι το «να είναι κάτι αφήγηση» (being a narrative) αντιπροσωπεύεται από οποιοδήποτε σημειωτικό αντικείμενο/μέσο, το οποίο παράγεται με σκοπό να ανακαλέσει ένα αφηγηματικό σενάριο στο μυαλό του αποδέκτη (παράδειγμα, η «πρόσωπο με πρόσωπο» επικοινωνία). Αντίθετα το «να έχει κάτι αφήγηση» (having a narrative), αντιπροσωπεύεται από οποιοδήποτε σημειωτικό αντικείμενο/μέσο, το οποίο μπορεί να ανακαλέσει το προηγούμενο σενάριο (λ.χ. ένας διαγραμματικός χάρτης, η μουσική, ο χορός, κλπ.).

2.1.6. Συμπεράσματα

Η συγκεφαλαίωση των προηγούμενων δεδομένων της γνωστικής και της μετακλασικής αφηγηματολογικής προσέγγισης οδηγεί στη γενική διαπίστωση ότι τα γνωστικά «σχήματα/πλαίσια/σενάρια» αποτελούν οντότητες που αναπαριστούν

νοητικά την ανθρώπινη εμπειρία και γνώση, περιλαμβάνουν σταθερό πυρήνα από δράσεις ή γεγονότα και λειτουργούν ως τεχνικές ενεργητικής αναγνώρισης (πρβλ. και Mandler 1984: 22). Υπ' αυτήν την έννοια, μπορούν να εξηγήσουν αποτελεσματικότερα, και κυρίως πιο ρεαλιστικά, τη γένεση και τη μάθηση των τυπικών χαρακτηριστικών της παραδοσιακής αφήγησης, τα οποία, όπως ήδη αναφέρθηκε, είτε θεωρούνταν ως εξωτερικά στοιχεία του αφηγηματικού υλικού που δέσμευε στη μνήμη με την άσκησή του ο παραδοσιακός συνθέτης/εκτελεστής (φιλολογική-ανθρωπολογική προσέγγιση) είτε εκτιμούνταν ως γενικές και ασφαλώς υποθετικές εκφάνσεις της ανθρώπινης βιολογίας και εμπειρίας (δομική-λογοτεχνική προσέγγιση).

Με άλλα λόγια, οι ιδιότητες του παραδοσιακού αφηγηματικού υλικού (τα αφηγηματικά χνάρια, οι τυπικές σκηνές ή τα θέματα) δεν είναι, για τη γνωστική και τη μετακλασική αφηγηματολογική προσέγγιση, παρά εκφράσεις των νοητικών «σχημάτων/πλαισίων/σεναρίων» του «ιστοριοκόσμου»: ακολουθιών, δηλαδή, μηχανιστικής δράσης, τις οποίες οικειοποιείται, δρώντας και αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον του και τα κείμενα, κάθε άνθρωπος από τη μικρή του ηλικία και όχι μόνο ένας ταλαντούχος αφηγητής. Τα τυπικά αφηγηματικά στοιχεία δεν είναι, επομένως, ειδικά και ιδιότροπα στοιχεία της παραδοσιακής ιστορίας που προκύπτουν από μυστηριώδεις δεξιότητες ενός αφηγητή, αλλά, πάνω απ' όλα, γνωστικές δομές καταχωρημένες στη μνήμη πομπών και αποδεκτών με βάση τις οποίες ξεκινάει και εξελίσσεται μια ιστορία.

Η απλή ιστορία/μύθος μετασχηματίζεται σε ολοκληρωμένη, ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη, αφήγηση/πλοκή από τις διάφορες παραλλαγές που παίρνει, καλύτερα από τις ειδικές ατραπούς τις οποίες ακολουθεί, εκπλήσσοντας και συγκινώντας τους δέκτες της, στον βαθμό που αυτοί αναγνωρίζουν τις αποκλίσεις, προσθαφαιρέσεις και λοξοδρομήσεις του «σχήματος» μέσα στην αιτιολογική αλυσίδα των γεγονότων. Η εκφορά και πρόσληψη της δομής μιας παραδοσιακής αφήγησης ανήκουν στο ρεπερτόριο της καθημερινής ζωής όλων των ανθρώπων, που το οικειοποιούνται είτε μέσα από την εμπειρία τους είτε ακούγοντας ιστορίες από τους μεγαλύτερους.

Η κριτική που διατυπώνεται συχνά στις γνωστικές προσεγγίσεις των πολιτιστικών φαινομένων, και ιδιαίτερα των λογοτεχνικών γενών και ειδών είναι ότι

εισάγουν σχολαστικές ερμηνείες, που συνοδεύονται συχνά από ένα εξαιρετικά σύνθετο και μάλλον ανώφελο apparatus εννοιολογικών κατηγοριών. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει και ο Herman (2003: 86), στην πραγματικότητα πρόκειται για ενδιαφέρουσες αλλά αναγκαστικά «στενές» (narrows) ερμηνείες, οι οποίες αναζητούν πυρηνικές αρχές του αφηγηματικού σχεδιασμού. Η στενότητα όμως αυτή μπορεί να δοκιμαστεί και να διαψευστεί, ενώ το ενδιαφέρον τους στοιχείο συνεπάγεται ότι, ακόμη και οι διαψεύσεις τους, μπορεί να αποβούν παραγωγικές.

Γι' αυτό και σήμερα η γνωστική θεωρία των «σχημάτων/πλαισίων/σεναρίων» δεν θεωρείται σημαντική μόνο για την ερμηνεία μιας (προφορικής ή γραπτής) πληροφορίας αλλά και για την αποκωδικοποίηση του πώς η πληροφορία αυτή αναπαριστάνεται. Έτσι, τα σχήματα και τα σενάρια ανακλώνται σε κάθε είδους κειμενικές δομές, που σημαίνει ότι οι αναγνώστες/μαθητευόμενοι ενεργοποιούν τις σχηματικές τους αναπαραστάσεις όταν διαβάζουν ένα κείμενο (λ.χ. μια αφήγηση, μια σύγκριση/αντίθεση, μια σχέση αιτίου/αποτελέσματος, κλπ), προκειμένου να υποστηριχθούν στην ερμηνεία της πληροφορίας η οποία περιέχεται μέσα στο κείμενο (Cook 1989: 69, Hasan 1989, Price & Driscoll 1997). Τα «σχήματα/πλαίσια/σενάρια» βέβαια δεν θεωρούνται οριστικά προδιαμορφωμένες, ατομικές γνωστικές δομές για κάθε βαθμίδα νοητικής ανάπτυξης, όπως τις θεωρούσε λίγο πολύ ο Piaget, αλλά συγκροτούν ευλύγιστο δίκτυο από «σώματα» γνώσης, τα οποία ενεργοποιούνται πάντοτε μέσα σε συγκεκριμένες καταστάσεις και κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (McVee et al. 2005), και επιπρόσθετα μπορούν, με την πρόοδο της ανάγνωσης, να αναβαθμίζονται/τροποποιούνται. Η εξάρτηση της αποτελεσματικότητας των γνωστικών «σχημάτων/πλαισίων/σεναρίων» από τα εκάστοτε συγκεκριμένα πλαίσια εξηγεί και τους λόγους για τους οποίους οι έμπειροι ή ειδικοί σε κάποιο θέμα ενεργούν και αντιδρούν πιο αποτελεσματικά σε σχέση με τους άπειρους ή «ανειδίκευτους», που στερούνται ή διαθέτουν ελλιπή σχήματα για να ενεργήσουν κατάλληλα στην αντιμετώπιση ενός θέματος (Driscoll 1994: 155).

Ανοίγεται έτσι ο δρόμος για να διερευνηθεί στο επόμενο κεφάλαιο τί και πώς διδάσκει ένας έμπειρος δάσκαλος τη δομή μιας παραδοσιακής αφήγησης, ή τί και πώς τη μαθαίνουν από έναν έμπειρο δάσκαλο οι ασκούμενοι και φερέλπιδες αφηγητές της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό υποδεικνύεται ως κατάλληλο πλαίσιο διδακτικού σχεδιασμού μιας παραδοσιακής αφήγησης η γνωστική μαθητεία. Η υπόδειξη αυτή, όπως και στο προηγούμενο κεφάλαιο, κατοχυρώνεται μέσω της διαλεκτικής και εξελικτικής συνέχειας του γνωστικού μοντέλου προς το παραδοσιακό μοντέλο μαθητείας. Προς τούτο, συστήνονται πρώτα οι αρχές με βάση τις οποίες ένας αφηγητής μαθητεύει στην τέχνη της παραδοσιακής αφήγησης, ενώ στη συνέχεια αναλύονται οι περιφερειακές και κεντρικές αρχές του γνωστικού μοντέλου με παραδείγματα από τη διδασκαλία μιας παραδοσιακής αφήγησης.

Η κατοχύρωση της διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στο γνωστικό και το παραδοσιακό μοντέλο, όσον αφορά τη μαθητεία στην παραδοσιακή αφήγηση, δείχνεται στο παρόν κεφάλαιο ότι δεν είναι αυτονόητη, όσο συχνά αναφέρεται ή νομίζεται, αλλά ότι: το μοντέλο της παραδοσιακής μαθητείας στην αφήγηση χρειάζεται να εμπλουτιστεί με το γνωστικό στοιχείο, ώστε να επικοινωνεί με το μοντέλο επίγονό του, και αντίστροφα: το γνωστικό μοντέλο μαθητείας, όσον αφορά την παραδοσιακή αφήγηση, απαιτείται να αντιμετωπίσει το μοντέλο πρόγονό του ως λιγότερο φυσικό και περισσότερο νοητικό. Η σύζευξη, γενικότερα, του γνωστικού με το κοινωνικό στοιχείο στο εσωτερικό του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας, υποδεικνύεται ότι μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση της απόστασης ανάμεσα στους «κοινωνιστές» εισηγητές της μάθησης και τους «γνωστικούς».

3.1. Ψηφιακός γραμματισμός, διδακτικές μέθοδοι και μέσα

Ολοένα και πιο συχνά σήμερα διατυπώνονται απόψεις που υποστηρίζουν ότι η κατανόηση των ψηφιακών πρακτικών γραμματισμού (digital literacy), γενικότερα των πολυγραμματισμών (multiliteracies) (Rodriguez Illera 2004, Kalantzis 1999, 2001) και της διδασκαλίας τους περνά μέσα από την αναγνώριση των οφειλών των σχετικών πρακτικών του παρελθόντος. Υποστηρίζεται, συγκεκριμένα, πως εκπαιδευτές και ερευνητές οφείλουν να κατέχουν τον εντυπωσιακό όγκο γνώσεων που έχει συσσωρευθεί στο πέρασμα των χρόνων, όσον αφορά τις παραδοσιακές αρχές του γραμματισμού και τα αναγνωρισμένα από την πλειοψηφία των ερευνητών σήμερα επιτεύγματά του, αν θέλουν να αποφύγουν το επόμενο καταστατικό λάθος που συμβαίνει συχνά στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας (Raphael 2001: 9): «αντί να αναγνωρίζουμε ότι σε κάθε δεκαετία που περνά το σχετικό πεδίο εμπλουτίζεται με νέες γνώσεις, όσον αφορά στη διδασκαλία του γραμματισμού, τις εξαιρετικά σύνθετες διαδικασίες εφαρμογής του και τους τρόπους με τους οποίους εφαρμόζεται και αξιολογείται διαχρονικά, πέφτουμε στην παγίδα να συμπεραίνουμε ότι η νέα γνώση έχει ολότελα αντικαταστήσει ή έχει υποσκελίσει τις παρελθούσες σχετικές πρακτικές».

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι απουσιάζουν οι ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στα συμβατικά μέσα μετάδοσης και διδασκαλίας της γνώσης (λ.χ. το βιβλίο) και τα σύγχρονα ηλεκτρονικά (λ.χ. τους υπολογιστές). Όμως η απόσταση από την υιοθέτηση των αρχών ενός σκληροπυρηνικού τεχνολογικού ντετερμινισμού (Luke 2006: 178), σύμφωνα με τις οποίες οι σχετικές διαφορές *προσδιορίζουν* απόλυτα και τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούνται, είναι μεγάλη. Για παράδειγμα, στο σύνολό τους οι τύποι της διαδραστικότητας που παράγονται με τα υπολογιστικά πολυμέσα είναι, για τους σχεδιαστές και τους προγραμματιστές τους, ένας τύπος αλληλεπίδρασης με τους άλλους ανθρώπους ακόμη και όταν αυτοί δεν είναι παρόντες. Γι' αυτό, προκειμένου να είμαστε σε θέση να παράγουμε αποτελεσματικά πολυμέσα, σημειώνει ο Tannenbaum (2000), «οφείλουμε να γνωρίζουμε τί ακριβώς συγκροτεί μια αποτελεσματική επικοινωνία ανεξάρτητα προς το μέσο της».

Παρόμοια, οι Lave & Wenger (2005: 82), αναφερόμενοι στο ζήτημα της κατανόησης της τεχνολογίας της πρακτικής, παρατηρούν ότι αυτή η κατανόηση «δεν περιορίζεται στην εκμάθηση της χρήσης κάποιων εργαλείων, αλλά αποτελεί τρόπο με τον οποίο συνδέεται κανείς με την ιστορία της πρακτικής διαδικασίας και συμμετέχει αμεσότερα στην πολιτισμική της διάσταση».

Στο προηγούμενο κεφάλαιο υποδείχθηκε πως η δομή της παραδοσιακής αφήγησης δεν αποτελεί μόνον ένα εντελώς ιδιότροπο εξωτερικό, γλωσσικό φαινόμενο από τυπικά θέματα και λογοτύπους (άποψη της ανθρωπολογικής προσέγγισης) ούτε ένα γενικόλογο επιφαινόμενο της ανθρώπινης βιολογίας και εμπειρίας (θέση της δομικής-λογοτεχνικής προσέγγισης), αλλά ότι συγκροτεί ένα γνωστικό και επικοινωνιακό γεγονός, το οποίο, γειωμένο στις ανάγκες του «εδώ και τώρα» της παράστασης/εκτέλεσης, εδράζεται στα γνωστικά «σχήματα / πλαίσια / σενάρια», που μοιράζονται στο πλαίσιο της παράδοσης ο αφηγητής με το κοινό του (αρχή της γνωστικής προσέγγισης). Ως εκ τούτου, ο τρόπος σκέψης του συνθέτη/εκτελεστή δεν είναι τόσο διαφορετικός στα βασικά του σημεία από αυτόν με τον οποίο σκέφτονται και εκφράζονται οι άνθρωποι ανεξάρτητα από εποχές (Denny 1991: 81). Επομένως, και ο τρόπος με τον οποίο ένας παραδοσιακός αφηγητής/εκτελεστής μαθαίνει την τέχνη του θα μπορούσε να εκτιμηθεί, ως προς το γνωστικό του σκέλος, ανάλογος με το πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν (από τη μικρή τους ηλικία και με την υποστήριξη των μεγάλων) να διηγούνται ιστορίες.

Για τον εκπαιδευτικό αυτή η μετατόπιση είναι σημαντική για δύο τουλάχιστον λόγους: πρώτα πρώτα, συνειδητοποιείται ότι μέσα στις επιμέρους χαρακτηριστικές διαφορές των προσεγγίσεων υπάρχει ένας κοινός πυρήνας προβληματισμού, ο οποίος επιβάλλει τη δική του μέθοδο διδασκαλίας ως προς το πώς η «κοινότοπη» ιστορία μετασχηματίζεται σε συναρπαστική αφήγηση. Ύστερα, στον βαθμό που με τη γνωστική προσέγγιση η παραδοσιακή αφήγηση δεν υπολογίζεται πλέον ως γλωσσικό γεγονός, το οποίο οφείλει ο μαθητής εξ ολοκλήρου να μάθει μέσω της ακοής ή της ανάγνωσης για να το οικειοποιηθεί, αλλά ότι ως ενδιάθετο μερίδιο της πολιτιστικής γνώσης των ανθρώπων είναι αποτέλεσμα γνωστικών διεργασιών στο μυαλό του αφηγητή, τότε στη διδασκαλία της πρέπει να συνυπολογιστούν οι κατάλληλες μέθοδοι με τις οποίες μαθαίνεται η πρακτική αυτή.

Η τελευταία παρατήρηση ειδικότερα σημαίνει τη μεταφορά της γνώσης για το πώς μαθαίνει την τέχνη του ένας παραδοσιακός αφηγητής μέσα στη σχολική αίθουσα, με δεδομένες φυσικά τις οποιεσδήποτε επιμέρους πολιτιστικές και κοινωνιογνωστικές αποστάσεις και διαφοροποιήσεις. Και το μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού το οποίο υπολογίζει στην ενσωμάτωση των γνωστικών στρατηγικών στη μάθηση μέσα στο πλαίσιο της σχολικής ζωής αναγνωρίζεται σήμερα ως «γνωστική μαθητεία» (cognitive apprenticeship) (Collins et al. 1989, Brown et al. 1989, Collins 1991, Collins et al. 1991, Collins 1996, 2006). Είναι ωστόσο χαρακτηριστικό ότι οι βασικές αρχές του εν λόγω διδακτικού μοντέλου ανάγονται στις αντίστοιχες της παραδοσιακής μαθητείας, με τη βασική διαφορά ότι η έμφαση στη γνωστική μαθητεία μετατοπίζεται από τις φυσικές δεξιότητες στις γνωστικές (Collins et al. 1989, Collins 1991, Collins et al. 1991).

Σ' αυτήν την προοπτική κατοχυρώνεται στο παρόν κεφάλαιο η καταλληλότητα του σύγχρονου μοντέλου της γνωστικής μαθητείας για τη διδασκαλία της παραδοσιακής αφήγησης μέσω της διαλεκτικής του σχέσης προς το παραδοσιακό μοντέλο. Η κατοχύρωση αυτή δεν είναι τόσο αυτονόητη όσο κατά καιρούς προβάλλεται. Και τούτο για τους εξής δύο λόγους:

Αν και οι εισηγητές του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας τονίζουν γενικώς τη συνέχειά του προς το αντίστοιχο της παραδοσιακής, οι εισηγητές του δεύτερου μοντέλου, όσον αφορά ειδικότερα το παράδειγμα του πώς μαθαίνει την τέχνη του ένας αφηγητής, όχι μόνον αρνούνται την οποιαδήποτε συνέχεια, αλλά τονίζουν ότι τα μεταγενέστερα μοντέλα μαθητείας προκάλεσαν την καταστροφή του παραδοσιακού. Η εξωτερική ρήξη ή η ασυνέχεια ανάμεσα στα δύο μοντέλα όσον αφορά την αφήγηση προέρχεται στη συγκεκριμένη περίπτωση από την πλευρά των εισηγητών του μοντέλου της παραδοσιακής μαθητείας.

Η ρήξη ωστόσο ανάμεσα στα δύο μοντέλα μαθητείας προέρχεται και από τον διπλό χαρακτήρα του γνωστικού μοντέλου: τον εσωτερικό-ατομικό και τον εξωτερικό-κοινωνικό. Το εσωτερικό-ατομικό στοιχείο φέρνει το γνωστικό μοντέλο σε τροχιά ρήξης προς το παραδοσιακό μοντέλο μαθητείας, ενώ το εξωτερικό-κοινωνικό στοιχείο σε τροχιά σύγκλισης. Στην εσωτερική αυτή διαίρεση εμπλέκονται αντίπαλες κατά κάποιον τρόπο θέσεις ανάμεσα στους «γνωστικούς» και τους

«κοινωνιστές». Όσο και αν η έμφαση στις εκάστοτε προβαλλόμενες διαφορές, που αναμφισβήτητα υπάρχουν, έχει τη ρητορική της σκόπευση, αποβλέποντας κυρίως στην κατάδειξη της έκτασης κατά την οποία η διδασκαλία στο σημερινό σχολείο έχει απομακρυνθεί από τη μάθηση, επιβάλλεται παρά ταύτα η ειδικότερη διευκρίνιση των αναλογιών και των διαφορών ανάμεσα στο παραδοσιακό και το γνωστικό μοντέλο όσον αφορά τη μαθητεία στην παραδοσιακή αφήγηση.

Το ερώτημα κατ' επέκταση που πρέπει να απαντηθεί είναι αν, κατά πόσο και πώς είναι αναλογική ή και ριζικώς διάφορη η ειδικότερη σχέση του παραδοσιακού προς το γνωστικό αλλά και αντίστροφα του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας προς το παραδοσιακό, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η μύηση ενός μαθητευόμενου στην τέχνη της παραδοσιακής αφήγησης. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται σκόπιμη στη συνέχεια η αποκατάσταση της διαλεκτικής σχέσης και της «ενότητας μέσα στη διαφορά», που συντηρούνται ανάμεσα στο μοντέλο της παραδοσιακής και γνωστικής μαθητείας με παράδειγμα την παραδοσιακή αφήγηση. Ενδιαφέρει στη συνέχεια η απάντηση στο επόμενο, πιο συγκεκριμένο, διπλό ερώτημα:

- κατά πρώτο λόγο, με ποιον ακριβώς τρόπο ο παραδοσιακός συνθέτης / εκτελεστής αφομοιώνει, μέσω της μαθητείας του στην τέχνη του αφηγείσθαι, το προλεκτικό υλικό της αφήγησής του, το οποίο στη συνέχεια το εκφέρει/μεταδίδει με τον λόγο στο κοινό του;
- κατά δεύτερο λόγο, είναι δυνατόν να διοχετευθεί το παραδοσιακό μοντέλο της μαθητείας στην παραδοσιακή αφήγηση μέσα στη σχολική αίθουσα, ναι ή όχι; αν η μεταφορά αυτή είναι δυνατή, με ποια μέσα, μεθόδους και διδακτικές τεχνικές μπορεί αυτή να εφαρμοστεί;

Ο δρόμος της απάντησης στο διπλό αυτό ερώτημα ανοίγεται με τη σύσταση καταρχάς των δύο μοντέλων μαθητείας, της παραδοσιακής πρώτα και της γνωστικής ύστερα.

3.2. Το μοντέλο της παραδοσιακής μαθητείας

Σημειώνεται ότι οι εκπρόσωποι της δομικής-λογοτεχνικής προσέγγισης δεν μελέτησαν συστηματικά στάδια και μοντέλα για το πώς οι παραδοσιακοί αφηγητές μαθαίνουν την τέχνη τους. Διατύπωσαν κυρίως υποθέσεις εργασίας, οι οποίες βασίζονται στην παραδοχή ότι τα πάσης φύσεως δομικά «σχήματα» της παραδοσιακής τουλάχιστον αφήγησης πηγάζουν από την πραγματικότητα της ζωής, την ανθρώπινη εμπειρία και κυρίως τη βιολογία. Έτσι, για τους δομιστές κλασικιστές ανθρωπολόγους (Burkert 1993: 39), όπως κάθε ζωντανός οργανισμός, έτσι και ο άνθρωπος συνθέτει, ενόψει της επιβίωσης, «προγράμματα δράσης», τα οποία και αποτυπώνονται στα δομικά «σχήματα» των αφηγήσεών του. Στο ανθρωπολογικό υπόστρωμα ή στη βιολογική βάση αποδίδεται και το πώς βασικές αφηγηματικές δομές εμφανίζονται ως κοινές σε διαφορετικούς και απόμακρους μεταξύ τους πολιτισμούς, υπερβαίνοντας τη μορφή της γλώσσας και προσφέροντας τη δυνατότητα της επικοινωνίας και της κατανόησης των αφηγήσεων από ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών πολιτισμών και περιόδων.

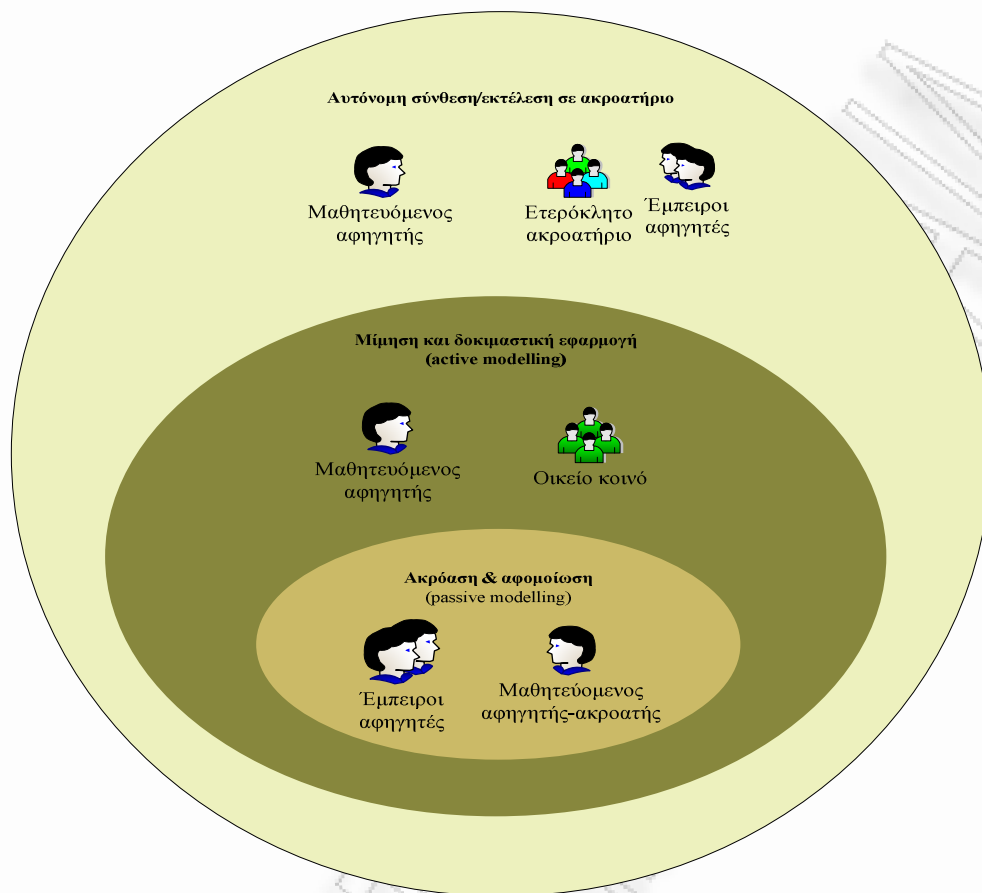
Στο πλαίσιο αυτής της γενικής θεώρησης οι εκπρόσωποι του στρουκτουραλισμού δεν ενδιαφέρθηκαν να δώσουν αναλυτικές εξηγήσεις για το πώς ακριβώς ο νους του ανθρώπου ασκείται στο να συγκρατεί στη μνήμη του εκτενή γεγονότα και παραστάσεις, τα οποία μετατρέπει σε ιστορία, τα μετασχηματίζει σε αφήγηση και, τη στιγμή της εκτέλεσης, επικοινωνεί με τους αποδέκτες του. Η κλασική, για παράδειγμα, θέση του ιδρυτή της δομικής γλωσσολογίας F. Saussure ότι η γλώσσα είναι ένα κλειστό, στατικό, ομοιογενές σύστημα σημείων, που προϋποθέτει την απόλυτη κοινωνική συναίνεση ως προς τη μορφή της, αποδείχθηκε τελικά επιθυμία αλλοτινών καιρών παρά πραγματικότητα –κατασκεύασμα συγκεκριμένα μιας εποχής όπου η συγκρότηση των εθνικών κρατών και των γλωσσών μέσω κρατικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση επέβαλε την προηγούμενη συναίνεση ως δεδομένη, επιτρέποντας μόνο τη διερεύνηση των μηχανισμών που συντηρούσαν αυτή τη συναίνεση και εξασφάλιζαν την ισχύ της.

Στο ίδιο μήκος κύματος ο γλωσσολόγος Noam Chomsky θεωρεί ότι η γλώσσα δεν είναι κοινωνικό προϊόν αλλά φυσικό αντικείμενο, ένα σύστημα τυπικών

κανόνων, κλειστών και παντελώς αφηρημένων. Ο βιολογικός προσδιορισμός ενός τέτοιου φυσικού αντικειμένου, όπως η γλώσσα, προβάλλει στη θεωρία του Chomsky όχι μόνο ως πειστική αλλά και ως μοναδική λύση. Καθίσταται έτσι απαραίτητη, σύμφωνα πάντοτε με τον Chomsky, η υπόθεση για μια ιδιαίτερη βιολογική προικοδότηση των ανθρώπων όσον αφορά τη μάθηση της γλώσσας με τον λεγόμενο «μηχανισμό απόκτησης της γλώσσας» (Language Acquisition Device, LAD), που καθιστά τους ανθρώπους ικανούς να μαθαίνουν από τη μικρή τους ηλικία τη γλώσσα του περιβάλλοντός τους (Καττή 1999: 44-47).

Σε αντίθεση προς τους εκπροσώπους της δομικής-λογοτεχνικής προσέγγισης, οι εισηγητές της φιλολογικής-ανθρωπολογικής προσέγγισης (ο M. Parry και κυρίως ο μαθητής του A. Lord), με επιτόπιες παρατηρήσεις και ηχογραφήσεις εκτελέσεων και εξομολογητικών αναφορών των βάρδων του νοτιοσλαβικού έπους, ασχολήθηκαν συστηματικά με την παραδειγματική εφαρμογή των μεθόδων της παραδοσιακής μαθητείας στο πεδίο της προφορικής αφήγησης. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος ότι οι έρευνες των εισηγητών της επονομαζόμενης «προφορικής σύνθεσης», όσον αφορά τη μαθητεία στην αφήγηση, αποτέλεσαν σταθμό (αν και αγνοημένο από τους νεότερους ερευνητές της παιδαγωγικής), ανάλογο με τον πολυδιαφημισμένο των Lave & Wenger για τις συντεχνίες των ραφτών της Αφρικής. Ο Lord (1960: 20-26) συγκεκριμένα διακρίνει τη μαθητεία του προφορικού συνθέτη/εκτελεστή στην τέχνη της αφήγησης σε τρία στάδια:

- Στάδιο 1: Ακρόαση και αφομοίωση (Μίμηση παθητική)
- Στάδιο 2: Ιδωτική, δοκιμαστική εκτέλεση (Μίμηση ενεργητική)
- Στάδιο 3: Δημόσια εκτέλεση, μπροστά σε κοινό.



Σχήμα 5: Μοντέλο παραδοσιακής μαθητείας κατά τον A. Lord

Στο πρώτο στάδιο μαθητείας ο φέρελπις αφηγητής (από την ηλικία των 10-15 χρόνων) ακούει προσεχτικά και αφομοιώνει τον τρόπο με τον οποίο εκτελούν έμπειροι βάρδοι (δικοί του αλλά και ξένοι) τις εκτενείς τους ρυθμικές αφηγήσεις. Πρόκειται ουσιαστικά για στάδιο «παθητικής μίμησης» (passive modeling), όπου προέχει η προσεκτική παρατήρηση και η πρώτη γνωριμία με τις τεχνικές εκτέλεσης (λ.χ. η εκμάθηση του ρυθμού και το παίξιμο ενός μουσικού οργάνου) καθώς επίσης με το περιεχόμενο (λ.χ. τα τυπικά θέματα και τα πρόσωπα) των έμπειρων βάρδων. Διευκρινίζεται εδώ ότι ο όρος της αρχαίας ρητορικής *μίμησις* αντιστοιχεί στον σύγχρονο όρο της «μοντελοποίησης» (modeling), στον βαθμό που με τη σημερινή της σημασία η *μίμησις* ή «μιμική» (mimicry) στην ηλεκτρονική μάθηση προυποθέτει όχι τόσο τη μηχανιστικού τύπου αντιγραφή, αλλά τη συναγωνιστική (παθητικότερη ή ενεργητικότερη) σχέση ανάμεσα σε μια πρότυπη και σε μια αναπαραστατική της εκδοχή ή εφαρμογή (Unsworth 2002, McCarty 2003).

Στο δεύτερο στάδιο, πάντοτε κατά τον Lord (1960: 22-24), ο ασκούμενος στην τέχνη της προφορικής αφήγησης «ανοίγει ο ίδιος για πρώτη φορά το στόμα του» (Lord 1960: 25): τηρώντας πιστά τις τεχνικές των έμπειρων αφηγητών, αλλά σε απόσταση πλέον από αυτούς, δοκιμάζει να συνθέσει, εκτελώντας κατά κανόνα με τη συνοδεία μουσικού οργάνου, αφηγηματικά τραγούδια που τα έχει μάθει ακούγοντάς τα από άλλους. Στο δεύτερο αυτό στάδιο της «ενεργητικής μίμησης» (active modeling) ο μαθητευόμενος αφηγητής φτιάχνει πρώτα τη μελωδία, το ρυθμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα φιλοξενηθούν οι ιδέες (τα παραδοσιακά δηλαδή θέματα και οι εκφραστικοί λογότυποι). Το τέλος του δεύτερου σταδίου ολοκληρώνεται όταν ο αφηγητής εκτελεί ως ερασιτέχνης κομμάτια έμμετρων αφηγήσεων που έχει μάθει μπροστά σε οικείο και γνώριμο σε αυτόν κοινό.

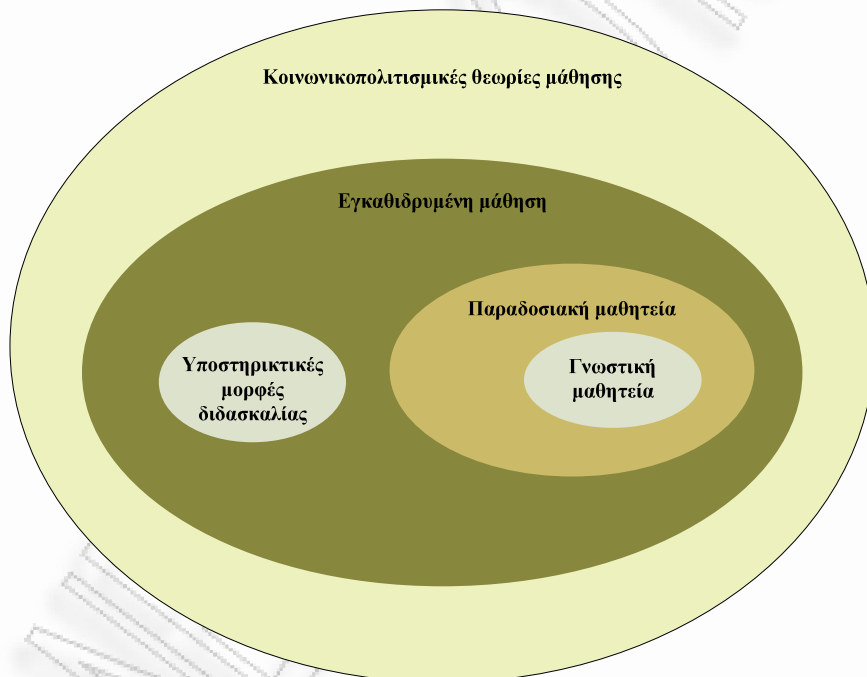
Τέλος, στο τρίτο στάδιο (Lord 1960: 25-26) ο αφηγητής εκθέτει την αφηγηματική του τέχνη δημόσια, μπροστά σε ακροατήριο, το οποίο δεν είναι υποχρεωτικά οικείο σε αυτόν και μπορεί να το αποτελούν ακόμη και οι έμπειροι αφηγητές δάσκαλοί του. Εκτελεί πλέον ολοκληρωμένα εκτενή αφηγηματικά έργα, επεκτείνοντας, εμπλουτίζοντας και μετασχηματίζοντας το μαθημένο παραδοσιακό υλικό, ώστε η μαθημένη παραδοσιακή σύνθεση να προβάλλεται ως εντελώς προσωπική. Το στάδιο αυτό τελειώνει όταν ο συνθέτης/εκτελεστής, κινούμενος ελεύθερα πλέον μέσα στο σώμα της ποιητικής παράδοσης, γίνεται αποδεκτός από το ακροατήριό του ως φτασμένος αφηγητής. Αυτό σημαίνει ότι το κοινό αναγνωρίζει ότι η αφήγηση τού είναι οικεία ως παραδοσιακή, αλλά ταυτόχρονα εκπλήσσεται, ή συγκινείται, αναγνωρίζοντας ότι εδώ έχει να κάνει με πρωτότυπη και εντελώς προσωπική δεξιοτεχνία.

3.3. Το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας

Η γνωστική μαθητεία δεν σχετίζεται άμεσα με τη μαθητεία στην αφήγηση και μάλιστα την παραδοσιακή. Ο όρος «γνωστική μαθητεία» χρησιμοποιείται σήμερα ως γενικό διδακτικό μοντέλο αναφορικά με το πώς η διδασκαλία μέσα στο πλαίσιο της σχολικής ζωής μπορεί να αποβεί αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη (Wilson &

Cole 1991). Μερικοί ερευνητές (Gibbons 1996) επικαλούνται τον σχετικό όρο ως ένα είδος υπερ-μεταφοράς (super-metafor) ποικίλων, σύγχρονων μοντέλων διδασκαλίας. Στην πραγματικότητα ωστόσο η γνωστική μαθητεία, όπως φαίνεται και στο επόμενο Σχήμα 6, ενσωματώνει τις επόμενες θεωρίες μάθησης και μοντέλα διδασκαλίας (Gefaili 2003):

- των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης,
- της εγκαθιδρυμένης μάθησης των Lave & Wenger (2005),
- της παραδοσιακής μαθητείας,
- υποστηρικτικών μορφών διδασκαλίας, όπως η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (ZPD) του Vygotsky (1997: 144-145).



Σχήμα 6: Θεωρίες και μοντέλα μάθησης στη γνωστική μαθητεία

Και οι δύο όροι του διδακτικού μοντέλου («γνωστική» και «μαθητεία») εμπεριέχουν τη διορθωτική του αποστολή εντός του σχολικού πλαισίου. Συγκεκριμένα, η χρήση του δεύτερου, παραδοσιακού όρου «μαθητεία» υπαινίσσεται το ιστορικό και συνάμα αξιολογικό προβάδισμα που είχε, έχει και οφείλει να έχει σήμερα η μαθητεία στη μάθηση, όπως παραγόταν και παράγεται στους χώρους εργασίας, έναντι της σχολικού

τύπου «διδασκαλίας». Ο πρώτος όρος, «γνωστική», υπαινίσσεται κατά πρώτο λόγο τον ορατό και παρατηρήσιμο χαρακτήρα που είχε παραδοσιακά στους χώρους των κοινοτήτων πρακτικής και πρέπει να αποκτήσει σήμερα η γνώση, αντιδιαστελλόμενη προς την αδρανή, υβριδική και αποπλαισιωμένη της όψη, την οποία συστηματικά ευνοούν η σχολική παιδαγωγική και το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Brown et al. 1989: 34, 39).

Κατά δεύτερο λόγο, και σε απόκλιση προς το πλαίσιο της παραδοσιακής μαθητείας που δίνει έμφαση στις φυσικές δεξιότητες μάθησης και διαδικασίες γειωμένες μέσα στα πλαίσια χρήσης τους, η γνωστική μαθητεία μέσα στο σχολικό περιβάλλον εστιάζει στις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες του σχεδιασμού, της επίλυσης προβλημάτων, της επεξεργασίας των πληροφοριών και της δημιουργίας της γνώσης, ώστε ο μαθητευόμενος, μετέχοντας στην πρακτική κουλτούρα των ειδικών (enculturation), να μπορεί να τις εφαρμόσει μεταφέροντάς τις σε αυθεντικά περιβάλλοντα (Collins et al. 1989: 459, Brown et al. 1989: 34, 37). Οι ειδικότερες μέθοδοι της γνωστικής μαθητείας αποβλέπουν στη διδασκαλία εκείνων των γνωστικών διαδικασιών τις οποίες χρησιμοποιούν οι ειδικοί στους χώρους εργασίας τους, προκειμένου να διαχειριστούν σύνθετα έργα.

Αν το περιεχόμενο πλαίσιο της παραδοσιακής μαθητείας ορίζεται ως αναπόσπαστα συνδεδεμένο με κάποιο συγκεκριμένο πεδίο εκμάθησης (είτε αυτοί είναι παραδοσιακοί βάρδοι της Βαλκανικής του Lord [1960] είτε ράφτες της Αφρικής των Lave & Wenger [2005]), το αντίστοιχο πλαίσιο της γνωστικής μαθητείας έχει καταλήξει να θεωρείται σήμερα ομπρέλα, που καλύπτει διδακτικές τεχνικές ευρείας γκάμας διδακτικών αντικειμένων –από την ανάγνωση, τη γραφή και την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (Collins et al. 1989, Brown et al. 1989, Collins 1991) μέχρι διάφορους τομείς της ηλεκτρονικής μάθησης (στον Dickey 2007). Δεν έχει, παρά ταύτα, μέχρι σήμερα εφαρμοστεί παραδειγματικά στη διδακτική των αφηγηματικών κειμένων. Ως εκ τούτου, η σύσταση των φάσεων και των μεθόδων της γνωστικής μαθητείας, που αμέσως ακολουθεί, συνδυάζεται με παραδειγματικές αναφορές στη διδασκαλία του «σεναριακού» παραδείγματος της ομηρικής φιλοξενίας, χωρίς να υπολογίζεται το είδος του διδακτικού μέσου.

Σύμφωνα με τις ιδρυτικές προτάσεις των Collins-Brown και των συνεργατών τους (1989, 1991, Collins 2006), το πλαίσιο σχεδιασμού του μαθησιακού περιβάλλοντος της γνωστικής μαθητείας εξελίσσεται με βάση τέσσερα, αλληλοδιαπλεκόμενα μεταξύ τους, οργανωτικά στάδια:

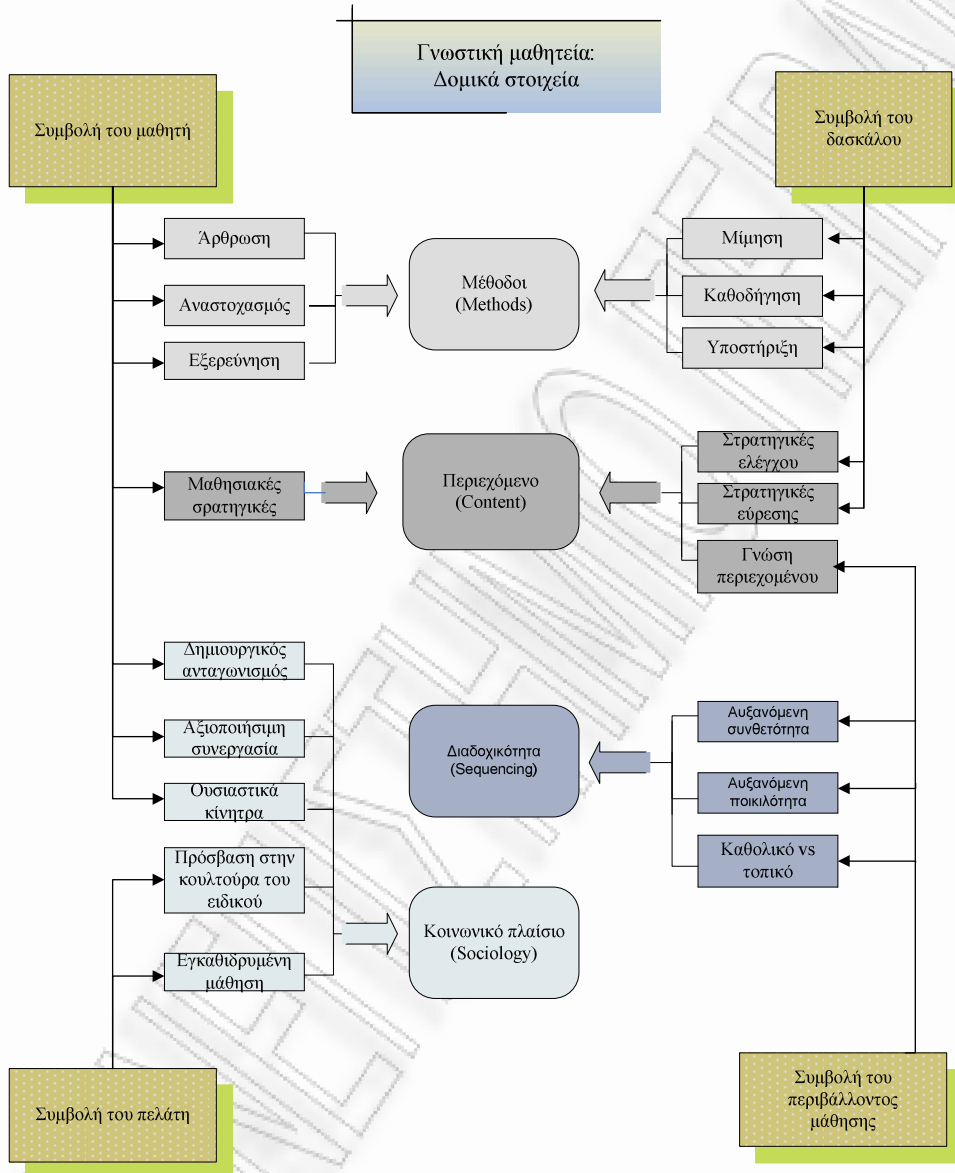
- τις Μεθόδους (methods),
- το Περιεχόμενο (content),
- τη Διαδοχικότητα (sequencing), και
- το Κοινωνικό πλαίσιο (sociology).

Στο επόμενο Σχήμα 7 αναπαριστούνται τα μέρη και τα μερίδια της γνωστικής μαθητείας, σε ένα μάθημα που εκτελείται σε πραγματικό οργανωτικό περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευόμενοι ασκούνται στην επίλυση ενός προβλήματος κατά παραγγελία ενός πελάτη (σύμφωνα με τον Darabi 2005: 52). Τα τελευταία τρία στάδια («Περιεχόμενο», «Διαδοχικότητα», «Κοινωνικό πλαίσιο») συγκροτούν τους κλώνους του διδακτικού μοντέλου, ενώ το πρώτο («η Μέθοδος») αποτελεί τον συνεκτικό κορμό από τον οποίο και στον οποίο εξαρτώνται και περιέχονται οι τρεις προηγούμενες, περιφερειακές διακλαδώσεις.

Ακολουθεί η διακεκριμένη σύσταση των διακλαδώσεων του γνωστικού μοντέλου από τον πυρήνα του.

1. «Περιεχόμενο» (content) μάθησης και περιεχόμενοι τύποι γνώσης. Ως προς τους περιεχόμενους τύπους γνώσης, η γνωστική μαθητεία ελέγχει την παρεχόμενη σχολική γνώση, επειδή αυτή παράγεται αφηρημένα, έξω από τα αυθεντικά κοινωνικά της «περικείμενα», με αποτέλεσμα να παραμένει «αδρανής» (inert) στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων ακόμη και για τους «καλύτερους» μαθητές. Η σχετική διορθωτική πρόταση της γνωστικής μαθητείας αναφέρεται στην ενίσχυση της «ρητής» ή «φανερής» (explicit) γνώσης με τη «λανθάνουσα», «στρατηγική» ή αφανή (tacit) (Collins et al. 1989, Brown et al. 1989: 32-33, Brown & Duguid 1993). Η ενεργοποίηση της στρατηγικής γνώσης προϋποθέτει τις επόμενες τέσσερις βασικές

κατηγορίες, από τις οποίες κατά κανόνα μόνον η πρώτη εφαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον.



Σχήμα 7: Κλώνοι και Μέθοδοι της γνωστικής μαθητείας κατά τον Darabi

1.1. Η γνώση περιεχομένου (domain knowledge), αποτυπωμένη στα σχολικά (κύρια και βοηθητικά) εγχειρίδια. Στην ουδέτερη εκδοχή της η γνώση περιεχομένου αναφέρεται κυρίως στο τί του γνωστικού αντικειμένου και τα επιμέρους

αναγνωριστικά χαρακτηριστικά του, όπως είναι οι ειδικές έννοιες από τις οποίες συγκροτείται, καθώς επίσης οι διαδικασίες με βάση τις οποίες προσεγγίζεται, στη διαφορά του από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα (Collins 2006: 49). Στην αρνητική της μορφή και τη γενική της όψη η γνώση περιεχομένου στο σχολικό περιβάλλον οδηγεί συχνά στις επονομαζόμενες «ersatz activities» –δραστηριότητες, δηλαδή, που υποκαθιστούν τις αυθεντικές πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιούνται στους χώρους εργασίας (Brown et al. 1989: 34, Barab & Hay 2001: 77).

Παράδειγμα: στη διδασκαλία του «σεναρίου» της ομηρικής φιλοξενίας η γνώση περιεχομένου αναφέρεται σε ζητήματα που αφορούν στα βασικά τυπολογικά χαρακτηριστικά του σχετικού «σεναρίου», στο περιεχόμενό του, καθώς επίσης στη λειτουργία που διαδραματίζουν τα στοιχεία του «σεναρίου» στην πλοκή της αφήγησης.

1.2. Στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και τεχνικές εύρεσης (problem-solving and heuristics). Συγκροτούν το εμπειρικό, κατά κάποιον τρόπο, σώμα κανόνων (rules of thumb) και διδακτικών τεχνικών, που αποκτώνται με την πρόοδο του χρόνου από τον δάσκαλο/ειδικό μέσω της προσωπικής λανθάνουσας γνώσης και της τριβής του με ερωτηματικές ή γενικότερα προβληματικές εστίες μάθησης γύρω από το γνωστικό αντικείμενο που κατέχει και διδάσκει. Μερικές από αυτές τις στρατηγικές και τις τεχνικές εύρεσης μπορούν να γίνουν φανερές (explicit) και να αναπαρασταθούν σε διδάξιμη μορφή (Wilson & Cole 1991: 50). Για τον Collins και τους συνεργάτες του (1989: 478) προσφέρονται κυρίως για την αντιμετώπιση προβληματικών περιοχών που απαιτούν τα «κόλπα του επαγγέλματος» (tricks of the trade): «δεν λειτουργούν αποτελεσματικά σε όλες τις περιπτώσεις, αλλά, όταν βρουν τον στόχο τους, αποδεικνύονται βοηθητικές».

Παράδειγμα: Ένα «προβληματικό» στοιχείο του «σεναρίου» της ομηρικής φιλοξενίας είναι η καθυστερημένη εμφάνιση του «αναγνωρισμού» (11). Προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν τον «προβληματικό» χαρακτήρα του στοιχείου πρώτα και να μπορέσουν να δώσουν τις δικές τους ερμηνευτικές

απαντήσεις ύστερα, εισάγονται από τον δάσκαλο στη μέθοδο της σύγκρισης της λειτουργίας ενός παρελθόντος, πολιτισμικού και κοινωνικού, φαινομένου με αντίστοιχα της σημερινής καθημερινής ζωής. Αντιλαμβάνονται έτσι ότι διαφορετικές πολιτιστικές και κοινωνικές συμβάσεις καθορίζουν διαφορετικού τύπου «σεναριακές» συμπεριφορές.

1.3. Στρατηγικές ελέγχου (control strategies). Αναφέρονται σε περιοχές μάθησης όπου προέχει η διαπίστωση του κατά πόσο ο μαθητευόμενος μπορεί να δικαιολογήσει, ή και να αξιολογήσει, αυτό που έχει μάθει. Μέσω της μεταγνωστικής αυτής διαδικασίας (Collins 2006: 49) παράγονται διαγνωστικού τύπου παρατηρήσεις από την πλευρά του δασκάλου/ειδικού, τέτοιες που να μπορούν να οδηγήσουν στη λήψη διορθωτικών μέτρων.

Παράδειγμα: στο προηγούμενο «σεναριακό» παράδειγμα, οι μαθητές, μετά τις απαραίτητες εισαγωγικές διευκρινίσεις του δασκάλου, καλούνται να δώσουν δικούς τους λόγους για τους οποίους το στοιχείο του αναγνωρισμού (11) εμφανίζεται τόσο καθυστερημένα στην ομηρική αφήγηση. Από τις αντιδράσεις των μαθητών ο δάσκαλος μπορεί να διαγνώσει αν στις εξηγήσεις τους υπόκειται η κατανόηση της πολιτισμικής διαφοράς.

1.4. Μαθησιακές στρατηγικές (learning strategies). Πρόκειται για κάθε είδους εναλλακτικές στρατηγικές μάθησης, οι οποίες αναφέρονται στο πώς μπορούν οι μαθητευόμενοι να προχωρήσουν, με βάση αυτά που ήδη γνωρίζουν, στην αφομοίωση της νέας γνώσης. Ο Collins (2006: 49) επισημαίνει πως οι μαθησιακές στρατηγικές σχετίζονται με τη γνώση του πώς μαθαίνει κάποιος, και μπορεί να κυμαίνονται από τις γενικές στρατηγικές διερεύνησης μιας νέας περιοχής μέχρι τις πιο ειδικές, λ.χ. της αναδιαμόρφωσης της προϋπάρχουσας γνώσης, όταν επιλύεται ένα πρόβλημα ή όταν διεκπεραιώνεται μια σύνθετη δραστηριότητα.

Παράδειγμα: Ο δάσκαλος πρόκειται να παρουσιάσει στην τάξη ένα αποκλίνον από τη νόρμα στοιχείο «σεναρίου»: αυτό της «υποδοχής» ξένου (7), όπως αυτό

εκφράζεται στην επίσκεψη του μεταμορφωμένου σε ζητιάνο Οδυσσέα στο καλύβι του δούλου του Εύμαιου (ραψ. 14). Ο δάσκαλος συστήνει τους γενικούς όρους και το ειδικότερο πλαίσιο στο οποίο αυτό το στοιχείο του «σεναρίου» αναμένεται να εξελιχθεί, αφού πρώτα ανακεφαλαιώσει ένα ήδη εγνωσμένο και ορθόδοξο στοιχείο «υποδοχής», όπως είναι αυτό της επίσκεψης του Τηλεμάχου στον Νέστορα (ραψ. 3), το οποίο έχει προηγηθεί στη διδασκαλία.

Συνοπτικά, τα κεντρικά χαρακτηριστικά του Περιεχομένου και των προσδοκώμενων τύπων και τρόπων μάθησης εμφανίζονται στον επόμενο πίνακα:

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΟΙ ΤΥΠΟΙ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ
Γνώση περιεχομένου	Μορφή, περιεχόμενο, λειτουργία του «σεναρίου»
Στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων- τεχνικές εύρεσης	Αναζήτηση τεχνικών εφαρμογής του «σεναρίου»
Στρατηγικές ελέγχου	Τρόποι προσέγγισης του «σεναρίου»
Μαθησιακές στρατηγικές	Τεχνικές αφομοίωσης του νέου υλικού

Πίνακας 4: Το «Περιεχόμενο» στη γνωστική μαθητεία

2. «**Διαδοχικότητα**» ή τάξη/σειρά (sequencing), με την οποία διευθετούνται και υποστηρίζονται οι επιμέρους μαθησιακές ενέργειες/δραστηριότητες από τον δάσκαλο/ειδικό, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές ανά φάση ανάγκες μάθησης των μαθητευόμενων στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Οι τρεις αρχές που διέπουν τη διαδοχική δόμηση των μαθησιακών ενεργειών είναι:

2.1. Αυξανόμενη συνθετότητα (increasing complexity). Εννοείται ο τρόπος κατασκευής μιας διαδοχής μαθησιακών ενεργειών/δραστηριοτήτων που επιτελούνται σ' ένα μαθησιακό περιβάλλον, έτσι ώστε οι μαθητευόμενοι να μπορούν να διαχειρίζονται με αποτελεσματικότητα τις σχετικές μαθησιακές ενέργειες / δραστηριότητες (Collins et al. 1989: 484). Η προοδευτική μετακίνηση από το απλό στο σύνθετο (Collins 2006: 51) θα πρέπει, με την υποστήριξη του δασκάλου/ειδικού,

να υπολογίζει και στο ενδιαφέρον ή στη σημασία που έχουν οι σχετικές μαθησιακές ενέργειες/δραστηριότητες για τον μαθητευόμενο.

Παράδειγμα: από τη διδασκαλία ενός ολότελα συμβατικού στοιχείου του «σεναρίου» της ομηρικής ξενίας, όπως είναι το «φιλόξενο γεύμα υποδοχής» (9) στο παλάτι του Νέστορα στην Πύλο (ραψ. 3), οι μαθητές καθοδηγούνται στη μάθηση μιας εξαιρετικής του εκδοχής, εμπλουτισμένης με χορό, τραγούδι και αγώνες, όπως είναι αυτό στο παλάτι του Αλκινόου στη Σχερία (ραψ. 7). Εδώ νέες αφηγηματικές ιδέες προστίθενται αλλά και οι συνηθισμένες τροποποιούνται.

2.2. Αυξανόμενη ποικιλότητα (increasing diversity). Αναφέρεται στην κατασκευή μιας διαδοχής μαθησιακών ενεργειών/δραστηριοτήτων στις διάφορες μεταξύ τους παραδειγματικές εκδοχές και πλαίσια εφαρμογής (Wilson & Cole 1991: 53. Υπό την προϋπόθεση ότι οι μαθητευόμενοι είναι σε θέση να ελέγχουν και να χειρίζονται σύνθετες δραστηριότητες, δοκιμάζονται σε νέα ή και παράδοξα περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία αποτελούν αντιστροφή ή και ανατροπή των εγνωσμένων (Collins et al. 1989: 485-486, Collins 2006: 52).

Παράδειγμα: Αν οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν πώς εξελίσσονται τα μοτίβα ενός τυπικού στοιχείου του σεναρίου της ομηρικής ξενίας, όπως το «φιλόξενο γεύμα υποδοχής» (9) στο παλάτι του Νέστορα στην Πύλο (ραψ. 3), προκαλούνται να εντάξουν σε αυτό μια ανατρεπτική του εκδοχή, λ.χ. αυτή στο νησί του Πολύφημου (ραψ. 9), όπου οι επισκέπτες/ξένοι (ο Οδυσσεύς και οι σύντροφοί του), αντί να καλεστούν για φαγητό, τρώγονται από τον κανίβαλο γίγαντα.

2.3. Προτεραιότητα των καθολικών έναντι των «τοπικών» δεξιοτήτων (global before local skills). Στεγάζει τη διαδοχικότητα των μαθησιακών ενεργειών/δραστηριοτήτων, με τρόπον ώστε οι μαθητευόμενοι, αν και ασκούνται σε μεμονωμένα μερίδια της γνώσης ή της μαθησιακής διαδικασίας, να έχουν συνεχώς κατά νου τη συνολική δομή (Collins et al. 1989: 485). Έτσι οι μαθητευόμενοι, έχοντας στη διάθεσή τους τον

«εννοιολογικό χάρτη» μιας δραστηριότητας, μπορούν να προχωρήσουν στην ανάπτυξη ειδικότερων δεξιοτήτων (Wilson & Cole 1991: 54, Collins 2006: 52).

Παράδειγμα: Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την εκτροπή από τη νόρμα που γνωρίζει το στοιχείο του σεναρίου «φιλόξενο γεύμα υποδοχής» (9) στον Πολύφημο, όταν ο δάσκαλος τους εξηγήσει τις γενικές λοξοδρομήσεις που παρατηρούνται σε όλα τα στοιχεία του σεναρίου στο νησί του τερατόμορφου γίγαντα, όπου ο πολιτισμός βρίσκεται σε πλήρη σύγκρουση με τη φύση.

Συνοπτικά, το περιεχόμενο της Διαδοχικότητας και των τρόπων διευθέτησης των δραστηριοτήτων εμφανίζονται στον επόμενο πίνακα:

ΔΙΑΔΟΧΙΚΟΤΗΤΑ	ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΕΥΘΕΤΗΣΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
Αυξανόμενη συνθετότητα	Προοδευτική οικείωση με τα στοιχεία του σεναρίου στη μορφή κλίμακούμενης δυσκολίας
Αυξανόμενη ποικιλότητα	Εφαρμοσμένες παραλλαγές ενός στοιχείου του σεναρίου
Καθολικό vs τοπικό	Δικαιολόγηση των παραλλαγών με βάση τα γενικότερα συμφραζόμενα

Πίνακας 5: Η «Διαδοχικότητα» στη γνωστική μαθητεία

3. «**Κοινωνικό πλαίσιο**» και σχετικά χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος (sociology). Οι μαθητευόμενοι ασκούνται σε, κατά κατά το δυνατόν, αυθεντικά και ρεαλιστικά περιβάλλοντα, που έχουν νόημα για τους ίδιους, με απώτερο στόχο την παραγωγική πράξη έναντι της αποστήθισης γνώσεων. Βλέπουν έτσι οι ίδιοι, αναστοχάζονται και μπορούν να κρίνουν τα αποτελέσματα της μάθησής τους, ενώ με τη θητεία τους τόσο στην κουλτούρα και τις ποικίλες τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιεί ανάλογα με τις περιστάσεις εφαρμογής ο δάσκαλος/ειδικός όσο και στην ομαδική συνεργασία με τους συμμαθητευόμενούς τους, ενθαρρύνονται ως προς τη συμμετοχή τους σε μια κοινότητα πρακτικής, ώστε προοδευτικά να γίνονται ειδικοί/μαθητευόμενοι. Ειδικότερα, πέντε είναι τα δομικά στοιχεία μάθησης

που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της «κοινωνιολογικής» αυτής φάσης (Collins et al. 1989: 486-490, Collins 2006: 52-53).

3.1. Εγκαθιδρυμένη μάθηση (situated learning) των Lave & Wenger (2005). Στο πλαίσιο της οι μαθητευόμενοι ασκούνται σε κατά το δυνατόν αυθεντικές μαθησιακές ενέργειες/δραστηριότητες (in situ) και, δουλεύοντας σε κοινότητες πρακτικής (Wenger 1998: 45, Lave & Wenger 2002: 57), εισάγονται σε ενδιαφέρουσες προβληματικές καταστάσεις, με την προοπτική να μπορούν να εφαρμόζουν την κατακτηθείσα γνώση τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα στο μέλλον (Collins et al. 1989: 487, Collins 1991: 122-123). Τα προηγούμενα προϋποθέτουν ότι η μάθηση επικεντρώνεται:

- στον απώτερο, εμπράγματο και εφαρμόσιμο στόχο της,
- στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητευόμενων σε αυθεντικά περιβάλλοντα εφαρμογής, ώστε να «βλέπουν» τα αποτελέσματα της δραστηριότητάς τους,
- στην ευλύγιστη προσαρμοστικότητα της ανάλογα με τα «περικείμενα» του περιβάλλοντος εφαρμογής,
- στην επίλυση προβλημάτων που έχουν νόημα και τα οποία αναδύονται κατά την εφαρμογή συνεργατικών σχεδίων δράσης (project),
- στην πλαισιοθετημένη και ταυτόχρονα ανεξάρτητη από τα περιβάλλοντα εφαρμογής διάστασή της.

Παράδειγμα: Ο δάσκαλος πρόκειται να παρουσιάσει στους μαθητές τα 25 στοιχεία του «σεναρίου» της ομηρικής φιλοξενίας. Προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν την εγγύτητα/απόσταση των στοιχείων του ομηρικού σεναρίου από τον δικό τους κόσμο, ο δάσκαλος τους ζητάει να δημιουργήσουν, χωρισμένοι σε ομάδες, ένα δικό τους αντίστοιχο σενάριο με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες (πραγματικές ή φανταστικές). Στη συνέχεια, ο δάσκαλος παρουσιάζει τα στοιχεία του ομηρικού σεναρίου και οι μαθητές ανά ομάδες τα δικά τους. Παρατηρούνται και εξηγούνται τυχόν αναλογίες και διαφορές.

3.2. Πρόσβαση στην κουλτούρα του ειδικού (culture of expert practice). Οι μαθητευόμενοι ασκούνται σε μαθησιακά περιβάλλοντα, εμποτισμένα με τις τεχνικές και τις δεξιότητες του δασκάλου. Δεν παρατηρούν απλώς ως αδαείς για να μάθουν και δεν διεκπεραιώνουν δραστηριότητες που έχουν διαμορφωθεί από κάποιον που ξέρει, αλλά έχουν πρόσβαση στα εννοιολογικά μοντέλα του μέντορά τους, ώστε να είναι σε θέση, ενεργοποιώντας τις προσωπικές τους αδρανείς ή λανθάνουσες γνώσεις, να καταλήξουν στο να σκέφτονται όπως οι ειδικοί (Collins et al. 1989: 488).

Παράδειγμα: Στην προηγούμενη άσκηση, η σκιαγράφιση των 25 στοιχείων του «σεναρίου» της ομηρικής φιλοξενίας δεν γίνεται διαδοχικά (πρώτα από τους μαθητές, ύστερα από τον δάσκαλο ή αντίστροφα) αλλά ταυτόχρονα, ώστε ο δάσκαλος να εξηγεί, συζητώντας με τους μαθητές, τη δικαιολόγηση της εμφάνισης καθενός στοιχείου του σεναρίου.

3.3. Ουσιαστικά κίνητρα (intrinsic motivation). Εξασφαλίζονται με δραστηριότητες αθηντικές και ρεαλιστικές, που έχουν νόημα για τους μαθητευόμενους, ενισχύοντας την αυτο-απολεσματικότητά τους (Paraskeva et al. 2007).

Παράδειγμα: Όταν οι μαθητές συνθέτουν τα στοιχεία ενός «σεναρίου», όπως αυτό της φιλοξενίας, με βάση τα προσωπικά τους βιώματα, παραστάσεις, εμπειρίες, τούς ενδιαφέρει πραγματικά να συμμετάσχουν στη συγκριτική του εξέταση με τα αντίστοιχα ενός άλλου, ενδεχομένως, διαφορετικού, το οποίο να επιθυμούν να γνωρίσουν από πιο συστηματικά. Στην περίπτωση μάλιστα που ο δάσκαλος υποδείξει στους μαθητές να αποφύγουν γραφικές και κοινότοπες εκδοχές του σεναρίου, συνδέοντάς το με σύγχρονα προβλήματα της κοινωνικής ζωής (λ.χ. τη φιλοξενία των οικονομικών μεταναστών στη χώρα μας), τότε οι πιθανότητες ενεργητικότερης συμμετοχής αυξάνονται.

3.4. Αξιοποιήσιμη συνεργασία (exploiting cooperation). Αναφέρεται στη συνεργατική μάθηση και τον διαμοιρασμό της γνώσης ανάμεσα στους μαθητευόμενους με εκάστοτε εναλλαγές ρόλων στο πλαίσιο της συνεργασίας

ανάμεσα σε πομπούς και σε δέκτες, σε κριτές και σε κρινόμενους μιας δραστηριότητας. Η αρχή της συνεργασίας ενισχύεται από:

3.5. τον δημιουργικό ανταγωνισμό (exploiting competition) ανάμεσα στους μαθητευόμενους, όχι τόσο ως προς τα τελικά αποτελέσματα της εργασίας τους όσο κυρίως ως προς τους τρόπους και τις διαδικασίες με τις οποίες οδηγούνται στην εφαρμογή της.

Παράδειγμα: Η υιοθέτηση της μεθόδου της «συνεργατικής συναρμολόγησης» (jigsaw), στο πλαίσιο της οποίας διαφορετικά μέλη ομάδων από «μαθητές» συνθέτουν τμήματα «σεναριακών» στοιχείων της ομηρικής φιλοξενίας, θα μπορούσε να τους βοηθήσει στο να αποκτήσουν τον έλεγχο των γνωστικών και μεταγωνιστικών διαδικασιών με βάση τις οποίες αναπτύσσεται το εν λόγω αφηγηματικό σενάριο.

Συνοπτικά, τα επιμέρους περιεχόμενα του Κοινωνικού πλαισίου και των χαρακτηριστικών του μαθησιακού περιβάλλοντος, εμφανίζονται στον επόμενο πίνακα:

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
Εγκαθιδρυμένη μάθηση	Διαμόρφωση σεναρίου με βάση τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών
Πρόσβαση στην κουλτούρα του δασκάλου	Ισότιμη και παράλληλη εργασία δασκάλου και μαθητών στη σύνθεση του σεναρίου
Ουσιαστικά κίνητρα	Οι μαθητές έχουν προσωπικούς λόγους για να γνωρίσουν ένα διαφορετικό σενάριο
Αξιοποιήσιμη συνεργασία	Το σενάριο διαμορφώνεται ανά διαφορετικά τμήματα από τους μαθητές
Δημιουργικός συναγωνισμός	Η ολοκλήρωση του σεναρίου εξαρτάται από την τμηματική συνεισφορά των μαθητών στο συνολικό σενάριο

Πίνακας 6: Το «Κοινωνικό πλαίσιο» στη γνωστική μαθητεία

4. Οι «Μέθοδοι» (methods) με τις οποίες επιχειρείται η διαμόρφωση (formulation) της γνώσης των μαθητευόμενων. Πρόκειται για τον πυρήνα, τον κεντρικό στόχο του διδακτικού σχεδιασμού, μέσω του οποίου οι μαθητευόμενοι αποκτούν και ενσωματώνουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές χρήσης, διαχείρισης και ανακάλυψης της γνώσης (Collins 2006: 50). Ζητούμενο στον σχεδιασμό των διδακτικών μεθόδων είναι η εξασφάλιση της δυνατότητας στους μαθητευόμενους να παρατηρούν, να εμπλέκονται και να επινοούν ή να ανακαλύπτουν τις γνωστικές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιούν στα εκάστοτε αυθεντικά πλαίσια.

Το κρισιμότερο στη σχετική τυπολογία μεθοδολογικό αυτό μέρος εξελίσσεται σε τρία οργανωτικά στάδια, στο καθένα από τα οποία περιέχονται τα επόμενα δομικά στοιχεία (Collins et al.1989):

- Στάδιο 1:

1.1. Η «μίμηση» (modeling) των ενεργειών του «ειδικού» από τον μαθητευόμενο παρατηρητή. Είναι μέθοδος «υποδειγματικής εκτέλεσης» από τον ειδικό για το πώς ξετυλίγεται μια διαδικασία, όπου στην εξήγησή της περιέχονται οι λόγοι που καθιστούν αυτή τη διαδικασία να λειτουργεί μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο (Collins 1991: 124, Collins 2006: 50). Ανώτερος στόχος είναι οι μαθητευόμενοι, παρακολουθώντας τις διαδικασίες επίλυσης ενός προβλήματος, να διαμορφώσουν οι ίδιοι ένα εννοιολογικό μοντέλο των διαδικασιών που απαιτούνται στην εκπλήρωση μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Collins et al. 1989: 481). Στη διαμόρφωση του εννοιολογικού μοντέλου συμβάλλουν τόσο το συμπεριφοριστικό πρότυπο, όπου προέχει η απόκτηση/οικειοποίηση δεξιοτήτων, όσο και το γνωστικό, όπου οι αποκτημένες δεξιότητες εσωτερικεύονται (Jonassen 1999).

Επίσης, στην εισαγωγική αυτή φάση μάθησης προέχει η «νόμιμη περιφερειακή συμμετοχή» (Lave & Wenger 2005: 29-30, 76-77, πρβλ. και Brown et al. 1989: 40), όπου ο μαθητευόμενος/αρχάριος, ως νεοεισερχόμενος σε μια κοινότητα πρακτικής, αν και δεν μετέχει άμεσα και πλήρως σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, μαθαίνει παρά ταύτα προοδευτικά από τη «νόμιμη» θέση που κατέχει στην περιφέρεια μιας

κοινότητας ή κουλτούρας πρακτικής. Αυτή η λανθάνουσα, ενεργητική ωστόσο, οικειοποίηση μάθησης (active appropriation) επονομάζεται και ως «κλεμμένη γνώση» (stolen knowledge) (Brown & Duguid 1993), επειδή εμπεριέχει όλα εκείνα τα περιφερειακά χαρακτηριστικά γνώσεων, για τα οποία ο δάσκαλος μπορεί ο ίδιος να μην ενδιαφέρεται αν και πώς μεταδίδονται, συλλογικά ωστόσο έχουν ιδιαίτερη σημασία και νόημα για τον μαθητεύομενο.

Τέλος, η αποτελεσματικότητα της «μίμησης/modeling» προϋποθέτει την εξωτερική των εσωτερικών, γνωστικών διαδικασιών και ελέγχου και ευρετικών τεχνικών, με βάση τις οποίες εκφράζεται η εννοιολογική και διαδικαστική γνώση του σε κάποιο θέμα.

Παράδειγμα: Η ανάγνωση του πρώτου σεναρίου της φιλοξενίας στην *Οδύσσεια*, όπου η μεταμορφωμένη σε Μέντη θεά Αθηνά φτάνει στο παλάτι της Ιθάκης για να βρει τον Τηλέμαχο (ραψ. 1) έχει ολοκληρωθεί. Ο δάσκαλος, προκειμένου να ενισχύσει, ή και να ελέγξει, την εμπέδωση του σχεδίου ανάπτυξης του σεναρίου από τους μαθητές, παρουσιάζει τα βασικά και γενικά στοιχεία του σεναρίου ομηρικής φιλοξενίας στον πίνακα. Οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν ποια από αυτά τα βασικά και γενικά στοιχεία του σεναρίου δραστηριοποιούνται (κεντρικά ή περιφερειακά) στο πρώτο επεισόδιο της *Οδύσσειας*.

1.2. Η «καθοδήγηση» (coaching) που παρέχεται στους μαθητεύομενους σε όλες τις φάσεις επιτέλεσης ενός μαθησιακού έργου. Αντιστρέφει, κατά κάποιον τρόπο, τις σχέσεις δασκάλου/ειδικού και των μαθητεύομενων, στον βαθμό που ο πρώτος είναι ο παρατηρητής των ενεργειών στις οποίες προβαίνουν οι δεύτεροι κατά την επίλυση ενός αυθεντικού προβλήματος (Collins 2006: 51). Ως γενικότερος όρος της επόμενης, ειδικής «υποστήριξης» (scaffolding) (Brill et al. 2001), η καθοδήγηση δεν παρέχεται μόνιμα, αλλά αποβλέπει στην επισήμανση μιας κρίσιμης έλλειψης των μαθητεύομενων, που τους απομακρύνει ή δεν εξυπηρετεί τον τελικό στόχο (Collins et al. 1989: 481, Wilson & Cole 1991: 52). Τους υπενθυμίζει, στη μορφή κυρίως της ανατροφοδότησης (feedback), λησμονημένες ή αγνοημένες πλευρές της μάθησης, μπορεί ωστόσο και να τους δοκιμάζει σε εναλλακτικές, παραδειγματικές

προβληματικές περιοχές με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας, ώστε να γίνει κατανοητή η σύνθετη όψη της επίλυσης ενός προβλήματος (Rogoff 1990: 220).

Παράδειγμα: Οι μαθητές, με βάση το παράδειγμα του δασκάλου, έχουν ολοκληρώσει την καταγραφή των κεντρικών και των περιφερειακών στοιχείων του σεναρίου φιλοξενίας στο πρώτο επεισόδιο της *Οδύσσειας*. Προσέχουν στη συνέχεια γενικές διορθωτικές υποδείξεις του δασκάλου, ο οποίος έχει απομονώσει τις πλέον χαρακτηριστικές αποκλίσεις/παραλείψεις που έχει παρατηρήσει ότι εμφανίζουν τα σενάρια των μαθητών. Οι μαθητές, με βάση τις γενικές διορθώσεις του δασκάλου προχωρούν στην τελική και ολοκληρωμένη διαμόρφωση του σχεδίου εργασίας τους.

1.3. Η «υποστήριξη» (scaffolding), την οποία προσφέρει ο δάσκαλος για την επιτέλεση από τους μαθητευόμενους ενός μαθησιακού έργου. Αποτελεί μέρος της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» (ZPD) του Vygotsky (1997: 144-145) και ενεργοποιείται ως διορθωτική παρέμβαση του δασκάλου, κάθε φορά που οι μαθητευόμενοι αναστέλλονται στην εκτέλεση μιας μεριδιακής φάσης της όλης δραστηριότητας. Ο βαθμός και ο τύπος της υποστήριξης –καθαρώς συνδρομητικής ή και διαδοχικής (van Merriënboer et al. 2003)– προϋποθέτει ότι ο δάσκαλος αναγνωρίζει και διακρίνει κάθε φορά το επίπεδο των δεξιοτήτων των μαθητευόμενων, με την προοπτική η υποστηρικτική του διαμεσολάβηση σταδιακά να μειώνεται (fading). Αν οι μαθητευόμενοι κατανοούν αυτό που κάθε φορά μαθαίνουν, ο δάσκαλος παρέχει ολοένα και λιγότερες προειδοποιήσεις, συστάσεις για αναθεωρήσεις και ανατροφοδότηση (Collins et al. 1989: 456). Έτσι, η εξωτερική, συχνή διορθωτική παρέμβαση του δασκάλου, όσο διαρκεί η εφαρμογή της υποστήριξης, αντιδιαστέλλεται προς τον απώτερο, κρυφό στόχο της σχετικής μεθόδου, που είναι η ανεξάρτητη, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Lipscomb et al. 2004).

Πιθανό πάντως είναι το ενδεχόμενο η υποστήριξη να μη συνοδεύεται από την κατάλληλη διεπιδραστική αμοιβαιότητα ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο (Järgvela 1995), και η όλη διαδικασία να περιορίζεται στην πρόσκαιρη βοήθεια εκτέλεσης μιας δραστηριότητας δίχως να προωθείται η ίδια η μάθηση

(Hmelo & Guzdial 1996). Οι εμπλοκές αυτές στην εφαρμογή της υποστήριξης οφείλονται συχνά στην παραβίαση δύο καταστατικών αρχών της. Σύμφωνα με την πρώτη αρχή η βοήθεια του δασκάλου θα πρέπει να αφορά σε όψεις της εκπονούμενης δραστηριότητας, για τις οποίες είναι βέβαιος ότι δεν μπορεί να τις κατορθώσει ο μαθητής. Σύμφωνα με τη δεύτερη αρχή ο μαθητής θα πρέπει να αφήνεται να εκπονεί τη δραστηριότητα όσο μπορεί, δίχως να υποστηρίζεται από τον δάσκαλο (Lipscomb et al. 2004).

Παράδειγμα: Οι μαθητές πρόκειται να αποτυπώσουν σε πίνακα τα μοτίβα του στοιχείου «υποδοχή» (7) στο σενάριο της ομηρικής φιλοξενίας, όπως αυτά συντηρούνται στην επίσκεψη της Αθηνάς στο παλάτι του Οδυσσέα (ραψ. 1). Ο καθηγητής, προκειμένου να βοηθήσει τους αρχάριους μαθητές στην ορθή και πλήρη καταγραφή των μοτίβων του σχετικού στοιχείου, παρέχει ανοργάνωτα όλα τα σχετικά στοιχεία, τα οποία οι μαθητές, με βάση τις γνώσεις τους, αναλαμβάνουν να τα διευθετήσουν στη σωστή σειρά. Αν οι μαθητές είναι, κατά κάποιον τρόπο, εξοικειωμένοι με την ορθή οργάνωση των σχετικών στοιχείων του σεναρίου, η υποστήριξη του δασκάλου περιορίζεται στην παρουσίαση των δευτερευόντων μόνο μοτίβων (λ.χ. τα 7.3, 7.5, 7.8), τα οποία ενδεχομένως οι μαθητές θα μπορούσαν να παραλείψουν. Τέλος, στην περίπτωση που οι μαθητές είναι σε θέση να χειριστούν απολύτως την οργάνωση των στοιχείων του σεναρίου «υποδοχή», ο δάσκαλος στην αρχική του παρουσίαση παρέχει ως υποστήριξη μόνο τη σχετική αρίθμηση των μοτίβων (7.1., 7.2., κοκ), ενώ οι μαθητές καλούνται να τη συμπληρώσουν με σχετικούς τίτλους.

- Στάδιο 2:

2.1. Η «άρθρωση/έκφραση» (articulation) από τους μαθητευόμενους των διαδικασιών σκέψης που ακολούθησαν για την επιτέλεση ενός μαθησιακού έργου. Οι μαθητευόμενοι δηλαδή εξηγούν τις στρατηγικές γνώσης που χρησιμοποίησαν, προκειμένου να εκτελέσουν μια δραστηριότητα. Η λανθάνουσα έτσι γνώση τους έρχεται στην επιφάνεια, ώστε να μπορούν να την εφαρμόσουν γενικευμένη σε

διαφορετικά συμφραζόμενα, ενώ το μοίρασμα των απόψεών τους με άλλους τους υποχρεώνει να δουν τη δική τους ιδέα μέσα από εναλλακτικές προοπτικές. Επιπρόσθετα, ενισχύεται ο έλεγχος των δραστηριοτήτων από τους ίδιους τους μαθητευόμενους. Τα προηγούμενα προϋποθέτουν την ενεργητική καθοδήγηση του δασκάλου, ώστε οι μαθητές όχι μόνο να τολμούν να εκφράζουν τη σκέψη τους, αλλά και να την αναθεωρούν, όταν χρειάζεται, κρίνοντας με υπεύθυνο τρόπο είτε τα αποτελέσματα της δικής τους εργασίας είτε των συμμαθητών τους (Collins 2006: 51).

Παράδειγμα: οι μαθητές έχουν διδαχθεί δύο ομηρικά επεισόδια οδυσσειακής φιλοξενίας: (α) του Οδυσσέα στο παλάτι του Αλκινόου στο νησί της Σχερίας (ραψ. 7) και (β) του Οδυσσέα στην καλύβα του Εύμαιου στο νησί της Ιθάκης (ραψ. 14). Ο δάσκαλος παρουσιάζει στους μαθητές τα 25 στοιχεία του σεναρίου της ομηρικής φιλοξενίας και τους καλεί στη συνέχεια να χωριστούν σε 4 ομάδες. Καθεμιά ομάδα καλείται, μέσω ενός εκπροσώπου της, να δώσει μια εξήγηση για την παρουσία/απουσία του στοιχείου «ικεσία» (6) από τα δύο οδυσσειακά επεισόδια. Μετά την παρουσίαση των απαντήσεων, οι μαθητές, με την ίδια διαδικασία, δοκιμάζουν την ευστοχία των απαντήσεών τους, διαβάζοντας τη σκηνή της ικεσίας του Οδυσσέα στον Πολύφημο (ραψ. 9).

2.2. Ο «αναστοχασμός» (reflection) από τους μαθητευόμενους της σημασίας και της αξίας του μαθησιακού έργου που επιτελούν. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητευόμενους να επισκοπήσουν αναδρομικά την εκτέλεση μιας δραστηριότητας αναλύοντας ταυτόχρονα τον τρόπο που την εκτέλεσαν (Collins 1991: 130). Αφορά κυρίως στη σύγκριση των διαδικασιών που ακολούθησαν οι μαθητευόμενοι στην επίλυση ενός προβλήματος με τις αντίστοιχες του δασκάλου/ειδικού (Collins 2006: 51). Οι Collins & Brown (1988) επιμερίζουν την αναστοχαστική αυτή σύγκριση σε «μίμηση» (imitation), «επανάληψη» (replay) (συγκεκριμένη και αφηρημένη) και σε «χωρική εφαρμογή» (spatial reification). Μπορεί να εκφραστεί με οποιοδήποτε συμβατικό ή ηλεκτρονικό μέσο, που υποστηρίζει την αναπαράσταση (οπτική ή λεκτική, προφορική και γραπτή) σκέψεων και γενικότερα την ανταλλαγή ιδεών, ώστε

οι μαθητευόμενοι να μπορούν να μελετήσουν αυτό που οι ίδιοι έχουν δημιουργήσει, συγκρίνοντάς το ενδεχομένως με άλλα έργα.

Παράδειγμα: Ο δάσκαλος παρουσιάζει στους μαθητές τα 25 στοιχεία του σεναρίου της ομηρικής φιλοξενίας στους μαθητές. Αυτοί στη συνέχεια, χωρισμένοι σε δύο ομάδες, σημειώνουν σε πίνακα τα μοτίβα και τις ατραπούς του στοιχείου «περιγραφή περιβάλλοντος» (2) δύο διαφορετικών επεισοδίων: της άφιξης της Αθηνάς στο παλάτι της Ιθάκης (ραψ. 1) η πρώτη ομάδα, και της αντίστοιχης του Ερμή στο νησί της Καλυψώς (ραψ. 5) η δεύτερη. Καθεμιά ομάδα παρουσιάζει χωριστά, μέσω του εκπροσώπου της, τα αποτελέσματα της δουλειάς της. Στο τέλος, καθεμιά ομάδα παρουσιάζει τα στοιχεία που ενδεχομένως πρόσθεσε ή παρέλειψε η άλλη ομάδα στην απάντησή της. Και οι δύο ομάδες εξηγούν τους λόγους για τους οποίους η άλλη ομάδα πρόσθεσε, κατά τη γνώμη της, ή αφαίρεσε τα σχετικά στοιχεία.

▪ Στάδιο 3:

Η «εξερεύνηση» (exploration) εκ μέρους των μαθητευόμενων του πώς να θέτουν ερωτήματα που τους ενδιαφέρουν προσωπικά και να απαντούν, ή πώς να δοκιμάζουν διαφορετικές υποθέσεις, μεθόδους και στρατηγικές, προκειμένου να «δουν» τα αποτελέσματα του έργου τους (Collins 2006: 51). Σε αντίθεση προς το σχολικό περιβάλλον, όπου το εντεταλμένο έργο των μαθητών ορίζεται και δομείται με σαφήνεια ως προς όλες του τις όψεις, η εξερεύνηση τούς προκαλεί να θέτουν οι ίδιοι στόχους, που μπορεί στην πρόοδο επίλυσης ενός προβλήματος να χρειάζεται η αναθεώρησή του, να διατυπώνουν κανόνες ελέγχοντας την αξιοπιστία τους, και γενικότερα να παράγουν νέες ιδέες βλέποντας στην πράξη την ευστοχία ή την αστοχία τους (Collins 1991: 135).

Η «εξερεύνηση» είναι το θετικό εξαγόμενο της προοδευτικά «εξασθενημένης» (fading) υποστήριξης του δασκάλου, στον βαθμό που οι μαθητευόμενοι καλούνται να προσδιορίσουν μόνοι πλέον το νόημα και τη σημασία μιας δραστηριότητας. Τέλος, με την επιμέρους αυτή μεθοδολογική διαδικασία

αποσκοπείται η μύηση των μαθητευόμενων στην ερευνητική άσκηση, καθώς επίσης στην απόκτηση της αυτοπεποίθησης σε ό,τι μπορούν οι ίδιοι να κατορθώσουν (Collins et al. 1989).

Παράδειγμα: Έχει υποδειχθεί στην τάξη πως η αισιόδοξη εξέλιξη του σεναρίου της ομηρικής φιλοξενίας δεν είναι εξασφαλισμένη. Το μοτίβο (7.2.), για παράδειγμα, όπου ο ξενιστής αρνείται για διάφορους λόγους να την εξασφαλίσει, υπάρχει ακόμη και στα λογοτεχνικά κείμενα. Έχουν συζητηθεί στην τάξη αντιπροσωπευτικά οδυσσειακά παραδείγματα: στην Πύλο (ραψ. 3), στο νησί της Σχερίας (ραψ. 7), και στην Ιθάκη (ραψ. 18), όπου τόσο ο Τηλέμαχος όσο και ο μεταμορφωμένος πατέρας του κινδυνεύουν να απορριφθούν ως φιλοξενούμενοι. Με βάση αυτά τα λογοτεχνικά δεδομένα, οι μαθητές, υπό την καθοδήγηση του δασκάλου, συντάσσουν μια εργασία σχετικά με τα προβλήματα ξενοφοβίας που υπάρχουν στις μέρες μας. Αναρωτιούνται για τους προφανείς λόγους που ενδεχομένως μπορούν να υποστηρίξουν τα ξενοφοβικά προβλήματα και εξετάζουν τους τρόπους υπέρβασής τους.

Συνοπτικά, τα επιμέρους περιεχόμενα των Μεθόδων και των τρόπων διαμόρφωσης της μαθητείας, εμφανίζονται στον επόμενο πίνακα:

ΜΕΘΟΔΟΙ	ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ
Μίμηση	Πρότυπη και παραδειγματική εφαρμογή του σεναρίου από τον δάσκαλο
Καθοδήγηση	Δοκιμαστική εφαρμογή του σεναρίου από τους μαθητές
Υποστήριξη	Προοδευτικά εξασθενημένη συνδρομή του δασκάλου κατά την εκτέλεση του σεναρίου από τους μαθητές
Έκφραση	Παρουσίαση και δικαιολόγηση του σεναρίου από τους μαθητές
Αναστοχασμός	Συγκριτικές αποτιμήσεις σεναρίων μεταξύ των μαθητών
Εξερεύνηση	Εφαρμογή/προσαρμογή του σεναρίου στα σημερινά προβλήματα που βιώνουν οι μαθητές.

Πίνακας 7: Οι «Μέθοδοι» στη γνωστική μαθητεία

3.4. Συγκριτικές διαπιστώσεις

3.4.1. Παραδοσιακή μαθητεία στην τέχνη της αφήγησης

Σύμφωνα με το μοντέλο της παραδοσιακής μαθητείας του Lord, η κατάκτηση της αφηγηματικής τέχνης είναι με σύγχρονους όρους μια κοινωνικοπολιτισμική διαδικασία: αφορμάται καταρχάς από και προορίζεται για συλλογικές συναθροίσεις της κοινότητας, που συμβαίνουν με αφορμή κάποιο τελετουργικό γεγονός (λ.χ. ένα γάμο), όπου και ο φέρελπις αφηγητής γνωρίζει, ακούει και αφομοιώνει προοδευτικά θεματολογία, τεχνικές και εργαλεία που χρησιμοποιούν οι έμπειροι αφηγητές ως περιουσία της κοινότητάς τους. Υπ' αυτήν την έννοια, το πλαίσιο της παραδοσιακής μαθητείας στην τέχνη της αφήγησης είναι αυθεντικό και κοινωνικοπολιτισμικά γειωμένο, το οποίο στηρίζεται στον διαμοιρασμό μεταξύ των μελών της κοινότητας παραδοσιακών εμπειριών, γνώσεων, διαμεσολαβητικών πρακτικών. Το μοντέλο-πρόγονος, κατ' επέκταση, περιέχει εν σπέρματι στοιχεία των μεταγενέστερων κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης και της εγκαθιδρυμένης γνώσης, που αποτελούν το υπόβαθρο διαμόρφωσης της γνωστικής μαθητείας.

Εξάλλου, στο μοντέλο της παραδοσιακής μαθητείας του Lord εντοπίζονται ίχνη από τις επόμενες αρχές των εκπροσώπων της γνωστικής μαθητείας, οι οποίες παρουσιάζονται ως αίτημα για τη μεταφορά στους στη σχολική τάξη (Collins et al. 1987, 1991, Berryman 1999):

- Η παραδοσιακή μαθητεία στην τέχνη της αφήγησης αποβλέπει εξ αρχής στην εφαρμογή της, στον βαθμό που ο μαθητευόμενος στοχεύει να φτάσει στο επίπεδο ενός ώριμου αφηγητή. Κατ' επέκταση, γνώση και πράξη στην παραδοσιακή μαθητεία της προφορικής αφήγησης είναι αδιαχώριστα μεταξύ τους δομικά στοιχεία.
- Οι δεξιότητες μάθησης της παραδοσιακής αφήγησης αναπτύσσονται σε μορφή προοδευτικής κλίμακας, από τις απλές μέχρι τις περισσότερο σύνθετες, εφόσον ο μαθητευόμενος αφηγητής δοκιμάζει αρχικά μόνος απλές, ιδιωτικές εκτελέσεις για να φτάσει στις ολοκληρωμένες που τις παρουσιάζει δημόσια. Τα πρότυπα

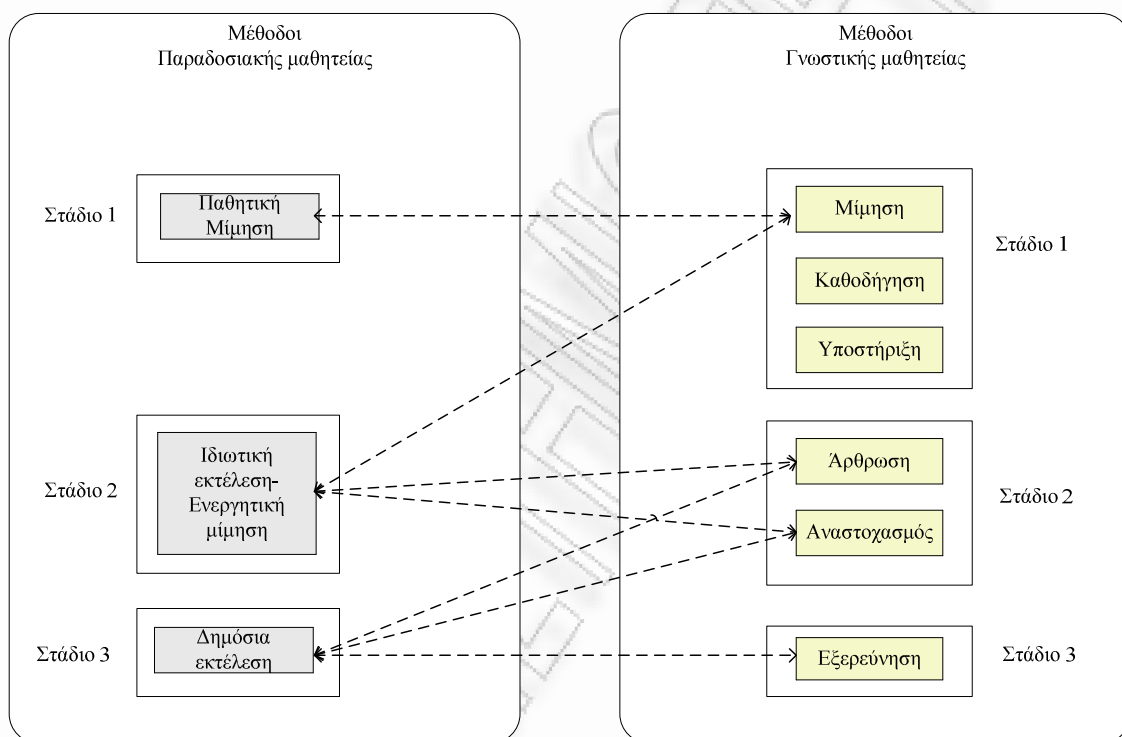
μάλιστα της εκτέλεσης/παράστασης καθορίζονται από και μέσα στο πλαίσιο της κοινότητας.

- Στο περιβάλλον της μαθητείας της παραδοσιακής αφήγησης ο έμπειρος αφηγητής είναι κατά κάποιον τρόπο «αόρατος» στον μαθητευόμενο, υπό την έννοια ότι το τελικό προϊόν, η μάθηση, τελικά δεν προέρχεται από ένα «δάσκαλο», με τη σημερινή έννοια, και από τη διδασκαλία του αλλά από ένα εργάτη/δημιουργό, τον οποίο ο μαθητευόμενος αφηγητής μιμείται και παρατηρεί την ώρα που ο πρώτος εφαρμόζει την τέχνη και τη γνώση του.

Επίσης, το μοντέλο της παραδοσιακής μαθητείας συντηρεί, στην αρχαϊκή του μορφή, στοιχεία από τις Μεθόδους που αποτελούν τον πυρήνα της γνωστικής. Ειδικότερα, όπως φαίνεται και στο επόμενο Σχήμα 8:

- Η «παθητική μίμηση» (modeling) της παραδοσιακής μαθητείας, όταν δηλαδή ο μαθητευόμενος εκ του σύνεγγυς ακροάται αφομοιώντας το υλικό του έμπειρου αφηγητή (στάδιο 1), επικοινωνεί με τη μεθοδολογική διαδικασία της μίμησης της γνωστικής.
- Η «ιδιωτική εκτέλεση» της παραδοσιακής μαθητείας, ως ενεργητική τώρα μιμητική εμπειρία, στο πλαίσιο της οποίας ο μαθητευόμενος, εξ αποστάσεως πλέον, δοκιμάζει κατ' ιδίαν να εκτελέσει το χτίσιμο του μοντέλου των διαδικασιών που έχει ακούσει από τον έμπειρο βάρδο (στάδιο 2), επικοινωνεί με τρεις μεθοδολογικές διαδικασίες της γνωστικής:
 - με τη μίμηση, στον βαθμό που η ιδιωτική εκτέλεση δεσμεύεται ακόμη από το πρότυπό της,
 - με την άρθρωση, εφόσον η ιδιωτική εκτέλεση είναι μια μορφή έκφρασης, και
 - λαθραία με τον αναστοχασμό, επειδή η ιδιωτική εκτέλεση μπορεί να πάρει τη μορφή της δοκιμής εναλλακτικών αφηγηματικών ατραπών.
- Η «δημόσια εκτέλεση» της παραδοσιακής μαθητείας, στο πλαίσιο της οποίας κρίνεται στην πράξη από τους αποδέκτες το κατά πόσο και πώς ο αφηγητής έχει κατανοήσει, χειριζόμενος επιδέξια, τη μαθημένη τέχνη του (στάδιο 3), συστοιχίζεται με τρεις επίσης μεθοδολογικές διαδικασίες της γνωστικής:

- με την άρθρωση, στον βαθμό που η μαθημένη αφήγηση εκτελείται δημόσια τώρα αλλά αποδεσμευμένη από το πρότυπό της,
- λαθραία με τον αναστοχασμό, εφόσον ο αφηγητής είναι δυνατόν να «προβάρει» το αφηγηματικό του υλικό πριν από τη δημόσια εμφάνισή του,
- με την εξερεύνηση, επειδή ο μέχρι τώρα μαθητευόμενος αφηγητής μπορεί να επενδύει το παραδοσιακό υλικό με προσωπικό χρώμα και με βάση τα δικά του ενδιαφέροντα, αποβλέποντας σε προσωπικούς αφηγηματικούς στόχους.



Σχήμα 8: «Μέθοδοι» παραδοσιακής και γνωστικής μαθητείας

Από το μοντέλο του Lord για την εκμάθηση της προφορικής αφήγησης απουσιάζουν δύο μεθοδολογικές διαδικασίες, τις οποίες εισηγητές της μεταγενέστερης γνωστικής μαθητείας (Collins et al. 1989) καταλογίζουν, παρά ταύτα, στην παραδοσιακή. Αυτές έχουν να κάνουν με τη γενικότερη καθοδήγηση (coaching) και τη συγκεκριμένη υποστήριξη (scaffolding) του έμπειρου προς τον μαθητευόμενο ερασιτέχνη αφηγητή.

Η διπλή αυτή απουσία οφείλεται, κατά τον Lord (1960: 24), στο ότι το πλαίσιο της μαθητείας του παραδοσιακού αφηγητή δεν είναι σχολικό, με ορισμένο πρόγραμμα σπουδών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εκλείπουν οι μεταγενέστερες στρατηγικές και τεχνικές με τις οποίες εκφράζονται οι οποιοσδήποτε παρεμβατικές κινήσεις του δασκάλου προς τον μαθητευόμενο. Γι' αυτό και ο μαθητευόμενος βάρδος συχνά δεν είναι σε θέση να εξηγήσει πώς ακριβώς έχει μάθει την τέχνη του.

Στο περιβάλλον γενικότερα της μη εγγράμματης μαθητείας κατά τον Lord, όσον αφορά τον τρόπο που μαθαίνει την τέχνη του ο παραδοσιακός αφηγητής, συντηρείται ικανός βαθμός «μηχανιστικότητας» και «ασυνειδητότητας», ο οποίος μεταφορικά εξισώνεται με τον τρόπο που μαθαίνει τη γλώσσα του το παιδί: «ο μαθητευόμενος βάρδος μαθαίνει τις λέξεις όπως το μικρό παιδί ή όπως ο οποιοσδήποτε μαθαίνει τη γλώσσα του χωρίς καμιά σχολική μέθοδο» (Lord 1960: 22). Και το κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα της μαθητείας στην πρωτο-γλώσσα από το μικρό παιδί και στην προφορική αφήγηση από τον μαθητευόμενο αφηγητή είναι η περιορισμένη συμμετοχή της διδακτικής καθοδήγησης (tutoring) (πρβλ. και Rubin 1988: 339).

Με βάση τα προηγούμενα δεδομένα, τρεις χαρακτηριστικές προκαταλήψεις του μοντέλου της παραδοσιακής μαθητείας επισημαίνονται στη συνέχεια.

Η πρώτη εντοπίζεται στην εξίσωση της προφορικότητας/παραδοσιακότητας με την έλλειψη της εγγραματοσύνης, η οποία με τη σειρά της ταυτίζεται με την απουσία του συστήματος της εκπαίδευσης. Η συναίρεση των προηγούμενων εννοιών επικαθορίζει τον μηχανιστικό, και λίγο πολύ ασυνείδητο, τρόπο εκμάθησης της προφορικής αφήγησης. Η θέση αυτή σήμερα αμφισβητείται στον βαθμό που έχει αποδειχθεί (Scribner & Cole 1981, Lave & Wenger 2005: 13, 24) ότι η διαφορά ανάμεσα σε μη εγγράμματος και εγγράμματος δεν έχει ουσιαστική επίπτωση στις γνωστικές τους δεξιότητες. Η συνήθεια των ανθρώπων να εκμαιεύουν τον βαθμό και την ποιότητα των γνωστικών και επικοινωνιακών τους ικανοτήτων, που συγκροτούν το πλαίσιο της εγγραματοσύνης τους, από τις δεξιότητες τις οποίες αποκτούν μέσω της εκπαίδευσής τους, είναι στο μοντέλο της μαθητείας του Lord προφανής.

Η δεύτερη –συνέχεια της πρώτης– προκατάληψη έχει να κάνει με την έμμεση παραδοχή ότι το μοντέλο της μαθητείας στην παραδοσιακή αφήγηση όχι μόνο δεν

έχει καμιά σχέση με τα μεταγενέστερά του, αλλά ότι η εμφάνιση των μεταγενέστερων, εγγράμων μοντέλων μαθητείας, που στηρίχθηκαν στην ανάγνωση του γραπτού λόγου, είχε ως αποτέλεσμα τον αφανισμό των πρώτων. Στον εντελώς διάφορο χαρακτήρα του μοντέλου της παραδοσιακής μαθητείας στην παραδοσιακή αφήγηση από το μεταγενέστερό της υπόκειται η λογική των θεωριών της «Μεγάλης Διαίρεσης» (Great divide theories), η οποία εστιάζει στις πολιτισμικές και γνωστικές διαφορές (συμπεριλαμβανομένων και των διαφορών στη χρήση της γλώσσας) ανάμεσα στις α-γράμματα και τις εν-γράμματα κοινωνίες και τους ανθρώπους τους.

Με κριτήριο ειδικότερα τα διάφορα μέσα επικοινωνίας και τεχνολογίας που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι, οι κοινότητες και οι κοινωνίες τους ορίζονται διχαστικά με βάση πολιτικές αντιθέσεις, όπως είναι: το κοινωνικό έναντι του ατομικού, το «αρχαϊκό» έναντι του «πολιτισμένου», το «απλό» έναντι του «προωθημένου», το «προ-λογικό» έναντι του «λογικού», το «μυθοποιητικό» έναντι του «λογικο-εμπειρικού», το «ακουστικό» έναντι του «οπτικού», κ.ο.κ. (Finnegan 1973, Latour 1986, Chandler 1994, Mason 1998, Reder & Davila 2005). Εξάλλου, με βάση τα δεδομένα της φιλολογικής-ανθρωπολογικής προσέγγισης (Lord 1960: 129-130), τα οποία επηρέασαν το έργο νεότερων θεωρητικών των μέσων επικοινωνίας και της εγγραμματοσύνης όπως του Walter Ong (1997), ο προφορικός/ακουστικός λόγος της παραδοσιακής αφήγησης, γενικότερα ο «φωνοκεντρισμός» της, θεωρείται ριζικά διάφορος σε σχέση με τον μεταγενέστερο γραπτό/οπτικό, «λογοκεντρικό». Κατ' επέκταση, ο τρόπος σκέψης του παραδοσιακού συνθέτη/εκτελεστή θεωρήθηκε και εκτιμάται τουλάχιστον φυσικός, απλός, συγκεκριμένος, μη λογοτεχνικός και εν τέλει α-γράμματος σε σχέση με αυτόν των συγγραφέων, που νομίζεται τεχνητός, αφαιρετικός, σύνθετος, λογοτεχνικός, αναστοχαστικός και εγγραμματος.

Στην πραγματικότητα πρόκειται για απόλυτη διχοτομία, που υποκρύπτει συχνά ιδεολογικού τύπου αντιθέσεις, και η οποία όχι μόνο δεν επαληθεύεται από τα ιστορικά δεδομένα της συνύπαρξης των δύο λόγων στην αρχαία και τη νεότερη εποχή, αλλά και αγνοεί το λαθραίο συνεχές (continuum) της εγγραμματοσύνης μέσα στις διαφορετικές εκφάνσεις της στην πορεία της ιστορικής εξέλιξης (Rosenberg 1987:74, Gunkel 2003). Αυτό, με άλλα λόγια, σημαίνει ότι η εξέλιξη της επικοινωνιακής τεχνολογίας δεν προοδεύει μέσα από εξελικτικές, διαφορετικές

μεταξύ τους, βαθμίδες (από το προφορικό, στο γραπτό και στο ηλεκτρονικό), αλλά ότι υπάρχουν ποικίλες ατραποί με τις οποίες οι πολιτισμοί υιοθετούν την αναπαράσταση της πληροφορίας και της εμπειρίας τους, και ότι αυτές οι ατραποί είναι πολιτιστικά και κοινωνικά προσδιορισμένες (Finnegan 1989: 123).

Η τρίτη χαρακτηριστική προκατάληψη στις προηγούμενες θέσεις έχει να κάνει με την πλήρη εξάρτηση της μάθησης από την ποιητική «γραμματική» της προφορικής ποιητικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, ο παραδοσιακός συνθέτης / εκτελεστής μαθαίνει από τους εμπειρότερους μέντορες του τόσο τον τρόπο (την ειδική τεχνική με την οποία πρέπει να ταιριάζει τις λέξεις στις κατάλληλες υποδοχές του ρυθμού) όσο και το γενικότερο περιεχόμενο (τα τυπικά θέματα) της αφήγησης. Και τα δύο μέλη της παραδοσιακής μαθητείας, ο έμπειρος και ο μαθητευόμενος αφηγητής, είναι κατά κάποιον τρόπο δέσμοι της εντελώς ιδιότροπης παραδοσιακής γλώσσας (στο προλεκτικό της και στο λεκτικό της στρώμα), που δεν έχει καμιά απολύτως σχέση με τη γλώσσα της καθημερινής ζωής.

Ωστόσο, το επαχθές αυτό έργο μαθητείας θα μπορούσε να ελαφρυνθεί και να θεωρηθεί πιο πειστικό αν περιοριζόταν στις τεχνικές κυρίως δεξιότητες μάθησης του συνθέτη/εκτελεστή (δηλ. στο να μάθει να χειρίζεται το μουσικό όργανο ή να ασκηθεί στο πώς να ταιριάζει το περιεχόμενο στις κατάλληλες υποδοχές του ρυθμού), ενώ τα τυπικά θέματα, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, προτείνεται να εκτιμηθούν ως εκφάνσεις των γνωστικών «σχημάτων/πλαισίων/σεναρίων», που είναι κτήμα του αποθετηρίου της πολιτισμικής γνώσης κάθε αφηγητή.

Η ενεργοποίηση αυτών των «σχημάτων» στο πλαίσιο της μαθητείας ενός ερασιτέχνη αφηγητή αφορά σε σειρά καθημερινών δραστηριοτήτων της κοινωνικής ζωής (λ.χ. της προετοιμασίας ενός ταξιδιού, της αναχώρησης, του φαγητού κ.λ.π.) και αποτελούν περιουσία της κοινότητας με την οποία ο αφηγητής τις μοιράζεται στο πλαίσιο της εκτέλεσης. Επειδή ο μαθητευόμενος αφηγητής κατέχει τα «σχήματα/σενάρια» από την καθημερινή του ζωή (γιατί όχι από τη νεαρή του ήδη ηλικία;), δεν ήταν υποχρεωμένος να τα μάθει από έναν επαγγελματία αφηγητή, επειδή ακριβώς τα είχε αποθηκευμένα στην επεισοδιακή μνήμη του, μέσω της εμπειρίας του και της πολιτισμικής του γνώσης. Αυτό που χρειαζόταν να μάθει και να ανακαλεί στη μνήμη του ήταν το τυπικό στυλιζάρισμα της εκτέλεσης/παράστασης

και ο ειδικός κώδικας της ποιητικής γλώσσας. Ο υποκείμενος ρυθμός προωθούσε, και προωθεί ακόμη και σήμερα, την ανάκληση ενός θέματος στη μνήμη, καθώς το ένα αρχικό, τυπικό στοιχείο παρέπεμπε στο επόμενο. Έτσι η φύση και η δομή των απομνημονευμένων επαναληπτικών στοιχείων διευκόλυνε τη σύνθεση.

Η κατάκτηση ενός τέτοιου ρεπερτορίου ιστοριών είναι δυνατή ακόμη και στον σύγχρονο, εγγράμματο πολιτισμό, καθώς πολλοί άνθρωποι είναι σε θέση σήμερα να ανασύρουν από τη μνήμη τους το περίγραμμα μιας ιστορίας ανεξάρτητα από την έκτασή της, το οποίο και να το προσαρμόζουν ως προς τις ειδικότερες λεπτομέρειές του με επεκτάσεις, διαγραφές και μετασχηματισμούς ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και τις προσδοκίες των αποδεκτών τους.

Αναφέρθηκε προηγουμένως πως κατά τον Lord ο μαθητευόμενος βάρδος συχνά δεν είναι σε θέση να εξηγήσει πώς ακριβώς έχει μάθει την τέχνη του, επειδή δεν έχει δοκιμάσει σχολικού τύπου καθοδηγητικές τεχνικές που εμφολωθούν στα προγράμματα σπουδών. Σωστή επισήμανση, που αποδίδεται ωστόσο σε αποπροσανατολιστικό αίτιο. Στην πραγματικότητα αυτή η απροσδιόριστη ως προς την προέλευσή της αφηγηματική γνώση αναφέρεται στη γενική ικανότητα που αποκτούν από την παιδική τους ηλικία, με την υποστήριξη των μεγαλύτερων, οι άνθρωποι να διηγούνται ιστορίες.

Αυτό το είδος γνώσης τουλάχιστον οι ερευνητές των προφορικών παραδόσεων από τον χώρο της γνωστικής ψυχολογίας ονομάζουν «λανθάνουσα» (implicit) γνώση (Rubin 1995: 190-191). Ο σχετικός όρος αναφέρεται στη διαισθητική γνώση για το «πώς» δομείται μια ιστορία («know how»), αντιπροσωπεύοντας ένα είδος δεξιότητας που αποκτάται υποσυνείδητα με την εξέλιξη του χρόνου. Αναπαριστάνει ως αίσθηση το σύνολο μιας προηγούμενης εμπειρίας (λ.χ. ότι ένα ταξίδι περνάει μέσα από τις ειδικές φάσεις της αναχώρησης, της περιπλάνησης, της προσδοκώμενης επιστροφής κ.λπ.), χωρίς να αναφέρεται σε κάποιο συγκεκριμένο γεγονός του παρελθόντος που να επιδέχεται τη γλωσσική έκφραση ή την προτασιακή γνώση (πρβλ. και για τη γλώσσα Πωγωνδιώτης 1999: 75-76). Γι' αυτό και οι άνθρωποι, εγ-γράμματοι και α-γράμματοι, κατέχουν αυτές τις σεναριακές νοητικές δομές ως σταθεροποιημένη σειρά διαδικασιών, όμως δεν είναι

σε θέση να περιγράψουν τα διαδικαστικά βήματα που ακολούθησαν, προκειμένου να τις εφαρμόσουν (Reber 1989: 22).

Η «λανθάνουσα» αφηγηματική γνώση αντιδιαστέλλεται προς τη «ρητή» γνώση (explicit knowledge). Πρόκειται για τύπο δηλωτικής γνώσης, που μπορεί να μεταδοθεί με λέξεις συγκροτώντας το «τί» (knowing that) μιας ιστορίας (Rubin 1995: 191). Η έκφραση λ.χ. *Μια φορά κι έναν καιρό...* είναι το «τί» για το «πώς» της εισαγωγής μιας ιστορίας, το στιγμιότυπο μιας γνώσης, που έχει αποκτηθεί ασυνείδητα με την πάροδο του χρόνου γύρω από την αρχή μιας ιστορίας. Και τα δύο είδη γνώσης αναπαριστώνται στη μνήμη ως «σχήματα/σενάρια» με τη διαφορά ότι εκείνα που συνδέονται με τη λανθάνουσα γνώση είναι πιο αφηρημένα και σταθερά, εν είδει «πίνακα» (table) ή «μορφοτυπικού σχήματος» (format), και προδιαγράφουν τα βήματα-διαδικασίες που τηρούνται στη διαδοχή των συγκεκριμένων επαναληπτικών, λεκτικών δράσεων, οι οποίες μπορεί να παραλλάσσονται.

Με βάση τα προηγούμενα, μπορούμε να διορθώσουμε την παραδοσιακή άποψη ότι ο συνθέτης/εκτελεστής μαθαίνει από τους εμπειρότερούς του τα τυπικά θέματα, προκειμένου ειδικότερα να ανταποκριθεί στις ανάγκες της προφορικής εκτέλεσης, με την οποία τα θέματα αυτά είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Με άλλα λόγια, αν ο παραδοσιακός συνθέτης/εκτελεστής δεν είναι υποχρεωμένος πρώτα να απομνημονεύσει ένα μεγάλο αριθμό από σταθερώς επαναλαμβανόμενες ομάδες ιδεών και ύστερα να τις αναπαραγάγει συρράφοντάς τις σε αφήγηση, αλλά ότι κατέχει τα γνωστικά χνάρια των ιστοριών του, τότε ερχόμαστε πιο κοντά σε μια περισσότερο οικεία persona του, που διαθέτει περισσότερες πρωτοβουλίες σύνθεσης από ό,τι το παραδοσιακό μοντέλο μαθητείας εισηγείται. Ίσως μάλιστα τα περιθώρια των πρωτοβουλιών αυτών να μην είναι τόσο απεριόριστα όσο ενός σύγχρονου αφηγητή, στον βαθμό που ο παραδοσιακός συνθέτης/εκτελεστής μαθαίνει όχι ακριβώς την πρώτη γλώσσα του, όπως το παιδί, αλλά μια «δεύτερη» ποιητική γλώσσα. Η κατάκτηση της «δεύτερης» αυτής αφηγηματικής γλώσσας από το παιδί έχει αποδειχθεί σήμερα (Applebee 1978, Bruner 1985: 100-101, Stein 1992) πως απαιτεί επιπρόσθετα την καλλιέργεια επικοινωνιακών ικανοτήτων, που αναφέρονται σε πραγματολογικές, κειμενικές και κοινωνιογλωσσικές γνώσεις, και οι οποίες κατορθώνονται προοδευτικά και όψιμα σε πλαίσια μαθητείας, άτυπης ή/και τυπικής.

Στην ερμηνευτική αυτή προοπτική, όσον αφορά την παραδοσιακή αφήγηση, ανοίγεται ένας ευκολότερα προσπελάσιμος δρόμος επικοινωνίας ανάμεσα στο παραδοσιακό και το γνωστικό μοντέλο μαθητείας. Στον βαθμό βέβαια που με βάση τις προηγούμενες διορθωτικές προτάσεις το παραδοσιακό μοντέλο μαθητείας τελικά δεν είναι τόσο «αρχαϊκό», ώστε να απαγορεύει τη «γλώσσα της σκέψης» στον συνθέτη/εκτελεστή, όπως το νόμισαν οι εκπρόσωποι της παραδοσιακής φιλολογικής προσέγγισης.

3.4.2. Γνωστική μαθητεία στην τέχνη της αφήγησης

Σύμφωνα με τα προηγούμενα περιγραφικά δεδομένα (3.3.), το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας, όσον αφορά την ενδεχόμενη εφαρμογή του στη διδακτική της παραδοσιακής αφήγησης, θα μπορούσε να εμπλουτίσει τις τεχνικές της παραδοσιακής μαθητείας μεταφέροντάς τες μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα:

- Ως προς τα μερίδια του Περιεχομένου και της Διαδοχικότητας, η διδακτική μιας παραδοσιακής αφήγησης σύμφωνα με το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας δεν αποτελεί σχολικό μόνο διδακτικό αντικείμενο αλλά επικοινωνιακό-γνωστικό, στον βαθμό που το κέντρο βάρους της διδασκαλίας, μέσω των γνωστικών στρατηγικών μάθησης, μετατοπίζεται από το *τί* λέγεται σε ένα παραδοσιακό αφηγηματικό κείμενο στο *πώς* αυτό παράγεται και συντίθεται. Η παραγωγή και η σύνθεση μιας αφηγηματικής δραστηριότητας δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως εξωτερικό, αυθύπαρκτο αντικείμενο ή λογοτεχνικό φαινόμενο, που πρέπει να μαθευτεί, αλλά και ως ενδιάθετη, γνωστική περιουσία του νου, η οποία, μέσω των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών μπορεί να οικοδομηθεί σταδιακά, να αναδυθεί και να γίνει κτήμα όλων των ανθρώπων. Η σύζευξη του περιεχομένου της παραδοσιακής αφήγησης με ζητήματα δομής «αποσχολειοποιεί» την αφηγηματική γνώση, εντάσσοντάς την στην ευρύτερη πολιτισμική. Υπ' αυτήν την έννοια, το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας αναπληρώνει κατά κάποιον

τρόπο τη μεροληπτική στάση των εισηγητών της παραδοσιακής μαθητείας ως προς τις ενδιάθετες δυνατότητες των ανθρώπων να παράγουν ιστορίες.

- Ως προς το Κοινωνικό του πλαίσιο, το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας μπορεί να επαναδραστηριοποιήσει μέσα στο σχολικό περιβάλλον την επιτελεστική (performative) καταρχήν λειτουργία της αφήγησης, όπως την έχουν προτείνει ανανεωτές ερευνητές του μοντέλου της παραδοσιακής μαθητείας, αναδεικνύοντας τον κοινωνικό και αυθεντικό της χαρακτήρα και συνδέοντάς την με τις βιογλωσσικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Με τον ίδιο τρόπο που η παραδοσιακή αφήγηση αναδεικνυόταν και αναπαραγόταν μέσα από και στα κοινωνικά της περικείμενα, η σχολική μαθητεία στην αφηγηματική γνώση είναι εγκατεστημένη στο κοινωνικό της πλαίσιο μέσα από τις δραστηριότητες των μαθητευόμενων.
- Τέλος, ως προς τη Μέθοδό της, η γνωστική μαθητεία συνεχίζει (κυρίως μέσω της μίμησης) την παραδοσιακή, την εμπλουτίζει (κυρίως μέσω της καθοδήγησης και της υποστήριξης του ειδικού-διδάσκοντος) και τη μετασχηματίζει σε μεταγνωστική δραστηριότητα, ώστε να επαληθευτεί η οικειωμένη εφαρμογή της στα περιβάλλοντα μάθησης από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους.

Με βάση τους προαναφερθέντες όρους, η γνωστική μαθητεία μπορεί να αποδειχθεί, σύμφωνα και με τις επισημάνσεις του Collins και των συνεργατών του (1989), ως πρόεκταση της παραδοσιακής και στην περιοχή της διδακτικής μιας παραδοσιακής αφήγησης. Συχνά ωστόσο, όπως προκύπτει και από τον επόμενο Πίνακα 8 (των Cash et al. 1997 και Ghafaili 2003), το νεότερο μοντέλο συστήνεται σε ριζική απόκλιση προς το παραδοσιακό.

Διαφορές ανάμεσα στην παραδοσιακή και τη γνωστική μαθητεία

Παραδοσιακή μαθητεία	Γνωστική μαθητεία
Μάθηση για την εκτέλεση <i>απλών</i>	Μάθηση για την εκτέλεση

έργων	σύνθετων έργων
Καλλιέργεια <u>φυσικών δεξιοτήτων</u> και διαδικασιών μάθησης	Καλλιέργεια <u>γνωστικών και μεταγνωστικών</u> διαδικασιών μάθησης
Μάθηση <u>ενός προς ένα</u> στον χώρο της φυσικής εργασίας	Μάθηση <u>με πολλούς</u> μαθητές. Στη σχολική τάξη ή στο σχολικό εργαστήριο
Μάθηση έργων που εκτελούνται <u>μέσω της παρατήρησης</u>	Μάθηση έργων και διαδικασιών που εκτελούνται <u>με τη σκέψη</u>
Μάθηση <u>μέσω της εκτέλεσης Φυσικών</u> έργων	Μάθηση μέσω της <u>εξωτερίκευσης των διαδικασιών της σκέψης στη διάγνωση προβλημάτων</u>

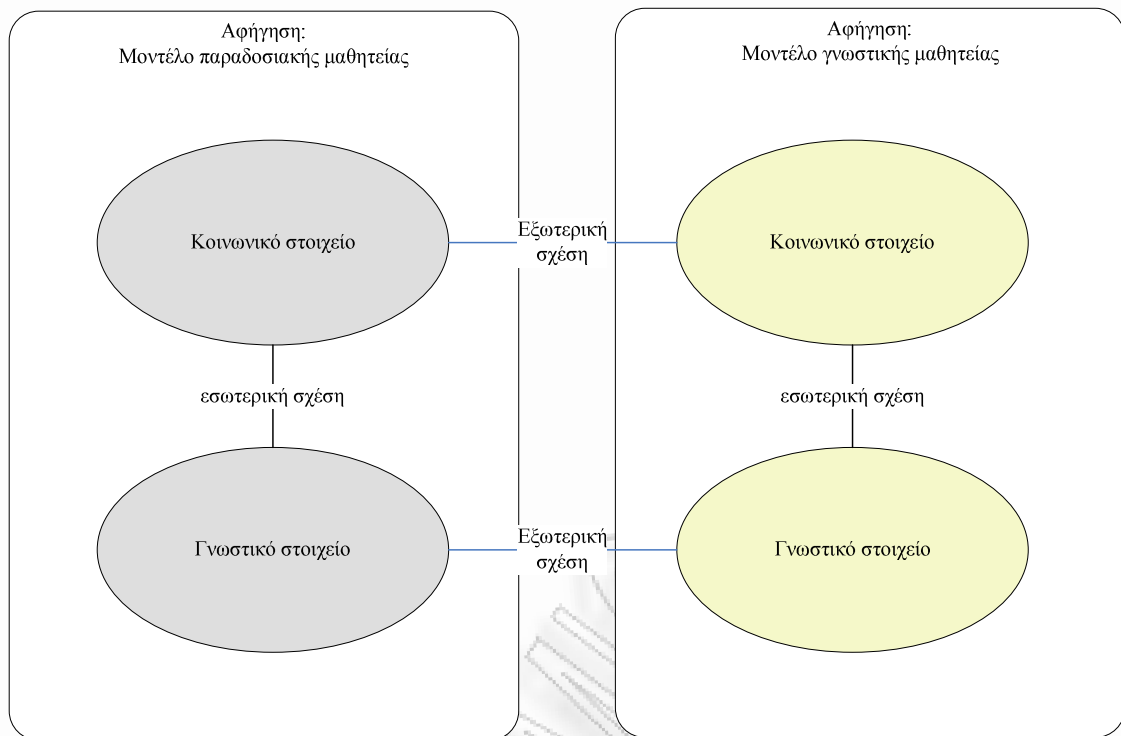
Πίνακας 8: Διαφορές παραδοσιακής και γνωστικής μαθητείας

Η διαιρετική αυτή σύγκριση ανάμεσα στην παραδοσιακή και τη γνωστική μαθητεία σχηματοποιεί την ανάδειξη των εντελώς διάφορων χαρακτηριστικών ανάμεσα στο διδακτικό μοντέλο-επίγονο και το μοντέλο-πρόγονο. Υποδεικνύει, ειδικότερα, τους δραστικούς μετασχηματισμούς που έχουν συμβεί κατά τη μετάβαση από τους «φυσικούς» χώρους μάθησης στη σχολική, καθιστώντας ριζικές τις διαφορές και, εκ πρώτης όψεως τουλάχιστον, αγεφύρωτη την πολιτισμική διαφορά ανάμεσα στα δύο διδακτικά μοντέλα. Έτσι, κατά τη λογική των θεωριών της «Μεγάλης διαίρεσης», το απλό και «ενικό» έργο της παραδοσιακής μαθητείας αντιπαρατίθεται στο σύνθετο και πολλαπλό της γνωστικής, το φυσικό στο τεχνητό, το πρακτικό στο γνωστικό και μεταγνωστικό, κ.ο.κ.

Ο διαχωρισμός αυτός της ιστορικής συνέχειας σε περιόδους «πριν» και «μετά» υπονοεί και την ντετερμινιστική έννοια της πρωτοκαθεδρίας των «επαναστάσεων» στην τεχνολογία επικοινωνιών. Και οι διαφορές αυτές συχνά διογκώνονται. Εξ αποτελέσματος λοιπόν, αν τα χαρακτηριστικά της γνωστικής μαθητείας αποκλείονται ως περιουσία από τον κύκλο ζωής του παραδοσιακού συνθέτη/εκτελεστή, τότε ο κύριος στόχος της γνωστικής μαθητείας, που είναι «να κάνει τη σκέψη ορατή» (to make thinking visible) (Collins et al. 1991) και

αναφέρεται στο εγχείρημα που δοκιμάζει ο δάσκαλος στο «τεχνητό» περιβάλλον της σχολικής αίθουσας να αποκαταστήσει την αμεσότητα της «φυσικής» σχέσης του μαθητευόμενου με το αντικείμενο-έργο στον χώρο εργασίας όπως συνέβαινε την παλιά εποχή, κινδυνεύει να εκπέσει σε ρομαντικό φυσιοκρατισμό παρά εφικτό μοντέλο μάθησης (Wilson & Cole 1991: 48, 51). Και δεν είναι τώρα το μοντέλο-πρόγονος, η παραδοσιακή μαθητεία, που αρνείται την οποιαδήποτε σχέση του με το μοντέλο-επίγονό του, τη γνωστική μαθητεία, αλλά αντίστροφα: η γνωστική μαθητεία με βάση τη διαιρετική λογική εμφανίζεται σε πλήρη διάζευξη προς την παραδοσιακή.

Η γεφύρωση του νέου αυτού χάσματος προτείνεται να επιτευχθεί με δύο συσχετικούς τρόπους, τον εξωτερικό και τον εσωτερικό (βλ. το Σχήμα 9). Ο εξωτερικός τρόπος αναφέρεται στον συνυπολογισμό, από την πλευρά των εκπροσώπων της γνωστικής μαθητείας, της διορθωτικής πρότασης που προηγουμένως αναφέρθηκε και σύμφωνα με την οποία η μαθητεία ενός παραδοσιακού αφηγητή στην τέχνη της αφήγησης είναι και γνωστικό επικοινωνιακό γεγονός. Αυτό σημαίνει ότι ο αφηγητής δεν είναι δέσμιος των πρακτικών της κοινότητάς του αλλά ότι συμμετέχει ενεργητικά μέσω των γνωστικών «σχημάτων/πλαισίων/σεναρίων» του στην αναδημιουργία τους.



Σχήμα 9: Εξωτερικές και εσωτερικές σχέσεις στα μοντέλα μαθητείας

Ο εσωτερικός τρόπος συναρτάται προς τη συχνά προβαλλόμενη ως αντιθετική, σχέση ανάμεσα στο γνωστικό και το κοινωνικό στοιχείο που συνδυαστικά περιέχονται στο εσωτερικό του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας (Anderson et al. 1997, εναντίον των θέσεων του Greeno 1997, πρβλ. γενικότερα Fox 1997, Moore 1998). Συγκεκριμένα, το γνωστικό στοιχείο εκλαμβάνεται ως ατομικό, εσωτερικό, και αντικειμενικό, που βλέπει τη μάθηση κυρίως ως διαδικασία κατάκτησης, εσωτερίκευσης, αποθήκευσης και ανασύρσης. Αντίθετα, το κοινωνικό στοιχείο θεωρείται εξωτερικό, σχετικό και απρόβλεπτο. Η μάθηση δεν θεωρείται μόνο προσχηματισμένη (pregiven) μέσα στα πλαίσια των κοινοτήτων πρακτικής, αλλά είναι και αναδυόμενη (emergent) μέσα από αυτά. Με βάση τη νέα αυτή διαιρετική λογική, η εσωτερική συνύπαρξη του γνωστικού και κοινωνικού στοιχείου της γνωστικής μαθητείας μετατρέπεται σε αντίθεση. Η έξαρση του μενταλιστικού στοιχείου ανακλάται εξωτερικά ως ιστορική διαφορά προς στην παραδοσιακή μαθητεία. Ο προηγούμενος Πίνακας 8 διακρίνει ακριβώς την εσωτερική και νοητική

διάσταση της γνωστικής μαθητείας έναντι της, θεωρούμενης ως εξωτερικής και φυσικής, παραδοσιακής.

Τη «μενταλιστική» απόχρωση της γνωστικής μαθητείας ελέγχουν ακόμη και οι Lave & Wenger, ενισχύοντας την αναπαραγωγή της εσωτερικής αντίθεσης. Αποδεχόμενοι ότι ο όρος της γνωστικής μαθητείας είναι νεφελώδης (Lave & Wenger 2005: 24: «ήταν προφανές ότι κανένας μας δεν ήταν σίγουρος για το νόημά του»), ελέγχουν καταρχήν την έννοια της εσωτερίκευσης που ενυπάρχει στο γνωστικό στοιχείο, καθώς έτσι η «γνώση αντιμετωπίζεται ως καθαρά εγκεφαλική λειτουργία και απλή διαδικασία εσωτερίκευσης των δεδομένων με την απλή μέθοδο της μετάδοσης και της αφομοίωσης» (Lave & Wenger 2005: 37-38). Με την ίδια βέβαια λογική, αλλά σε εντελώς αντίθετη προοπτική, οι Renkl, Mandl & Gruber (1996) νομιμοποιούνται να αμφισβητούν την εγκαθιδρυμένη μάθηση, επειδή στερείται τα χαρακτηριστικά μιας ξεκάθαρα ορισμένης και εμπειρικά αποδεδειγμένης θεωρίας.

Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι στο έργο των Lave & Wenger υπάρχουν αναφορές που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως απαντήσεις του Albert Lord στους γνωστικούς αναθεωρητές των ερευνών του για τους αφηγητές της βαλκανικής. Για παράδειγμα, αναφέρεται πως «το 'σχήμα' δεν μπορεί να εξηγήσει την ίδια του τη χρήση, τον χειρισμό ή τον ρόλο του σε μελλοντικούς αυτοσχεδιασμούς» (2005: 15). Και ότι αντίθετα «η ικανότητα συμμετοχής είναι ο παράγοντας που θα αποτελέσει το καλούπι της μάθησης και όχι οι συμβολικές ή αναφορικές δομές» (2005: 17). Οι γέφυρες της εγκαθιδρυμένης μάθησης προς την παραδοσιακή μαθητεία στην αφήγηση γίνονται ιδιαίτερα έντονες ως προς το στοιχείο της περιφεριακότητας της μάθησης, με βάση την οποία ακυρώνεται λίγο πολύ η «προστιθέμενη» αξία της καθοδήγησης ή της υποστήριξης της γνωστικής μαθητείας.

Την απουσία των δύο αυτών στοιχείων από το μοντέλο της παραδοσιακής μαθητείας στην αφήγηση οι Lave & Wenger εξηγούν ως εξής (2005: 69): «Ακόμη και όταν ειδικοί δεν διδάσκουν, αποτελούν –τουλάχιστον– προσωποποίηση της πρακτικής διαδικασίας στην πληρέστερη μορφή της και μέσα στην κοινότητα πρακτικής. Η επιθυμία του αρχάριου να γίνει μέλος, όπως εκείνοι, αποτελεί συγκεκριμένο τέλος, που είναι πολύ περίπλοκο για να συζητηθεί με τη στενή και απλή γλώσσα των στόχων, των δοκιμασιών και της απόκτησης γνώσεων». Έμμεσα,

κατ' επέκταση, το κοινωνικό στοιχείο της γνωστικής μαθητείας είναι που γίνεται το κυρίαρχο στοιχείο σύγκλισης προς την παραδοσιακή, ενώ το γνωστικό στοιχείο φέρνει την πρώτη σε πλήρη διάζευξη προς τη δεύτερη.

Η διαμάχη ανάμεσα στους μενταλιστές και τους κοινωνιστές αγνοεί στην πραγματικότητα σημαντικά στοιχεία της συμφωνίας τους, που έχουν να κάνουν τόσο με την έρευνα όσο και με την εκπαίδευση. Με βάση τα όσα έχουν προαναφερθεί, όσον αφορά ειδικότερα το διακύβευμα της διδακτικής μιας παραδοσιακής αφήγησης, το πεδίο αναφοράς της σύγκλισης ανάμεσα στα δύο αντίπαλα μέρη περιλαμβάνει τα επόμενα σημεία (Anderson et al. 2000):

- Η ατομική και η κοινωνική διάσταση της παραδοσιακής αφήγησης είναι εξ ίσου καθοριστικές τόσο για την παραγωγή της (σύμφωνα με το παραδοσιακό μοντέλο μαθητείας) όσο και για τη διδασκαλία της (σύμφωνα με το γνωστικό μοντέλο μαθητείας). Όσον αφορά την παραγωγή της, αναφέρθηκε ήδη ότι ένας παραδοσιακός αφηγητής θητεύει στην τέχνη του τόσο σε συνάρτηση προς την κοινότητά του (κυρίως στην αρχή και στην έξοδο της μαθητείας του) όσο και κατά μόνας (κυρίως στο στάδιο της δοκιμαστικής εφαρμογής). Όσον αφορά τη διδασκαλία της, η ατομική, γνωστική προοπτική θα μπορούσε να αποβεί ενισχυτικός παράγοντας για την κατανόηση, από την πλευρά των εκπαιδευόμενων, αφενός των αφηγηματικών δομών της και αφετέρου των διαδικασιών που απαιτούνται για την κατανόηση αυτή. Από την άλλη μεριά, η κοινωνικά εγκαθιδρυμένη προοπτική είναι καθοριστικός παράγοντας για την ανάλυση των πρακτικών που περιλαμβάνονται στις συνεργατικές δραστηριότητες των εκπαιδευόμενων αλλά και για την κατανόηση του νοήματος των σχεδίων δράσης μιας μαθησιακής κοινότητας καθώς επίσης των δυνατοτήτων που παρέχονται για την ενίσχυση της συμμετοχής στις μαθησιακές πρακτικές.
- Η αποτελεσματικότητα της παραδοσιακής αφήγησης κρίνεται από τη συνδυαστική ισχύ και διαρκή συμπλοκή των δύο επιπέδων της σύνθεσής της: του γενικού της, αφηρημένου μέρους με το ειδικότερο, συγκεκριμένο της. Οι γενικές και αφηρημένες δομές αντιπροσωπεύουν τη γνωστική/νοητική της διάσταση, ενώ οι ειδικές και συγκεκριμένες αποκαλύπτουν την κοινωνική της

γείωση. Στο μοντέλο της παραδοσιακής μαθητείας ο συνδυασμός αυτός ανταποκρίνεται στην ικανότητα του αφηγητή να συνδυάζει τον μύθο μιας ιστορίας (που τον αποτελούν τα χνάρια ή τα θέματα με τους λογότυπους) με την πλοκή της (που την αποτελούν οι, παραλλαγμένοι ανάλογα με την κοινωνική περίσταση, λογότυποι). Στο μαθησιακό περιβάλλον της γνωστικής μαθητείας η συμβολή και των δύο προοπτικών (της γνωστικής και της εγκαθιδρυμένης) είναι επίσης καθοριστική. Η πρώτη δίνει κατεξοχήν έμφαση στις αφηρημένες δομές ή τις αναπαραστασιακές μορφές της αφήγησης, οι οποίες, εξαιτίας ακριβώς της γενικότητάς τους και της αναπαραστατικής τους δυναμικής, μπορούν να διατηρούν την ισχύ τους ακόμη και εκτός σχολείου. Εξίσου σημαντική μπορεί να αποδειχθεί για τη διδασκαλία της παραδοσιακής αφήγησης η εγκαθιδρυμένη προοπτική, καθώς επιμένει στη συνδυαστική δυναμική που έχουν οι παραδοσιακές αφηγήσεις τόσο ως σχολικό προϊόν λόγου όσο και κυρίως ως παράγωγο επικοινωνιακής δράσης των ανθρώπων.

- Σε γενικό επίπεδο το γνωστικό και το κοινωνικό στοιχείο της γνωστικής μαθητείας αυξάνουν μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον τη δυνατότητα κατανόησης των διαδικασιών μάθησης, της επίλυσης των προβλημάτων, της σκέψης και της επικοινωνίας. Μπορούν ωστόσο να το κατορθώσουν αυτό μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η γνωστική προοπτική ρίχνει φως στις διαδικασίες σκέψης των μεμονωμένων υποκειμένων, ενώ η κοινωνική στα συστήματα/πλαίσια που περιέχουν αυτά τα υποκείμενα. Όσον αφορά ειδικότερα τη μαθητεία στην αφήγηση με τους όρους του παραδοσιακού μοντέλου υποδείχθηκαν ήδη οι τρόποι με τους οποίους ο αφηγητής δομεί τη γνώση του για τον κόσμο μέσα στις ιστορίες του και πώς οι δομές αυτές, στον τύπο των ευέλικτων «σχημάτων», τον βοηθούν στην αφηγηματική σύνθεση. Αντίστοιχα στο περιβάλλον της διδασκαλίας η γνωστική προοπτική θα μπορούσε να διαφωτίσει για το πώς θα πρέπει να δομηθούν οι αφηγηματικές γνώσεις των μαθητών, ώστε αυτές να είναι προσβάσιμες και διαθέσιμες, προκειμένου να υποστηριχθούν δραστηριότητες μεταφέρσιμες σε νέες καταστάσεις.
- Υποδείχθηκε, από την άλλη μεριά, πώς το κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζει, σε σημείο να δεσμεύει, τον παραδοσιακό αφηγητή. Αντίστοιχα οι κοινωνικές

προσεγγίσεις στο μαθησιακό περιβάλλον παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τους τρόπους με τους οποίους το μαθησιακό πλαίσιο επηρεάζει την αφηγηματική γνώση των μαθητών, καθώς επίσης για τις ευκαιρίες της μάθησης που πραγματώνει η ανθρώπινη επικοινωνία ως μέσο τόσο για την κινητοποίηση όσο και για την ενεργοποίηση της αφηγηματικής σκέψης.

- Τελικά, και οι δύο εναλλακτικές εκδοχές της γνωστικής μαθητείας (η γνωστική και η κοινωνική) αν και εμφανίζονται ως αντίπαλες μέσα στους χώρους των επιστημών και της σχετικής εργογραφίας, είναι παρά ταύτα συγκρίσιμες, συχνά ανταγωνιστικές μεταξύ τους, και κυρίως συγκλίνουσες προς μια διαδικασία που, με τα κατάλληλα εργαλεία, έχει τη δυνατότητα να εξασφαλίσει τη συνοχή της διεπιστημονικής ερμηνείας της μάθησης και της γνώσης. Εξάλλου, οι ανθρώπινες δραστηριότητες και σχέσεις συγκροτούν ένα είδος «συμβολαίου», σύμφωνα με τις ρήτρες του οποίου το προσωπικό και το κοινωνικό, το πολιτιστικό και το φυσικό στοιχείο συγχωνεύονται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΟΠΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Σύνοψη

Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί γέφυρα ανάμεσα στα δύο προηγούμενα και το επόμενο (κεφ. 5), το οποίο αναφέρεται στο διδακτικό μέσο (τον ηλεκτρονικό γραφικό οργανωτή. Παρεντίθεται προκειμένου να δικαιολογηθεί το πέρασμα από το θεωρητικό πλαίσιο του γνωστικού «σχήματος/σεναρίου/πλαισίου» της παραδοσιακής αφήγησης (κεφάλαιο 2) και το διδακτικό μοντέλο της γνωστικής μαθητείας (κεφάλαιο 3) στην εξεικονίσιμη εφαρμογή τους με το υπολογιστικό μέσο (κεφάλαιο 5). Κατοχυρώνεται έτσι ο οπτικός-χωρικός χαρακτήρας της παραδοσιακής αφήγησης και κατ' επέκταση η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού γραφικού οργανωτή. Ο χαρακτήρας αυτός εμπεριέχεται αφενός σε επιμέρους τοποθετήσεις των εκπροσώπων της παραδοσιακής φιλολογικής και της γνωστικής προσέγγισης και αφετέρου στον απώτερο στόχο της γνωστικής μαθητείας να κάνει τη σκέψη ορατή.

Στο πλαίσιο λοιπόν του οπτικού γραμματισμού ελέγχεται η προκατάληψη ότι τα αφηγηματικά κείμενα (και μάλιστα τα καταγωγικώς προφορικά) δεν αφορούν στην όψη και δεν επιτρέπουν την εφαρμογή τους στον άξονα του χώρου. Ο έλεγχος αυτός εφαρμόζεται καταρχήν με βάση εναλλακτικές αρχές της φιλολογικής-ανθρωπολογικής προσέγγισης, όπως είναι η «επιτελεστική» (performative) αναπαράσταση-μίμηση της παραδοσιακής αφήγησης, η «ενάργεια»/παραστατικότητα της, η «έκφραση» της και η «εικονοποιία» (imagery). Ύστερα, ο έλεγχος εδραιώνεται με κριτήριο τις αρχές εκπροσώπων της γνωστικής ψυχολογίας (θεωρία της διπλής κωδικοποίησης) της γνωστικής γλωσσολογίας (εικονο-σχήματα) και της γνωστικής αφηγηματολογίας (νοητικά χαρτογραφημένοι ιστοριό-κοσμοί).

Τέλος, αναλύονται επιμέρους όψεις των «μεθόδων» της γνωστικής μαθητείας, με βάση τις οποίες νομιμοποιείται η μεταφορική εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου στην οθόνη του υπολογιστή.

4.1. Οπτικός γραμματισμός: τεχνολογία, γραφή και γραφικά

Ο λόγος για την κυριαρχία των οπτικών στοιχείων έναντι των γλωσσικών/λεκτικών στην ηλεκτρονική διδασκαλία και μάθηση αποτελεί σήμερα κοινότοπη πραγματικότητα. Κλασικά αποφθέγματα του τύπου «μια εικόνα, χίλιες λέξεις» (Larkin & Simon 1987), νεότερα παιδαγωγικά αιτήματα για την εισαγωγή των «πολυγραμματισμών» (multiliteracies) στην εκπαίδευση (Kalantzis & Cope 2001) και πληθωρικοί λόγοι περί της «πολυτροπικότητας» (multimodality) των «κειμένων» (Kress & van Leeuwen 1996, 2001) υπαινίσσονται την πρωτοκαθεδρία που οφείλει να έχει και στον χώρο της ηλεκτρονικής μάθησης η καλλιέργεια γενικότερα της οπτικής σκέψης και ειδικότερα του «οπτικού γραμματισμού» (visual literacy) εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων.

Ωστόσο, ο όρος «οπτικός γραμματισμός», παρά τον συνεχώς επίκαιρο χαρακτήρα του, παραμένει από την εποχή του εισηγητή του John Debes (το 1969) εξαιρετικά σύνθετος έως ασαφής τόσο ως προς τον ορισμό του όσο και ως προς τις παραμέτρους που καθορίζουν την αποτελεσματικότητά της ύπαρξής του (Ανγκερίνου & Ericson 1997). Οι ειδικοί συμφωνούν γενικώς ότι ο «οπτικός γραμματισμός» αναφέρεται σε κατακτημένες ικανότητες, που αφορούν στην αποκωδικοποίηση / ερμηνεία, τη σύνθεση / κατασκευή και γενικότερα στην κριτική επίγνωση των οπτικών μηνυμάτων, αντικειμένων και συμβόλων, τα οποία χρησιμοποιούνται για σκοπούς επικοινωνίας, σκέψης, μάθησης, δημιουργικής έκφρασης και αισθητικής απόλαυσης. Μέσα στο γενικό αυτό πλαίσιο, τα «οπτικά» γίνονται αντικείμενο θέασης είτε με τα μάτια είτε με το μυαλό, περιλαμβάνοντας κατασκευασμένα από τον άνθρωπο ή φυσικά αντικείμενα, γεγονότα, δράσεις, εικονιστικές και εικονικές αναπαραστάσεις και σύμβολα (λεκτικά και μη λεκτικά).

Στην κατοχύρωση του πεδίου μελέτης του σχετικού όρου εμπλέκονται αφενός θέσεις και απόψεις σχετικές με την οπτική αντίληψη, τις εγκεφαλικές ημισφαιρικές διαδικασίες, την «εικονοποιία» (imagery), τα γνωστικά στυλ, και την οπτική γλώσσα, και αφετέρου πρακτικές κατασκευές αναφορικά με τη διδασκαλία, τη λεκτική και οπτική μάθηση, τα συμβατικά και ηλεκτρονικά μέσα και εργαλεία (βλ. τις

παρατηρήσεις και τις σχετικές παραπομπές των Messaris 1994, Seels 1994, Avgerinou & Ericson 1997, McLoughlin & Krakowski 2001, Sims et al. 2002, Stokes 2001, Kress 2004, Chen 2004).

Η έννοια του οπτικού γραμματισμού παραμένει αίτημα μάλλον στην εκπαίδευση παρά συντελεσμένη πραγματικότητα, καθώς δεν έχουν εξαλειφθεί μέχρι σήμερα οι όροι που διαιωνίζουν την ανισότιμη σχέση της γλώσσας έναντι της εικόνας (Fischman 2001: 28, Kress 2004). Ο ηγεμονικός ρόλος της γλώσσας έναντι της εικόνας, γενικότερα έναντι της εικονοποιίας, στην ιστορία της πολιτισμικής εξέλιξης της Δύσης θεωρείται παράγωγη εκδοχή της προνομιακής μεταχείρισης που γνώρισαν το γραπτό κείμενο και η μεταγενέστερη εξέλιξη της τυπογραφίας έναντι της εικονογραφίας, η οποία περιθωριοποιήθηκε για αιώνες στον χώρο αποκλειστικά της τέχνης και της θρησκείας (Landow 1992, Arnheim 2007: 19-33, Bolter 2006: 35 κ.ε., 71, 93-94). Ως αναγνωρισμένη αφητηρία της ηγεμονικής αυτής σχέσης θεωρείται η πλατωνική φιλοσοφία, όπου ο εικονιστικός λόγος αντιμετωπίστηκε ως επικίνδυνο υποκατάστατο της υπερβατικής εννοιολογικής σκέψης. Η κυριαρχία αυτή επισφραγίστηκε την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης, με τη συνακόλουθη επίδραση των ρευμάτων του ορθολογισμού και του εμπειρισμού (Fleckenstein 1996: 915-916).

Στο πρώτο μισό του εικοστού αιώνα η κυριαρχική εξάπλωση της γραφής έναντι της εικόνας επεκτάθηκε ακόμη και σε πρώιμες θεωρίες περί των γνωστικών «σχημάτων», τα οποία θεωρήθηκαν ότι εδράζονται σε αποκλειστικώς γλωσσικής τάξεως νοητικές δομές. Οι θέσεις αυτές ενίσχυσαν τη «μονοτροπική» θεώρηση του γραμματισμού ως αποκλειστικά γλωσσικού και στους χώρους της εκπαίδευσης (Kress 1997: 9). Με την προοδευτική εξάπλωση των συμβατικών μέσων επικοινωνίας από το δεύτερο μισό του προηγούμενου αιώνα, σημειώνεται η επονομαζόμενη «εικονιστική στροφή» (pictorial turn) (Mitchell 1994: 11-35), η οποία οδήγησε στο, από ιστορική άποψη, ανατρεπτικό καθεστώς, το οποίο πρόέβλεψε ο R. Barthes (1988: 35) με το χαρακτηριστικό εξεζητημένο του ύφος: «η εικόνα –κατά παράδοση παρασιτικό μήνυμα– δεν υπάρχει πλέον για να εικονογραφεί απλώς τον λόγο, αλλά ο λόγος είναι που δομικά γίνεται, κατά κάποιον τρόπο, παράσιτο της εικόνας».

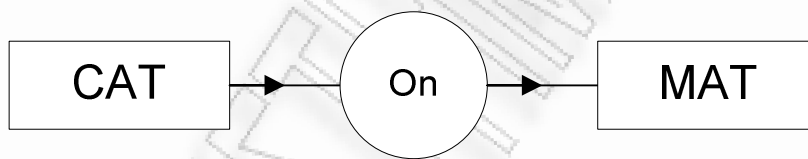
Σήμερα η αντιπαραθετική ιστορική θεώρηση της γραφής προς την εικόνα, υπερτονίζοντας τον ρόλο των ψηφιακών μέσων επικοινωνίας, ειδικότερα των υπολογιστών, εκλαμβάνει συχνά την αντιστροφή της σχέσης, που στο μεταξύ έχει προκύψει ανάμεσα στα δύο μέλη, ως επανάσταση (Chartier 1995:15) ή ως απελευθέρωση του ανθρώπου από τον διαδοχικό τρόπο σκέψης, τη «Γραμμοχώρα» (Lineland) κατά τον Staley (2002). Το αποτέλεσμα αυτής της «επαναστατικής» αλλαγής είναι να αποσιωπάται η λαθραία συγκατοίκηση της γραφής με την εικόνα στη διαδρομή της πολιτισμικής εξέλιξης, ή ακόμη και η παραδοσιακή υπεροχή/προτεραιότητα που είχε κάποτε η όψη έναντι της ακοής και της γραφής.

Σύμφωνα με τους Drucker & McGann (2001), στις αρχαίες ανατολικές κοινωνίες ήταν ευρύτατα διαδεδομένος ο τύπος σημείωσης που αντιπροσωπευόταν με το «εικονόγραμμα» (pictograph). Το πήλινο, κατά κανόνα, αυτό σύμβολο λειτουργούσε ως εικόνα κάποιου πράγματος, το νόημα του οποίου διαδιδόταν μέσω της οπτικής του φόρμας, ανεξάρτητα από το αν η επικοινωνία επηρεαζόταν μέσω της υποκατάστασης αυτής της εικόνας ή της μετάφρασής της σε κάποια γλώσσα. Παράδειγμα η επόμενη Εικόνα 1, όπου τα εικονογράμματα των Σουμερίων για το «αστέρι» (που επίσης σήμαινε «κεφάλι» ή «θεός»), «το κεφάλι», και το «νερό» (στα αριστερά) αντιστράφηκαν (στη μέση) [περ. 2800 π.Χ.], και προοδευτικά μετατράπηκαν σε σφηνοειδή σύμβολα (στα δεξιά) [περ. 2500 π.Χ.]:



Εικόνα 1: Εικονογράμματα των Σουμερίων

Μεταγενέστερα και πλήρη παραδείγματα του χαμένου σήμερα εικονογραμμικού συστήματος συντηρήθηκε στα λεγόμενα «μικτά» συστήματα των αιγυπτιακών ιερογλυφικών αλλά και άλλων τύπων γραφών της αρχαίας Μέσης Ανατολής. Τα αρχαϊκά αυτά σημειωτικά συστήματα περιγράφουν αφενός οντότητες και αρθρώνουν αφετέρου σχέσεις ανάμεσα σ' αυτές τις οντότητες. Πάντοτε κατά τους Drucker & McGann (2001), η εικονογραμμική αυτή λογική εντοπίζεται μεταγενέστερα στους «υπαρξιακούς γράφους» (existential graphs) του Charles Peirce, όπου οι οντότητες ορίζονται με υπογραμμισμένα όρια, και οι σχέσεις τους με γραμμές/τόξα συνδεσιμότητας, ενώ ποικίλες άλλες γραφικές τεχνικές εμπλέκονται στην εκφορά τους. Παράδειγμα ο επόμενος γράφος της πρότασης στο Σχήμα 10: “a cat is on a mat” «μια γάτα στην ψάθα», όπου οι αναπαριστώμενες σε παραλληλόγραμο έννοιες [Cat] και [Mat] αποτελούν στιγμιότυπα των cat, mat. Η εννοιολογική σχέση, αναπαριστώμενη σε κύκλο (On), συσχετίζει τη γάτα με την ψάθα, ενώ τα τόξα με τα βέλη συνδέουν τις σχέσεις (προς και από) ανάμεσα στις έννοιες.



Σχήμα 10: Γράφος μιας πρότασης

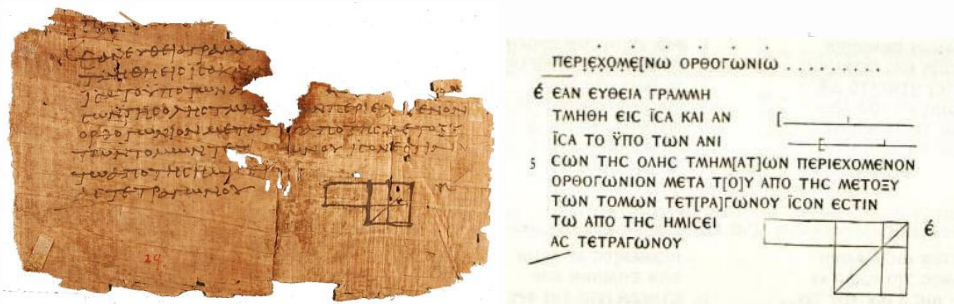
Ο Peirce χρησιμοποίησε αυτόν τον οπτικό «μορφότυπο» (format), επειδή αναγνώρισε την πιθανότητα της χρήσης εικονιστικών αρχών αναλογίας/ομοιότητας ανάμεσα στις ιδέες που αυτός αναπαριστούσε και στη γραφική μορφή της εμφάνισής του. Και είναι πολύ πιθανόν να φαντάστηκε, όπως αργότερα ο John Venn με το διάγραμμά του και ο John Sowa με τους «εννοιολογικούς γράφους» (conceptual graphs), ότι από αυτές τις εικονικές αντιστοιχίες μπορεί να προκύψει μια διαγραμματική αναπαράσταση των διαδικασιών σκέψης με τους λογικούς της τύπους (Γεωργακόπουλος 2003: 10). Οι Drucker και McGann (2001) επικαλούνται και συζητούν διεξοδικά πρόσθετα και μεταγενέστερα εικονογραμμικά παραδείγματα για δύο, όπως υποστηρίζουν, λόγους: αφενός για να υποδείξουν ότι στην ιστορία χρησιμοποιήθηκαν και γραφικά, προκειμένου να εξυπηρετήσουν διανοητικούς στόχους και σκοπούς, και αφετέρου για να γίνει κατανοητό ότι το «περιεχόμενο» των χειρόγραφων και εντυπογραφικών

«κειμένων» δεν ήταν, όπως και δεν είναι, με κανένα τρόπο, αποκλειστικά περιορισμένο στο αλφαβητικό σύστημα (πρβλ. και Tversky 2001).

Στη σημερινή εποχή, σύμφωνα με τον Bolter (2006: 84-94), ο υπολογιστής αποτελεί χώρο της ηλεκτρονικής «πικτογραφίας» (εικονογραφίας), όπου στην επιφάνεια εργασίας διασύνδεσης γραφικών με τον χρήστη (GUI), τα εικονίδια και οι χωροθετημένες λέξεις στην οθόνη επαναδιαεκδικούν τη θέση των αρχαϊκών εικονογραμμάτων, ενσωματώνοντάς τα ωστόσο τώρα στα διαδραστικά υπερκείμενα. Η εξελικτική αυτή διαδρομή ορίζεται από τον Bolter (2006: 68, 70, 88) ως «αναμόρφωση» (remediation) της γραφής, η οποία, μετασχηματισμένη σε ηλεκτρονική, μοιράζεται κοινά χαρακτηριστικά με τη μετα-εγγράμματη και την προ-εγγράμματη «πικτογραφία».

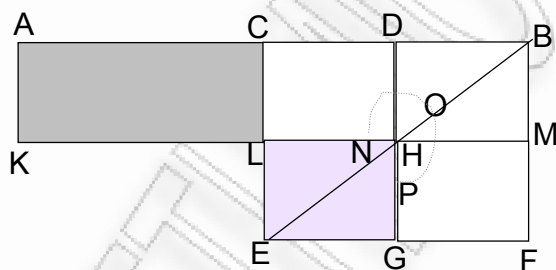
Ωστόσο, όσο και αν ισχύει το διαχρονικό κλισέ του φιλόσοφου Ηράκλειτου ότι τα «μάτια είναι ακριβέστεροι μάρτυρες από τ' αυτιά», κατοχυρωμένο και στις σύγχρονες απόψεις ότι «το παιδί κοιτάζει και αναγνωρίζει πριν μπορέσει να μιλήσει» (Berger 1980: 7), προκύπτει το ειδικότερο ερώτημα αν όλα ανεξαιρέτως τα γένη και είδη των «κειμένων» εμπεριέχουν την οπτικότητά τους και αν, κατ' επέκταση, προσφέρονται για την εικονικιστική τους αναπαράσταση στην οθόνη του υπολογιστή. Είναι, εξάλλου, ιστορικά κατοχυρωμένο ότι στα κείμενα των επονομαζόμενων σήμερα θετικών επιστημών, όπως αυτά της γεωμετρίας, ήδη από την αρχαιότητα, το οπτικό στοιχείο (στη μορφή κυρίως των διαγραμμάτων) δεν ήταν εξωτερικό, υποστηρικτικό του λεκτικού (λ.χ. της γεωμετρικής «πρότασης») αλλά αναπόσπαστα συνδεδεμένο με αυτό, το οποίο διαφώτιζε με ποικίλους και σύνθετους τρόπους (Netz 1999).

Παράδειγμα η επόμενη Εικόνα 2 και το Σχήμα 11 (στην πρωτότυπη και μεταγραμμένη μορφή τους) από την «πρόταση» 5 του δεύτερου βιβλίου των *Στοιχείων* του Ευκλείδη:



Εικόνα 2: Πρόταση από τα *Στοιχεία* του Ευκλείδη σε πάπυρο

Κατ' επέκταση, η εξωτερική αναπαράσταση σήμερα μιας γεωμετρικής φόρμας, όπως η προκείμενη, μεταφερμένη από το παπυρικό απόσπασμα στην υπολογιστική java, όπως έχει γίνει με το επόμενο σχήμα (από τον Joyce 2002), θα μπορούσε να θεωρηθεί νόμιμη και κατεξοχήν «αναμορφωτική»:



Σχήμα 11: Πρόταση από τα *Στοιχεία* του Ευκλείδη σε java

Παρά ταύτα, όσον αφορά τα «κείμενα» (προερχόμενα από τις επονομαζόμενες σήμερα ανθρωπιστικές σπουδές) και μάλιστα τα αφηγηματικά, τα οποία πιστεύεται πως δομούνται γραμμικά και διαδοχικά στον άξονα του χρόνου, θεωρείται «αφύσικη» η οποιαδήποτε εξωτερική τους αναπαράσταση, μεταφερμένη στον άξονα του χώρου και της αχρονίας (Mitchel 1980). Εξάλλου, στη διαχρονική τους εξέλιξη οι ανθρωπιστικές σπουδές στη Δύση ταυτίστηκαν με την αλφαβητική, καθαρώς γλωσσική, αναπαράστασή τους –εξέλιξη που, όπως αναφέρθηκε, δεν γνώρισαν τόσο «μονοτροπικά» κλάδοι των μεταγενέστερων θετικών επιστημών. Το ζητούμενο αν και κατά πόσο τα αφηγηματικά κείμενα μπορούν να αναπαρασταθούν εικονιστικά μπορεί να θεωρηθεί οξύτερο, όταν αναφέρεται κάποιος στις παραδοσιακές αφηγήσεις, που διδάσκονται σήμερα στο σχολείο οι μαθητές, και θεωρούνται

καταγωγικώς προφορικές (oral derived), οι οποίες πιστεύεται ότι έχουν συντεθεί με τη φωνή και προορίζονται για να προσληφθούν με την ακοή.

Στη συνέχεια αναλαμβάνεται ο κριτικός έλεγχος αυτών των απόψεων, μέσω των υποθέσεων και των δεδομένων υποκλάδων των ανθρωπιστικών (γλωσσολογικών και λογοτεχνικών) και των γνωστικών σπουδών.

4.2. Παράσταση και αναπαράσταση της παραδοσιακής αφήγησης

4.2.1. Η φιλολογική-ανθρωπολογική προσέγγιση

Αναφέρθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια ότι, σύμφωνα με την ανθρωπολογική - φιλολογική προσέγγιση, μια παραδοσιακή αφήγηση παράγεται, προφέρεται και μεταδίδεται με το στόμα, ενώ μαθαίνεται, κατά το μοντέλο της παραδοσιακής μαθητείας, πρώτα με την ακοή (στο στάδιο της παθητικής μίμησης/μοντελοποίησης από τον μαθητευόμενο αφηγητή), και μετά με τη φωνή (στο στάδιο της ενεργητικής μίμησης/μοντελοποίησης αλλά και της μαθημένης εκφοράς της από τον φτασμένο πλέον αφηγητή). Ο εγκλεισμός της παραδοσιακής αφήγησης στη φωνή και την ακοή εξηγεί, όπως υποδείχθηκε, την αυστηρά τυπολογική σκευή της παραδοσιακής αφήγησης και την εξάρτηση του αφηγητή αφενός από την ικανότητά του να ανασύρει από την ασκημένη μνήμη του το εκτενές παραδοσιακό υλικό και αφετέρου από την επιδεξιότητά του να δια-χειρίζεται το υλικό αυτό με τρόπο προσωπικό, ώστε να γοητεύει τους αποδέκτες του.

Στο μεταξύ, μια ευρύτατη γκάμα ηχογραφημένων και καταλογογραφημένων αφηγήσεων, προερχόμενες από τους Ινδιάνους της Αμερικής, τις Σκανδιναβικές χώρες και τη μεσαιωνική κεντρική Ευρώπη, τα Βαλκάνια της Σερβίας και της βυζαντινής Ανατολής και από εκεί στους «αθαγενείς» της Αφρικής και των νησιών του Ειρηνικού, επέτρεψε σε ιστορικούς, ανθρωπολόγους και ερευνητές των μέσων επικοινωνίας και της τεχνολογίας την κατοχύρωση της θέσης ότι η παραδοσιακή αφήγηση ταυτίζεται με τον παροδικό ήχο και τα παρεπόμενα «ψυχοδυναμικά»

χαρακτηριστικά του (Ong 1997: 47-48), αποκλείοντας την αφηρημένη σκέψη και την εν-όραση –χαρακτηριστικά της μονιμότερης γραφής (Ong 1997: 99).

Η θέση αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί νοσταλγική, αν δεν υιοθετούνταν και από ερευνητές της ηλεκτρονικής γραφής, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ουσιαστικά ο ψηφιακός γραμματισμός με τα δίκτυα και τα υπερκείμενα δεν είναι παρά μια επιστροφή στην απωλεσθείσα προφορικότητα (Bolter 1991: 46, Lanham 1993: 213, Landow 1992: 102-103), στη «δευτερογενή» προφορικότητα κατά τον Ong (1997: 9), στο ιστορικό πλαίσιο όμως της ηλεκτρονικής εποχής, που μας δίνει τη δυνατότητα, αναθεωρώντας την ιστορία των μέσων και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, να εξετάσουμε πράγματα που μέχρι τώρα δεν είχαμε «δει». Σύμφωνα μ' αυτήν τη λογική «η συνειδητοποίηση της έντασης ανάμεσα στο παγιομένο οπτικό κείμενο και τη ροή του προφορικού λόγου δεν είναι διαθέσιμη στους προφορικούς ποιητές ή το ακροατήριό τους», αφού «...όλα τα προφορικά κείμενα δεν διαθέτουν οπτική δομή» (Bolter 2006: 142).

Αναφέρθηκε επίσης σε προηγούμενα κεφάλαια ότι η παραδοσιακή αφήγηση, όπως και κάθε μορφή λεκτικής τέχνης, δεν αντιμετωπίζεται σήμερα μόνο ως τελειωμένο (αποθηκευμένο κάπου) κείμενο, το οποίο μαθαίνεται και αξιολογείται ως λογο-τεχνικό προϊόν, αλλά μελετάται και ως γνωστικό και επικοινωνιακό γεγονός ανάμεσα σε συνθέτες και αποδέκτες, κυρίως ως προς τη διαδικασία της επιτέλεσής του (performance) μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια.

Ο εισηγητής της «θεωρίας της επιτέλεσης/παράστασης» (performance theory) γλωσσολόγος και ανθρωπολόγος Richard Bauman (1984), ασκώντας κριτική στην μονότροπα «κειμενοκεντρική» (text-oriented) προσέγγιση των λεκτικών ενεργημάτων, η αισθητική αξία των οποίων περιορίζεται στην εσχηματισμένη κειμενική τους γλώσσα, αναφέρει σχετικά, θυμίζοντάς μας τις απόψεις των Lave & Wenger, ότι αυτό που συχνά παραβλέπεται στη θεωρία και την πράξη είναι η αντιμετώπιση της λεκτικής τέχνης ως μορφή «εμπλαισιωμένης» (situated) ανθρώπινης επικοινωνίας» (Bauman 1984: 8), η οποία συνυπολογίζει το *πώς*, το *για ποιον*, το *πότε* και το *γιατί* του τρόπου συνομιλίας. Η μετατόπιση αυτή του πεδίου έρευνας από το προϊόν στη διαδικασία της γλώσσας είναι θεμελιώδης προϋπόθεση για την ύπαρξη της παραδοσιακής αφήγησης, καθώς αυτή θεωρείται, κατά το

παράδειγμα της εγκαθιδρυμένης μάθησης των Lave & Wenger, ως «αναδύομενη» (emergent), τη στιγμή ακριβώς που επιτελείται η δυναμική και συνεχώς μεταλλασσόμενη αλληλεπίδραση ανάμεσα σε επικοινωνιακές πηγές, σε προσωπικές ικανότητες και στόχους των συμμετεχόντων μέσα στο πλαίσιο συγκεκριμένων καταστάσεων (Bauman 1984: 38).

Η επιτελεστική/παραστασιακή θεωρία του Bauman είναι χρήσιμο ερμηνευτικό εργαλείο και στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς μας βοηθά να αντιληφθούμε ειδικότερες παραμέτρους της ανα-παράστασης και της πρόσληψης της παραδοσιακής αφήγησης, καθώς επίσης τη σχέση της με την πραγματικότητα που ανακαλεί. Και στο σημείο αυτό εντοπίζεται το πρώτο «χωρικό» στοιχείο της παραδοσιακής αφήγησης, που έχει να κάνει με την «οπτικότητα» της, φέρνοντας τον λόγο της (discourse) κοντά στον αντίστοιχο των παραστατικών τεχνών και επαναδραστηριοποιώντας έτσι το απόφθεγμα που αποδίδεται στον ποιητή Σιμωνίδη τον Κείο (556-448 π.Χ.) ότι *ὁ λόγος τῶν πραγμάτων εἰκῶν ἐστίν* (Yates 1966: 28).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της εκτέλεσης/παράστασής της η παραδοσιακή αφήγηση αποτελεί ουσιαστικά μια μορφή ανα-παράστασης, υπό την έννοια ότι ο συνθέτης/εκτελεστής αναδημιουργεί στο παρόν ένα αφηγηματικό παρελθόν, έχοντας ως μοντέλο του τις προηγούμενες εκτελέσεις/παραστάσεις του. Γι' αυτό μια αφηγηματική παράσταση δεν είναι μόνο λεκτική ανα-διήγηση τυπικών δρωμένων ή γνωστικών σχημάτων που έχουν συμβεί κάποτε, σε κάποιον απομακρυσμένο τόπο, αλλά και διαδικασία «μίμησης» (modeling). Με την ίδια, δηλαδή, λογική που ένας ζωγράφος, απεικονίζοντας σε πίνακα ένα θαλασσινό τοπίο, μιμείται, έχοντας ως μοντέλο του την πραγματική θάλασσα, ή όπως μια διαδραστική πλοήγηση με το Second Life στα μνημεία της Ρώμης προσομοιώνει την πραγματική περιήγηση στην ιερή πόλη, έτσι και ο αφηγητής μιμείται/αναπαριστάνει με τον διηγηματικό του λόγο τα δρώμενα του παρελθόντος, ή ακόμη και τον ίδιο του τον εαυτό, στον βαθμό που έχει ο ίδιος διηγηθεί τα ίδια γεγονότα στο πλαίσιο μιας διαφορετικής περίπτωσης (Polkas 2008).

Η αναπαραστατική διαδικασία της μίμησης/μοντελοποίησης την ώρα της παράστασης/εκτέλεσης, προκειμένου να υποκινήσει το ενδιαφέρον των αποδεκτών και να τους εμπλέξει στη συμμετοχική αφηγηματική διαδικασία, προϋποθέτει μια

δεύτερη «χωρική», και κατ' επέκταση «οπτική», αφηγηματική αρχή: αυτήν της μεταφοράς/μετακίνησης δια του λόγου των δρωμένων από το παρελθόν στο παρόν. Ο σχετικός, τεχνικός όρος στην παραδοσιακή κλασική ρητορική για την «οπτική» αυτή αρχή ονομάζεται «ενάργεια», και αναφέρεται στη δύναμη της γλώσσας να δημιουργεί μια ζωντανή παρουσία, η οποία ανακλάται στο αίσθημα κυρίως της όρασης προκαλώντας έντονα συναισθήματα (όπως αυτό της έκπληξης) στους αποδέκτες της (Anderson 1999: 43-44). Από τα αρχαία χρόνια, ως *δύναμις υπό τὰς αἰσθήσεις ἄγουσα τὰ λεγόμενα*, η «ενάργεια» συνδέεται με την παραστατικότητα, τη γραφική ζωντανία της αφήγησης, την οπτική της σαφήνεια, την αμεσότητα και τη λεπτομερειακή της ακριβολογία –υφολογικά χαρακτηριστικά χάρη στα οποία τα αφηγηματικά δρώμενα παρουσιάζονται τόσο ζωντανά μέσω του λόγου, σαν να εξελίσσονται αυτά «μπροστά στα μάτια» των αποδεκτών της.

Με άλλα λόγια, συναιρώντας το «λέω» με το «δείχνω», ο αφηγητής μετατρέπεται σε αυτόπτη μάρτυρα, σαν να έζησε και είδε ο ίδιος τα αφηγούμενα γεγονότα, τα οποία, καθώς μάλιστα εξελίσσονται σ' ένα είδος «ιστορικού ενεστώτα», μεταφέρουν τον ακροατή στη θέση του νοητού θεατή (Fleischman 1990: 273, 285-286). Επιπρόσθετα, η κατάργηση, μέσω της ενάργειας, της διάκρισης των χρόνων (ανάμεσα στο *τότε* και στο *τώρα*) συνεπιφέρει την αναίρεση της διαφοράς του χώρου (ανάμεσα στο *εκεί* και στο *εδώ*), ενώ γενικότερα γεφυρώνεται η απόσταση ανάμεσα στον λόγο της *ζωγραφίας* (= «ζωντανής εγχάραξης»), που παρουσιάζει τις πράξεις σαν να συμβαίνουν μπροστά μας, και την αφηγηματική «γραφή», μέσω της οποίας τα γεγονότα εμφανίζονται να έχουν ήδη συμβεί (Polkas 2008).

Η ενδυνάμει ικανότητα του παραδοσιακού αφηγηματικού, λόγου να ενσωματώνει ιδιότητες του ζω-γραφικού συνοψίζεται στην έννοια *ἔκφρασις* (< *ἐκ* + *φράζειν* = τα λέω με τη σκέψη μου όλα). Ο όρος αυτός της ρητορικής αναφέρεται αφενός σε ό,τι οι σύγχρονοι κριτικοί ονομάζουν «σκηνογραφία» (scenery) (την περιγραφική δηλαδή οργάνωση ενός χώρου, κατά κανόνα εξωτικού ή παραδείσιου, μέσα από την οπτική γωνία ενός προσώπου τη στιγμή που φτάνει σ' αυτόν τον τόπο) και αφετέρου την περιγραφή με λόγια ενός έργου τέχνης (Anderson 1999: 40). Η αρχέγονη διαδικασία της «εκφράσεως» (όπως, όταν ο Όμηρος στην *Ιλιάδα* «κρεμάει» την αφήγησή του για να «εκ-φράσει» την κατασκευή της ασπίδας του Αχιλλέα από

τον θεό Ήφαιστο, 14. 478-608) αναμορφώνεται με τις τεχνικές των κινούμενων εικόνων και της διαδραστικότητας στα ψηφιακά μέσα, μόνο που τώρα «έχουμε μια αντίστροφη έκφραση, όπου οι εικόνες έχουν ως αποστολή να εξηγήσουν τις λέξεις» (Bolter 2006: 81).

Πάντως, αν γενικότερα υπερβαίναμε τον μέχρι σήμερα «αρχέτυπο» (incunabular) χώρο της οθόνης των υπολογιστών και κοιτάζαμε πέρα από τους μορφότυπους (format) που τους επιβάλλουν τα παλαιότερα μέσα (Murray 1997: 29, 64), θα αναγνωρίζαμε την αντίστροφη «εκφραστική» δυνατότητα των υπολογιστικών μέσων στο να μεταφέρουν τον χρήστη από τη θέση του παρατηρητή/αναγνώστη μέσα στην αφηγούμενη ιστορία, εμβυθίζοντάς τον στις διαδραστικές αφηγήσεις και τα τρισδιάστατα παίγνια ή εμπλέκοντάς τον στην αμεσότητα της παρουσίας που δημιουργούν τα περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας (Ρούσσου 2002, Κεκές & Μυλωνάκου-Κεκέ 2002, Ryan 2004a).

Τέλος, η τρίτη βασική προϋπόθεση που υποστηρίζει τη χωρικότητα / οπτικότητα του αφηγηματικού λόγου, συντελώντας ώστε η παρελθούσα πραγματικότητα να καταστεί παρούσα για τις ανάγκες της παράστασης / αναπαράστασης, είναι η μνήμη. Θα μπορούσε μάλιστα να ισχυριστεί κάποιος ότι, εξαιτίας της οπτικότητας της παραδοσιακής ειδικότερα αφήγησης, συντηρείται η μνημονική ικανότητα του αφηγητή στην εξιστόρηση των γεγονότων.

Ο γνωστικός ψυχολόγος David Rubin εξαιρεί τη σημασία που έχει γενικότερα η «εικονοποιία» (imagery < imago = εικόν) ως «αναλογικό σύστημα που αναπαριστάνει και διαχειρίζεται οπτικές και χωρικές πληροφορίες» (1995: 40), στην ενίσχυση της μνημονικής ικανότητας του παραδοσιακού αφηγητή (1995: 62). Επικοινωνώντας λαθραία με αντίστοιχους ορισμούς της νοητικής εικονοποιίας, που διατυπώνονται από τους εκπροσώπους της τεχνητής νοημοσύνης (λ.χ. Bertel et al. 2006), ο Rubin εννοεί με την εικονοποιία μια μορφή «οπτικής» κυρίως μνήμης, που ανάγεται στην αρχαία, αποδιδόμενη στον ποιητή Σιμωνίδα, μνημοτεχνική (ars memoriae) των «τόπων» (loci).

Σύμφωνα μ' αυτήν την αρχή ανακαλούμε ευκολότερα στη μνήμη μας τις πληροφορίες ή τις γνώσεις, όταν τις αποτυπώνουμε στο μυαλό μας χωρικά, σε νοητούς δηλαδή «τόπους» (loci), ως αισθητά αντικείμενα παρά ως αφηρημένες και

γραμμακές κατηγορίες εννοιών ή ιδεών, επειδή ευκολότερα έτσι μπορούμε να περιηγηθούμε σ' αυτές και να τις ανασύρουμε από τη μνήμη μας (Yates 1966: 1-2). Εξάλλου, οι παραδοσιακοί αφηγητές, ερωτώμενοι για το πώς χτίζουν τις διηγήσεις τους, δηλώνουν ότι «βλέπουν» την αφηγούμενη ιστορία να ξετυλίγεται μπροστά στα μάτια τους, στον τύπο εικόνων που διαδέχονται η μία την άλλη ή ακόμη και σαν ένα δραματικό έργο (MacDonald 1978, Labrie 1981: 91, Lovelace 1985). Η αφήγηση δηλαδή εξελίσσεται στην «κάμερα του μυαλού» σαν ένα είδος νοητικού περιπάτου, όπου ο παραδοσιακός συνθέτης, ακολουθώντας τα κατάλληλα διηγηματικά «μονοπάτια», φτιάχνει λίγο πολύ την ιστορία του, όπως ο σκηνοθέτης ένα κινηματογραφικό φιλμ. Προκύπτει λοιπόν ότι υπάρχει μια προφανής σχέση ανάμεσα στη μνήμη και τη νοητική όψη, γεγονός που εξηγεί για ποιον λόγο οι παραδοσιακές αφηγήσεις σε όλον τον κόσμο χαρακτηρίζονται από παραστατικότητα, έμφαση στο συγκεκριμένο και οπτική λεπτομέρεια (Polkas 2008).

Η κλασική μνημοτεχνική των *loci*, «τοποθετημένη» στο μάτι του μυαλού κατά την εποχή της Αναγέννησης, έγινε γνωστή ως «θέατρο της μνήμης» (Yates 1966: 129-159). Σήμερα ο χώρος του θεάτρου της μνήμης «μεταφέρθηκε» στη διεπιφάνεια χρήσης του υπολογιστή, όπου, μέσω της διεπίδρασης ανθρώπου και μηχανής, δεν παρέχεται μόνο η δυνατότητα της αναπαράστασης της γνώσης, αλλά και δημιουργείται η προσδοκία για την αναπαράσταση των πράξεων στις οποίες τα ανθρώπινα υποκείμενα μετέχουν (Laurel 1991: 196 κ.ε., Matussek 1999). Έτσι, η εικονιστική στροφή (*pictorial turn*) του προηγούμενου αιώνα συμπλέκεται με την «επιτελεστική στροφή» (*performative turn*), μέσω των αναπαραστατικών δυνατοτήτων που προσφέρουν τα PC με τους Gigahertz-επεξεργαστές και τους γιγάντιους αποθηκευτικούς χώρους μνήμης (Matussek 2001: 5). Εξάλλου, στους υπολογιστές οι χρήστες «της τέχνης της μνήμης» έχουν τη δυνατότητα να αποθηκεύουν την πληροφορία σε διαφορετικούς «τόπους» (*loci*) και να μπορούν να ανακαλούν αυτήν την πληροφορία εκτελώντας νοητικούς περιπάτους ανάμεσα σε αυτούς τους εικονικούς τόπους, οι οποίοι αντιπροσωπεύονται από δωμάτια, κτήρια, κλπ. (Hedman & Bäckström 2003).

4.2.2. Η γνωστική προσέγγιση

Η κατανόηση της λειτουργίας της οπτικής μνήμης στην παραδοσιακή αφήγηση είναι σημαντική, στον βαθμό που η μνήμη δεν είναι μόνο αποθετήριο της εικονοποιίας αλλά και έδρα της γλώσσας. Και το ερώτημα που τίθεται είναι πώς μπορεί να συνδέονται ή να διεπιδρούν οι δύο αυτές περιοχές: της μνήμης, δηλαδή, και της γλώσσας. Εξέχουσα για την κατανόηση της σχέσης αυτής, με χρήσιμες παιδαγωγικές προεκτάσεις για τη χρήση των πολυμέσων στη διδασκαλία (Mayer 2002: 46), είναι η συμβολή των θεωρητικών απόψεων και των πειραματικών ερευνών του Allan Paivio, ο οποίος, μεταφέροντας τις κλασικές απόψεις περί μνήμης που αποδίδονται στον ποιητή Σιμωνίδη από τη λογοτεχνία στη γνωστική ψυχολογία (Paivio 1983: 2), υπέδειξε την προνομιακή θέση που έχει η νοητική εικονοποιία σε σχέση με τη γλώσσα και γενικότερα συγκριτικά προς τις γλωσσικές διεργασίες (Polkas 2008).

Ειδικότερα, με βάση τα πορίσματα των πειραματικών του ερευνών ο καναδός ψυχολόγος υποστήριξε ότι είναι ευκολότερο να φέρουμε στη σκέψη μας και να θυμόμαστε εξεικονίσιμο (pictureable) υλικό (Paivio 1983: 7-8) και ότι, γενικότερα, οι νοητικές εικόνες είναι περισσότερο αποτελεσματικές ως μνημονικό μέσο από ό,τι οι αποκλειστικά τεχνικές της γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι υλικό που είναι σε υψηλό βαθμό εξεικονίσιμο, ανακαλείται στη μνήμη ευκολότερα από ό,τι το αφηρημένο υλικό.

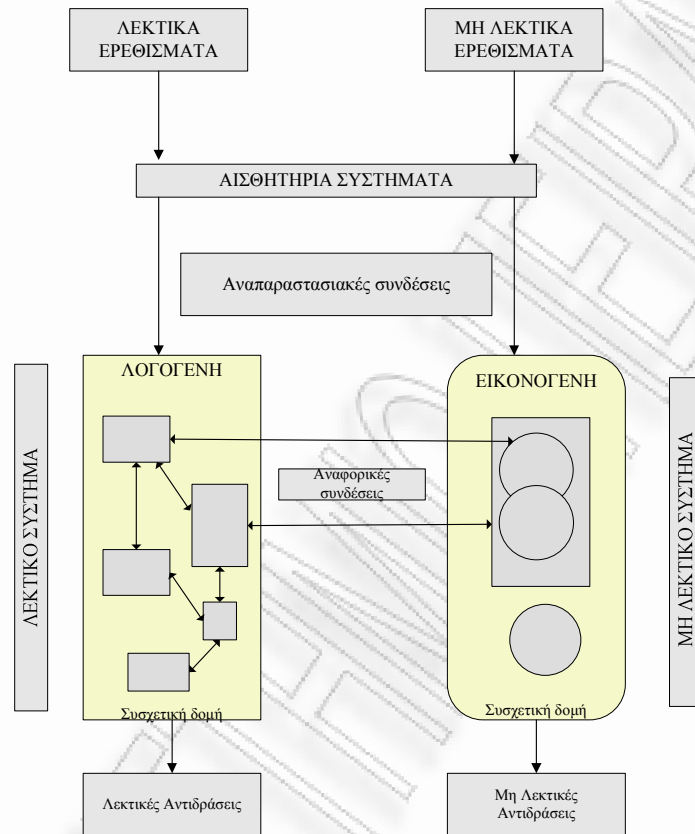
Ο Paivio συμπληρωματικά εισηγήθηκε την υπόθεση ότι οι συγκεκριμένες λέξεις, και οι εικόνες που ανακαλούν, χρησιμεύουν ως νύξεις ανάκλησης για πρόσθετες σχετικές πληροφορίες. Είναι δυνατόν, δηλαδή, να χρησιμοποιηθούν ως σύμβολα για ευρύτερες έννοιες, που είναι οργανωμένες γύρω τους. Έτσι, μια εικόνα μπορεί να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς, ως «εννοιολογικό στήριγμα» (conceptual peg) για μian άλλη πληροφορία (Paivio 1983: 13-14). Εξάλλου, η νοητική εικόνα καταλαμβάνει μικρότερο χώρο στη μνήμη από ό,τι η διαδοχή μιας λεκτικής περιγραφής, που περιέχει την ίδια με την εικόνα πληροφορία, καθώς, με την ανάκτηση μιας εικόνας αποθηκευμένης στη μνήμη, εξασφαλίζουμε στιγμιαία δέσμη από σύνθετες πληροφορίες οι οποίες είναι οργανωμένες συγχρονικά. Αντίθετα, με

την ανάκτηση μιας αφηρημένης λέξης αποθηκευμένης στη μνήμη, εξασφαλίζουμε μόνο μια μονάδα πληροφορίας (Paivio 1983: 8).

Στις θέσεις του Paivio, με τις οποίες εξηγείται η ικανότητα του ανθρώπου να κινείται με ετοιμότητα ανάμεσα στις εικόνες και τις λέξεις είτε όταν κάποιος περιγράφει σκηνές που είναι μπροστά στα μάτια του είτε στην περίπτωση που δημιουργεί σχέδια από περιγραφές, υπόκειται η «διπλή κωδικοποίηση» (dual coding). Η θεωρία αυτή (Σχήμα 12) ερμηνεύει με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο τον ρόλο της εικονοποιίας στη μάθηση που απαιτεί μνημονικές ικανότητες. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης, η γνώση συγκροτείται από λειτουργίες δύο διακεκριμένων καταρχήν υποσυστημάτων νοητικού κώδικα (Paivio 1990: 16, 54): το λεκτικό υποσύστημα («λογογενές» = logogenes), που εξειδικεύεται στη διαχείριση (κωδικοποίηση, οργάνωση, αποθήκευση και ανάκληση) γλωσσικών πληροφοριών, και το μη λεκτικό («εικονογενές» = imagens), το οποίο σχετίζεται με τον σχηματισμό νοητικών εικόνων και εξειδικεύεται στην επεξεργασία εικονιστικών και γενικότερα χωρικών γεγονότων και πληροφοριών. Αν και τα δύο υποσυστήματα λειτουργούν ξεχωριστά, συνδέονται στενά μεταξύ τους. Διασυνδεδετικές σχέσεις μπορούν να διαμορφωθούν ανάμεσα στις λεκτικές και τις οπτικές αναπαραστάσεις, υποκινώντας τον μετασχηματισμό του ενός τύπου πληροφορίας μέσα στον άλλο. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι μπορούν να συνδέουν τη λέξη «βιβλίο» με την εικόνα του βιβλίου και, κατ' επέκταση, ακούγοντας τη λέξη «βιβλίο», να διαμορφώνουν μια νοητική εικόνα του.

Με βάση τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης, όταν ονομάζουμε ένα οικείο αντικείμενο, δύο ίχνη μνήμης ανακαλούνται ταυτόχρονα: η εικονιστική αντίδραση (ότι βλέπουμε μια εικόνα) και η λεκτική ανταπόκριση (ότι καταλογαφούμε μια λέξη). Το προτέρημα αυτής της δυναδικής κωδικοποίησης είναι η αύξηση της πιθανότητας της ανάκλησης του σχετικού υλικού, επειδή η έννοια έχει αποθηκευτεί στη μνήμη μας με δύο τρόπους: υπάρχουν δηλαδή δύο μονοπάτια σε μίαν ιδέα παρά ένα (Paivio 1983: 16-17). Υπ' αυτήν την έννοια, η διπλή κωδικοποίηση του Paivio θα μπορούσε να ερμηνεύσει αναδρομικά την παραδοσιακή «ενάργεια», τη γραφική δηλαδή ζωντάνια των παραδοσιακών αφηγήσεων, στον βαθμό που οι εκφερόμενες

λέξεις στη διαδοχή τους ανακαλούν αποτυπωμένες στη μνήμη εικόνες και υποκινούνται από αυτές, όταν έρχεται μια σκέψη στο μυαλό του αφηγητή.



Σχήμα 12: Η διπλή κωδικοποίηση κατά τον Ραϊνίο

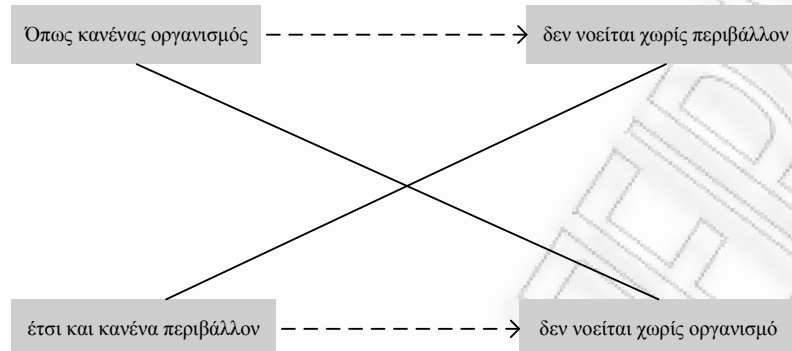
Έχει, εξάλλου, παρατηρηθεί (Getner 1989: 199) ότι σε εξηγήσεις όσον αφορά τον λόγο για τον οποίο επιλέγεται ένα συγκεκριμένο υλικό στις καθημερινές αφηγήσεις η απάντηση είναι ότι σε κάποιο σημείο η πράξη της ιστορίας ανακάλεσε μια προηγούμενη εμπειρία, αποθηκευμένη στη μνήμη, που εμφανίστηκε ως ζωντανή εικόνα στο «μάτι του μυαλού». Έτσι και με τους αφηγητές, επειδή ακριβώς οι ανακαλούμενες εικόνες τους εμπεριέχουν το νόημα της αφηγηματικής δράσης, κρίνουν ότι η εξεικονίσιμη ποιότητα αυτών των νοητικών εικόνων θα ήταν σημαντική για τους αποδέκτες αλλά και για την εξέλιξη της ίδιας της ιστορίας.

Ο Paivio (2006: 82-86), αποβλέποντας να εδραιώσει τη διπλή κωδικοποίηση ως εναλλακτική προσέγγιση στη γνωστική θεωρία περί «σχημάτων / πλαισίων / σεναρίων», ελέγχει τη δεύτερη ως στατική και γενικόλογη. Η κριτική αυτή του Paivio εντάσσεται σε σειρά σχετικών ελεγκτικών θεωρήσεων, οι οποίες αντιμετωπίζουν τα γνωστικά «σχήματα/πλαίσια/σενάρια» ως αφηρημένες γνωστικές κατασκευές που εδράζονται μέσα στον νου. Παραβλέπεται, ωστόσο, από τον Paivio και από τους ελεγκτές της θεωρίας των σχημάτων ότι τα γνωστικά «σχήματα/πλαίσια/σενάρια» είναι αφενός «ενσωματωμένα» (embodied) στη βιολογική υπόσταση των ανθρώπων (Johnson 1987: 23) και αφετέρου «εγκαθιδρυμένα» (situated) στη «συμβολιακή» τους σχέση με τον κόσμο, η οποία διαμεσολαβείται ασφαλώς και από πολιτιστικές και κοινωνικές πρακτικές (McVee et al. 2005: 555-556).

Επομένως, μπορούμε να υιοθετήσουμε την πρόταση περί συνδυαστικής λειτουργίας των γνωστικών «σχημάτων/σεναρίων» με τη διπλή κωδικοποίηση του Paivio, στον βαθμό που μπορούμε να προβάλλουμε μια εικόνα στο «μάτι του μυαλού» και ταυτόχρονα να έχουμε πρόσβαση στη σχετική πληροφορία, προς την οποία αυτή η εικόνα, λειτουργώντας ως στήριγμα (peg) ή σημείο αναφοράς, μας κατευθύνει. Η αφηγηματική σκηνή, για παράδειγμα, της αναχώρησης ενός карабиού από ένα λιμάνι προωθείται τόσο από την εμπειρική εικόνα όσο και από το γλωσσικό, πληροφοριακό υλικό από το οποίο αυτή αποτελείται. Το γλωσσικό, πληροφοριακό υλικό, που έχει ήδη ονομαστεί πολιτιστική γνώση, έχει αποκτηθεί μέσω πραγματικών και έμμεσων εμπειριών και είναι καταλογογραφημένο στην επεισοδιακή μνήμη (τη μνήμη διαδοχικών γεγονότων) στη μορφή, όπως αναφέρθηκε, των «σχημάτων / πλαισίων / σεναρίων».

Εξάλλου, ο όρος «σχήμα» (figure/form) συντηρείται ήδη στην αρχαία μετακλασική ρητορική, δηλώνοντας κυρίως τον «τύπο» ή τη «μορφή» της τάξης εκείνης με την οποία οι ρήτορες δημιουργούσαν είτε αναπαραστατικές μορφές σκέψης (τα *σχήματα διανοίας*) είτε συνέθεταν λεκτικά (ανορθόδοξα αλλά άκρως παραστατικά και γεωμετρημένα) επιχειρήματα (τα *σχήματα λέξεως*), στη βάση συντακτικών «αχνότυπων» (patterns) (Anderson 1999: 114-116, Fahnenstock 1999: 10-11). Παράδειγμα, το επόμενο χιαστό «σχήμα» της *αντιμεταβολής* (της επανάληψης

λέξεων σε διαδοχικές προτάσεις, με μετατοπισμένη ωστόσο τη γραμματική τους τάξη) του γενετιστή Richard Lewontin (στον Fahnenstock 1999: 122 κ.ε., 154-155):

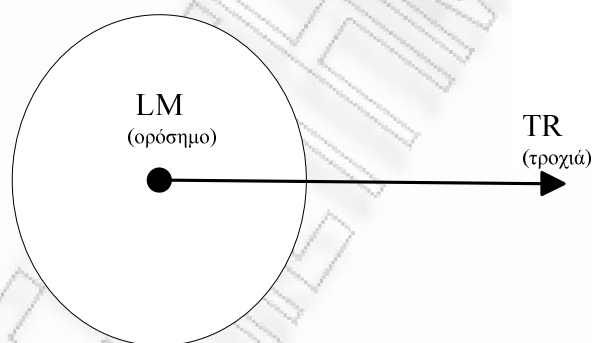


Σχήμα 13: Το «σχήμα» της αντιμεταβολής

Το ρητορικό σχήμα της αντιμεταβολής θεωρείται σήμερα από τους γνωστικούς γλωσσολόγους ως παραδειγματική μήτρα για τα «εικονο-σχήματα» (image schemas). Αυτά ορίζονται από τους γνωστικούς γλωσσολόγους ως «συμπυκνωμένες επανεγγραφές των αντιληπτικών εμπειριών μας, που έχουν ως κύρια λειτουργία τους τη χαρτογράφηση χωρικών δομών πάνω σε εννοιολογικές δομές» (Oakley (2006). Ειδικότερα, ο πρώτος όρος «εικόνα» (image) αναφέρεται στην αναπαράσταση ιχνοτύπων, που μπορούν να αποδοθούν σχηματικά, ενώ ο δεύτερος όρος «σχήμα» (schema) ορίζεται ως το σταθεροποιημένο νοητικό πρότυπο μιας εύτακτα διευθετημένης πληροφορίας (Oakley 2006).

Τα εικονο-σχήματα, κατά τον Mark Johnson (1987: xv), δεν είναι καταρχήν ούτε προτασιακές μορφές ούτε συγκεκριμένες ή νοητικές εικόνες, αλλά δομές που οργανώνουν τις νοητικές μας αναπαραστάσεις σ' ένα επίπεδο γενικό και αφηρημένο. Σήμερα, παρά ταύτα, τα εικονοσχήματα υποστηρίζουν, ως εκφράσεις των νοητικών εικόνων, την αναπαράσταση (κατά το παράδειγμα των αντικειμενοστραφών μοντέλων δεδομένων), συμβολικών ή και ποσοτικών δυναμικών ιδιοτήτων και σχέσεων σε διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως αυτά της γνωστικής γλωσσολογίας, των γνωστικών σπουδών, της σημειωτικής, της λογοτεχνικής θεωρίας και κριτικής και της υπολογιστικής μοντελοποίησης (στους Oakley 2006, Amant et al. 2006, Wei Mu 2006).

Συγκροτώντας, κατά κάποιον, τρόπο τα «πιάτα» παρά το «φαγητό» που υπάρχει μέσα τους, τα εικονο-σχήματα λειτουργούν ως νοητικοί χάρτες που εξωτερικοποιούνται με διαγραμματικές μορφές μέσω της διαδικασίας της μεταφοράς: της κατανόησης, δηλαδή, και της εμπειρίας κάποιου πράγματος με τους όρους κάποιου άλλου, όπως όταν αντιλαμβανόμαστε την ποσοτική έννοια «περισσότερο» με το κατακόρυφο σχήμα «άνοδος» (στην έκφραση, για παράδειγμα, «άνοδος των τιμών»). Κατά τους Lakoff & Johnson (1980: 3-5, 7, 56-57) τα «εικονο-σχήματα» αποτελούν κατ' ουσίαν χωρικές μεταφορές και εδράζονται στη φυσική και πολιτιστική εμπειρία των ανθρώπων, όταν αυτοί χειρίζονται αντικείμενα και προσανατολίζονται μέσα στον χωρόχρονο, κατευθύνοντας την αντιληπτική τους προσοχή στην πραγμάτωση ποικίλων στόχων. Η οπτική, για παράδειγμα, κατάσταση μιας πρότασης του τύπου «Η Μαρία βγήκε έξω από το αυτοκίνητο» αναπαριστάνεται με το εικονό-σχημα «μέσα-έξω», το οποίο αποτελείται από δύο βασικά μέρη: το ορόσημο (landmark) και την τροχιά (trajectory) (Johnson 1987: 32):

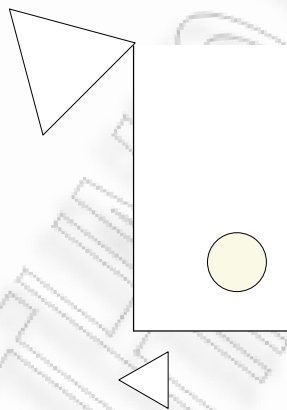


Σχήμα 14: Εικονό-σχημα «μέσα-έξω» κατά τον Johnson

4.2.2.1. Γνωστική αφηγηματολογία και νοητική χαρτογράφηση

Στον χώρο της σημειωτικής της λογοτεχνίας γίνεται σήμερα λόγος καταρχάς για το «αφηγηματικό σχήμα» (narrative schema). Ο Peer Bongaard (2007: 248) ορίζει τα αφηγηματικά σχήματα ως εσωτερικές, οργανωμένες σημασιολογικές μορφές, στον βαθμό που οι επιμέρους σημάνσεις τους μπορούν να συγκροτήσουν ένα συνεκτικό σύνολο, το οποίο είναι βαθιά ενσωματωμένο και ριζωμένο στην αντιληπτική εμπειρία

των ανθρώπων. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που αποδίδει ο Bungeard στον σχετικό όρο, συγκριτικά προς άλλους παραδεδομένους ορισμούς του «σχήματος», είναι ότι αυτό αποτελεί σημασιολογική οργανωτική αρχή, της οποίας η περιεχόμενη σημασιολογία εδράζεται στην αντίληψη. Στην προκείμενη περίπτωση, το αφηγηματικό «σχήμα» τεκμηριώνεται από τον Bungeard όχι με βάση το πώς μπορεί να μεταγραφεί ο αφηγηματικός λόγος σε κάποιο εξωτερικό εικονό-σχημα, αλλά αντίστροφα: πώς ένα ήδη υπάρχον, εξωτερικό εικονό-σχημα, όπως το επόμενο Σχήμα 15 των Heider & Simmel (1944: 247), εμπλουτισμένο με τίτλους μόνο ιστοριών, μπορεί να ερμηνευτεί από τα πειραματικά υποκείμενα ως αφήγηση:



Σχήμα 15: Αφηγηματικό «σχήμα» των Heider & Simmel

Με βάση τις προηγούμενες παρατηρήσεις τα πάσης φύσεως νοητικά σχήματα μπορούν να θεωρηθούν ως προεγνωσιολογικά σχέδια, ιχνοτύποι των εμπειριών στη διαδραστική μας σχέση με το περιβάλλον, ή και δυναμικά μοντέλα με βάση τα οποία οργανώνουμε τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες μας, παρέχοντάς μας τη δυνατότητα να κάνουμε τον κόσμο κατανοητό. Στον βαθμό που η μοντελοποίηση εμπεριέχει συσχετίσεις, τα νοητικά σχήματα λειτουργούν και ως εσωτερικά διαγράμματα ή ως νοητικοί χάρτες, επιτρέποντάς μας να κάνουμε συνδέσεις ανάμεσα σε πράγματα, γεγονότα και καταστάσεις. Ο νοητικός χάρτης έχει οριστεί από τον Tolman (1948) ως χωρική γνώση που αποκτάται από τα ζώα και τον άνθρωπο στη λειτουργία τους μέσα στο φυσικό περιβάλλον. Προκειμένου να ενεργοποιηθούν αυτοί οι νοητικοί χάρτες σκέψης, οι άνθρωποι αναπτύσσουν εξωτερικά διαγράμματα, που αποτελούν τρόπους

αναπαράστασής τους και μπορεί να είναι ζωγραφικοί, αλφαβητικοί, σχηματικοί ή και αλγεβρικοί.

Η θεωρία του Tolman για τη νοητική χαρτογράφηση δεν είναι παρά μεταφορά μέσα στον νου του τρόπου με τον οποίο προσανατολίζονται οι άνθρωποι στον πραγματικό κόσμο. Ο Kevin Lynch (1960), το κλασικό πόνημα του οποίου *The Image of the City* (1960) έχει επηρεάσει τον σχεδιασμό διεπιφανειών χρήσης και αρχές πλοήγησης στον κυβερνοχώρο (λ.χ. Dieberger & Frank 1998), όρισε πέντε στοιχεία με βάση τα οποία θα μπορούσε να ερμηνευτεί ο νοητικός χάρτης που οικοδομούν οι κάτοικοι μιας μεγαλούπολης, προκειμένου να προσανατολιστούν στο χώρο της:

- (1) την «ατραπό» (path) –κατηγορία που περιγράφει το πώς μπορεί να μετακινηθεί κάποιος από μια τοποθεσία σε μian άλλη,
- (2) το «οριακό σημείο» (landmark) –που αναφέρεται σε κάποιο «αλάθητο» και εύκολα αναγνωρίσιμο χωρικό σήμα, κρίσιμο για τον προσανατολισμό,
- (3) την «άκρη» (edge) –σημείο που αναπαριστάνει όρια ή ευδιάκριτους οπτικούς διαχωρισμούς,
- (4) τον «κόμβο» (node) –λ.χ. ένα χωρικό σημείο διασταύρωσης,
- (5) την «περιοχή» (district), όπως μια γειτονιά.

Ο αμερικανός κριτικός του μεταμοντερνισμού Frederick Jameson (1992) μετέφερε, με τη σειρά του, τον νοητικό χάρτη από τον πραγματικό κόσμο του Lynch στην ιδεολογία, ως αναπαράσταση με την οποία ένα υποκείμενο φαντασιώνεται τη σχέση του με την κοινωνία. Υποστηρίζει συγκεκριμένα (Jameson 1992: 51-54) ότι, στον βαθμό που οι χάρτες δεν μπορούν, όσο και αν προσπαθούν, να αναπαραστήσουν την πραγματικότητα μέσω της επιστήμης ή της μίμησης, οι νοητικοί χάρτες, που υπήρχαν πολύ πριν από την εφεύρεση της επιστημονικής χαρτογραφίας, μπορούν σήμερα ως ιδεολογία να γεφυρώσουν την απόσταση ανάμεσα στην επιστήμη και την πραγματικότητα. Η κρίση του Jameson υπονοεί ότι και η λογοτεχνία θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένα είδος νοητικού χάρτη: οι συγγραφείς δηλαδή, όταν γράφουν, είναι εξοπλισμένοι με ένα νοητικό χάρτη, ο οποίος διαφέρει κάθε φορά ως προς την ακρίβεια και την καθαρότητά του.

Σήμερα η παραδοσιακή διαμάχη για το κατά πόσο και αν οι νοητικοί χάρτες είναι πράγματι νοητικές εικόνες (Kosslyn 1980) ή στερούνται οποιουδήποτε αναπαραστατικού χαρακτήρα (Pylyshin 1981), έχει μάλλον επιλυθεί υπέρ της πρώτης άποψης, καθώς οι ετερόκλητες εφαρμογές των υπολογιστικών υπερκειμένων και των δικτυακών τους αρθρώσεων, έχει οδηγήσει σ' ένα είδος εσωτερικοποίησης των νοητικών χαρτών. Τείνει, με άλλα λόγια, να εδραιωθεί ως αναμφισβήτητη η παραδοχή ότι οι διάφορες υπολογιστικές εκδοχές με γραφικά εξωτερικοποιούν κάποιο μερίδιο της εσωτερικής γνωσιακής διαδικασίας τουλάχιστον της γραφής και της ανάγνωσης (Ciccoricco 2004).

Προς αυτήν την κατεύθυνση αξιοσημείωτες είναι οι εισηγητικές προτάσεις του David Herman, ο οποίος στο πλαίσιο της γνωστικής αφηγηματολογίας διαφωτίζει και τη σχέση ανάμεσα στους νοητικούς χάρτες και την αφηγηματική κειμενικότητα. Ο αφηγηματικός λόγος, κατά τον Herman, εμπεριέχει ή «μεταφέρει», εκτός από τις χρονικές του ιδιότητες, τους χωρικούς «ιστοριόκοσμους» (storywords), για τους οποίους έγινε λόγος σε προηγούμενο κεφάλαιο (2.1.5). Προστίθεται εδώ η παρατήρηση του Herman (2000: 263) ότι «η αφήγηση μπορεί να θεωρηθεί ως σύστημα από λεκτικές και οπτικές νύξεις, που ωθούν τους αναγνώστες στο να «χωρικοποιούν» (spatialize) τους ιστοριόκοσμους με την εξελισσόμενη διαμόρφωση των συμμετεχόντων στην αφήγηση, τα αντικείμενα και τους τόπους. Η κατανόηση του ιστοριόκοσμου προϋποθέτει και τη νοητική χαρτογράφηση μέσω της οπτικοποίησης των χωρικών σχέσεων, της τροχιάς δηλαδή που διαγράφουν τα αφηγηματικά υποκείμενα και αντικείμενα, καθώς κινούνται μέσα στις λανθάνουσες αφηγηματικές ατραπούς του ιστοριόκοσμου.

Η νοητική χαρτογράφηση (cognitive mapping), ορισμένη από τον Herman (1999: 21) ως «διαδικασία με την οποία τα πράγματα και τα γεγονότα μοντελοποιούνται νοητικά σαν να είναι τοποθετημένα κάπου στον κόσμο», επαναφέρει στο προσκήνιο το ζήτημα κατά πόσο η αφήγηση, και μάλιστα η λογοτεχνική, οικοδομείται στον άξονα αποκλειστικώς του χρόνου ή και του χώρου. Είναι δίκαιο πάντως να σημειωθεί ότι, πολύ πριν από τον Herman, ο Mitchel (1980) είχε ασκήσει έντονη κριτική στη ριζική διαίρεση των δύο διαστάσεων (του χρόνου και του χώρου) στη λογοτεχνία, εισηγούμενος τη διαλεκτική τους σχέση: «Δεν είναι

δυνατόν να έχουμε εμπειρίες χωρικές παρά μόνο στον τύπο του χρόνου, και δεν μπορούμε να μιλάμε για τις χρονικές μας εμπειρίες δίχως να επικαλούμαστε τις χωρικές μετρήσεις. Αντί να βλέπουμε, λοιπόν, τον χώρο και τον χρόνο ως αντιθετικές «τροπικότητες» (modalities), οφείλουμε να διαχειριζόμαστε τη σχέση τους ως μια σύνθετη διεπίδραση, αλληλεξάρτηση και αλληλοδιείσδυση του ενός τύπου στον άλλον (Mitchel 1980: 544). Οι πρώιμες αυτές διατυπώσεις του Mitchel, θεωρήθηκαν στο μεταξύ ότι εφαρμόζονται κατεξοχήν στα υπολογιστικά υπερκείμενα (Tolva 1996).

Ο Herman (1999: 23), μιλώντας επίσης, όπως ο Mitchel, για τον παραγνωρισμένο ρόλο της διάστασης του χώρου ειδικότερα στην αφήγηση, από τη σκοπιά ωστόσο της γνωστικής αφηγηματολογίας, υποστηρίζει ότι η χωρική αναφορά δεν είναι προαιρετικό ή περιφερειακό στοιχείο των ιστοριών, αλλά ο πυρήνας τους, ο οποίος υποστηρίζει τη σύνθεση αφηγηματικών περιοχών. Μέσα στις αφηγήσεις οικοδομούνται σχέσεις ανάμεσα σε δράστες, αντικείμενα, τόπους, δημιουργώντας έτσι ένα πλούσιο άρωμα χώρου και χρόνου, μια «χρονοτοπική» δομή.

4.3. Κάνοντας τη σκέψη ορατή: το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας

Η πλέον σημαντική διαφορά ανάμεσα στην παραδοσιακή μαθητεία και τη γνωστική έγκειται στο ότι, στο πλαίσιο του διδακτικού μοντέλου-προγόνου, η διαδικασία εφαρμογής μιας εργασίας (task), που συνιστά το αντικείμενο μάθησης, κατά κανόνα είναι εύκολα αναγνωρίσιμη και «ορατή» από τον εκπαιδευόμενο. Αντίθετα, στο πλαίσιο του διδακτικού μοντέλου-επιγόνου χρειάζεται ο εκπαιδευτής να παρέμβει, προκειμένου η διαδικασία εφαρμογής μιας εργασίας να έρθει στην επιφάνεια, να γίνει δηλαδή ορατή, είτε αυτή η εργασία είναι η ανάγνωση, η γραφή είτε η επίλυση ενός προβλήματος (Collins et al. 1991). Η όλη διαδικασία της μετατροπής της σκέψης από αόρατη σε ορατή αφορά, όπως υποδεικνύεται παρακάτω, σε όλες τις μεθόδους της γνωστικής μαθητείας (τη μίμηση, την καθοδήγηση, την υποστήριξη, την έκφραση, τον αναστοχασμό και την εξερεύνηση).

Όσον αφορά, ειδικότερα, τη διδασκαλία της παραδοσιακής αφήγησης, η διαφορά αυτή σημαίνει ότι στο περιβάλλον της γνωστικής μαθητείας ο δάσκαλος πρέπει να κάνει ορατή τη σκέψη του στους μαθητές, και η σκέψη των μαθητών οφείλει να γίνει ορατή από τον δάσκαλο. Η εξήγηση που δίνεται για τη διαφορά ανάμεσα στην ορατή (της παραδοσιακής μαθητείας) και την αόρατη (της γνωστικής) σκέψη είναι ότι η δεύτερη εφαρμόζεται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ η πρώτη στο φυσικό. Έχει ωστόσο ήδη υποδειχθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο (3.4.1) ότι, σημαδεμένη μ' αυτήν τη λογική, η διαφορά ανάμεσα στο εξ ορισμού τεχνητό (σχολικό) περιβάλλον και το φυσικό οδήγησε σε πολωτικές διαιρέσεις, που καθιστούν εξ αποτελέσματος τη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στα δύο μοντέλα αδύνατη. Εξάλλου, η «αόρατη», ανεξήγητη σκέψη (Perkins 2003), δεν είναι ιδιαίτερο χαρακτηριστικό μόνο του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά γενικότερο ζήτημα συγκεκριμένων συνθηκών κάθε μάθησης (τυπικής και άτυπης).

Κάνοντας, κατ' επέκταση, πιο συγκεκριμένο τον λόγο της προκείμενης διαφοράς, θα μπορούσε να υποστηριχθεί η άποψη ότι η απόσταση του σχολείου από την καθημερινή πράξη είναι που καθιστά τη σκέψη αόρατη, στον βαθμό που τα διδασκόμενα αντικείμενα μετατρέπονται σε μαθήματα, αποκομμένα από την καθημερινή ζωή (Brand 2001, Bransford et al. 1990, Resnick 1987). Όσον αφορά ειδικότερα τη διδασκαλία της αφήγησης στο σχολικό περιβάλλον, η σκέψη του δασκάλου και του μαθητή μένει «αόρατη» ή αδρανής, επειδή περιορίζεται στη μάθηση για την παραδοσιακή αφήγηση και όχι στην αφήγηση καθαυτή ως επικοινωνιακή δραστηριότητα της καθημερινής ζωής που είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη βιογλωσσική εμπειρία των μαθητών. Από τον λόγο αυτόν εξαρτώνται γενικότερα και οι πρόσθετες διαφορές που αναφέρονται στον εγκαθιδρυμένο χώρο εργασίας της παραδοσιακής μαθητείας, όπου οι δεξιότητες εμπεριέχονται στο προς μάθηση έργο (Collins et al. 1991).

Επομένως, το ζητούμενο είναι η «αποσχολιοποίηση» της διδασκαλίας της παραδοσιακής αφήγησης, όπως και της λογοτεχνίας γενικότερα, στο σημερινό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ώστε οι αδρανείς ή αόρατες γνωστικές διεργασίες να έρθουν στο φως, και οι μαθητές να έχουν το κίνητρο της ενεργητικής παρατήρησης και συμμετοχής με την υποστήριξη του δασκάλου και των συμμαθητών τους. Ο

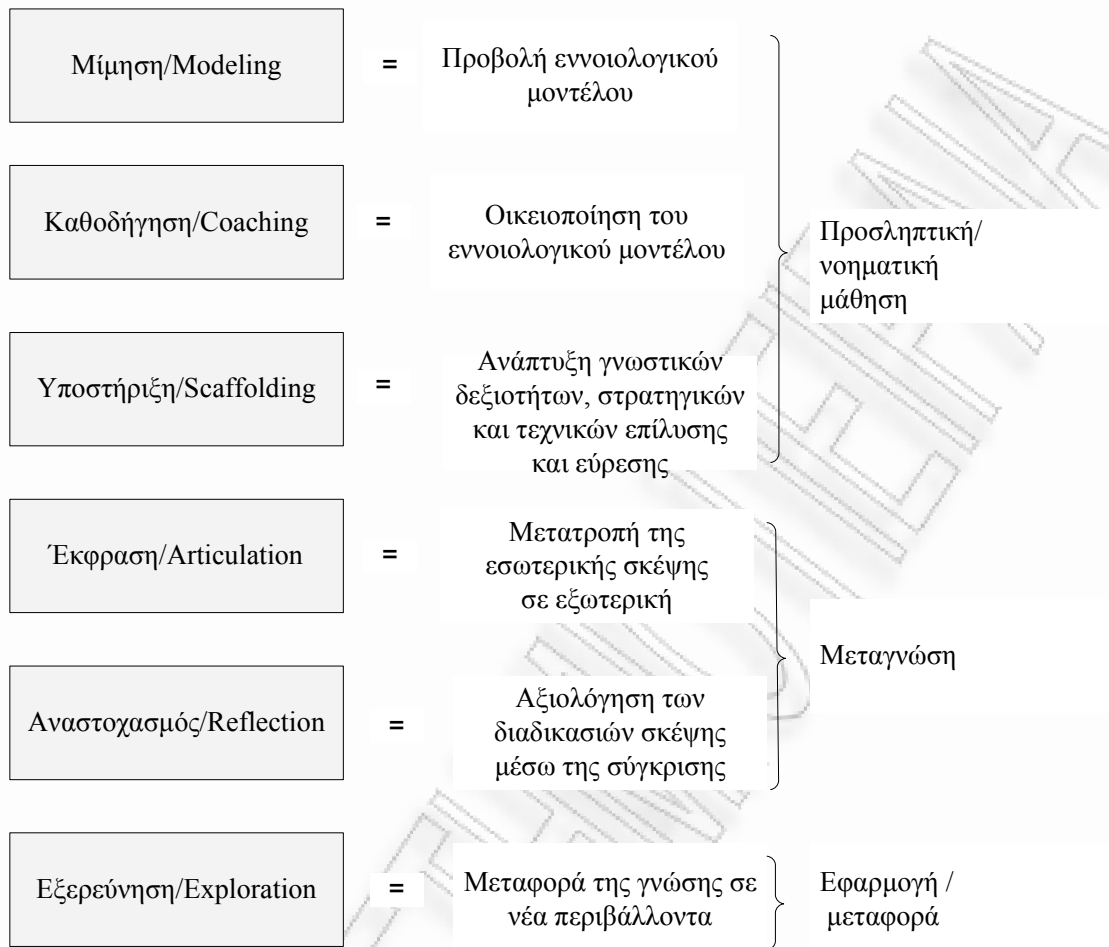
επιδιωκόμενος εξάλλου στόχος της γνωστικής μαθητείας δεν περιορίζεται στην παρατηρήσιμη φυσική δραστηριότητα αλλά στο πώς οι τεχνικές και οι μέθοδοί της θα φτάσουν, υπερβαίνοντας τις παρατηρήσιμες φυσικές δεξιότητες, στις γνωστικές εκείνες δεξιότητες που συνδέονται με τη σχολική μάθηση. Η πρόκληση έγκειται στη γείωση αφενός των αφηρημένων στόχων του σχολικού curriculum σε πλαίσια που θα έχουν νόημα για τους μαθητές και στη «μεταφορσιμότητα» αφετέρου της γενικής σχολικής γνώσης σε εξειδικευμένες δραστηριότητες της καθημερινής πρακτικής (Brown et al. 1989). Η μετατροπή της γνωστικής διαδικασίας από αδρανή σε ορατή στη διδασκαλία της παραδοσιακής αφήγησης προϋποθέτει ότι οι μαθητές, από τη μια μεριά, πρέπει να κατασκευάσουν πράγματα που αναπαριστούν αυτήν τη γνωστική διαδικασία, και ότι ο δάσκαλος, από την άλλη, οφείλει να παρουσιάσει τα μέσα, τις στρατηγικές και τις δραστηριότητες που αναπαριστούν τη διαδικασία της σύνθεσης αυτού που παράγουν οι μαθητές.

Στρατηγικές και εργαλεία που υποστηρίζουν εξωτερίκευση της σκέψης του μαθητή στο πλαίσιο της γνωστικής μαθητείας έχουν προταθεί πολλές και ποικίλες, είτε με την αξιοποίηση συμβατικών λεκτικών τρόπων –παράδειγμα η «ανταποδοτική διδασκαλία» (reciprocal teaching) στην κατανόηση κειμένου των Palincsar & Brown (1984)– είτε με τη χρήση τεχνολογιών που βασίζονται στον υπολογιστή. Έχουν βέβαια διατυπωθεί αρκετές επιφυλάξεις για το κατά πόσο τα προγράμματα των υπολογιστών (λ.χ. μια προσομοίωση ή ένας μικρόκοσμος) μπορούν να υποκαταστήσουν τα αυθεντικά πλαίσια μάθησης (Hummel 1993, Tripp 1993). Παρά ταύτα, εκτιμάται ότι τα υπολογιστικά περιβάλλοντα (πολυμέσα, υπερμέσα, διαδικτυακά μέσα μετάδοσης πληροφοριών, περιβάλλοντα υποστήριξης της συνεργασίας) μπορούν να αποβούν, στο πλαίσιο πάντοτε της γνωστικής μαθητείας, δυναμικά παιδαγωγικά εργαλεία για τον μετασχηματισμό της λανθάνουσας, ανέκφραστης γνώσης, σε ρητή και ενεργητική. «Computers can make the invisible visible», υποστηρίζει ο Collins (1991: 124). Έτσι, τόσο εισηγητικές προτάσεις για τα είδη υπολογιστικών εργαλείων που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία (Collins 1991, Chee 1995, Casey 1996, Ghafaili 2003, Chen & McGrath 2004) όσο και συστηματικότερες λογισμικές εφαρμογές (ενδεικτικά Järvela 1995, Shabo et al. 1997, Herrington & Oliver 2000, Wang & Bonk 2001, Barab & Hay 2001, Clark &

Lowther 2002, Glazer & Hannafin 2006, Dickey 2007) υποδεικνύουν και αποδεικνύουν ότι με τους υπολογιστές πρωθούνται όψεις της γνωστικής μαθητείας και της εγκαθιδρυμένης μάθησης εν είδει μεταφοράς, εφόσον οι εκπαιδευόμενοι:

- μαθαίνουν να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε εμπράγματα, προσομοιωμένα έστω, αυθεντικά περιβάλλοντα,
- ενισχύουν τη διάθεσή τους για ανακάλυψη και διερεύνηση,
- βλέπουν τις συνέπειες και τα αποτελέσματα της εργασίας τους,
- συγκρατούν τις εφαρμοσμένες γνώσεις, ώστε να μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν σε νέες, διαφορετικές συνθήκες.

Αν ειδικότερα το πρόβλημα με τη διδασκαλία των παραδοσιακών αφηγήσεων έγκειται στην αδυναμία των μαθητών να ανακαλέσουν με βάση τα γνωστικά τους σενάρια τον γενικό σχεδιαστικό τους τύπο και να αναπαραστήσουν εξωτερικά τον ιστορικόκοσμό τους, τότε με την αξιοποίηση των υπολογιστικών εργαλείων είναι δυνατόν διδακτικό μέσο και διδακτικό μοντέλο να λειτουργήσουν συμπληρωματικά, στον βαθμό που ευνοείται η εφαρμογή ειδικότερων όψεων των μεθόδων της γνωστικής μαθητείας σύμφωνα με τα δεδομένα του επόμενου Σχήματος 16:



Σχήμα 16: Είδη μάθησης στη γνωστική μαθητεία

Ως προ τη μέθοδο της μίμησης/modeling, το υπολογιστικό μέσο παρέχει στους μαθητές εννοιολογικά μοντέλα γνώσης είτε αυτά είναι μοντέλα του κόσμου (εν προκειμένω του αφηγηματικού) είτε υποδείγματα των επιτελεστικών ικανοτήτων του δασκάλου-ειδικού. Τρεις είναι οι βασικοί λόγοι που δικαιολογούν την αξιοποίηση των μοντέλων στη διδασκαλία σύμφωνα με τις αρχές της γνωστικής μαθητείας (Collins et al. 1989: 456, 1991: 9, πρβλ. και Casey 1996: 75-76, Seel 2003):

- Λειτουργούν για τους εκπαιδευόμενους/μαθητές ως «προοργανωτές» (advance organizers), ώστε να επικεντρώνουν την προσοχή τους στην εκτέλεση του έργου ή μιας δραστηριότητας.

- Παρέχουν ένα είδος «ερμηνευτικής δομής» (interpretive structure), πάνω στην οποία, ασκούμενοι οι εκπαιδευόμενοι/μαθητές, μπορούν να καθοδηγούνται και να υποστηρίζονται από τον δάσκαλο.
- Συγκροτούν ένα είδος «εσωτερικευμένου οδηγού» (internalized guide) για την περίοδο που οι εκπαιδευόμενοι/μαθητές εμπλέκονται σε μια σχετικώς αυτόνομη δραστηριότητα.

Ως προς τις μεθόδους της καθοδήγησης/υποστήριξης, το υπολογιστικό μέσο (Collins 1991: 127-130):

- Παρέχει τη δυνατότητα στον δάσκαλο να παρακολουθεί τους μαθητές στη διαδικασία εκτέλεσης μιας εργασίας, εντοπίζοντας τις προβληματικές περιοχές στην πράξη. Κατ' επέκταση, η οποιαδήποτε υποστηρικτική συνδρομή δεν είναι γενική αφηρημένη, αλλά εντοπισμένη και ρυθμισμένη στις παρατηρήσιμες προβληματικές εστίες μάθησης.
- Επιτρέπει στους μαθητές να δούν «με άλλο μάτι», την εκτέλεση μιας εργασίας, καθώς ο δάσκαλος, βλέποντας τις ελλειμματικές κυρίως εστίες μάθησης, μπορεί να τις υποδείξει, εξηγώντας τους λόγους για τους οποίους συνέβη κάποιο σφάλμα. Οι μαθητές, από την πλευρά τους, κατανοούν το πρόβλημα ενόψει του επιδιωκόμενου στόχου και έχουν τη δυνατότητα να αναθεωρήσουν τις προβληματικές περιοχές μάθησης. Ο δάσκαλος επίσης, με την προοδευτικά φθίνουσα υποστήριξή του, συμβάλλει στο να διαμορφώσουν οι μαθητές τις δικές τους στρατηγικές επίλυσης ενός προβλήματος ή και προσωπικές ευρετικές τεχνικές. Εναλλακτικά προσδοκώμενη και δυνατή είναι στα υπολογιστικά εργαλεία η διορθωτική επισκόπηση των δραστηριοτήτων από τους ίδιους τους μαθητές στην περίπτωση που εργάζονται σε ομάδες.

Ως προς τη μέθοδο της άρθρωσης/έκφρασης, το υπολογιστικό μέσο παρέχει τη δυνατότητα:

- Να μεταφράσουν οι μαθητές τις ιδέες τους σε αντικείμενα, τα οποία να μπορούν να δοκιμαστούν και να αναθεωρηθούν.
- Να μοιραστούν την έκφραση των ιδεών τους με άλλους συμμαθητές τους, ώστε να διαπιστώσουν τα όρια και την αντοχή των σκέψεών τους, δοκιμάζοντας

εναλλακτικές στρατηγικές και προοπτικές στην εκτέλεση της δραστηριότητάς τους.

Ως προς τη μέθοδο του αναστοχασμού, το υπολογιστικό μέσο υποστηρίζει τους μαθητές στο:

- Να βλέπουν αυτό που κατασκευάζουν, έτσι ώστε να σκέφτονται για τις επιλογές τους και να δοκιμάζουν άμεσα εναλλακτικές λύσεις, βελτιώνοντας την πορεία της δραστηριότητά τους.
- Να κρίνουν συγκρίνοντας τις δικές τους εφαρμογές με άλλες των συμμαθητών τους ή και με το παράδειγμα του δασκάλου, διαμορφώνοντας υποθέσεις για το ποιες όψεις της διαδικασίας μιας δραστηριότητας είναι κρίσιμες για την επιτυχή ή ανεπιτυχή της έκβαση.

Ως προς τη μέθοδο της εξερεύνησης, το υπολογιστικό μέσο βοηθάει τους μαθητές στο:

- Να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους οι ίδιοι στην εκπόνηση ενός έργου ή τουλάχιστον να τους συνδιαμορφώνουν σε συνεργασία με τον δάσκαλο ή και με τους συμμαθητές τους.
- Να διαμορφώνουν υποθέσεις εργασίας και κανόνες, ελέγχοντας στην πράξη την ευστοχία τους. Αισθάνονται έτσι ότι εφαρμόζουν το δικό τους έργο, από το οποίο μπορούν να παραχθούν νέες ιδέες ή, στην περίπτωση που διεκπεραιώνουν μια εντεταλμένη από τον δάσκαλο εργασία, να μπορούν να κρίνουν τη σπουδαιότητά της.
- Να είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε διαφορετικά πλαίσια και συμφραζόμενα, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά νέα προβλήματα (Collins 1991: 135-136).

4.4. Συμπεράσματα

Η ανακεφαλαίωση των σκέψεων που προηγήθηκαν επιτρέπει την εξαγωγή των επόμενων διαπιστώσεων.

- Στην ιστορική της διαδρομή η γλώσσα απεικονίστηκε όχι μόνο με αφηρημένα σύμβολα, όπως νομίζεται σύμφωνα με την επονομαζόμενη λογική του «δυτικοκεντρισμού», αλλά και με εικονογράμματα – γεγονός που μαρτυρεί την πρόιμη οπτικότητά της. Οι θεωρητικοί μάλιστα της ηλεκτρονικής γραφής μιλούν σήμερα για αναμόρφωση της «πικτογραφίας» μέσω των υπολογιστικών συστημάτων.
- Οι παραδοσιακές αφηγήσεις δεν συντίθενται και δεν μεταδίδονται / προσλαμβάνονται μόνο μέσω της φωνής και της ακοής αλλά και με το «μάτι του μυαλού». «Εγχαράσσονται», ειδικότερα, εκτός από τον χρόνο και στη διάσταση του χώρου, καθώς εμπεριέχουν «οπτικά» χαρακτηριστικά. Αυτό προφαίνεται καταρχάς από εναλλακτικές θεωρήσεις της παραδοσιακής προσέγγισης, σύμφωνα με τις οποίες ο χώρος και η οπτικότητα της αφήγησης προκύπτει:
 - Από την ανα-παράστασή της στο πλαίσιο της εκτέλεσης, η οποία είναι μια μορφή μίμησης/modeling.
 - Από τις ιδιότητες της «ενάργειας» και της «έκφρασης», χάρη στις οποίες τα δρώμενα αποκτούν παραστατικότητα, σαν να εξελίσσονται μπροστά στα μάτια των αποδεκτών της.
 - Από την κλασική μνημοτεχνική των loci («τόπων»), επονομαζόμενη σήμερα ως οπτική μνήμη, η οποία ενεργοποιείται μέσω της «νοητικής εικονοποιίας» (mental imagery).

Τα χαρακτηριστικά αυτά εννοούνται και ως ιδιότητες των εξαρτημάτων των υπολογιστικών μέσων.

- Η οπτικότητα της παραδοσιακής αφήγησης νομιμοποιείται όχι μόνο εμπειρικά αλλά και επιστημολογικά, μέσω των υποθέσεων/προτάσεων από εκπροσώπους καταρχάς της γνωστικής ψυχολογίας αφενός και της γνωστικής γλωσσολογίας αφετέρου. Ειδικότερα, τόσο η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης όσο και αυτή των εικονοσημάτων προϋποθέτουν ότι νους και μνήμη του ανθρώπου δουλεύουν συνεργατικά, ώστε η λεκτική επεξεργασία να ενισχύεται από την οπτική, στον βαθμό που οι πληροφορίες αποθηκεύονται ως νοητικές εικόνες και χαρτογραφούνται εσωτερικά.

- Η νοητική χαρτογράφηση θεωρείται από τους εκπροσώπους της γνωστικής αφηγηματολογίας απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση της ιστορίας, η οποία και αντιπροσωπεύεται εξωτερικά είτε από τα χαρτογραφημένα «κείμενα» είτε από τα διαγράμματα με βάση τα οποία απεικονίζονται διαφορετικές όψεις του κόσμου της αφήγησης.
- Τέλος, στον βαθμό που βασική αποστολή της γνωστικής μαθητείας είναι η υποβοηθούμενη από τα υπολογιστικά μέσα μετατροπή της σκέψης από «αόρατη» (εσωτερική) σε «ορατή» (εξωτερική) προδιαγράφεται, κατά κάποιον τρόπο, ως δυνατή η συμβιωτική σχέση ανάμεσα στο θεωρητικό μοντέλο της παραδοσιακής αφήγησης και το διδακτικό μοντέλο με το διδακτικό μέσο, η οποία και κατοχυρώνεται στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΜΕΣΟ: ΓΡΑΦΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό επισκοπούνται αρχικά τα υπολογιστικά περιβάλλοντα αφήγησης, ώστε να ενταχθεί αναλόγως σ' αυτά το διδακτικό μέσο, ο ηλεκτρονικός γραφικός οργανωτής. Επιπρόσθετα, συνδέεται το εν λόγω διδακτικό μέσο με την εξωτερική, χαρτογραφημένη αναπαράσταση της γνώσης και κατοχυρώνονται η ονομασία και τα χαρακτηριστικά του σε σχέση με τους λοιπούς διαγραμματικούς χάρτες.

Στη συνέχεια εντοπίζονται οι εγγενείς λόγοι που επιβάλλουν τη σύνδεση του ηλεκτρονικού γραφικού οργανωτή με το θεωρητικό πλαίσιο, ειδικότερα με τα γνωστικά «σχήματα/σενάρια» και τους ποικίλους τύπους της διαγραμματικής λογοτεχνικής αφήγησης, όπως τους εννοούν οι εκπρόσωποι του κλάδου της γνωστικής αφηγηματολογίας.

Τέλος, επισημαίνεται η εγγενής συνάφεια του γραφικού οργανωτή με τη διδακτική μέθοδο (τη γνωστική μαθητεία), μέσα από συγκλίνουσες θέσεις των εισηγητών των διαγραμματικών χαρτών στην ηλεκτρονική μάθηση και των εκπροσώπων της γνωστικής μαθητείας. Η ανάπτυξη ενός παραδειγματικού «σεναρίου» παραδοσιακής αφήγησης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης με βάση τις μεθόδους της γνωστικής μαθητείας και το εργαλείο εκπαιδευτικού σχεδιασμού DialogPlus Toolkit υποδεικνύει τη συμβιωτική σχέση ανάμεσα στο διδακτικό μέσο, το θεωρητικό πλαίσιο και τη διδακτική μέθοδο.

5. 1. Περιβάλλοντα αφήγησης με την υποστήριξη του υπολογιστή

Τα καινοτομικά χαρακτηριστικά που συντηρούνται στα ψηφιακά μέσα και ειδικότερα στα ψηφιακά κείμενα, αναφερόμενα και στην περιοχή της αφήγησης με την υποστήριξη του υπολογιστή (computer aided), συνοψίζονται από τους θεωρητικούς των ψηφιακών μέσων στα επόμενα χαρακτηριστικά (Ryan 2004a):

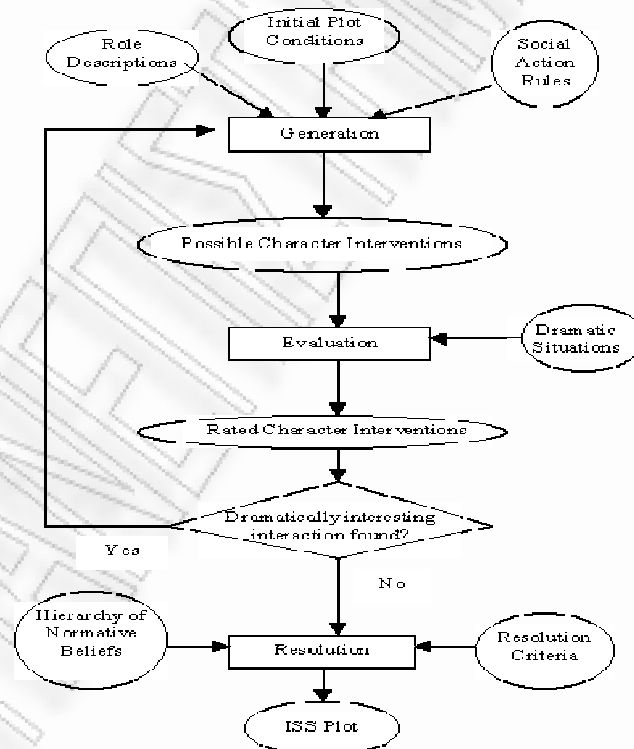
- Στην αλγοριθμική τους λειτουργία, στο πλαίσιο της οποίας κείμενο, εικόνα και ήχος ρυθμίζονται από έναν αόρατο κώδικα –την καθοδηγητική γλώσσα της μηχανής που υποστηρίζει τη λογισμική εφαρμογή.
- Στον διαδραστικό τους χαρακτήρα, με την έννοια ότι το υπολογιστικό σύστημα ανταποκρίνεται στις ενέργειες του χρήστη, οριοθετώντας έτσι μια περιοχή επικοινωνίας, άμεσης ή έμμεσης (πρβλ. και Dix et al. 1998: 3).
- Στην επιτελεστική τους όψη, στον βαθμό που ένα ψηφιακό αφηγηματικό κείμενο, όπως το θεατρικό σενάριο, εκτελείται από το υπολογιστικό σύστημα με διάφορους τρόπους, αν και είναι συνταγμένο με ένα συγκεκριμένο και μόνιμο τρόπο.
- Στις πολυμεσικές και διαδικτυακές τους ικανότητες, επειδή οι ψηφιακές αφηγήσεις συνδυάζοντας κείμενα, ήχους ακίνητες και στατικές εικόνες ή και κινούμενα σχέδια (animations), συνδέουν (σύγχρονα ή ασύγχρονα) μεταξύ τους μηχανές και ανθρώπους, φέρνοντάς τους σε επαφή κυρίως μέσα από εικονικά περιβάλλοντα.
- Γενικότερα, στον ευμετάβλητο/ρευστό χαρακτήρα τους και την προσαρμοστικότητά τους, καθώς ένα αφηγηματικό κείμενο στον υπολογιστή μπορεί να διορθωθεί, να ξαναγραφεί, χωρίς να εξαφανίζεται το υποστηρικτικό του υλικό, ενώ μπορεί να ενσωματώσει αυτόνομα αντικείμενα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα και συνδυασμούς, επιφέροντας έτσι μετασχηματισμούς κατά την εκτέλεση μιας εργασίας.

Τα υπολογιστικά συστήματα που υποστηρίζουν τόσο την παραγωγή όσο και την ανάλυση των αφηγηματικών κειμένων είναι πολλά και ετερόκλητα, τα οποία είναι

δύσκολο να ταξινομηθούν οριστικά στο σύνολό τους. Η αυξανόμενη με ραγδαίους ρυθμούς παραγωγή των υπολογιστικών παιχνιδιών αφενός, στο πλαίσιο των οποίων οι αφηγήσεις λανθάνουν στις διάφορες διαδραστικές μυθοπλασίες (Montfort 2007) και τα διαδραστικά «δράματα» (Szilas & Retty 2004), και η υιοθέτηση προσωπικών κριτηρίων αφετέρου από τους εισηγητές-ερευνητές τους, προκειμένου να εξάρουν τις δικές τους εφαρμογές, καθιστούν εξαιρετικά δυσχερή την αντικειμενικώς προσδιορισμένη ταξινόμηση (βλ. ενδεικτικά: Mateas & Sengers 2003, Montfort 2007: 17-25, Yun-Gyung Cheong 2007: 17- 29). Στη συστηματική του μελέτη για την ανάλυση της αφήγησης με την υποστήριξη του υπολογιστή ο Schärfe (2004: 117-129) διακρίνει τα επόμενα σχετικά υπολογιστικά παραδείγματα:

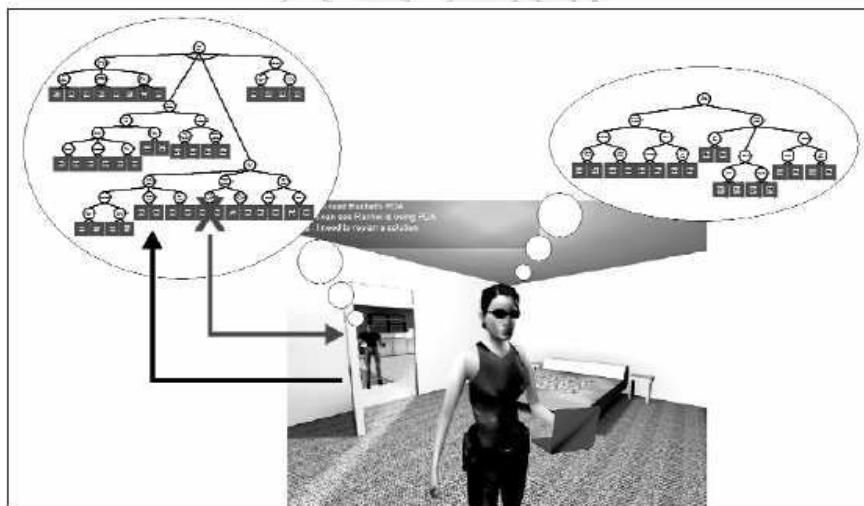
- Συστήματα που χρησιμοποιούν αυτοματοποιημένες στατιστικές μεθόδους (statistical methods). Αν και οι μέθοδοι αυτές αφορούν κυρίως στην ανάλυση των κειμένων, τις σχετικές τεχνικές τους, -όπως η θεματική ή η σημασιολογική ανάλυση- και σ' αυτήν των σημασιολογικών δικτύων, είναι περιοριστικά ασφαλώς χρήσιμες και στην επεξεργασία κειμενικών δεδομένων των εκτενών αφηγήσεων. Ενδεικτική παραδειγματική περίπτωση αποτελεί το περιβάλλον HYPERPO (Sinclair 2001).
- Συστήματα που παράγουν ιστορίες (story generation). Η λειτουργία τους βασίζεται είτε σε σχεδιαστικές τεχνικές που δημιουργούν προκαθορισμένα τμήματα αφηγηματικής πλοκής (λ.χ. το TAIL-SPIN, Meehan 1976 και το UNIVERSE, Lebowitz 1985), είτε σε γνωσιακές βάσεις δεδομένων, οι οποίες περιλαμβάνουν την οντολογική περιγραφή της αφηγηματικής περιοχής μαζί με φορμαλιστικά μερίδια πολιτιστικής γνώσης της περιοχής αυτής. Παραδείγματα: τα STORYBOOK (Callaway & Lester 2002) και BRUTUS.1 (Brinksjord & Ferrucci 2000). Πάντως, ο φορμαλιστικός χαρακτήρας των συστημάτων αυτών σε συνδυασμό με τη μάλλον φτωχή λογοτεχνική τους ποιότητα, ταίριαζε κατά καιρούς είτε με πρώιμες θεωρίες των γνωστικών «σχημάτων/σεναρίων» είτε, και κυρίως, με θέσεις των εισηγητών του στρουκτουραλισμού (Propp, Greimas, Bremond κ.ά.) (Cavazza & Pizzi 2006).
- Διαδραστικές αφηγήσεις (interactive narratives). Σε αντίθεση προς τα συστήματα παραγωγής ιστοριών, τα διαδραστικά συγκροτούν πιο δυναμικά

περιβάλλοντα, επιτρέποντας τη διαδραστικότητα και γενικότερα τον χειρισμό περισσότερων της μιας αφηγηματικών ατραπών. Ο βαθμός και το είδος της διαδραστικής σχέσης χρήστη και αφηγηματικού συστήματος παίρνει τη μορφή είτε των προκαθορισμένων τύπων διαλόγων είτε τον τύπο επιλογών εκ μέρους του χρήστη-παίχτη, με τις οποίες επηρεάζονται καθοριστικά τα αφηγηματικά μονοπάτια και οι εναλλακτικές (αλλά και αυτές προδιαγεγραμμένες) απολήξεις της ιστορίας. Ο Yun-Gyung Cheong (2007: 17) διακρίνει δύο ειδών παραδειγματικά συστήματα στην κατηγορία αυτή: (α) συστήματα που επιμένουν στην αφηγηματική αισθητική, με αντιπροσωπευτικά παραδείγματα τα BLADE RUNNER (WestwoodStudios 1997), FACADE (Mateas & Stern 2003), FABULIST (Riedl 2004), U-DIRECTOR (Mott 2006). (β) συστήματα που παράγουν δραματικά αποτελέσματα, με αντιπροσωπευτικά παραδείγματα τα DEFACTO (Sgouros 1999, Σχήμα 17), TWISTER (Platts, Blandford & Huyck 2002) και MINSTREL (Turner 1994).



Σχήμα 17: Αρχιτεκτονική του διαχειριστή πλοκής στο DEFACTO

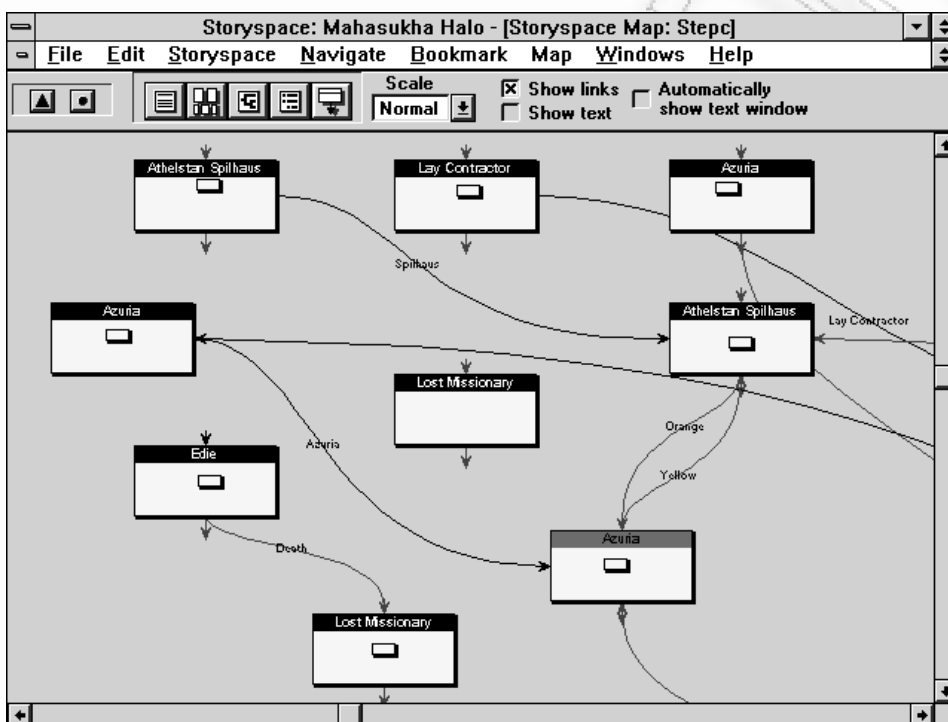
- Διαδραστικές αφηγήσεις, επινοημένες για να λειτουργούν δυναμικά (Dynamically created narratives). Ο κάπως πιο «προχωρημένος» αυτός τύπος των υπολογιστικών παιχνιδιών αποδίδεται (κατά τον Schärfe 2004: 126-127) στην επιπρόσθετη παρουσία μέσα στο αφηγηματικό περιβάλλον συνθετικών χαρακτήρων και χρηστών που παρεμβαίνουν στη δράση άλλων χαρακτήρων, με τρόπον ώστε να επηρεάζεται το αποτέλεσμα της διαδοχής της δράσης, οδηγώντας παράλληλα σε διαφορετικές εξόδους της εξελισσόμενης αφήγησης. Οι συνθετικοί χαρακτήρες οικοδομούνται με βάση τα «Δίκτυα ιεραρχημένων εργασιών» (Hierarchical Task Networks, HTN): τις δενδροειδείς αποφάσεις που επιτρέπουν στους χαρακτήρες να κατορθώσουν στόχους με διαφορετικούς τρόπους. Αν ένας επιλεγμένος τρόπος αποτύχει, ο δράστης επανοργανώνει μια στρατηγική επίλυσης σύμφωνα με τη γνωσιακή βάση (Cavazza et. al. 2002). Στην επόμενη Εικόνα 3 απεικονίζεται σχεδιασμένος και ξανασχεδιασμένος στόχος στη μορφή HTN, εκτελούμενος από ένα δράστη σε μια πρωτοπρόσωπη διήγηση ιστοριών (I-Storytelling).



Εικόνα 3: Αφηγηματικός στόχος στη μορφή HTN

- Συστήματα αφηγηματικής οργάνωσης (narrative organization). Τα συστήματα αυτά παρέχουν τις δυνατότητες είτε του μετασχηματισμού απλών κειμένων σε αφηγηματικά με διάφορες τεχνικές, όπως η περίληψη, είτε της δημιουργίας

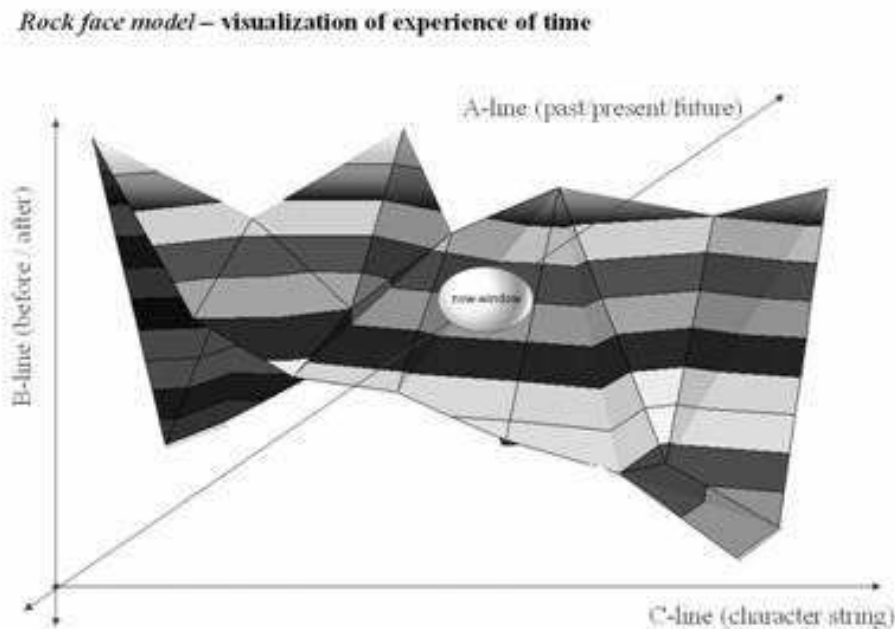
αφηγηματικών κειμένων με συνδυασμό διαφόρων μιντιακών πηγών. Στην τελευταία περίπτωση εντάσσονται συστήματα που παράγουν, εκτός από κείμενα, αφηγήσεις στη μορφή του υπερκειμένου. Παράδειγμα το περιβάλλον STORYSPACE (Σχήμα 18), με βάση το οποίο είναι συνταγμένη, μεταξύ άλλων, η κλασική υπερκειμενική μυθοπλασία του Michael Joyce (1987), *Afternoon, a story*.



Σχήμα 18: Στιγμιότυπο από το περιβάλλον του StorySpace

- Ανάλυση αφηγήσεων με την υποστήριξη του υπολογιστή (supporting human analysis). Πρόκειται για υπολογιστικά μοντέλα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ανάλυση θεωριών της αφήγησης και επιμέρους στοιχείων που υπάρχουν σε πραγματικές αφηγήσεις. Τα περιβάλλοντα αυτά υποστηρίζουν ουσιαστικά τους χρήστες στο να αναλύσουν ένα αφηγηματικό κείμενο, παρέχοντάς τους πληροφορίες που δεν είναι δυνατόν να εξαχθούν με τα συμβατικά μέσα. Ενδεικτικά παραδείγματα: το ερευνητικό πρόγραμμα «The Temporality Effect» (Σχήμα 19), στο πλαίσιο του οποίου παράγονται οπτικά λογισμικά ανάλυσης της χρονικής δομής της αφήγησης (Meister 2003), και το

Temporal Modeling Project, το οποίο αποβλέπει στην οικοδόμηση με εργαλεία γραφικών (όπως το PlaySpace) της παραγωγής και της διαχείρισης αφηγηματικών «χρονογραμμών» (timelines) (Drucker & Nowviskie 2003).



Σχήμα 19: Οπτικοποίηση χρονικών δεδομένων κατά τον Meister

Η λογισμική εφαρμογή που επιλέγεται ως κατάλληλη για τις ανάγκες της προκείμενης εργασίας και η οποία συστήνεται στη συνέχεια, συνδυάζει στοιχεία από τα δύο τελευταία υπολογιστικά συστήματα (της αφηγηματικής οργάνωσης και της ανάλυσης αφηγήσεων με την υποστήριξη του υπολογιστή). Κληρονομεί ωστόσο και αυτή δύο τουλάχιστον περιορισμούς όλων των προηγούμενων συστημάτων. Συγκεκριμένα:

- τον εγγενή υπολογιστικό φορμαλισμό, που δεσμεύει/περιορίζει την ελευθερία επιλογών των χρηστών, καθώς επίσης τις προσωπικές τους διαθέσεις (Decortis & Rizzo 2002: 417, Gordon & Alexander 2005),
- την ασύμβατη σχέση που εμφανίζεται ανάμεσα στην αφήγηση και τη διαδραστικότητα, καθώς: με την πρώτη (την αφήγηση) δεν μπορούμε να διηγηθούμε, χωρίς σημαντικές απώλειες ως προς τη διαδραστικότητα, ιστορίες, στον βαθμό που η αφηγηματική ερμηνεία είναι απάντηση σε μια γραμμική δομή που χτίζεται μέσα στο κείμενο και δεν δημιουργείται ελεύθερα— αλλά και χωρίς

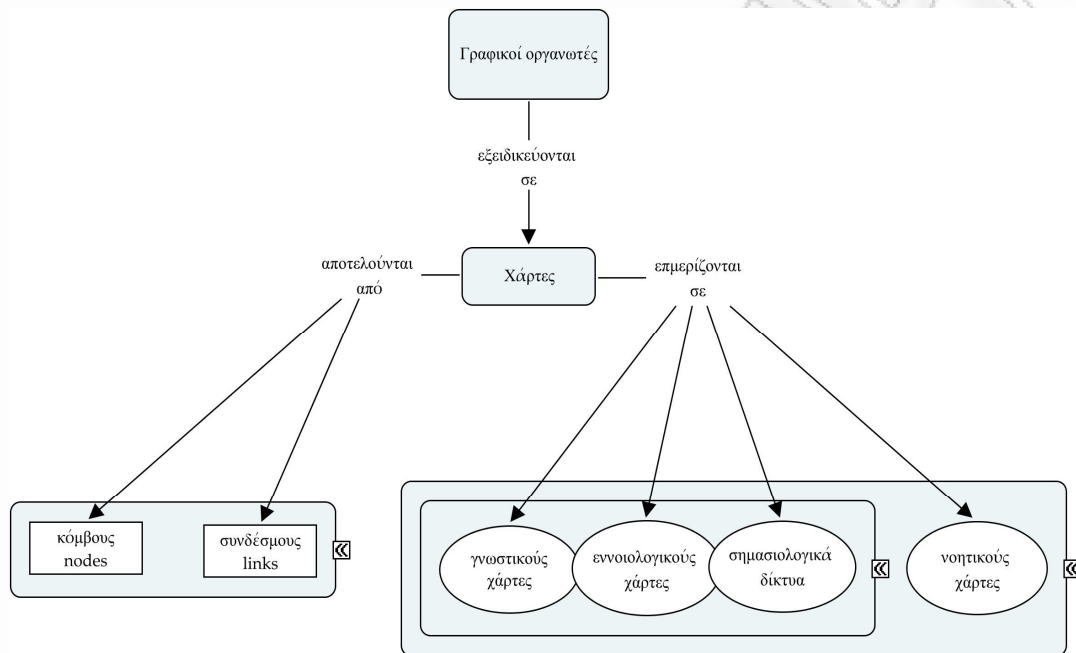
την παρουσία της δεύτερης (της διαδραστικότητας) δεν μπορούμε να λέμε ότι ερμηνεύουμε ή και διδάσκουμε την αφήγηση αξιοποιώντας τα ψηφιακά μέσα (Ryan 2002).

5.2. Γραφικός οργανωτής, χάρτες με γραφικά

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε λόγος για τη νοητική χαρτογράφηση, την εσωτερική δηλαδή γνωστική διεργασία σύμφωνα με την οποία ο αναγνώστης προσλαμβάνει στον τύπο εσωτερικών, νοητικών «σχημάτων/πλαισίων/σεναρίων» (λεκτικών και εικονιστικών) τον «ιστοριόκοσμο» (storyworld) της παραδοσιακής αφήγησης. Στα περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης και διδασκαλίας η διαδικασία της «γνωστικής/νοητικής» χαρτογράφησης (cognitive/mind mapping) εννοείται και ως διδακτική τεχνική, μέσω της οποίας απεικονίζεται με γραφικά (διαγράμματα, σχήματα, πίνακες, δίκτυα κ.ά.) στη διεπιφάνεια χρήσης του υπολογιστή η γνωστική δομή ενός υποκειμένου σ' ένα διδακτικό αντικείμενο. Και στον βαθμό που για τις γνωστικές επιστήμες ο ανθρώπινος νους κωδικοποιεί, συγκρατεί και ανασύρει από τη μνήμη τις πληροφορίες στη μορφή δομημένων νοητικών (αναλογικών και συμβολικών) αναπαραστάσεων (Davis et. al. 1993, Κολιάδης 2002: 322-340), η νοητική χαρτογράφηση θεωρείται και ως διαδικασία εξωτερικής αναπαράστασης της γνώσης έναντι της εσωτερικής / νοητικής (Scaife & Rogers 1996, Zhang 1997: 180, Hegarty 2004, Chabris & Kosslyn 2005).

Σήμερα στον χώρο της ηλεκτρονικής μάθησης για την αναπαράσταση της δομημένης γνώσης χρησιμοποιείται, μεταξύ άλλων, ετερόκλητο πλήθος από υπολογιστικά εργαλεία χαρτογράφησης (καθαρώς εμπορικά, ερευνητικά ή μικτά). Τα λογισμικά αυτά ως «χωρικά εκθέματα» (spatial displays), όπου το αναπαριστώμενο υλικό αποτελείται από διασυνδεδεμένους μεταξύ τους κόμβους (node-links) συγκροτώντας τις προτάσεις (propositions), εντάσσονται στην προκείμενη ερευνητική εργασία στη γενική κατηγορία των «γραφικών οργανωτών» (graphic organizers). Στην πράξη ωστόσο, όπως φαίνεται στο επόμενο Σχήμα 20, εξειδικεύονται κατά καιρούς και ονομάζονται ως «γνωστικοί» (knowledge)

(O'Donnell et al. 2002: 72), «νοητικοί» (mind) (Buzan 1993, 2002) και «εννοιολογικοί χάρτες» (concept maps) (Cañas et al. 2004, Tergan 2005: 188-189). Άλλες δευτερεύουσες παραλλαγές εργαλείων χαρτογράφησης και των τεχνικών τους, όπως είναι οι «αιτιολογικοί» ή «διαδικαστικοί», εφαρμόζονται κυρίως στον χώρο του επιχειρησιακού management (Stoynaon 2001: 20, 36-37).



Σχήμα 20: Γραφικοί οργανωτές

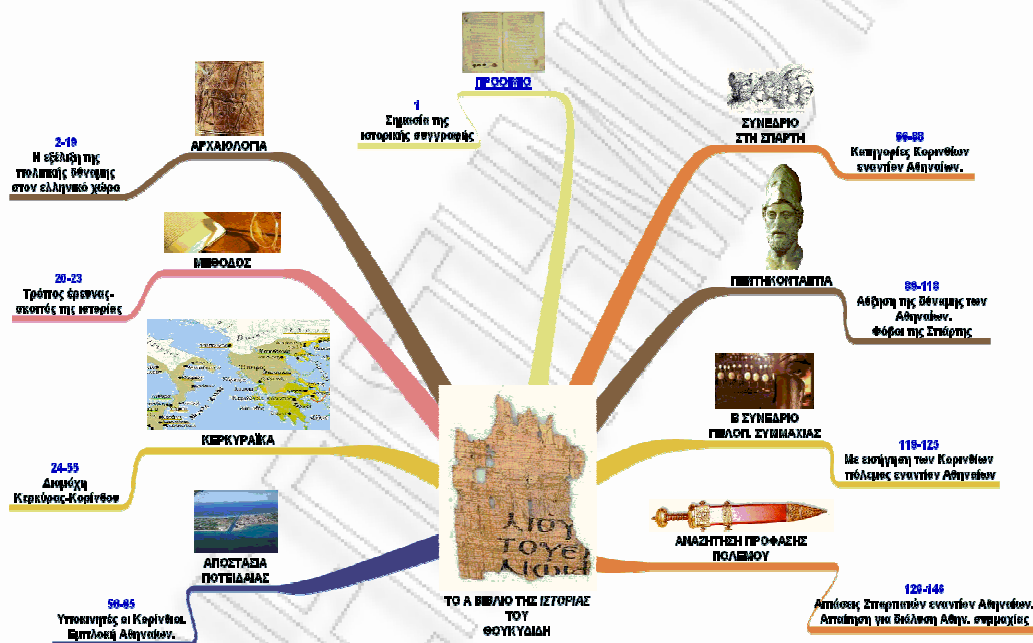
Οι γνωστικοί χάρτες αποκλίνουν από τους εννοιολογικούς κυρίως ως προς το ότι αποτελούνται κατά κανόνα από προ-σηματοδοτημένους συνδέσμους (για παράδειγμα Μ για το «μέρος του...», Ο για το ρήμα «οδηγεί», Χ για τα «χαρακτηριστικά», κ.ο.κ.), ενώ στους εννοιολογικούς χάρτες οι διασυνδέσεις ανάμεσα στους κόμβους τιτλοφορούνται στη βάση της προκύπτουσας διαγραμματικής ιεραρχίας τους (O'Donnell et al. 2002: 72, Adesope 2005: 18). Από την άλλη μεριά, οι νοητικοί χάρτες, σε αντίθεση προς τους γνωστικούς και τους εννοιολογικούς, σχεδιάζονται ελεύθερα, χωρίς να εξονομάζουν τις οποιοσδήποτε συνδέσεις τους. Εξάλλου, κατά κανόνα οι νοητικοί χάρτες αρθρώνονται με βάση μια έννοια-κέντρο, η οποία εξακτινώνεται στις περιφερειακές της διακλαδώσεις (Buzan 1993: 59), ενώ στους

γνωστικούς και τους εννοιολογικούς χάρτες μια βασική έννοια επιμερίζεται σε πολλές, εξ ίσου βασικές, οι οποίες αναπαριστούνται στον τύπο του σημασιολογικού δικτύου (Kommers & Lanzing 1998). Ο τελευταίος όρος, «σημασιολογικό δίκτυο» (Quillian 1968, Fisher 1990), εξισώνεται συχνά με τους εννοιολογικούς χάρτες (λ.χ. Jonassen et al. 1999: 163, Jonassen 2000), επειδή, όπως οι εννοιολογικοί χάρτες, τα σημασιολογικά δίκτυα συγκροτούνται επίσης από κόμβους, που αναπαριστούν έννοιες, καθώς επίσης από συνδέσμους οι οποίοι απεικονίζουν σχέσεις ανάμεσα στους κόμβους αυτούς. Ωστόσο, τα σημασιολογικά δίκτυα είναι γνωστικά αναπαραστατικά σχήματα και όχι εργαλεία (tools), όπως οι εννοιολογικοί χάρτες (Adesope 2005: 19-20).

Σε κάθε περίπτωση είναι γεγονός πως στην πράξη και στην καταχρηστική τους συχνά εφαρμογή οι σχετικές ονομασίες των διαγραμματικών χαρτών συγχέονται (Vekiri 2002: 264), δεδομένου ότι οι διαφορές τους είναι μικρές, ενώ οι επιμέρους αποκλίσεις τους, ορισμένες κατά κανόνα με βάση την εντυπογραφική τους εκδοχή, τείνουν σήμερα να μηδενιστούν, καθώς τα χαρακτηριστικά και οι λειτουργίες τους, μεταφερόμενες στον υπολογιστή, αναμειγνύονται και συνεχώς εμπλουτίζονται με πάσης φύσεως υπερμέσα και πολυμέσα (Anderson-Inman & Zeitz 1993, Chiu et al. 2000, Chang et al. 2001, Riley & Ahlberg 2004, Nesbit & Adesope 2005, Lin et al. 2005). Εξάλλου, τα γενικά χαρακτηριστικά των διαγραμματικών χαρτών είναι κοινά: λειτουργώντας ως τοπογραφικοί οδηγοί, υποστηρίζουν τη δημιουργία συνδέσεων ανάμεσα σε έννοιες, αντικείμενα, γεγονότα και ιδέες. Οι πάσης φύσεως συνδέσεις οπτικοποιούνται στον υπολογιστικό χάρτη, αναπαριστώντας τη φυσική γλώσσα και την ανθρώπινη σκέψη σε μια δομημένη «οπτική» γλώσσα (Πόλκας 2007).

Τα κοινά βασικά χαρακτηριστικά των διαγραμματικών χαρτών, οι σχεδόν μηδενισμένες μεταξύ τους διαφορές ως ηλεκτρονικών εργαλείων μάθησης και διδασκαλίας και κυρίως το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται στην προκειμένη εργασία ως χωρικο-οπτικά εκθέματα κειμενικής κυρίως πληροφορίας (εν προκειμένω της παραδοσιακής αφήγησης) και όχι μεμονωμένων εννοιών-λέξεων, επιτρέπουν, όπως ήδη αναφέρθηκε, τη στέγασή τους στη γενικότερη κατηγορία των «γραφικών οργανωτών» (graphic organizers). Ο σχετικός όρος, περιλαμβάνοντας λειτουργίες και χαρακτηριστικά των χαρτών που αναφέρθηκαν προηγουμένως, δίχως να

εξονομάζουν, όπως οι νοητικοί χάρτες, υποχρεωτικά τις πάσης φύσεως συνδέσεις τους, αναφέρεται σε κάθε μορφή μέσα αναπαράστασης της κειμενικής πληροφορίας στον άξονα του χώρου, τα οποία παρέχονται στους μαθητές ως «εκθέματα ενίσχυσης» (adjunct displays) ενός κειμένου, το οποίο και συνοδεύουν» (Robinson et al. 1998: 17, πρβλ. και Katayama & Robinson 2000: 120, Robinson et al. 2003: 26, Vekiri 2002: 283, Adesope 2005: 20-22, Nesbit & Adesope 2006: 413, Robinson et al. 2006). Ο επόμενος νοητικός χάρτης (Σχήμα 21), που εξακτινώνει από μια έννοια-κέντρο τα κεφάλαια της ιστοριογραφίας του Α' Βιβλίου του Θουκυδίδη, συνθεμένο από τον γράφοντα με το θεωρούμενο ως εργαλείο εννοιολογικής χαρτογράφησης Inspiration 8, μπορεί κάλλιστα να θεωρηθεί ότι έχει κατασκευαστεί με έναν γραφικό οργανωτή.



Σχήμα 21: Νοητικός χάρτης

Η αναπαράσταση των κειμενικών δομών και των σχέσεων ανάμεσα στις επιμέρους οντότητες γίνεται στον γραφικό οργανωτή με γραμμές, βέλη και ιεραρχημένες (καθέτως ή οριζοντίως) χωρικές διευθετήσεις της κειμενικής πληροφορίας αναδεικνύοντας ποικίλες σχέσεις της. Όταν ο γραφικός οργανωτής χρησιμοποιείται με μέτρο και σε διδακτικές συνθήκες που είναι απαραίτητος, υποστηρίζεται πως παρέχει σημαντική βοήθεια στη διδακτική διαδικασία (Alvermann 1980, Griffin &

Tulbert 1993, Robinson & Schraw 1994, Robinson & Kiewra 1995, Broomley et al. 1995, Vekiri 2002: 287-290, Watson 2005: 8-9, Trevino 2005: 31-33). Συγκεκριμένα:

- Υποστηρίζει τον δάσκαλο να παρουσιάσει ολιστικά και με οργανωμένο τρόπο στους μαθητές εκτενείς και κατακερματισμένες στο κείμενο πληροφορίες.
- Βοηθάει τους μαθητές στη δομημένη έκφραση της γνώσης τους, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να δουν τον τρόπο και το αποτέλεσμα της σκέψης τους.
- Δίνει τη δυνατότητα στον δάσκαλο να διαγνώσει τον βαθμό και το είδος της αφομοιωμένης γνώσης από τους μαθητές και να καθορίσει την ένταση και το είδος της διδακτικής συνέχειας και παρέμβασης.
- Καθοδηγεί τους μαθητές στο να διαχωρίζουν τις πρωτεύουσες από τις δευτερεύουσες όψεις της κειμενικής πληροφορίας, οργανώνοντας τις σχέσεις τους σε οπτικούς μορφότυπους ή και συνδυάζοντας τον λόγο με το γραφικό σχήμα.
- Διευκολύνει τον δάσκαλο στο να ενισχύσει την ανάσυρση από τη μνήμη της υπάρχουσας γνώσης των μαθητών, ώστε να αφομοιώσουν την προσφερόμενη νέα γνώση.
- Λειτουργεί ως εναλλακτικό μέσο έκφρασης, μεταγνώσης και αξιολόγησης.

Ως μακρινοί και κοντινοί συγγενείς των γραφικών οργανωτών θεωρούνται το «δέντρο του Πορφύριου» (Sowa 2000), οι διαγραμματικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στα (προηγούμενως αναφερθέντα) σημασιολογικά δίκτυα, τις οπτικές γλώσσες προγραμματισμού (Myers 1990), τα εργαλεία ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων ηλεκτρονικής μάθησης (Sampson et al. 2005: 209-210) και, γενικότερα, στα συστήματα διαχείρισης μάθησης (Ρετάλης & Βρασιδάς 2005: 71).

Από τις σχετικές εργογραφικές επισκοπήσεις (Milam et al. 1999-2000, Inspiration Software 2003, Cañas et al. 2003) προκύπτει ότι οι εφαρμογές των γραφικών οργανωτών (εντυπογραφικών και ηλεκτρονικών) καλύπτουν διεθνώς ευρύτατη γκάμα διδακτικών αντικειμένων, με ετερογενείς πάντως τύπους χαρτογράφησης, στρατηγικές μάθησης και μεθόδους αξιολόγησης, οι οποίες είναι δύσκολο να αποτιμηθούν σε όλες τις όψεις τους (Horton et al. 1993, Ruiz-Primo & Shavelson 1996, Nesbit & Adesope 2006). Στον ελληνικό χώρο εφαρμογές με τους

γραφικούς οργανωτές, στον τύπο κυρίως των εννοιολογικών χαρτών, προτείνονται άφθονες για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, προερχόμενες κυρίως από τον χώρο των θετικών επιστημών (βλ. ενδεικτικά, Βασιλοπούλου 2001: 68-111, Μπελιώκας 2005, Γουλή κ.ά. 2005, Φορτούνη κ.ά. 2006). Με την εξαίρεση πειραματικών και συστατικών εφαρμογών για το μάθημα της Ιστορίας (Καρασαββίδης 2002, Κόκκινος & Κουνέλη 2006), λείπουν προτάσεις για τα φιλολογικά/γλωσσικά μαθήματα, ειδικότερα αυτό της λογοτεχνίας, με τρόπον που να δικαιολογούν τη συνάφεια ανάμεσα στο διδακτικό μέσο, το θεωρητικό πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου και τη διδακτική μέθοδο. Στην πλειοψηφία τους οι μέχρι σήμερα εφαρμογές στον ελλαδικό χώρο δικαιολογούν τα πρακτικά εγχειρήματά τους εξωτερικά: είτε με τις γενικές θεωρίες περί των εννοιών είτε με την ψυχολογική θεωρία του Ausubel και τις σχετικές εισηγήσεις του Novak (για τις οποίες γίνεται λόγος στη συνέχεια), προερχόμενες ωστόσο από τον κλάδο της βιολογίας, που εκβιαστικά πολλές φορές εφαρμόζονται και στα γνωστικά αντικείμενα των ανθρωπιστικών σπουδών.

Σε απόκλιση, λοιπόν, προς τις εφαρμογές αυτές η προκείμενη εργασία αναπληρώνει στη συνέχεια την ελλείπουσα ενότητα ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου (της παραδοσιακής αφήγησης μέσα από την προοπτική κυρίως των γνωστικών σπουδών), τη διδακτική μέθοδο (δηλαδή τη γνωστική μαθητεία) και το διδακτικό μέσο (τον ηλεκτρονικό, γραφικό οργανωτή). Η ενότητα αυτή υποστηρίζεται, στην προκείμενη ερευνητική εργασία, ότι είναι λαθραία μέχρι σήμερα υπαρκτή, επειδή στη σχετική εργογραφία δεσπόζει η εξειδικευμένη αποσπασματικότητα, που σπανίως επιτρέπει διακλαδικές προσεγγίσεις. Έτσι, μια εννοιολογική κατηγορία μάθησης, αν και ανάγεται σε καθολικές (γνωστικές, γλωσσικές και γενικότερα επιστημολογικές) αρχές, χρησιμοποιείται από τους ειδικούς (γνωσιοεπιστήμονες, γλωσσολόγους, σχεδιαστές μάθησης ή παιδαγωγούς) με «ιδιοκτησιακό» κάπως τρόπο, ώστε να προσλαμβάνεται ο σχετικός θεωρητικός προσβληματισμός τους ως προσωπική ανακάλυψη. Ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα και αφετηρία σχετικού προβληματισμού αποτελούν οι θέσεις που ολοένα και συχνότερα διατυπώνονται για τους «ιχνότυπους» (patterns) και κυρίως τα «σενάρια συνεργασίας» (collaborative/cooperation scripts).

Θυμίζεται πως το γνωστικό σενάριο (script) κατά τους Schank & Abelson (1977: 14) είναι εσωτερικευμένη δομή μνήμης μιας «διαδοχής δράσεων, οι οποίες ορίζουν μια καλά εγνωσμένη κατάσταση». Στο σεναριακό αυτό πλαίσιο κάθε δράστης διαδραματίζει ένα συγκεκριμένο ρόλο, εκτελώντας λίγο πολύ προκαθορισμένες πράξεις, όπως λ.χ. σ' ένα κινηματογραφικό ή θεατρικό έργο πράξη και σκηνικές οδηγίες έχουν προδιαγραφεί από τον σεναριογράφο. Αναφέρθηκε ήδη πως τα γνωστικά σενάρια θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν τα τυπικά στοιχεία της παραδοσιακής αφήγησης –κυρίως μοτίβα, θέματα και αφηγηματικούς ιχνότυπους (patterns). Στο μεταξύ, η τελευταία εννοιολογική κατηγορία των patterns, μεταφερμένη από την αρχιτεκτονική και τις σχετικές εισηγήσεις του Alexander και των συνεργατών του (Alexander et al. 1977), υιοθετείται και στα πεδία της σχεδίασης συστημάτων λογισμικού, της αλληλεπίδρασης ανθρώπου-μηχανής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Avgeriou et al. 2003, Κοκκονός 2006: 193).

Άλλοι ερευνητές, κυρίως από τον χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας (Dansereau 1988, O'Donnell & Dansereau 1992), μιλούν για «σενάρια συνεργασίας» (collaborative/cooperation scripts), περιγράφοντας τη δόμηση και διαμόρφωση της διεπίδρασης (interaction) που υφίσταται ανάμεσα σε ομάδες μαθητευόμενων, οι οποίες συνεργάζονται στο πλαίσιο υποστηριγμένων (μερικώς ή ολικώς) από τον υπολογιστή συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης (πρβλ. και Weinberger et al. 2002, Kobbe et al. 2007). Τέτοιου είδους δομές σεναριακής διεπίδρασης ενεργοποιούνται εξωτερικά από τους δασκάλους ή τους ειδικούς, προκειμένου και ενόψει της υποστηρικτικής τους καθοδήγησης να επιτευχθούν τρεις κεντρικές κατηγορίες δομημένης συνεργασίας:

- Η εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σε συγκεκριμένους τύπους διαλογικών δραστηριοτήτων (specifying).
- Η τήρηση προκαθορισμένων, λίγο πολύ, διαδοχών δράσεων (sequencing).
- Η ανάληψη/κατανομή συγκεκριμένων ρόλων εκ μέρους των εκπαιδευόμενων (assigning roles).

Το εκπαιδευτικό «σενάριο συνεργασίας» σχεδιάζεται από τον δάσκαλο ή τον μέντορα, με τρόπον ώστε συγκεκριμένες δραστηριότητες, προκαθορισμένες λίγο

πολύ διαδοχές δράσεων και ανάληψη/κατανομή καθορισμένων ρόλων των εκπαιδευόμενων να υποκινούν ειδικές, γνωστικές, κοινωνικογνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες, διασφαλίζοντας την πραγματοποίηση της σκοπούμενης μάθησης (Weinberger 2003: 59-65, King 17-18). Οι Dillenbourg & Jermann (2007) διακρίνουν διαφορετικά επίπεδα αφαίρεσης της δομημένης συνεργασίας, το υψηλότερο από τα οποία καταλαμβάνεται από τα «σεναριακά σχήματα» (script schemata). Αυτά περιγράφουν τις πυρηνικού τύπου σχεδιαστικές αρχές ή τους «ιχνότυπους» (patterns), μέσω των οποίων προσδοκείται να επιτευχθούν οι συγκεκριμένες διεπιδράσεις (λ.χ. η επιχειρηματολογία, η ανταλλαγή ερωτήσεων, οι εξηγήσεις των μαθητευόμενων, κλπ). Παραδειγματικές μορφές σεναριακών σχημάτων διεπίδρασης μεταξύ των μαθητευόμενων αποτελούν το «jigsaw σχήμα», το «σχήμα σύγκρουσης» (conflict schema), το «σχήμα διαπραγμάτευσης» (negotiation schema), το «ανταποδοτικό σχήμα» (reciprocal schema), κλπ.

Παρά τις εξωτερικές διαφορές που μπορεί να εμφανίζει η χρήση του «σεναρίου» στις γνωστικές σπουδές και την εκπαίδευση (King 2007: 16-17), είναι προφανές ότι ο σχετικός όρος, συνδέοντας τη γνωστική θεωρία με τη στρατηγική διδασκαλίας και γενικότερα με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Koper & Olivier 2004), αναφέρεται σε γνωστικές (εσωτερικές και εξωτερικές) δομές που καθοδηγούν τα υποκείμενα μέσω συγκεκριμένων (γνωστικών και κοινωνικών) διαδικασιών (Kollar et al. 2003, Carmien et al. 2007). Κατ' επέκταση, θα μπορούσε η γενική συσχέτιση να ισχύσει και για τη σύνδεση της (υπό διερεύνηση στην προκείμενη εργασία) συνεκτικής σχέσης ανάμεσα στο γνωστικό θεωρητικό πλαίσιο της παραδοσιακής αφήγησης και το διδακτικό μοντέλο (τη γνωστική μαθητεία) στον βαθμό που: τα σενάρια συνεργασίας αποτελούν ειδικού τύπου μέθοδο υποστήριξης την οποία παρέχει στους εκπαιδευόμενους ο δάσκαλος-καθοδηγητής (King 2007: 14). Επιδιώκεται μάλιστα με τη σχετική μεθοδολογία η εσωτερίκευση του σεναρίου από τους εκπαιδευόμενους, ώστε προοδευτικά η οποιαδήποτε καθοδηγούμενη υποστήριξη να αποσυρθεί (Kollar et al. 2006, King 2007: 17).

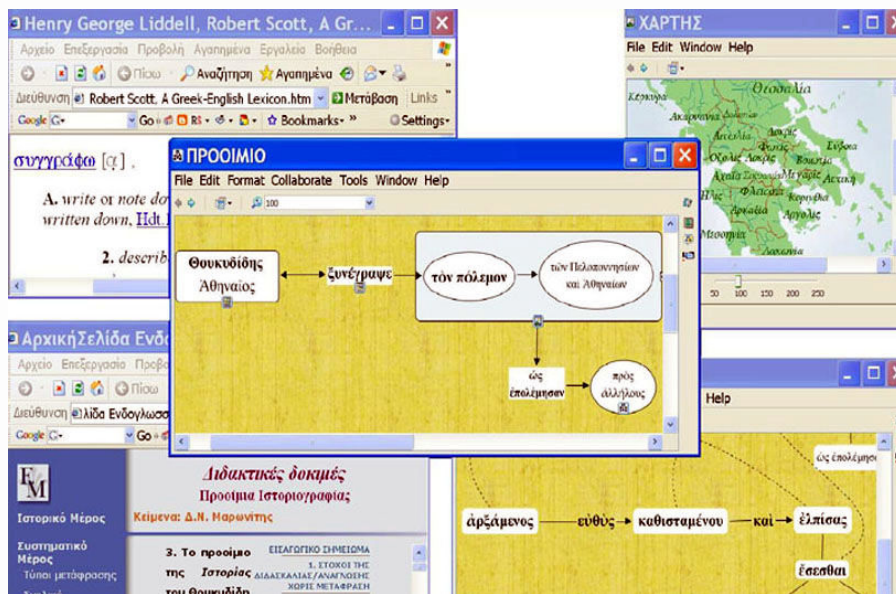
Τέλος, στον βαθμό που οι ηλεκτρονικοί, γραφικοί οργανωτές έχουν σήμερα τη δυνατότητα να λειτουργούν αφενός ως οπτικά μέσα εξωτερίκευσης της δομημένης γνώσης και αφετέρου ως εργαλεία υποστήριξης της συνεργασίας των

εκπαιδευόμενων, και μάλιστα με τη μορφή διαγραμματικών αναπαραστάσεων – πρβλ. λ.χ. τα συστήματα Belvedere, KnowledgeForum/SCILE, Synergo, Collage, κ.ά. (στους Μαργαρίτη 2006: 46-53, 79-84, Κοκκινό 2006: 197-205)– μπορούν να επιτελέσουν διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στη γνωστική θεωρία και το διδακτικό μοντέλο.

Στην προκείμενη εργασία ως παραδειγματική έκφραση διδακτικού μέσου υπολογίζεται το διαδικτυακό λογισμικό CmapTools, τα δικαιώματα χρήσης του οποίου ανήκουν στο Ινστιτούτο για τη Νόηση Ανθρώπου και Μηχανής (IHMC). Το σχετικό λογισμικό επιλέγεται, επειδή παρέχει τις επόμενες δυνατότητες:

- Την ελεύθερη αξιοποίησή του μέσω του διαδικτύου, σε συνδυασμό με την ευχρηστία του.
- Τη χρήση του όχι μόνο ως εργαλείου μάθησης αλλά και ως συστήματος υποστήριξης της συνεργασίας στη διδασκαλία (Cañas et. al. 2001). Η λειτουργία αυτή επιτρέπει, εκτός από την ατομική εργασία, τη συγχρονισμένη ή ασύγχρονη, εξ αποστάσεως ή πρόσωπο με πρόσωπο συνεργασία δασκάλου και μαθητή ή των μαθητών μεταξύ τους (πρβλ. και Kim et al. 2005, Basque & Lavoie 2006, Gao et al. 2007).
- Τον εμπλουτισμό μιας εκπονούμενης δραστηριότητας με υπερκείμενα, τοπικά ή από το διαδίκτυο, ώστε να ευνοούνται αφενός η μάθηση βασισμένη σε πηγές (Tergan & Keller 2005) και αφετέρου, μέσω της δημιουργίας πολυμεσικών «μοντέλων γνώσης» (Cañas et. al. 2004), η πολυπρισματική και εκφραστικά ευέλικτη προσέγγιση του απεικονιζόμενου θέματος (Heeren & Kommers 1992).

Για παράδειγμα, στην επόμενη κύρια οθόνη του Cmap (Σχήμα 22), που αναπαριστάει την εισαγωγική ημιπερίοδο της ιστοριογραφίας του Θουκυδίδη, έχουν προσαρτηθεί ως δεσμοί τέσσερις σχετικές υπερκειμενικές πηγές.



Σχήμα 22: Υπερκειμενικές πηγές στο Smart

5.3. Γραφικός οργανωτής και γνωστικά «σχήματα/σενάρια»

Η χαρτογράφηση ως εξωτερική αναπαράσταση της γνώσης εννοιών επινοήθηκε για να εξυπηρετήσει εκπαιδευτικούς στόχους στο μολύβι και το χαρτί από τον Joseph D. Novak (Novak & Musoda 1991). Ο αμερικανός καθηγητής βιολογίας στήριξε τη φιλοσοφία των εντυπογραφικών του χαρτών στη θεωρία της αφομοίωσης (assimilation theory) του γνωστικού ψυχολόγου David Ausubel, σύμφωνα με τον οποίο η «νοηματική μάθηση», ή «μάθηση με νόημα» (meaningful learning), δεν αποβαίνει «μηχανιστική» (rote learning), υπό την προϋπόθεση ότι μια νέα έννοια ή ιδέα συσχετίζεται με τις προϋπάρχουσες που είναι αποθηκευμένες στη γνωστική δομή του εκπαιδευόμενου (Ausubel 1963, 1968, 2000: 1, 3, 7-8). Αποφθεγματική κατέληξε η ρήση του Ausubel (1968: iv) ότι «ο πιο σπουδαίος και μοναδικός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση είναι αυτός που ο μαθητής γνωρίζει ήδη. Εξακρίβωσε το και δίδαξε τον, σύμφωνα με αυτό».

Βασική στρατηγική ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης αποτελεί ο «προοργανωτής» (advance organizer): πριν από τη συστηματική διδασκαλία μιας νέας ενότητας, υπενθυμίζονται από τον δάσκαλο πανοραμικά τα στοιχεία τα οποία έχει κατακτήσει ήδη ο μαθητής, ενισχύοντας έτσι τη σύνδεση της νέας με την

προϋπάρχουσα γνώση του (Ausubel 1960: 267, πρβλ. Ματσαγγούρας 1997: 341, Novak 1998: 71). Στο μεταξύ, οι προοργανωτές του Ausubel αποδείχθηκαν άκρως αποτελεσματικοί και ως «μετα-οργανωτές» (post-organizers), ως οπτικά δηλαδή μέσα σύνοψης της ύλης μετά το πέρας της διδασκαλίας (Hall et al. 1999).

Ακολουθώντας τον Ausubel τόσο ως προς την υπόθεση εργασίας της «προτέρας» γνώσης όσο και ως προς την τεχνική του προ-οργανωτή, ο Novak έδειξε πως ο εννοιολογικός χάρτης βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να ανασυγκροτήσει μέσω συνδέσμων τις γνώσεις που ήδη κατέχει, να ορίσει και να διευκρινίσει σχέσεις μεταξύ των εννοιών και να συσχετίσει τις νέες έννοιες με όσες ήδη γνωρίζει (Novak 1998: 71). Ως μέσο γνωστικής σύνδεσης και μοντέλο με το οποίο η ανθρώπινη μνήμη δομεί τη γνώση ο χάρτης εννοιών, πάντοτε κατά τον Novak (Novak & Gowin 1984, Novak 1998, 2002), προάγει την εμπλοκή του εκπαιδευόμενου σε διεργασίες αναλυτικές, συνθετικές, μεταγνωστικές και αυτο-αξιολόγησης, παρέχοντάς του τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει και να τροποποιήσει γνώσεις οι οποίες είτε μένουν αδρανείς και ατελείς είτε είναι εσφαλμένες.

Αν οι παιδαγωγικές προτάσεις των Ausubel & Novak κατέληξαν στην καταναλωτικού σχεδόν τύπου αφθονία υπολογιστικών χαρτών, δεν συνέβη το ίδιο με τις πρώιμες τουλάχιστον γνωστικές θεωρίες για την αφήγηση. Σχετικά υπολογιστικά μοντέλα ιστοριών των δεκαετιών '70 & '80, που στηρίχθηκαν στις θεωρίες των Rumelhart και Schank για τα γνωστικά «σχήματα/σενάρια» όπως τα συστήματα SAM, PAM και TAIL-SPIN, έχουν σήμερα εγκαταλειφθεί, καθώς λειτουργούσαν αφενός εντελώς φορμαλιστικά και εξυπηρετούσαν αφετέρου εξαιρετικά περιορισμένες και απομονωμένες γνωστικές περιοχές, οι οποίες θα ήταν ακατόρθωτο μηχανολογικά να γενικευθούν, ώστε να εξυπηρετήσουν πρόσθετες και σύνθετες ανάγκες (βλ. τη σχετική κριτική στους Lang 1999, Mateas & Sengers 2002: 2).

Από την άλλη μεριά, είναι προφανές ότι τόσο η θεωρία της αφομοίωσης του Ausubel και οι επιμέρους όψεις της (με την πρωτοκαθεδρία της προϋπάρχουσας γνώσης, τη διάκριση της νοηματικής από τη μηχανιστική μάθηση και την τεχνική του προοργανωτή) όσο και οι εισηγήσεις του Novak για την εννοιολογική χαρτογράφηση επικοινωνούν λαθραία με τη γνωστική προσέγγιση των «σχημάτων / πλαισίων / σεναρίων» (Mayer 1979, Jonassen et al. 1993: 6-12, Ayersman 1995: 534-536,

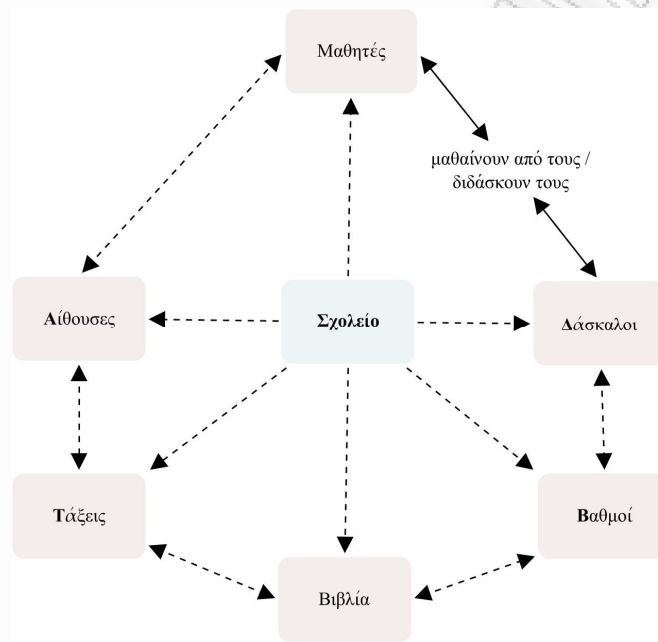
Chalmers 2003: 596-598), με βάση την οποία προτείνεται στην προκείμενη εργασία να ερμηνευτεί η μάθηση και η διδασκαλία της παραδοσιακής αφήγησης.

Αναφέρονται στη συνέχεια οι βασικές κοινές προϋποθέσεις και αντιστοιχίες ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο και το ηλεκτρονικό μέσο:

- Η ανθρώπινη γνώση δεν είναι συνονθύλευμα κατακερματισμένων πληροφοριών, αλλά αποδεικνύεται δομημένη, εσωτερικά ιεραρχημένη, αναπαράσταση του κόσμου που βιώνουμε γύρω μας. Αποθηκεύεται στη μνήμη μ' ένα είδος ιεραρχικής και ολογραφικής δομής (Novak & Gowin 1984), απαρτίζοντας νοητικά μοντέλα, τα οποία με την επαναληπτική τους χρήση παγιώνονται.
- Προϋπάρχουσα γνώση και «σχήματα/πλαίσια/σενάρια» συνδέονται στενά μεταξύ τους, στον βαθμό που αποτελούν το *sine qua non* για την πρόσληψη και την αφομοίωση της νέας πληροφορίας. Επηρεάζουν το είδος και την έκταση της κατανόησης του κόσμου και των «κειμένων» που βιώνουμε και διαβάζουμε, ενώ ανασύρονται κάθε φορά, προκειμένου να δώσουμε νόημα στις πράξεις και τα γεγονότα του περιβάλλοντος κόσμου.
- Προϋπάρχουσα γνώση και «σχήματα/πλαίσια/σενάρια» δεν είναι στατικές νοητικές δομές αλλά δυναμικές: αλλάζουν, αναδιαμορφώνονται ή μετασχηματίζονται, κάθε φορά που νέες γνώσεις ή νέα «σχήματα / πλαίσια / σενάρια» δημιουργούνται, για να ενσωματωθούν/αφομοιωθούν στις υπάρχουσες νοητικές δομές.
- Μηχανιστική και νοηματική μάθηση προϋποθέτουν την αποτυχία / επιτυχία της ενσωμάτωσης της νέας στην προτέρα γνώση. Με την ίδια λογική που επιφανειακή και βαθιά γνώση της παραδοσιακής αφήγησης από τον μαθητή σημαίνει αποτυχία / επιτυχία ένταξης του νέου και εξαιρετικού στοιχείου της πλοκής στο «σηματικό/εμπλαιωμένο/σεναριακό» της ιστορίας.

Στους γραφικούς οργανωτές τα γνωστικά «σχήματα/πλαίσια/σενάρια» αντιπροσωπεύονται με τις προτασιακές μονάδες (propositions), οι οποίες, στη μορφή δικτύου, αποτελούνται από τους κόμβους (σε θέματα ή χαρακτηριστικά τους) καθώς επίσης από τους συνδέσμους που περιορίζουν αυτούς τους κόμβους (Dabbagh 2001:

16). Στο επόμενο παραδειγματικό Σχήμα 23 (κατά τον Dabbagh 2001: 16) το σχήμα/σενάριο «σχολείο» αποτελείται από τους κόμβους «δάσκαλοι», «μαθητές», κλπ., καθώς επίσης από συνδέσμους που περιορίζουν αυτούς τους κόμβους, όπως «οι δάσκαλοι διδάσκουν τους μαθητές», «οι μαθητές μαθαίνουν από τους καθηγητές», ΚΟΚ.



Σχήμα 23: Το σενάριο «Σχολείο» κατά τον Dabbagh

Στον βαθμό που νοηματική μάθηση και παραδοσιακή αφήγηση χαρτογραφούνται εσωτερικά και εξωτερικά, κατοχυρώνονται συμπληρωματικά και με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Alan Ραίνιο, για την οποία έγινε λόγος σε προηγούμενο κεφάλαιο. Αν, συγκεκριμένα, ευσταθεί η υπόθεση ότι υπάρχουν δύο υποσυστήματα νοητικού κώδικα, για τη λεκτική και την οπτική πληροφορία αντίστοιχα, και ότι η σύνδεση ανάμεσά τους έχει ως αποτέλεσμα την ευκολότερη ανάκληση, με κατάληξη την αποτελεσματικότερη μάθηση, τότε η αξιοποίηση διδακτικών μέσων όπως οι ηλεκτρονικοί γραφικοί οργανωτές, οπτικοποιώντας αφηγηματικά κείμενα με την ίδια πληροφορία (τη λεκτική και την οπτική), ενισχύουν τους μαθητές στο να αποθηκεύουν το ίδιο υλικό σε δύο τύπους μνημονικών αναπαραστάσεων, τον γλωσσικό και τον εικονιστικό. Επαυξάνουν έτσι οι γραφικοί οργανωτές την

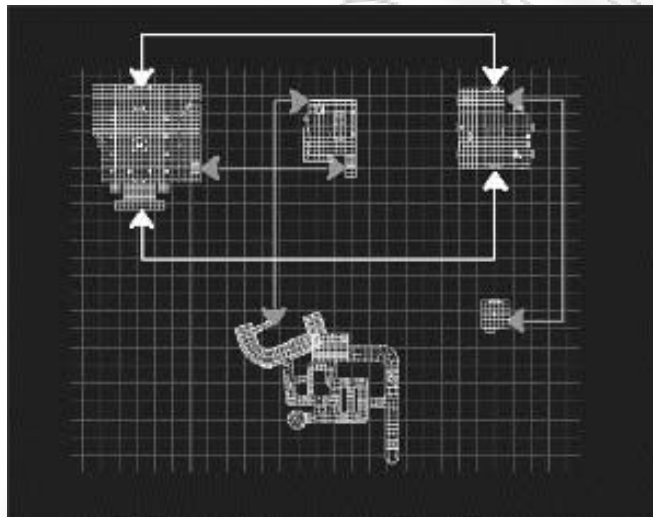
πιθανότητα συγκράτησης του περιεχομένου τους, ενισχύοντας γενικότερα τη μάθηση (Clark & Paivio 1991). Εξάλλου, υποστηρίζεται (Kulhavy et al. 1985, Verdi & Kulhavy 2002, παρά τις επιφυλάξεις των Griffin & Robinson 2005) ότι οι κειμενικές πληροφορίες που δεν παραπέμπουν σε κάποιο ενισχυτικό εικονιστικό μέσο κωδικοποιούνται μόνο λεκτικά, ενώ οι κειμενικές πληροφορίες που ενισχύονται με οπτικά μέσα κωδικοποιούνται στη μνήμη λεκτικά και οπτικά σύμφωνα με την αρχή της «συνδυαστικής συγκράτησης» (conjoint retention).

5.4. Γραφικός οργανωτής και χαρτογραφημένη αφήγηση

Αν τα μοντέλα του αναγνώστη για τον αναπαριστώμενο κόσμο μιας ιστορίας συγκροτούν μια μορφή νοητικής χαρτογράφησης, η οποία αποτυπώνεται στα αφηγηματικά διαγράμματα, ο προοργανωτής του Ausubel, οι εννοιολογικοί χάρτες του Novak και γενικότερα οι γραφικοί οργανωτές λειτουργούν συμπληρωματικά: ως μέσα με τα οποία η ανθρώπινη μνήμη οργανώνει τη γνώση μοντελοποιούν κατά κάποιον τρόπο τη μάθηση, συνδέοντας την ψυχολογική κατασκευή με τον εξωτερικό τρόπο αναπαράστασής της (Stoyanova & Kommers 2002, Trevino 2005: 32).

Από την άλλη μεριά, οι θέσεις του David Herman για τους «ιστοριοκόσμους» (storyworlds) συνέβαλαν στη δημιουργία προτάσεων για σχετικά υπολογιστικά περιβάλλοντα, όπως οι «χάρτες ιστοριών» (story maps) σε τρισδιάστατα εικονικά περιβάλλοντα πραγματικού χρόνου (RT 3D VE) (λ.χ. των Nitsche & Thomas 2003). Η σχετική πρόταση εκκινεί από τη διπλή παραδοχή ότι αφενός τα γεγονότα στα παραδοσιακά και τα ψηφιακά μέσα συμβαίνουν και στον μυθοπλαστικό χώρο (μέσα στον οποίο οι ιστορίες μπορούν να «εμπλαισιωθούν» από τους αναγνώστες/χρήστες), και αφετέρου ότι τα σχετικά χωρικά δεδομένα χρειάζεται να έχουν νόημα για τους αναγνώστες/χρήστες. Η εφαρμογή της διπλής αυτής παραδοχής προϋποθέτει ότι οι αναγνώστες/χρήστες οικοδομούν προσωπικούς νοητικούς χάρτες (cognitive maps) του κατανοημένου χώρου και των περιεχομένων του (Nitsche & Thomas 2003).

Η διαφορά του «χάρτη ιστοριών», εφαρμοσμένου στο πρόγραμμα *Common Tales* (βλ. το επόμενο Σχήμα 24) των δύο αναφερθέντων ερευνητών από τους «ιστοριόκοσμους» του Herman έγκειται στο ότι οι δεύτεροι εντάσσονται σ' ένα γραμμικώς λογοτεχνικό σύστημα, ενώ οι πρώτοι εξελίσσονται μέσα σ' ένα μη γραμμικό και διαδραστικό πλαίσιο εικονικού χωρικού περιβάλλοντος. Ο Herman αναφέρεται στη δημιουργία ενός χώρου μέσα στην λογοτεχνική αφήγηση, αλλά δεν τον ενδιαφέρουν τα χωρικά συστήματα και πώς αυτά παράγουν αφηγήσεις (Nitsche & Thomas 2003). Στο επόμενο Σχήμα 24 εμφανίζεται η σύνδεση διακεκριμένων χωρικών μονάδων στο πρόγραμμα *Common Tales*:



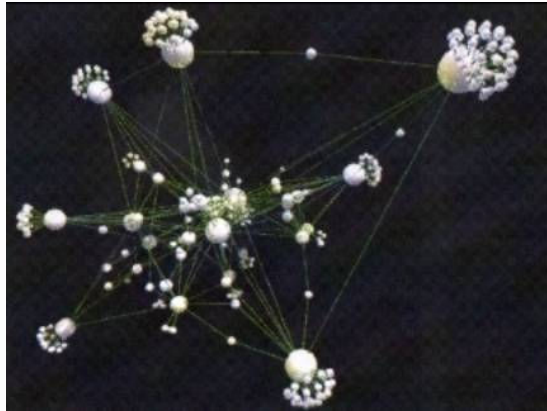
Σχήμα 24: Πρόγραμμα *Common Tales* (επίπεδο *Cube Club*)

Οι Nitsche & Thomas (2003) εισηγούνται ουσιαστικά με τον «χάρτη ιστοριών» την παραγωγή ενός διαδραστικού παιχνιδιού και όχι την αναπαραστατική εκδοχή με τον υπολογιστή μιας λογοτεχνικής αφήγησης. Μια τέτοια εξωτερική αναπαράσταση στη μορφή του νοητικού χάρτη έχει απασχολήσει συστηματικά τη Marie-Laure Ryan. Ορίζοντας τον νοητικό χάρτη ως «νοητικό μοντέλο χωρικών σχέσεων» (Ryan 2003a: 215), συνέκρινε τον δικό της χάρτη (ως δασκάλου) που αναπαριστάνει τον ιστοριόκοσμο του *Χρονικού ενός προαναγγελθέντος θανάτου* (του Γκαμπριέλ Γκαρσία Μαρκές), με τον αντίστοιχο που συνέταξαν, καθ' υπόδειξή της, οι κολλεγιακοί μαθητές της, για να καταλήξει στη γενική διαπίστωση ότι τα σχέδια των δεύτερων παρέχουν σημαντικές ενδείξεις για το τί συγκροτούν για τον αναγνώστη τα

λανθάνοντα χαρακτηριστικά και τα ορόσημα ενός αφηγηματικού μυθοπλαστικού κόσμου.

Ειδικότερα, τη Ryan ενδιαφέρει να δείξει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους νοητικούς χάρτες και τους χάρτες με γραφικά που σχεδίαζαν οι φοιτητές της με βάση την προηγούμενη ανάγνωση του μυθιστορήματος. Διαπίστωσε έτσι με το ψυχολογικό της πείραμα ότι υπήρχε μεγάλη διαφορά ανάμεσα στον νοητικό χάρτη της ιστορίας και τα ιχνογραφήματα των φοιτητών (Ryan 2003a: 234). Αυτό γενικότερα, πάντοτε κατά τη Ryan (2003a: 235), σημαίνει ότι «οι αναγνώστες μπορούν τέλεια να φαντάζονται τα επεισόδια της κύριας ιστορίας, χωρίς όμως να τοποθετούν, καλά και σώνει, τα γεγονότα σ' ένα καθολικό χάρτη». Με άλλα λόγια, ο χάρτης με γραφικά, κατά τη Ryan, δεν είναι πάντοτε απαραίτητος στους αναγνώστες για να διαβάσουν μια ιστορία: «οι άνθρωποι ενδιαφέρονται στην ανάγνωσή τους για την πλοκή και όχι για τον χάρτη, εκτός και αν είναι λογοτεχνικοί χαρτογράφοι» (2003a: 238). Με τις απόψεις αυτές η Ryan ελέγχει τις θέσεις του Lynch (1960) ότι οι άνθρωποι οικοδομούν νοητικά μοντέλα για να προσανατολιστούν στον οποιονδήποτε (κυριολεκτικό και μυθοπλαστικό) χώρο. Προκειμένου για τη λογοτεχνία, η Ryan φαίνεται να υποστηρίζει ότι η κατασκευή τέτοιων μοντέλων αφηγηματικού χώρου είναι απαραίτητη μόνο όταν υπάρχει ανάγκη για κάτι τέτοιο, προκειμένου δηλαδή να υπάρξει η «εμβύθιση» (immersion) στον κειμενικό κόσμο (Ryan 2003a: 238).

Εξάλλου, στη σχηματική της όψη η έννοια του νοητικού χάρτη, πάντοτε κατά τη Ryan (2003b), μοιράζεται μεταφορικά χαρακτηριστικά με την έννοια της περιήγησης (tour), στον βαθμό που η χαρτογράφηση μιας περιοχής γνώσης σημαίνει να χωρίσει κάποιος τον χάρτη σε περιοχές, προσφέροντας αφενός μια περιήγηση σε αυτές τις περιοχές και παρέχοντας αφετέρου τη δυνατότητα στον αναγνώστη να κατασκευάσει ένα νοητικό χάρτη της όλης περιοχής. Μεταφορικό παράδειγμα αποτελεί ο κυβερνοχώρος (Ryan 2004b), όπως φαίνεται στο επόμενο Σχήμα 25:



Σχήμα 25: Οπτικοποίηση του κυβερνοχώρου κατά τη Ryan

Στον κυβερνοχώρο τα ψηφιακά κείμενα καταλαμβάνουν τέσσερις διαφορετικούς τύπους χώρου (Ryan 2004b):

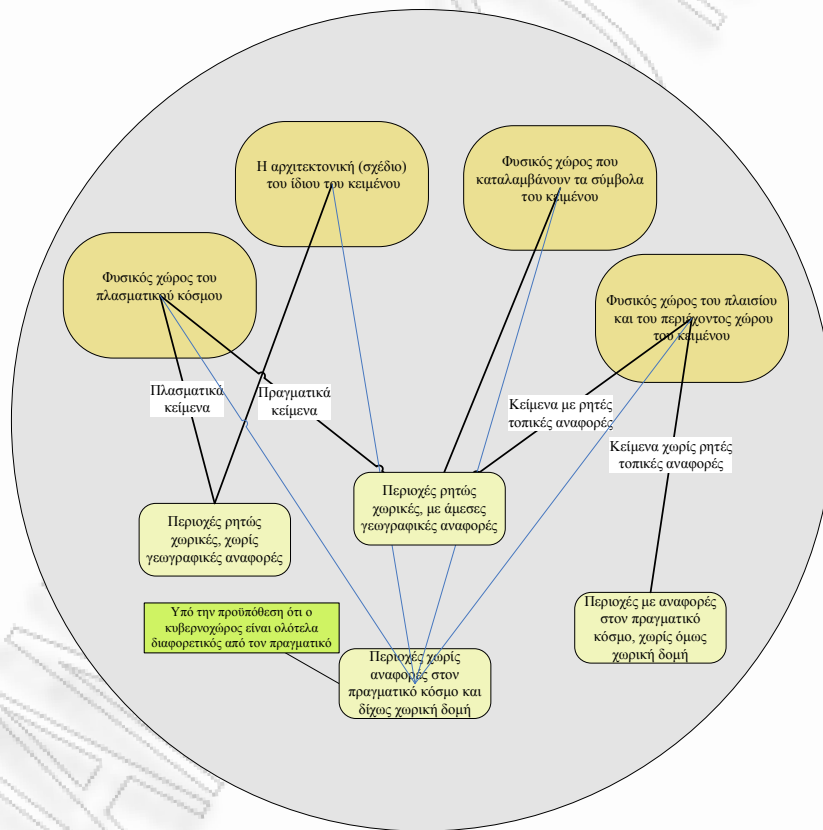
- Τον φυσικό χώρο του πλασματικού κόσμου, που αναπαριστάται με το κείμενο.
- Την αρχιτεκτονική (σχέδιο) του κειμένου –το σύστημα δηλαδή σχέσεων που συνδέει τα στοιχεία του κειμένου μεταξύ τους.
- Τον υλικό χώρο που καταλαμβάνεται από τα σημεία του κειμένου.
- Τον χώρο που λειτουργεί ως πλαίσιο και περιέχων όρος του κειμένου.

Οι χάρτες (στατικοί, με κινούμενα σχέδια, δυναμικοί, διαδραστικοί) καταλαμβάνουν τέσσερις ειδικότερες περιοχές, ή διακρίνονται σε τέσσερα χαρτοειδή διαγράμματα (Ryan 2003b, 2004):

- Περιοχές ρητώς χωρικές με άμεσες γεωγραφικές αναφορές (λ.χ. μια εικονική προσομοίωση ενός πραγματικού χώρου). Οι χάρτες αυτοί μιμούνται τους γεωγραφικούς.
- Περιοχές ρητώς χωρικές, δίχως όμως γεωγραφικές αναφορές (παράδειγμα οι φανταστικοί χώροι των υπολογιστικών παιχνιδιών). Πρόκειται για χάρτες πλοκής, αναπαριστώντας σχέσεις αιτιότητας ή χρονικής διαδοχής ανάμεσα στα γεγονότα.
- Περιοχές με αναφορές στον πραγματικό κόσμο αλλά δίχως χωρική δομή (λ.χ. η δομή ενός υπολογιστικού δικτύου). Οι χάρτες αυτοί είναι κατά κανόνα

στυλιζαρισμένα διαγράμματα, ενώ στις αφηγήσεις αναπαριστούν οπτικά θεματικά δίκτυα, συστήματα εξουσίας ή κατανομής χαρακτηριστικών ανάμεσα στους χαρακτήρες της ιστορίας.

- Περιοχές χωρίς αναφορές στον πραγματικό κόσμο και δίχως χωρική δομή (παράδειγμα το διάγραμμα μιας αφηγηματικής πλοκής, που είναι η αναπαράσταση στον χώρο μια χρονικής διαδικασίας που συμβαίνει στον κόσμο της μυθοπλασίας). Πρόκειται για χάρτες που περιλαμβάνουν τις πιθανές διαδρομές τις οποίες μπορεί να ακολουθήσει ο αναγνώστης μέσω του κειμένου. Η σχέση ανάμεσα στους κυβερνοχώρους και τις περιοχές κατά τη Ryan (2004) μπορεί να αναπαρασταθεί ως εξής:

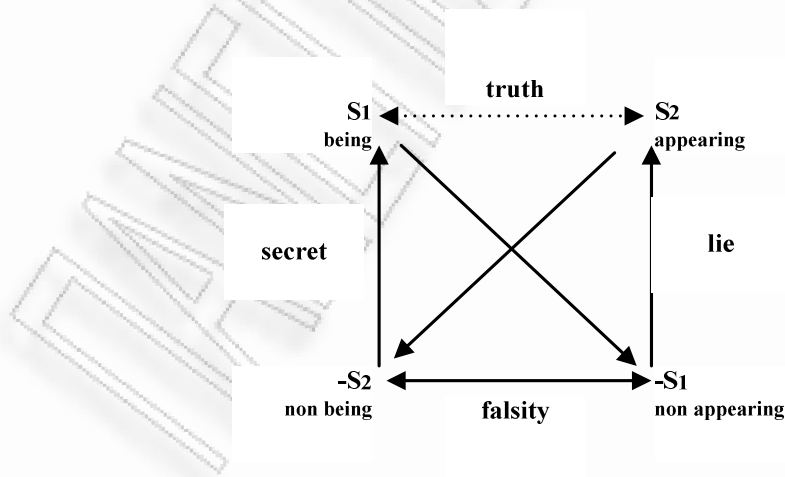


Σχήμα 26: Κυβερνοχώρος και περιοχές του κατά τη Ryan

Η τοπολογία του κυβερνοχώρου της Ryan, αφορμώμενη από προηγούμενα σχετικά μοντέλα (όπως αυτό των Dodge & Kitchin 2001), εκλαμβάνει τους παραδειγματικούς χάρτες που η ίδια αναφέρει με τη γενικότερη μεταφορική σημασία τους. Η μεταφορική αυτή σημασία αντιπαραβάλλεται προς την καθαρώς κυριολεκτική, η οποία συνδέεται με την αναπαράσταση λογοτεχνικών αφηγηματικών κειμένων με τη χρήση διαγραμμάτων (Ryan 2007). Ο ειδικός αυτός τρόπος αναπαράστασης στεγάζεται, κατά τη Ryan, στον όρο «χώρος της διαγραμματικής αφήγησης», εφαρμόζοντας παλαιότερη πρόταση του Mitchel (1981: 622-623), ο οποίος, προκειμένου να υποστηρίξει τη διάσταση του χώρου στη λογοτεχνική αφήγηση, οραματιζόταν την ίδρυση ενός νέου αφηγηματικού υπο-κλάδου, τη «διαγραμματολογία» (diagrammatology), στο πλαίσιο του οποίου θα μελετούνταν ο τρόπος με τον οποίο οι σχέσεις ανάμεσα στα αφηγηματικά στοιχεία αναπαριστάνονται και ερμηνεύονται μέσω κατασκευών με γραφικά.

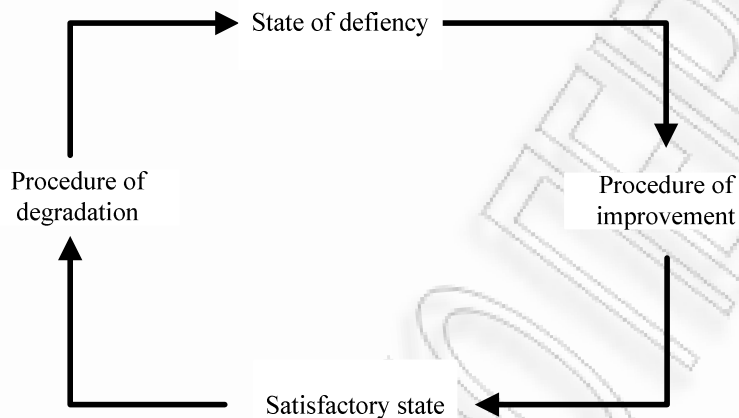
Ανανεώνοντας τώρα σχετικές απόψεις των Tufte (1997) και του Kosslyn (1994) και σε απόσταση από άλλες σχετικές διαγραμματικές αναπαραστάσεις (Strokerson 1996, Schärfe 2004), η Ryan διακρίνει στη διαγραμματική λογοτεχνική αφήγηση τέσσερα ενδυνάμει «αντικείμενα» οπτικής περιγραφής (Ryan 2007: 16):

- Την καθολική βαθιά δομή, που αναπαριστάνεται από ένα σύστημα α-χρονικών λογικών σχέσεων ανάμεσα στις μονάδες περιεχομένου. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα: το σημειωτικό τετράγωνο του A. Greimas (από τη Ryan 2007: 12):



Σχήμα 27: Το σημειωτικό τετράγωνο του Greimas

- Την καθολική αφηγηματική δομή, που χρονικοποιεί τη βαθιά δομή σε δράσεις τις οποίες εκτελούν οι δράστες της ιστορίας. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα: το διάγραμμα ροής της αφηγηματικής δράσης του C. Bremond (Ryan 2007: 17):



Σχήμα 28: Μοντέλο αφηγηματικής δράσης του Bremond

- Τους τρόπους με τους παρουσιάζεται το επίπεδο του λόγου (discourse) της ιστορίας μέσω της γλώσσας, όπως η διάκριση ανάμεσα στον εξωτερικό και τον εσωτερικό αφηγητή (ως προς το αφηγηματικό «επίπεδο») και στον ετεροδιηγητή και ομοδιηγητή (ως προς την αφηγηματική «σχέση») στον σχετικό πίνακα του G. Genette (Ryan 2007: 18):

LEVEL RELATION	Extradiegetic	Intradiegetic
Heterodiegetic	Homer	Scheherasade
Homodiegetic	Gill Blas Marcel	Ulysses

Πίνακας 9: Μοντέλο αφηγητών και διηγητών κατά τον Genette

- Την καθολική, βαθιά δομή σε διάκριση προς τη δομή επιφανείας. Πρόκειται για την πλέον σύνθετη αλλά και ερεθιστική οπτική περιγραφή, επειδή επιδέχεται ετερόκλητους τρόπους ενεργοποίησης της φαντασίας (με διαγράμματα τύπου Venn, εικόνες, αφηρημένα σχήματα ή οπτικές γλώσσες) από την πλευρά κυρίως του σχεδιαστή αναγνώστη, ενώ μπορεί να αποδώσει, σε συνδυασμό μεταξύ τους, χωροχρονικές και διανοητικές διαστάσεις της αφήγησης.

Η θεμελιώδης αυτή διαγραμματική περιγραφή εφαρμόζεται παραδειγματικά στην αναπαράσταση του «σεναρίου» με την αξιοποίηση του ηλεκτρονικού, γραφικού οργανωτή.

5.5. Γραφικός οργανωτής και γνωστική μαθητεία

Εισηγητές της αξιοποίησης των γραφικών οργανωτών στη διδασκαλία, όπως ο Novak, αναφέρονται υπαινικτικά μόνο στη θεωρία των «γνωστικών σχημάτων» (Novak 2002: 553), εκτιμώντας ότι αυτή συνδέεται κυρίως με τη δηλωτική (declarative) γνώση, που αναφέρεται στο *τί* της μάθησης, στη γνώση δηλαδή περιεχομένου. Τη βασική αυτή, εννοιολογική κατά βάση, γνώση ο Novak (1998: 101, 2002: 553), παραπέμποντας στους Jonassen et al. (1993), τη θεωρεί ως αλληλεξαρτώμενη από το *πώς* γνωρίζεται κάτι, τη διαδικαστική (procedural) δηλαδή γνώση. Για να συμπληρώσει ωστόσο στη συνέχεια ότι με τους χάρτες ενισχύεται η αλληλεξάρτηση των δύο προηγούμενων τύπων με τη δομική (structural) γνώση. Ο τρίτος αυτός τύπος επαυξάνει την επίγνωση του *γιατί* κάποιος γνωρίζει *πώς* να κατασκευάζει κάτι, και παρέχεται μέσα από τα χαρτογραφημένα σημασιολογικά δίκτυα, τα οποία συγκροτούνται από τους κόμβους και τις συνδέσεις τους, αποκαλύπτοντας ένα βαθύτερο τύπο γνωστικής αναπαράστασης, τα επονομαζόμενα μοντέλα γνώσης (πρβλ. και Dabbagh 2001: 17).

Οι παρατηρήσεις του Novak για τη δομική γνώση –συνδυαστικό εξαγόμενο της δηλωτικής και της διαδικαστικής– αποβαίνουν εξαιρετικά χρήσιμες και για τους τύπους γνώσης που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 3.4.1. για τη μαθητεία στην

παραδοσιακή αφήγηση. Συγκεκριμένα, η διαδικαστική γνώση του Novak συνδέεται με τη λανθάνουσα (implicit) αφηγηματική γνώση, που αναφέρεται στη διαισθητική γνώση για το πώς δομείται μια ιστορία, ενώ η δηλωτική γνώση στη ρητή (explicit), η οποία συγκροτεί το τί της ιστορίας (Rubin 1995: 190-191). Αναφέρθηκε ήδη πως και οι δύο αυτοί τύποι αφηγηματικής γνώσης αναπαριστούνται στη μνήμη ως «σχήματα/σενάρια», με τη διαφορά ότι η λανθάνουσα γνώση είναι πιο αφηρημένη και σταθερή, έναντι της ρητής, που μπορεί, καθώς αντιπροσωπεύεται με λέξεις-φράσεις, να παραλλάσσεται. Κατ' επέκταση, η εξωτερική αναπαράσταση της διττής αφηγηματικής γνώσης των μαθητών με την αξιοποίηση του γραφικού οργανωτή μπορεί να μετασχηματιστεί σε δομική γνώση, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να απεικονίσουν διαγραμματικά το μοντέλο αφηγηματικής γνώσης που κατέχουν.

Από την άλλη μεριά, οι σχετικές παρατηρήσεις του Novak ενισχύουν τύπους γνώσης και του διδακτικού μοντέλου της γνωστικής μαθητείας. Αναφέρθηκε ότι κεντρικό ζητούμενο της γνωστικής μαθητείας είναι πώς θα φέρει στο φως τη λανθάνουσα ή αφανή (tacit) γνώση του μαθητή, στον βαθμό που το σχολικό περιβάλλον, δίνοντας έμφαση κυρίως στο τί της μάθησης, διαιωνίζει το χάσμα ανάμεσα στη εξωτερική-δηλωτική και τη διαδικαστική-εσωτερική γνώση των μαθητών, η οποία κατά κανόνα παραμένει αδρανής (Collins et al. 1991). Ο Novak (1998: 100) επίσης αναφέρει πως «η μεγάλη πρόκληση σήμερα είναι πώς να συλληφθεί, να διατηρηθεί και να ανταλλαγεί η αφανής (tacit) γνώση και πώς αυτή να μετασχηματιστεί σε ρητή (explicit). Βρήκαμε πως οι εννοιολογικοί χάρτες είναι δυναμικά εργαλεία γι' αυτές τις διαδικασίες».

Ο Novak βέβαια (1998: 43, 2002: 552) δεν συμφωνεί με τον Brown και τους συνεργάτες του (1989: 32) ότι η λύση στη γέφυρωση του χάσματος ανάμεσα στη δηλωτική και τη διαδικαστική γνώση είναι η «εγκαθιδρυμένη νόηση» (situated cognition), δεδομένου ότι οι μαθητές μπορεί να μεταφέρουν στα εγκαθιδρυμένα μαθησιακά περιβάλλοντα εσφαλμένες πρότερες αντιλήψεις. Και οι χάρτες χρειάζονται, επειδή βοηθούν, μεταξύ άλλων, να διαπιστώσουν οι μαθητές, ή και ο δάσκαλος, τις τυχόν «παρα-νοήσεις» τους, ώστε να προκύψει, μέσω της γνωστικής σύνδεσης, η εννοιολογική αλλαγή (πρβλ. και Βασιλοπούλου 2001: 42-57).

Εξάλλου, οι γραφικοί οργανωτές, ως οπτικά εργαλεία δόμησης και εξωτερικής αναπαράστασης της γνώσης, μπορούν να υποστηρίξουν κρίσιμες όψεις των μεθόδων της γνωστικής μαθητείας, στον βαθμό που, όπως υποστηρίχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, η μετατροπή της γνωστικής διαδικασίας από εσωτερικά αδρανή σε εξωτερικά ενεργή σημαίνει ότι, από τη μια μεριά, οι μαθητές πρέπει να κατασκευάσουν πράγματα που αναπαριστούν αυτή τη γνωστική διαδικασία και ότι ο δάσκαλος, από την άλλη, οφείλει να παρουσιάσει τα μέσα, με τις συνοδευτικές στρατηγικές και δραστηριότητες, που αναπαριστούν τη διαδικασία της σύνθεσης αυτού που θα παράξουν οι μαθητές. Έτσι, υπολογιστικά μαθησιακά περιβάλλοντα χαρτογράφησης, όπως το SMIE Maker, στηρίζουν την ανάπτυξή τους και στις θεωρητικές προτάσεις των εισηγητών της γνωστικής μαθητείας (Stoyanov 2001: 21, 79-82).

Ειδικότερα, το διδακτικό μοντέλο της γνωστικής μαθητείας και το διδακτικό μέσο του γραφικού οργανωτή συνεχονται μεταξύ τους στα επόμενα σημεία:

- Αν με τη μέθοδο της μίμησης/modeling της γνωστικής μαθητείας παρέχονται εννοιολογικά μοντέλα γνώσης στους μαθητές, τα οποία λειτουργούν τριπλά, όπως επισημάνθηκε στο κεφάλαιο 4.3., ως «προοργανωτές», «ερμηνευτικές δομές» και «εσωτερικευμένοι οδηγοί» (Collins et al. 1989: 456, 1991: 9), τότε οι λειτουργίες αυτές αντιστοιχούν και στον γραφικό οργανωτή, εφόσον αυτός υποστηρίζει εν είδει τοπογραφικού οδηγού την ενεργοποίηση της δομημένης προϋπάρχουσας γνώσης του μαθητή (Wandersee 1990: 923, Tversky 2001: 110).
- Ο γραφικός οργανωτής, καθιστώντας ορατά τα μέρη μιας διαδικασίας που άλλως πως δεν θα μπορούσαν να γίνουν αντιληπτά, συστοιχίζεται με τον προ- ή μετα-οργανωτή, καθώς οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν με βάση το γενικό πρότυπο το δικό τους διαγραμματικό σενάριο. Ταυτόχρονα, η διαγραμματική αυτή παρουσίαση αποτελεί ένα παράδειγμα δομικού μοντέλου για τους μαθητές (ολοκληρωμένου ή και ημιδομημένου), πάνω στο οποίο μπορούν να στηριχθούν στη δόμηση μιας δικής τους σχεδιαστικής δραστηριότητας. Με την πρόοδο της πρακτικής τους άσκησης και τις διορθωτικές ανατροφοδοτήσεις του δασκάλου, οι μαθητές γίνονται κατά κάποιον τρόπο ειδικοί στη διαγραμματική παρουσίαση του σεναρίου, εσωτερικοποιούν δηλαδή τη δομή της και αποκτούν προοδευτικά τις

ικανότητες του ειδικού, αναπαριστώντας έτσι μόνοι τους αφηγηματικά δρώμενα με ερεθιστικό και σαφή τρόπο. Δεν χρειάζονται πλέον το παράδειγμα του δασκάλου, καθώς η όλη διαδικασία της διαγραμματικής παρουσίασης τούς είναι αυτόματα.

- Οι γραφικοί οργανωτές, στις επιμέρους εκφάνσεις τους, θεωρούνται εξ ορισμού ως ένα είδος προτύπου (template) ή μέσου υποστήριξης (scaffold) για τους μαθητές, καθώς τους παρέχουν τη δυνατότητα να διαπιστώσουν νέες κανονικότητες στα αναπαριστώμενα γεγονότα ή τις ιδέες, να επαναδιευθετήσουν νοήματα και να διαμορφώσουν νέες νοηματικές σχέσεις (Novak & Cañas 2006). Επιπρόσθετα, οι αναπαραστατικές δυνατότητες του γραφικού οργανωτή δίνουν τη δυνατότητα στον δάσκαλο να παρατηρεί, με σαφή και συγκεκριμένο τρόπο (explicitly), σε ποιες αλλαγές προβαίνουν οι μαθητές και να παρέχει αναλόγως υποστήριξη (Novak 2002: 559).
- Εξάλλου, υποστηρίχθηκε ήδη ότι «η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky (1997: 144-145) αποτελεί θεμελιώδη όρο των μεθόδων της γνωστικής μαθητείας (Collins et al. 1989), που μπορεί να εκφραστεί (κεφάλαιο 4.3.) με σχετικά υπολογιστικά μέσα (Collins 1991), ενώ η προοδευτικά φθίνουσα (fading) υποστήριξη του δασκάλου μπορεί να εκφραστεί με ποικίλες «χωρικές» (spatial) μαθησιακές στρατηγικές, ατομικές ή συνεργατικές (μεταξύ των μαθητών ή και μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών (Chang et al. 2001, 2002: 7, O'Donnell et al. 2002, Stoyanova & Kommers 2002, van Boxtel et. al. 2002). Γενικότερα, η ενίσχυση της συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης στον τύπο των σεναρίων και γνωστικών σχημάτων έχει αποδειχθεί ότι εξασφαλίζεται και με τις «χαρτογραφικές τεχνικές» (mapping techniques) (Fischer et al. 2002: 216-217).
- Ο γραφικός οργανωτής, ως μέσο γνωστικής αναπαράστασης και «εξαγωγής» γνώσης (Stoyanov & Kommers 2006: 300-301), βοηθάει τους μαθητές να εξωτερικεύσουν τα γνωστικά τους μοντέλα, να αρθρώσουν, να συνθέσουν, να αναδιοργανώσουν και να ενσωματώσουν την υπάρχουσα και τη νέα πληροφορία σε ολοκληρωμένη νοηματική εφαρμογή (Novak & Musonda 1991). Εφαρμόζεται έτσι η θέση των εισηγητών της γνωστικής μαθητείας (Collins 1991: 133) ότι η ενθάρρυνση των μαθητών να εκφράζουν τη σκέψη τους υποκινεί τη γενίκευση

της γνώσης που αποκτούν από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, ώστε αυτή η γνώση να μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη συνέχεια και σε άλλα πλαίσια ή περιστάσεις. Επιπρόσθετα, τα ποικίλα εργαλεία επικοινωνίας, που είναι ενσωματωμένα στους ηλεκτρονικούς γραφικούς οργανωτές, επιτρέπουν την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών μεταξύ των μαθητευόμενων, ώστε να υιοθετούν εναλλακτικές θεωρήσεις και προοπτικές στην επίλυση ενός διδακτικού προβλήματος, τροποποιώντας ενδεχομένως απόψεις και δοκιμάζοντας διαφορετικές στρατηγικές στη συνέχεια της δραστηριότητάς τους (Collins 1991: 134).

- Στον βαθμό που οι ηλεκτρονικοί γραφικοί οργανωτές αναπαριστούν τις γνώσεις των μαθητών με ποικίλους διαγραμματικούς τρόπους, θησαυρίζοντας μάλιστα τα ίχνη των ενεργειών τους, υποστηρίζουν τη αναστοχαστική αρχή της γνωστικής μαθητείας, επονομαζόμενη από τους Collins & Brown (1988, πρβλ. και Collins 1991: 130) ως «χωρική εφαρμογή» (spatial reification): το μαθησιακό περιβάλλον αναπαριστάνει με γραφικά την πλοκή της διαγραμματικής τροχιάς που ακολουθούν στον χωρόχρονο οι μαθητές στην εκτέλεση των ενεργειών τους, καθιστώντας έτσι συγκεκριμένα τα αφηρημένα χαρακτηριστικά των γνώσεών τους. Η ερμηνεία από το ηλεκτρονικό εργαλείο των βημάτων δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναστοχαστούν για το νόημα και τη σημασία των ενεργειών τους (Casey 1996: 78). Για τον Dillenbourg (1996) αυτή η γραφική αναπαράσταση επέχει θέση «ιδιωτικού λόγου», επειδή λειτουργεί αφενός ως ένας τρόπος επικοινωνίας του μαθητή με το σύστημα και αφετέρου ως εργαλείο για αυτορρύθμιση.
- Οι ηλεκτρονικοί γραφικοί οργανωτές, στον βαθμό που μπορούν να αναθεωρηθούν άμεσα και εύκολα με ή και χωρίς την υποστήριξη του δασκάλου (Anderson-Inman & Zeitz 1993), υποστηρίζουν τη μέθοδο της εξερεύνησης, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές, τροποποιώντας το διαγραμματικό τους περιεχόμενο, να προσθέτουν νέες ιδέες, να διαμορφώνουν εναλλακτικές σχέσεις, που δεν τις είχαν ενδεχομένως φανταστεί ότι μπορεί να υφίστανται, και να καλλιεργούν, με την πάροδο του χρόνου, την ικανότητα να ελέγχουν και να αξιολογούν την κατανόηση και τη σημασία ενός θέματος (Collins 1991: 135). Επιπρόσθετα, αν ισχύει η άποψη (Wandersee 1990: 127) ότι η επιτέλεση μιας

δραστηριότητας με τον γραφικό οργανωτή προϋποθέτει τον μετασχηματισμό της υπό χαρτογράφησης γνώσης από τη γραμμική της κειμενική μορφή στον συμφραστικά εξαρτώμενο τύπο της, τότε οι μαθητές υποστηρίζονται στο να επεκτείνουν ή να μεταφέρουν τις γνώσεις τους, δοκιμάζοντας την ευστοχία τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα (από το έντυπο, λ.χ., κείμενο στον υπολογιστικό χάρτη) (O'Donnell et al. 2002: 75-76).

5.5.1. Παραδειγματικό σενάριο με γραφικό οργανωτή: ομηρική φιλοξενία

5.5.1.1. Περιγραφή

Συστατικά στοιχεία: Στη συνέχεια συστήνεται ο τρόπος με τον οποίο το «σενάριο» της ομηρικής φιλοξενίας, προορισμένο για διδασκαλία σε μαθητές της πρώτης γυμνασιακής τάξης στο μάθημα της αρχαιοελληνικής γραμματείας από μετάφραση (Ομήρου *Οδύσσεια*), θα μπορούσε να αναπαρασταθεί στον ηλεκτρονικό γραφικό οργανωτή SmartTools με βάση τις μεθόδους της γνωστικής μαθητείας. Το εν λόγω διδακτικό μοντέλο αποτελεί τον κορμό της εκπαιδευτικής προσέγγισης του σεναρίου, και έχει ήδη περιγραφεί αναλυτικά σε προηγούμενα κεφάλαια (3.3., 3.4.2., 4.3). Ως παραδειγματικό σενάριο επιλέγεται από την πρώτη ραψωδία της ομηρικής *Οδύσσειας* (1. 103-324) η σημαδιακή επίσκεψη της ανθρωπόμορφης θεάς Αθηνάς στον νεαρό Τηλέμαχο, στο παλάτι της Ιθάκης. Οι όροι του διδακτικού προβλήματος, μέσα στο οποίο εντάσσεται το παραδειγματικό σενάριο, έχουν ήδη αναφερθεί στο κεφάλαιο της εισαγωγής (1.1.).

Συνάφεια της μαθησιακής ενότητας με το διδακτικό μοντέλο: Το περιεχόμενο αυτής της μαθησιακής ενότητας εναρμονίζεται, μεταξύ άλλων, με το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας, στον βαθμό που η θεά της υπόκρισης και της πανουργίας στην ομηρική αφήγηση συστήνεται μεταμορφωμένη και ως Μέντορας στον Τηλέμαχο (2. 268, 401), όταν του δείχνει τον δρόμο πώς να αποκτήσει τον έλεγχο του οίκου του και να προσκολληθεί, με την αποδημία του στην Πύλο και τη Σπάρτη, στο πρότυπο

του εξαφανισμένου πατέρα του Οδυσσέα. Προσφέρεται έτσι η δυνατότητα στο σχολικό περιβάλλον για τον δάσκαλο και κυρίως για τους μαθητές να οικειοποιηθούν και να βιώσουν ρόλους προσώπων και αφηγηματικά δρώμενα, ώστε να διεκπεραιώσουν συμμετέχοντας τον γενικό σκοπό του σεναρίου και τους επιμέρους στόχους των δραστηριοτήτων του. Ο ενδυνάμει υποκριτικός ρόλος του δασκάλου στο σενάριο –ανάλογος μ' αυτόν της μεταμορφωμένης θεάς– στην προσπάθειά του να μετατοπίσει τους μαθητές κατά το παράδειγμα του Τηλεμάχου, από την απαισιόδοξη αδράνεια στην ενεργητική δράση είναι ένα πρώτο ουσιαστικό (αν και θεωρητικό) κίνητρο για να επιτευχθεί η πλαισιοθετημένη μάθηση.

Σκοπός: Το παραδειγματικό σενάριο προϋποθέτει ότι οι μαθητές έχουν διδαχθεί με τα παραδοσιακά μέσα και γνωρίζουν επομένως το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας. Κατ' επέκταση, ο σκοπός των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, εμπλουτίζοντας και διαφωτίζοντας τους ισχύοντες του σχολικού προγράμματος (Ιγνατιάδης κ.ά, 2001: 25), είναι κυρίως μεταγνωστικός: να αποκτήσουν επίγνωση οι μαθητές για τον μηχανισμό παραγωγής των προφορικών στοιχείων σύνθεσης και διάδοσης του έπους (τυπικών σκηνών και φράσεων, τυπικών στίχων), από τον οποίο προκύπτει η αφηγηματική τέχνη-τεχνική και ο λειτουργικός τους ρόλος στην αφήγηση.

Στόχοι: Ως προς τους ειδικότερους στόχους, ενδιαφέρει να κατανοήσουν και να βιώσουν οι μαθητές, υπό την καθοδήγηση του δασκάλου, ότι το αφηγηματικό κείμενο δεν εξελίσσεται μέσα από τη συρραφή ετερόκλητων επεισοδίων, αλλά ότι συντίθεται από τυπικώς επαναλαμβανόμενο υλικό, κατοχυρωμένο στα γνωστικά σχήματα και σενάρια της βιογλωσσικής εμπειρίας όλων των ανθρώπων, ακόμη και της δική τους. Δεδομένου μάλιστα ότι η μυθιστορηματική αυτή αφήγηση είναι καταγωγικώς προφορική, στόχος της ηλεκτρονικής διδασκαλίας της μαθησιακής αυτής ενότητας είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές, και να το πιστοποιήσει ο δάσκαλος, ότι τα γνωστικά σενάρια είναι ο θεμέλιος λίθος με βάση τον οποίο ο συνθέτης/εκτελεστής οικοδομεί τον μύθο, μετατρέποντάς τον σε συναρπαστική λογοτεχνική πλοκή. Η κατανόηση τού πώς δομείται το σεναριακό υλικό σύνθεσης του

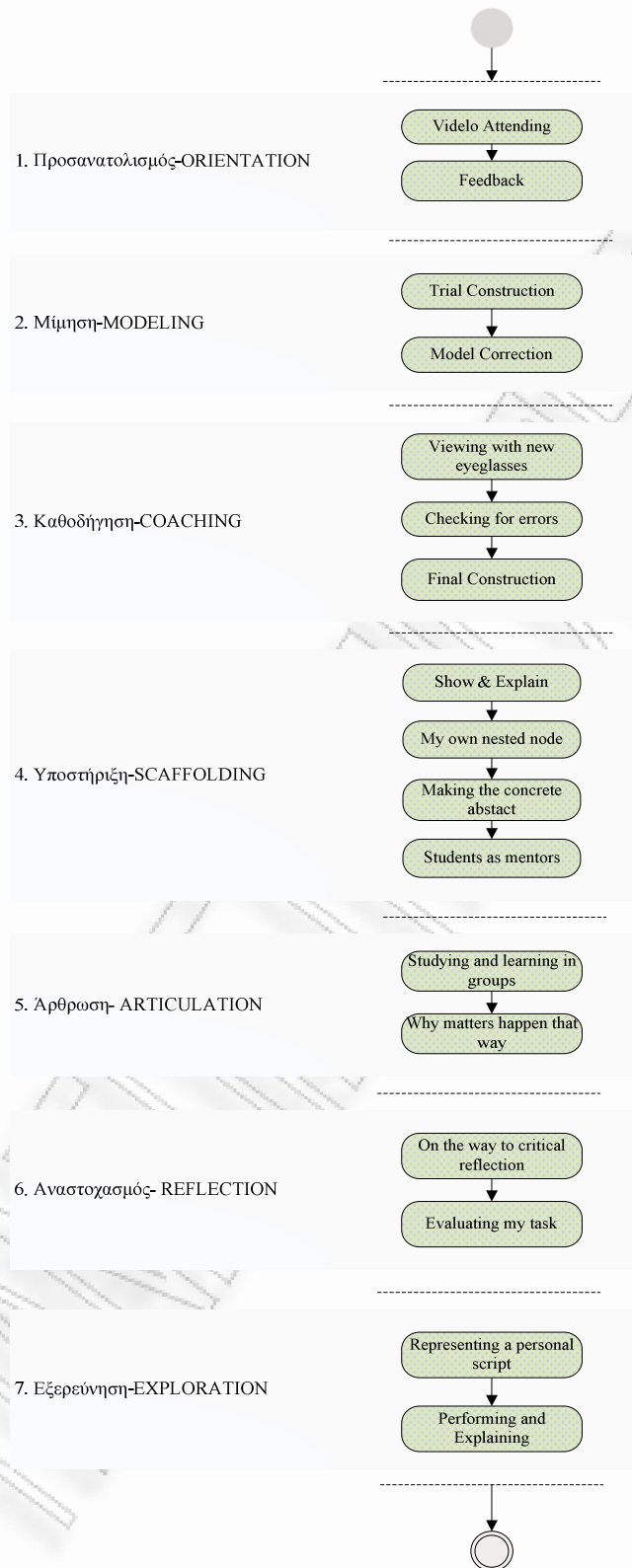
αφηγηματικού κειμένου εξασφαλίζει την πρόσβαση στους μαθητές, μέσω του δασκάλου, στη μηχανή σκέψης του ίδιου του δημιουργού.

Μαθησιακά αποτελέσματα: Με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και των εργασιών του σεναρίου, οι μαθητές θα έχουν συνειδητοποιήσει ότι ο μηχανισμός παραγωγής του σχετικού σεναρίου δεν είναι αρχαϊκή τεχνοτροπία ούτε στυλιστική ιδιοτροπία, όπως λογίζεται στην παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά γνωστικό εργαλείο έκφρασης και επικοινωνίας όλων των ανθρώπων στη διαμόρφωση του οποίου συμμετέχουν με τις δικές τους εμπειρίες και γνώσεις και οι ίδιοι.

Προαπαιτούμενα: Στον βαθμό που προϋποτίθεται ότι οι μαθητές έχουν διδαχθεί (και γνωρίζουν) το μεταφρασμένο κείμενο της πρώτης οδυσσειακής ραψωδίας, το διαδικτυακό λογισμικό χρησιμοποιείται εδώ ως μετα-οργανωτής. Προϋποτίθεται επίσης ότι οι μαθητές έχουν ήδη εξοικειωθεί, από προηγούμενες δραστηριότητες, με τον τρόπο διαδικτυακής λειτουργίας του Cmap, που είναι εγκατεστημένο στους σταθμούς εργασίας τους. Από τη μεριά του ο δάσκαλος οφείλει να έχει σχεδιάσει τις δραστηριότητες και τις εργασίες που θα επιτελέσουν οι μαθητές, καθώς επίσης να έχει κατασκευάσει το σχετικό μαθησιακό και υποστηρικτικό υλικό.

Εργαλεία/υπηρεσίες/εκπαιδευτικοί πόροι: Οι δραστηριότητες και οι εργασίες διεξάγονται μέσα στο σχολικό εργαστήριο, με τους μαθητές να έχουν εγκατεστημένο στους σταθμούς εργασίας τους τον γραφικό οργανωτή CmapTools με πρόσβαση στον εξυπηρετητή του (Cmapserver), όπου και βρίσκεται αποθηκευμένο όλο το σχετικό (μαθησιακό και υποστηρικτικό) υλικό.

Ροή δραστηριοτήτων και εργασιών: Το σενάριο της φιλοξενίας διεκπεραιώνεται σε επτά (7) συνολικά δραστηριότητες (activities), οι οποίες επιμερίζονται σε δεκαπέντε εργασίες (tasks). Όπως φαίνεται στο επόμενο διάγραμμα ροής, οι δραστηριότητες δεν ακολουθούν μια υποχρεωτική διαδοχική γραμμική πορεία. Ωστόσο, οι τέσσερις από τις επόμενες της μίμησης δραστηριότητες προϋποθέτουν την ολοκλήρωσή της.



Σχήμα 29: Διάγραμμα ροής δραστηριοτήτων και εργασιών

Ρόλοι-δραστηριότητες: Οι εμπλεκόμενοι ρόλοι στο σενάριο είναι δύο: του δασκάλου και του μαθητή, σύμφωνα με τις αρχές της γνωστικής μαθητείας, όπως αυτές σε προηγούμενα κεφάλαια έχουν αναφερθεί. Η σύνδεση των ρόλων με τους στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς επίσης τα προαπαιτούμενά τους έχουν εισαχθεί στο εργαλείο εκπαιδευτικού σχεδιασμού DialogPlus Toolkit και εμφανίζονται στη συνέχεια περιληπτικά στα εξαγόμενα των δραστηριοτήτων και των εργασιών. Ο αναγνώστης μπορεί να συνδεθεί στο σχετικό εργαλείο, όπου μπορεί να δει αναλυτικά τα δεδομένα των δραστηριοτήτων και εργασιών.

Αποτύπωση στοιχείων στα οποία αναλύονται οι δραστηριότητες: Στην περιγραφή των μαθησιακών δραστηριοτήτων τηρείται η ταξινόμηση του The DialogPlus Learning Activities Taxonomy, όπως την έχουν εισηγηθεί και αναλύσει οι Conole et al. (2005) και Bailey et al. (2006). Στην περιγραφική αυτή ταξινόμηση στηρίζεται ελαφρώς τροποποιημένη η εφαρμογή των δραστηριοτήτων και των εργασιών στο εργαλείο σχεδίασης μαθησιακών δραστηριοτήτων DialogPlus ToolKit, όπου η γνωστική (cognitive) και η εγκαθιδρυμένη (situative) εκπαιδευτική προοπτική έχουν εξέχουσα θέση.

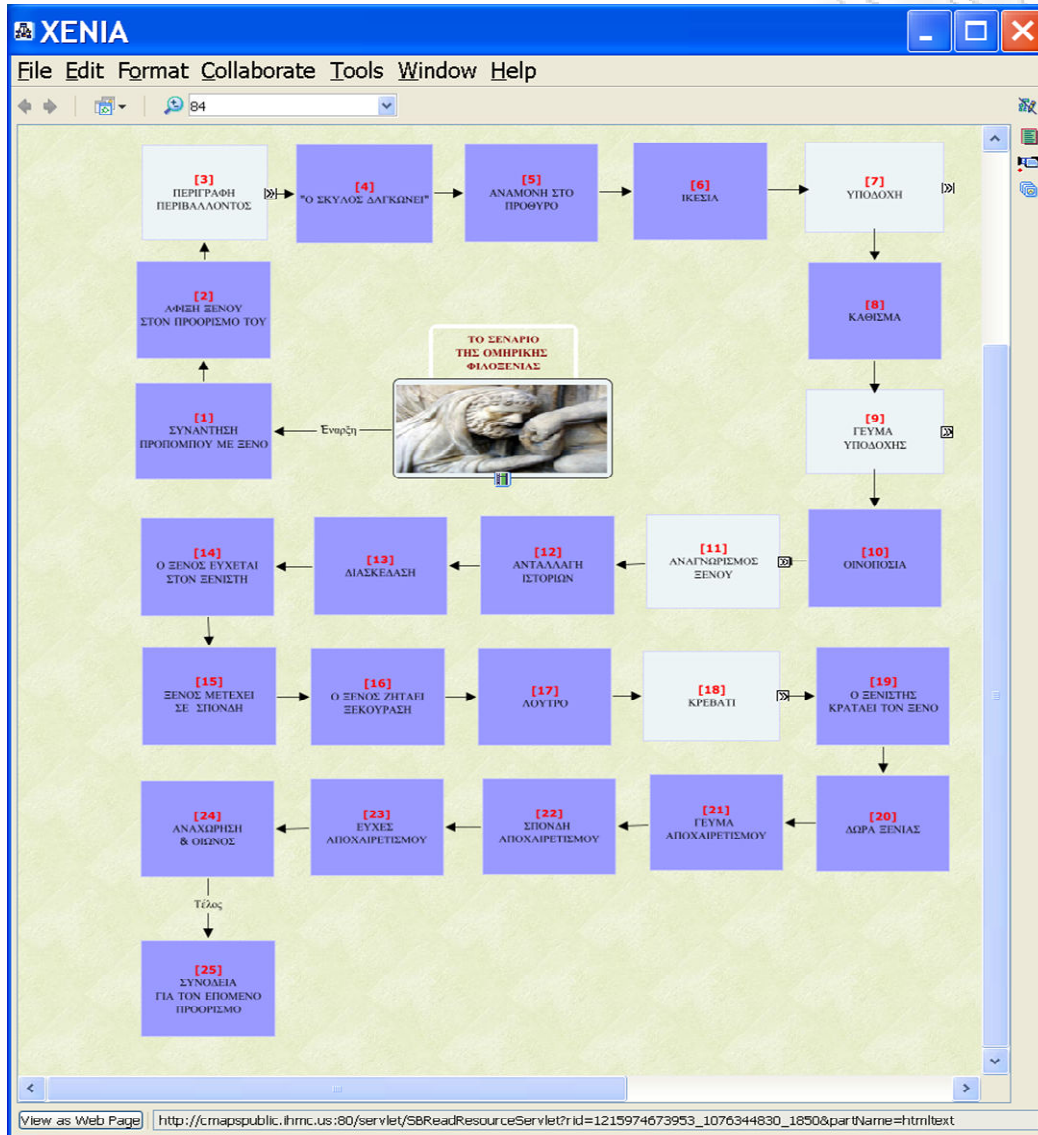
5.5.1.2. Εφαρμογή

Δραστηριότητα 1: Προσανατολισμός-ORIENTATION

Η επίτευξη του σκοπού και των στόχων των δραστηριοτήτων του σεναρίου προϋποθέτει τη διαγραμματική αναπαράσταση με το Cmap της ολιστικής δομής της ομηρικής ξενίας, όπως αυτή εκτείνεται αφενός γραμμικά ως προς τα συνδεόμενα τυπικά της στοιχεία και αφετέρου μη γραμμικά ως προς τα μοτίβα και τις συγκεκριμένες ατραπούς του κώδικα επιφανείας. Συγκεκριμένα:

Στο λογισμικό CmapTools η δομή του «σεναρίου» της ομηρικής φιλοξενίας, ανεξάρτητα από τα επιμέρους επεισόδια, ιεραρχείται σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο

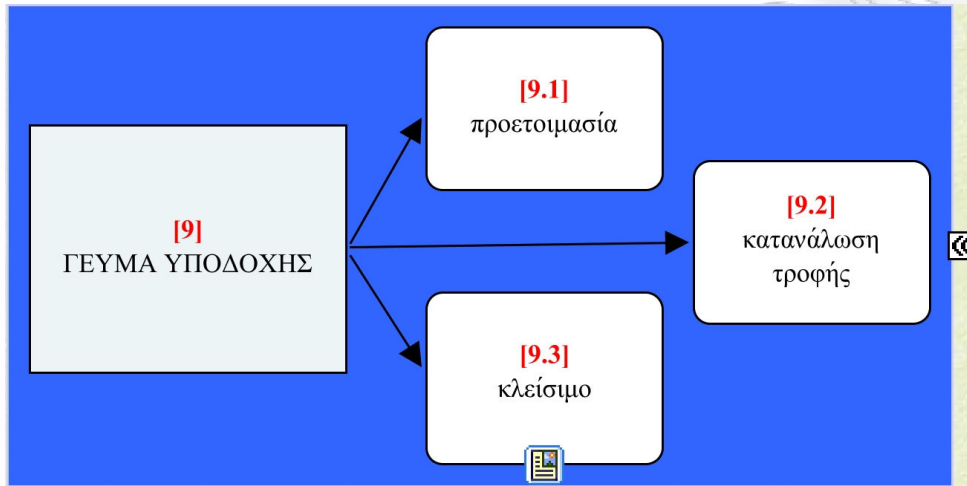
επίπεδο, του μακροσχεδιασμού ή της μακροδομής, αναπαριστούνται έντιτλα και αριθμημένα τα 25 στοιχεία του σεναρίου της ομηρικής φιλοξενίας:



Σχήμα 30: Xenia Cmap

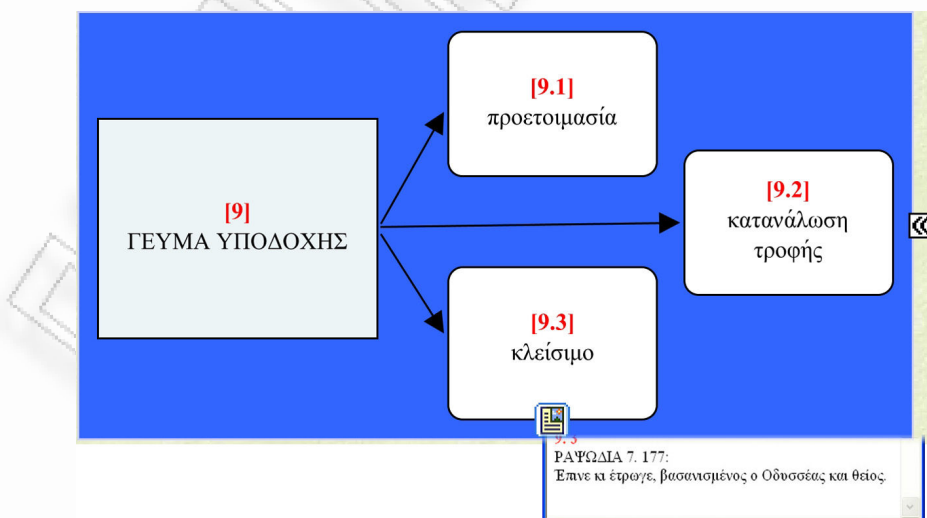
Στο δεύτερο ενδιάμεσο επίπεδο, του μικροσχεδιασμού ή της μικροδομής, αναπαριστούνται έντιτλα και αριθμημένα τα μοτίβα (όπου υπάρχουν) των στοιχείων του σεναρίου της ομηρικής φιλοξενίας. Τα μοτίβα εμπεριέχονται στους ενθυλακωμένους κόμβους, που στίζονται με ξεχωριστό χρώμα (υπ. 3, 7, 9, 11, και

18). Παραδειγματικά, στο επόμενο Σχήμα 31 εμφανίζονται τα τρία μοτίβα, περιεχόμενα του τυπικού στοιχείου 9 «γεύμα υποδοχής»:



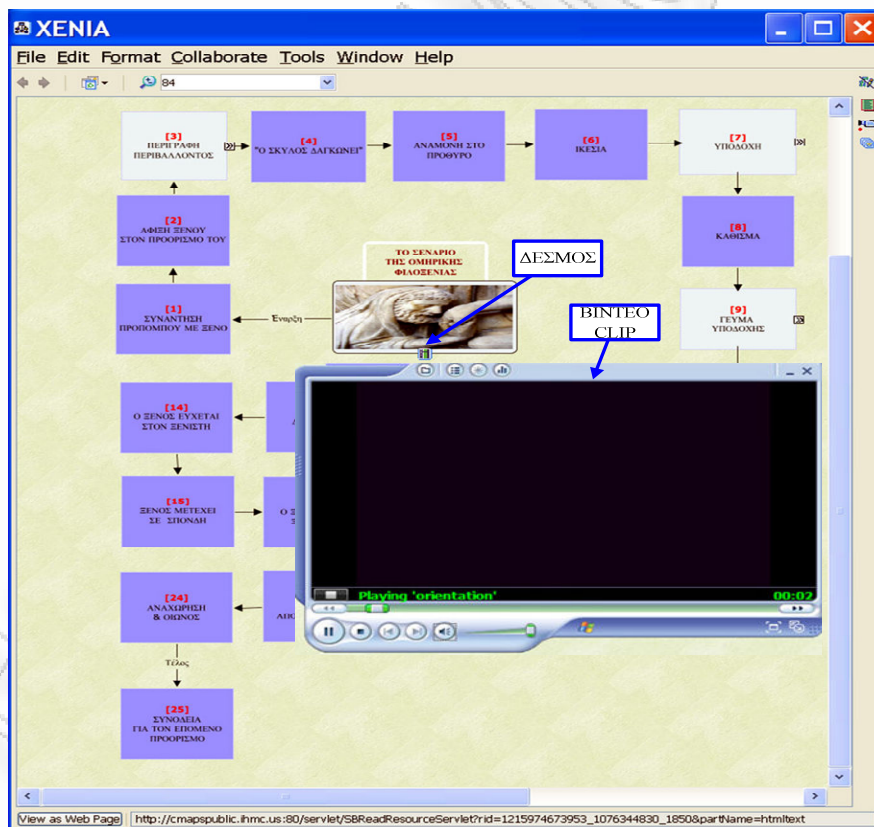
Σχήμα 31: Τυπικό στοιχείο 9 και μοτίβο: γεύμα υποδοχής

Τέλος στο τρίτο επίπεδο του κώδικα επιφανεΐας, εμφανίζονται οι ατραποί: ο συγκεκριμένος δηλαδή τρόπος εκφοράς του μοτίβου στο κείμενο. Στο υπό συζήτηση σεναριακό παράδειγμα ο κώδικας επιφανεΐας, που είναι προσαρτημένος ως υπερκειμενικός δεσμός (σε αρχείο word) στο μοτίβο «κλείσιμο» (9.3), εμφανίζεται παραδειγματικά ως εξής:



Σχήμα 32: ατραπός μοτίβου 9.3.: κλείσιμο

Προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να αναπαραστήσουν διαγραμματικά τις γνώσεις που έχουν από το ομηρικό κείμενο στον γραφικό οργανωτή, κρίνεται απαραίτητο να υπάρχει ένας σχετικός οδηγός, στον οποίο θα μπορούν να ανατρέχουν για βοήθεια, κάθε φορά που τη χρειάζονται. Γι' αυτόν τον λόγο στην πρώτη εισαγωγική, μαθησιακή δραστηριότητα του προσανατολισμού (orientation), παρακολουθούν σε βίντεο πώς ο δάσκαλος κατασκευάζει στον γραφικό οργανωτή, δείχνοντας και δίνοντας τις απαραίτητες εξηγήσεις, τις προηγούμενες τρεις ιεραρχίες. Η βιντεογραφημένη προβολή είναι ενσωματωμένη ως δεσμός στην κεντρική εικόνα του Cmap XENIA του οργανωτή, που περιέχει τα 25 τυπολογικά στοιχεία της ομηρικής ξενίας και βρίσκεται στον διαδικτυακό χώρο του IHMC Public Maps → Φάκελος XENIA MAPS.



Σχήμα 33: Xenia Cmap με ένθετο δεσμό βίντεο

Ως προ την περιγραφική τους ταξινόμηση, τα γενικά στοιχεία της εισαγωγικής δραστηριότητας «Προσανατολισμός = Orientation», καθώς επίσης τα ειδικότερα της σχετικής εργασίας (task) υπό τον τίτλο Video Attending & Feedback, ενταγμένα στο DialogPlus Toolkit, εμφανίζονται συνοπτικά ως εξής:

ORIENTATION

Subject: Ancient Greek Literature in Translation (Homer's Odyssey)

Difficulty: Easy

Any pre-requisite and/or co-requisite units: The students must know: (1) the typological structure of the homeric text; (2) how the graphic organizer works

Summary of teaching and learning methods: Cognitive apprenticeship

Environment: Video-based

Aims:

- To understand the methods the typological structure of a narrative text can be represented in a graphic organizer

Specified learning outcomes:

- [Students will understand how they can represent the typological structure of a narrative text in a graphic organizer](#)
- [Reflection on learning](#)

Outcome: Students will understand how they can represent the typological structure of a narrative text in a graphic organizer

Sequence: 1

Outcome Type: Comprehension

Task 1: Video Attending

Length: 25 minutes

Type: Assimilative

Technique: Reflecting

Interaction style: Individual

Tools:

Video players

Resources:

Video

Roles:

Individual Learner->Computer literacy;Data modelling;Listening and comprehension;Self reflection;

Not assessed

Outcome: Reflection on learning

Sequence: 2

Outcome Type: Explain;Question;

Task 1: Feedback

Length: 20 minutes

Type: Discussing

Technique: Asking

Interaction style: 1 to 1 student to tutor

No tools specified

No resources specified

Roles:

Individual Learner->Oral communication;Self reflection;

Presenter->Logical argument;Oral communication;

Not assessed

Πίνακας 10: Δραστηριότητα & εργασίες Orientation

Δραστηριότητα 2: Μίμηση-MODELING

Η εφαρμογή της σχετικής μεθόδου στο προκείμενο παράδειγμα περιορίζεται στο πώς μπορεί να αναπαρασταθεί η διαδικασία οικοδόμησης του σεναρίου της ομηρικής φιλοξενίας με βάση ένα παραδειγματικό επεισόδιο αφηγηματικού κειμένου (modeling of processes in the world), το οποίο έχουν ήδη διδαχθεί και γνωρίζουν οι μαθητές. Δεν ενδιαφέρει, κατ' επέκταση, στη μέθοδο αυτή η επίδειξη, από την πλευρά του δασκάλου, των τεχνικών που χρειάζεται να κατακτήσουν οι μαθητές,

ώστε να μπορούν μέσω της μίμησης να δημιουργήσουν ένα δικό τους διαγραμματικό μοντέλο (modeling of expert performance) (Collins 1991: 124).

Η παροχή ενός προτύπου εργασίας από τον δάσκαλο-ειδικό έχει αποδειχθεί ότι, ενώ υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους στην εργασία τους αποφορτίζοντας λ.χ. μέρους του απαιτούμενου μόχθου, εντούτοις οδηγεί συχνά στη μηχανιστική μάθηση και την παθητική τους σχέση με το μαθησιακό υλικό. Ως λύσεις στις ενδεχόμενες αυτές εμπλοκές από τη σχετική έρευνα προτείνονται (στους Chang et al. 2001, 2002):

(α) Η υποστηρικτική από τον δάσκαλο-ειδικό διδασκαλία (scaffolding instruction), όπου το χαρτογραφημένο πρότυπό του λειτουργεί αρχικά ως σκαλωσιά για τους εκπαιδευόμενους, το οποίο προοδευτικά μειώνεται και αποσύρεται, στον βαθμό που οι εκπαιδευόμενοι εξειδικεύονται πλέον στην εργασία τους και μπορούν να την διεκπεραιώνουν μόνοι τους.

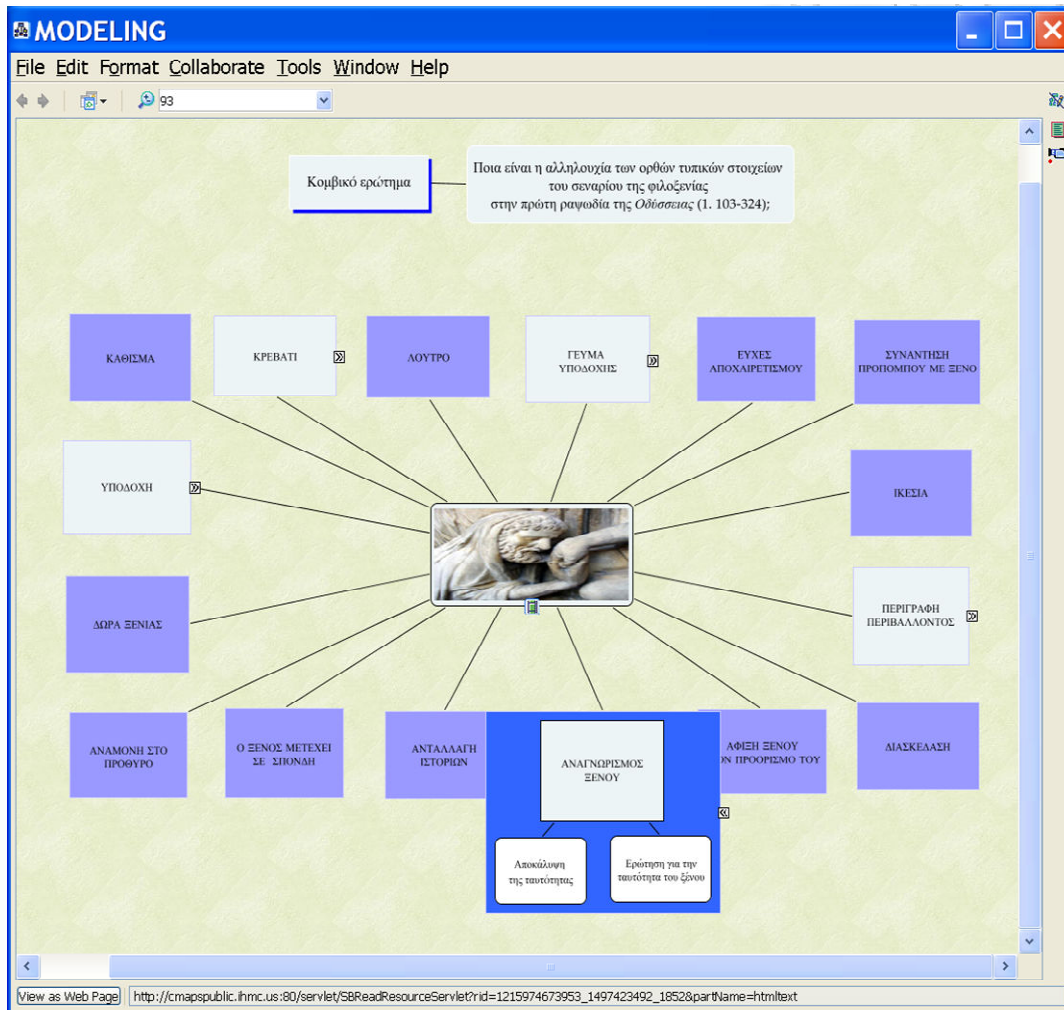
(β) Η στρατηγική της συμπλήρωσης (completion strategy), όπου το διαγραμματικό πρότυπο του δάσκαλου-ειδικού παρέχεται ανεπαρκώς δομημένο στους εκπαιδευόμενους, και χρειάζεται κατ' επέκταση να συμπληρωθεί/ολοκληρωθεί από τους ίδιους.

(γ) Η τεχνική της διόρθωσης (map-correction), όπου το πρότυπο παράδειγμα του δασκάλου-ειδικού περιέχει, περίπου κατά το 40%, λάθη, ώστε η απαιτούμενη βοήθεια να εξασφαλίζεται αλλά και να απαιτεί τον κριτικό της έλεγχο από τους εκπαιδευόμενους.

Στη συνέχεια δίνεται ένα παράδειγμα δραστηριότητας από την τρίτη (γ) διορθωτική περίπτωση. Η «Μίμηση-Modeling», όπως φαίνεται στο επόμενο Σχήμα 34, αφορά συγκεκριμένα στην κατάλληλη διευθέτηση των στοιχείων και των περιεχόμενων μοτίβων του σεναρίου της οδυσσειακής φιλοξενίας, όπως αυτή εμφανίζεται στην επίσκεψη της μεταμορφωμένης θεάς Αθηνάς στον νεαρό Τηλέμαχο, στο παλάτι της Ιθάκης (1. 103-324).

Οι μαθητές, με βάση το προβληματικό αυτό πρότυπο του δασκάλου στον τύπο της ιδεοθύελλας και απαντώντας στο αναρτημένο σχετικό κομβικό ερώτημα (focus question) της μιμητικής δραστηριότητας (Novak & Cañas 2006), τοποθετούν με συνδέσεις στη σωστή σειρά μόνο τα ορθά στοιχεία και τα ακριβή περιεχόμενα μοτίβα (όπου αυτά υπάρχουν) της μαθησιακής ενότητας, αριθμώντας τα στην ορθή

τάξη που αυτά εξελίσσονται στο σχετικό επεισόδιο της πρώτης οδυσσειακής ραψωδίας. Το αρχείο αφετηρίας των δραστηριοτήτων και των σχετικών εργασιών των μαθητών βρίσκεται στον διαδικτυακό χώρο του IHMC Public Maps → Φάκελος XENIA MAPS → MODELING cmap:



Σχήμα 34: Modeling Cmap

Ως προ την περιγραφική τους ταξινόμηση, τα γενικά στοιχεία της δεύτερης δραστηριότητας «Μίμηση-MODELING», καθώς επίσης τα ειδικότερα των δύο σχετικών εργασιών (tasks) υπό τους τίτλους Model correction & Trial construction, ενταγμένα στο DialogPlus Toolkit, εμφανίζονται συνοπτικά ως εξής:

MODELING

Subject: Ancient Greek Literature in Translation (Homer's Odyssey)

Difficulty: Medium

Any pre-requisite and/or co-requisite units: Students must know: (1) the typological structure of the homeric text; (2) how the graphic organizer works

Summary of teaching and learning methods: Cognitive apprenticeship

Environment: World Wide Web

Aims:

- To allow learners to test their competence in the representation of a personal diagrammatic composition

Specified learning outcomes:

- [Students will be exercised in the recalling of their previous knowledge; to distinguish and compare erroneous from the equitable choices](#)
- [Students will acquire the competence to design and construct out of a model the typical elements of a narrative text in the graphic organizer](#)

Outcome: Students will be exercised in the recalling of their previous knowledge; to distinguish and compare erroneous from the equitable choice

Sequence: 1

Outcome Type: Select;Distinguish between;Organise;Reflect;

Task 1: Model correction

Length: 15 minutes

Type: Modelling

Technique: Practising

Interaction style: Group based

Tools:

Semantic

Resources:

Application

Roles:

Group participant->Ability to learn;Critical analysis;Criticism;Decision making;Group / team work;Information handling;Selecting and prioritising information;Self reflection;

Assessments:

Diagnostic->Oral;

Outcome: Students will acquire the competence to design and construct out of a model the typical elements of a narrative text in the graphic organizer

Sequence: 2

Outcome Type: Understand;Awareness;Apply;Design;

Task 1: Trial construction

Length: 15 minutes

Type: Composing

Technique: Practising

Interaction style: Group based

Tools:

Semantic

Resources:

Application

Roles:

Group participant->Ability to learn;Data modelling;Group / team work;Information handling;Synthesis;

Assessments:

Formative->Artifact;

Πίνακας 11: Δραστηριότητα & εργασίες Modeling

Δραστηριότητα 3: Καθοδήγηση-COACHING

Στην πρωτοβάθμια εφαρμογή της με τα υπολογιστικά μέσα (Collins 1991: 127) η μέθοδος της καθοδήγησης, διαμορφωμένη κατά κανόνα σε πλήρη αντιπαράθεση προς τις διαγνωστικές τεχνικές που εφαρμόζονται για τα λάθη των μαθητών μέσα στο

σχολικό περιβάλλον, διεκπεραιώνεται εξ ολοκλήρου από τις λογισμικές εφαρμογές υποκαθιστώντας τον δάσκαλο. Συγκεκριμένα, επειδή οι ικανότητες του δασκάλου (λ.χ. η υπομονή, η μνήμη του για προηγούμενα λάθη των μαθητών, ή η παρατηρητικότητα του στον εντοπισμό ενός μαθητικού προβλήματος), αποδεικνύονται συχνά στην εκπαιδευτική πράξη (όχι όμως και πάντοτε) προβληματικές, εκλαμβάνονται εντούτοις (λ.χ. από τον Collins 1991: 127) μονίμως ως ελλειμματικές σε σχέση με τις αντίστοιχες ανώτερες ικανότητες της μηχανής. Η μηχανιστική αυτή μεταφορά ανθρώπινων ικανοτήτων από τον άνθρωπο στον υπολογιστή περιορίζει εξ αποτελέσματος τη λειτουργία της καθοδήγησης σε κατευθυντήριες υποδείξεις του καθοδηγητή-μηχανήματος προς τον μαθητή, συγχέοντας την εν λόγω μέθοδο με την αντίστοιχη της μερικότερης υποστήριξης (scaffolding). Είναι χαρακτηριστικό ότι στην ιδρυτική μελέτη του Collins (1991) για την εφαρμόσιμη μεταφορά των μεθόδων της γνωστικής μαθητείας στον υπολογιστή η καθοδήγηση (coaching) έχει ολότελα απορροφήσει την υποστήριξη (scaffolding), γι' αυτό και η δεύτερη παντελώς εκλείπει.

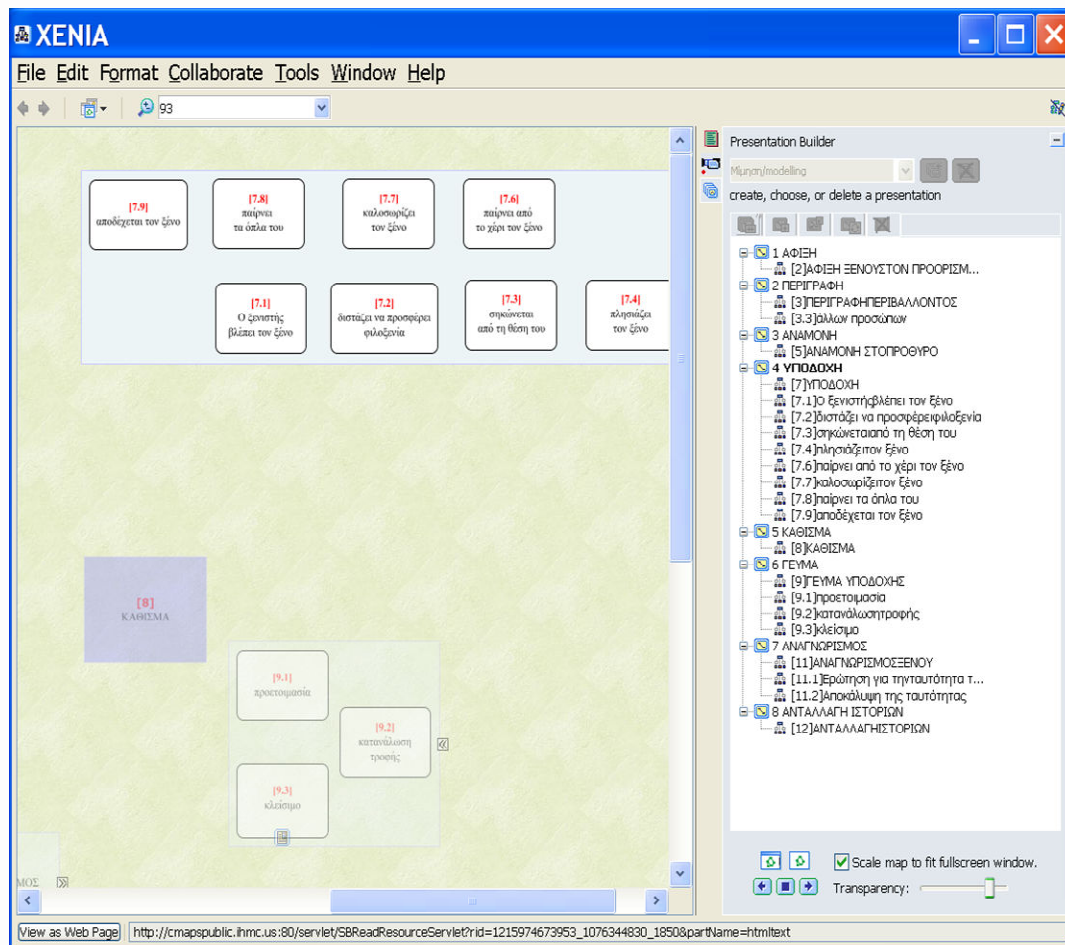
Αν ωστόσο θεωρηθεί ότι μια λογισμική εφαρμογή δεν υποκαθιστά αλλά ότι μπορεί να ενισχύσει την καθοδηγητική παρέμβαση του δασκάλου στις δραστηριότητες των μαθητών, τότε είναι δυνατόν να ενεργοποιηθεί η πλέον κρίσιμη λειτουργία της καθοδήγησης, που τη διαφοροποιεί από την υποστήριξη και είναι η συμβολή της στο «να δουν με άλλο μάτι» οι μαθητές και από διαφορετική (οπτική και εποπτική) γωνία τα αποτελέσματα της δραστηριότητάς τους (Collins et al. 1991). Ο ολιστικός αυτός και συνάμα εποπτικός χαρακτήρας της καθοδήγησης επιτρέπει στους μαθητές να μπορούν αφενός να προχωρήσουν στην εκτέλεση της εργασίας τους με βάση τα μέχρι τώρα δεδομένα τους (forward chaining), και να μετακινηθούν αφετέρου προς τα πίσω, ανοίγοντας γέφυρες με τους αρχικούς στόχους της δραστηριότητάς τους (backwards chaining) (Collins 1991: 131). Υπ' αυτήν την έννοια, η καθοδηγητική παρέμβαση του δασκάλου έχει τη θέση ενός δεύτερου μοντέλου, που εμφανίζεται μετά την απόπειρα των μαθητών να ανταποκριθούν στο πρώτο πρότυπο παράδειγμα του δασκάλου (Brill et al. 2001).

Με βάση τα ζητούμενα της προηγούμενης δραστηριότητας της μίμησης, οι μαθητές έχουν κατασκευάσει τη δική τους πρόταση και την έχουν παραδώσει προς

διαμορφωτική αξιολόγηση στον δάσκαλο. Η διαπίστωση του δασκάλου είναι ότι οι μαθητές αδυνατούν να διακρίνουν τα περιττά/πλεονάζοντα στοιχεία και μοτίβα από τα απαραίτητα για την ανασύνθεση του σεναρίου της ξενίας στην πρώτη ομηρική ραψωδία. Προκύπτει έτσι η επόμενη δραστηριότητα.

Εκμεταλλευόμενος το εργαλείο του γραφικού οργανωτή «κατασκευαστής παρουσίασης» (presentation builder), ο δάσκαλος παρουσιάζει στους μαθητές εναλλακτικές εμφανίσεις των απαραίτητων στοιχείων και των σχετικών μοτίβων του σεναρίου (Σχήμα 34). Οι μαθητές, έχοντας τώρα ως βάση το νέο διορθωτικό μοντέλο του δασκάλου, μπορούν να διορθώσουν αφενός τα μέχρι τώρα κατασκευασμένα δεδομένα τους αλλά και να προχωρήσουν στην ολοκλήρωση της δραστηριότητάς τους, ενθέτοντας με δεσμούς στα ορθά στοιχεία και μοτίβα τα συγκεκριμένα χωρία του κειμένου (σύμφωνα με το προηγούμενο Σχήμα 30).

Το αρχείο αφετηρίας των δραστηριοτήτων και των σχετικών εργασιών των μαθητών βρίσκεται στον διαδικτυακό χώρο του IHMC Public Maps → Φάκελος XENIA MAPS → XENIA Cmap/Tools/Presentation Builder:



Σχήμα 35: Xenia Cmap & Presentation Builder

Ως προ την περιγραφική τους ταξινόμηση, τα γενικά στοιχεία της τρίτης δραστηριότητας «Καθοδήγηση - COACHING», καθώς επίσης τα ειδικότερα των τριών σχετικών εργασιών (tasks), υπό τους τίτλους Viewing with new eyglasses, Checking for errors, και Final construction, ενταγμένα στο DialogPlus Toolkit, εμφανίζονται συνοπτικά ως εξής:

COACHING

Subject: Ancient Greek Literature in Translation (Homer's Odyssey)

Difficulty: Medium

Any pre-requisite and/or co-requisite

Aims:

- To train students on real difficulties

Specified learning outcomes:

units: Students must know: (1) the typological structure of the homeric text; (2) how the graphic organizer works; Students will be supposed to have completed the previous learning activity of Modeling

- [Students will be able to review their trial construction](#)
- [Students will learn to work in groups solving problematical tasks](#)
- [Students will be able to build their own diagrammatic synthesis](#)

Summary of teaching and learning methods: Cognitive apprenticeship

Environment: World Wide Web

Outcome: Students will be able to review their trial construction

Sequence: 1

Outcome Type: Recognise;Understand;Compare;Reflect;

Task 1: Viewing with new eyeglasses

Length: 15 minutes

Type: Modelling

Technique: Reflecting

Interaction style: Group based

Tools:

Semantic

Resources:

Image

Roles:

Group participant->Ability to learn;Criticism;Information handling;Making notes;Self reflection;

Not assessed

Outcome: Students will learn to work in groups solving problematical tasks

Sequence: 2

Outcome Type: Recognise;Apply;Compare and contrast;Analyse;Explain reasons for;Judge;

Task 1: Checking for errors

Length: 20 minutes

Type: Discussing

Technique: Discussing

Interaction style: Group based

Tools:

Chat

Resources:

Chat

Roles:

Group participant->Critical analysis;Group / team work;Information handling;Negotiating;Planning and organising;Problem solving;

Not assessed

Outcome: Students will be able to build their own diagrammatic synthesis

Sequence: 3

Outcome Type: Organise;Design;

Task 1: Final Construction

Length: 25 minutes

Type: Composing

Technique: Presenting

Interaction style: Class based

Tools:

Semantic

Resources:

Application

Roles:

Group participant->Decision making;Group / team work;Planning and organising;Synthesis;

Assessments:

Summative->Artifact;

Πίνακας 12: Δραστηριότητα & εργασίες Coaching

Δραστηριότητα 4: Υποστήριξη-SCAFFOLDING

Η υποστήριξη, μαζί με την ανατροφοδότηση (feedback), την υπόδειξη (hint) και την υπενθύμιση (reminder) αποτελούν ειδικότερες όψεις της γενικότερης καθοδήγησης (Brill et al. 2001). Η σχετική μέθοδος αναφέρεται κυρίως στην περιοδική, και προοδευτικώς φθίνουσα, ενίσχυση των μαθητών στις περιπτώσεις εκείνες όπου αναστέλλεται η πορεία εκτέλεσης μιας δραστηριότητας, επειδή οι απαιτήσεις της υπερβαίνουν τις ικανότητές τους. Ο σκοπός της υποστήριξης δεν είναι αποκλειστικά η βοήθεια των μαθητών, αλλά το να μπορούν, μέσω της βοήθειας, να κατορθώνουν όσα περισσότερα και καλύτερα μπορούν μόνοι τους. Η υποστηρικτική παρέμβαση κατ' επέκταση του δασκάλου έχει νόημα μόνο όταν περιορίζεται στην εξάλειψη αυτών των ελλειμματικών περιπτώσεων, γεγονός που σημαίνει ότι ο ίδιος γνωρίζει τις προϋπάρχουσες γνώσεις ή ικανότητες των μαθητών του. Ο δάσκαλος-ειδικός έτσι μοιράζεται τη γνώση με τον μαθητή, προκειμένου να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στο ήδη εγνωσμένο και το άγνωστο.

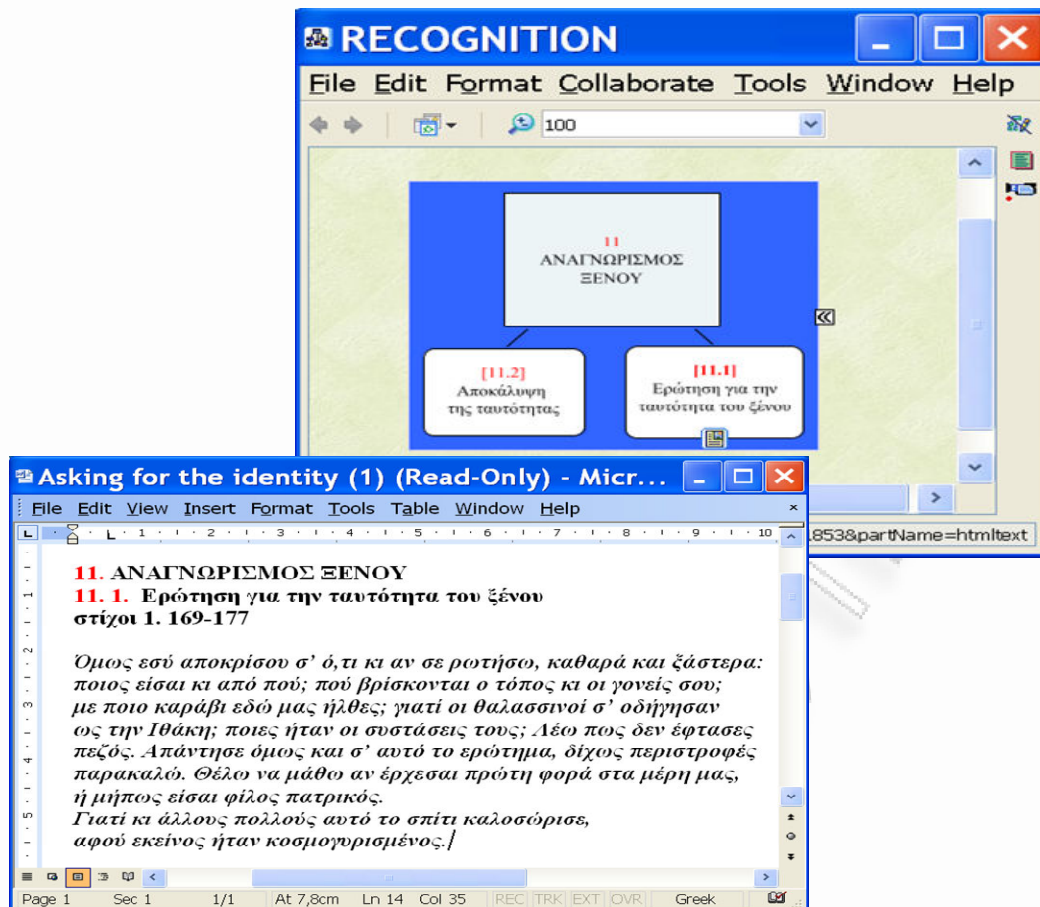
Οι Brush & Saye (2002), ανάλογα με την πρωτοκαθεδρία που έχει για τη λειτουργία της υποστήριξης ο άνθρωπος και η μηχανή, επιμερίζουν την υποστήριξη σε «εύκαμπτη» (soft) και «άκαμπτη» (hard scaffold). Η πρώτη, επειδή ελέγχεται κυρίως από τον δάσκαλο ή από τους μαθητές μεταξύ τους, έχει δυναμικό και προσαρμοζόμενο στις προβληματικές συνθήκες χαρακτήρα. Τα εργαλεία υποστήριξης και οι σχετικές στρατηγικές, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη συγκεκριμένη περίπτωση, κυμαίνονται από την απλή διερευνητική ερώτηση που μπορεί να υποβάλει ο δάσκαλος στους μαθητές μέχρι τη συνεργατική μάθηση, προωθώντας την ομαδική συνεργασία, την έρευνα και τον διάλογο μεταξύ των μαθητών. Η δεύτερη, επειδή ασκείται, μερικώς ή αποκλειστικώς, από τις λογισμικές εφαρμογές, είναι στατική, άκρως εξειδικευμένη και προσχεδιασμένη ενόψει των αναμενόμενων τυπικών δυσκολιών που θα συναντήσει ο μαθητής εκτελώντας μια εργασία. Η μηχανική υποστήριξη στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορεί να πάρει τη

μορφή μιας υπόδειξης (tip), ενός διαδικτυακού δεσμού, ενός υπερκειμενικού δοκιμίου, μιας βιντεογραφημένης επίδειξης ή προσομοίωσης, κλπ.

Στο SmartTools λειτουργίες, όπως ο σχολιασμός (annotate) ή η υπόδειξη για την πρόσθεση μιας οντότητας στον χάρτη (concept suggester), καθώς επίσης η δυνατότητα για ένθεση υπερκειμενικών και πολυμεσικών πόρων (λειτουργίες: Add & Edit links to resources, Add web address), τοπικά ή από το διαδίκτυο, παρέχουν τη δυνατότητα στον δάσκαλο να υποστηρίξει τις δραστηριότητες των μαθητών. Στη συνέχεια αναφέρεται ένα παράδειγμα της πρώτης μορφής υποστήριξης σε μια υποθετική πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με βάση το σενάριο της πρώτης ομηρικής ραψωδίας.

Καθώς έχουν εκτελέσει τη δραστηριότητα 2 της Μίμησης οι μαθητές, ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι στην πλειοψηφία τους δεν είναι σε θέση να δημιουργήσουν ενθυλακωμένους κόμβους (nested nodes), ώστε να εντάξουν στα τυπικά στοιχεία του σεναρίου της ομηρικής φιλοξενίας τα περιεχόμενα μοτίβα τους, τοποθετώντας στη συνέχεια πάνω σε αυτά τον αντίστοιχο κώδικα επιφανείας. Επιδεικνύει, κατ' επέκταση, τώρα τις τεχνικές που χρειάζεται να κατακτήσουν οι μαθητές, ώστε να μπορούν, μιμούμενοι τις δικές του, να συνεχίσουν την εκτέλεση της δραστηριότητάς τους (modeling of expert performance) (Collins 1991: 124).

Αν υποθεθεί ότι οι μαθητές εκτελούν την ίδια δραστηριότητα χωρισμένοι σε 4 ομάδες, ο δάσκαλος δείχνει στους επικεφαλής κάθε ομάδας ένα παράδειγμα, το οποίο αναπαριστάνει το τυπικό στοιχείο του αναγνωρισμού του ξένου (11), με τα δύο περιεχόμενα μοτίβα του (11.1. & 11.2) και με ενσωματωμένο δεσμό τον κώδικα επιφανείας, όπως για παράδειγμα εκφέρεται το 11.1. στο κείμενο (Σχήμα 36).



Σχήμα 36: Recognition Cmap

Στην πρώτη εργασία ο δάσκαλος δείχνει, εκφράζοντας με λέξεις, αναλυτικά τα βήματα που ο ίδιος ακολουθεί προκειμένου να δημιουργήσει το σχετικό παράδειγμα (το στοιχείο, τα μοτίβα και τον ενσωματωμένο κώδικα επιφανείας). Από την πλευρά τους οι επικεφαλής καθεμιάς ομάδας ακούν και βλέπουν τη δημιουργία του δασκάλου, υποβάλλοντας σχετικές ερωτήσεις στα σημεία που έχουν απορίες.

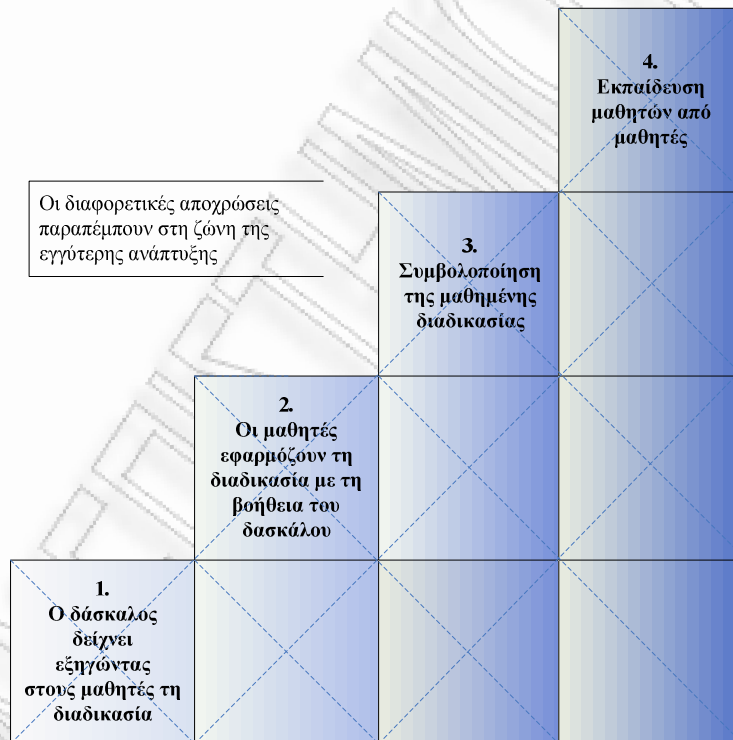
Στη δεύτερη εργασία της μαθητείας τους οι επικεφαλής καθεμιάς ομάδας δοκιμάζουν να δημιουργήσουν οι ίδιοι ένα διαφορετικό παράδειγμα, που απαιτεί ωστόσο την ίδια ακριβώς τεχνική διαδικασία. Ο δάσκαλος τώρα παρακολουθεί, υποβάλλοντας ερωτήσεις όταν βλέπει τους μαθητές να διστάζουν, και επεμβαίνει μόνο στις περιπτώσεις όπου κρίνεται εξαιρετικά απαραίτητο.

Στην τρίτη εργασία, δάσκαλος και μαθητές, ανακεφαλαιώνοντας τα βήματα της διαδικασίας, συμφωνούν ότι η εκτέλεση της όλης διαδικασίας μπορεί να συμβολοποιηθεί, για να συγκρατηθεί στη μνήμη τους, στα εξής κύρια βήματα:

στοιχεία → τίτλοι → σύνδεση → ενθυλάκωση → ονομασία θύλακα

Στην τέταρτη, τέλος, εργασία οι επικεφαλής της ομάδας εξηγούν πλέον οι ίδιοι στα μέλη καθεμιάς ομάδας αυτά που έμαθαν, προκειμένου να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητά τους.

Η όλη διαδικασία της υποστήριξης σχηματικά έχει ως εξής:



Σχήμα 37: Εργασίες σε σχήμα σκαλωσιάς

Το αρχείο αφετηρίας των δραστηριοτήτων και των σχετικών εργασιών των μαθητών βρίσκεται στον διαδικτυακό χώρο του IHMC Public Maps → Φάκελος XENIA MAPS → RECOGNITION/asking for the identity:

Ως προ την περιγραφική τους ταξινόμηση, τα γενικά στοιχεία της τέταρτης δραστηριότητας «Υποστήριξη-SCAFFOLDING», καθώς επίσης τα ειδικότερα των τεσσάρων σχετικών εργασιών (tasks) υπό τους τίτλους Show and explain, My own nested node, Making the concrete abstract, & Students as mentors, ενταγμένα στο DialogPlus Toolkit, εμφανίζονται συνοπτικά ως εξής:

SCAFFOLDING

Subject: Ancient Greek Literature in Translation (Homer's Odyssey)

Difficulty: Medium

Any pre-requisite and/or co-requisite

units: Students must know: (1) the typological structure of the homeric text; (2) how the graphic organizer works. Students will be supposed to have completed the previous learning activity of Modeling

Summary of teaching and learning

methods: Cognitive apprenticeship

Environment: World Wide Web

Aims:

- To design and construct a nested node

Specified learning outcomes:

- [Students will be able to adapt the model of their mentor](#)
- [Students will learn how to construct their own nested mode](#)
- [Student will learn how to make an abstraction of their work](#)
- [Students will become mentors to their peers](#)

Outcome: Students will be able to adapt the model of their mentor

Sequence: 1

Outcome Type: Understand;

Task 1: Show and Explain

Length: 10 minutes

Type: Modelling

Technique: Reflecting

Interaction style: Group based

Tools:

Semantic

Resources:

Application

Roles:

Mentor->Critical analysis;Oral communication;Selecting and prioritising information;Synthesis;

Group leader->Computer literacy;Data modelling;Listening and comprehension;

Not assessed

Outcome: Students will learn how to construct their own nested mode

Sequence: 2

Outcome Type: Apply;

Task 1: My own nested node

Length: 10 minutes

Type: Discussing

Technique: Practising

Interaction style: Group based

Tools:

Semantic

Resources:

Application

Roles:

Group leader->Decision making;Planning and organising;Synthesis;

Mentor->Criticism;

Not assessed

Outcome: Student will learn how to make an abstraction of their work

Sequence: 3

Outcome Type: Organise;

Task 1: Making the concrete abstract

Length: 10 minutes

Type: Ordering

Technique: Presenting

Interaction style: Group based

Tools:

Semantic

Resources:

Application

Roles:

Mentor->Creativity;Data modelling;Inference;Synthesis;

Group leader->Information handling;Planning and organising;Selecting and prioritising information;Summarising;Synthesis;

Not assessed

Outcome: Students will become mentors to their peers

Sequence: 4

Outcome Type: Explain;Describe reasons for;Illustrate;Clarify;Understand;Demonstrate;

Task 1: Students as mentors

Length: 15 minutes

Type: Modelling

Technique: Presenting

Interaction style: Group based

Tools:

Semantic

Resources:

Application

Roles:

Group leader->Creativity;Critical analysis;Data modelling;Information

handling; Interpersonal competence; Oral communication; Summarising; Synthesis;
Group participant-> Ability to learn; Listening and comprehension;

Not assessed

Πίνακας 13: Δραστηριότητα & εργασίες Scaffolding

Δραστηριότητα 5: Άρθρωση/έκφραση-ARTICULATION

Η εφαρμογή της μεθόδου της άρθρωσης/έκφρασης στους ηλεκτρονικούς γραφικούς οργανωτές μπορεί να θεωρηθεί εκ πρώτης όψεως ως αυτονόητη, στον βαθμό που: τα εν λόγω εργαλεία αφενός υποστηρίζουν τους μαθητές στο να μετασχηματίσουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους σε αντικείμενα, η ευστοχία των οποίων να μπορεί να ελεγχθεί, και αφετέρου παρέχουν τα μέσα και τα περιβάλλοντα με τα οποία τους δίνεται η δυνατότητα να μοιράζονται τις σκέψεις και το έργο τους με άλλους (Collins 1991: 133). Στο λογισμικό, για παράδειγμα, CmapTools ο χάρτης βοηθάει τον μαθητή να κάνει τη σκέψη του «ορατή», ενώ ειδικά εργαλεία, όπως τα «νήματα συζήτησης» (discussion threads) και η «γνωστική μίξη» (knowledge soup) ευνοούν την ασύγχρονη επικοινωνία ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές ή μεταξύ των μαθητών, υπερβαίνοντας την απλή επικοινωνία που παρέχουν τα e-mails ή τα chats, τα οποία ωστόσο είναι ενταγμένα και αυτά στο εν λόγω πρόγραμμα (Cañas et. al. 2004).

Εξάλλου, αν η άρθρωση/έκφραση αφορά στην απόκτηση εκ μέρους των μαθητών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ώστε να είναι σε θέση τόσο να μοιράζονται (προφορικά ή γραπτά) τη μαθησιακή τους εμπειρία και γνώση με τους άλλους όσο και να αυτο-αξιολογούνται, η σχετική μέθοδος εκλαμβάνεται ακόμη περισσότερο ως αυτονόητη και παραγνωρισμένη, επειδή η διαδικασία της (η κρισιμότερη όψη της) ταυτίζεται με το αποτέλεσμά της (τη χρήση της), που στην παραδοσιακή διδασκαλία συνδέεται με το σύστημα της ερωταπόκρισης ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές. Αναπόφευκτα έτσι παρακάμπτεται η εκδίπλωση των γνωστικών διαδικασιών των μαθητών μέσω της διεπιδραστικής τους σχέσης με τους συμμαθητές τους ενόψει της ανταπόκρισής τους σε μαθησιακούς στόχους, οι οποίοι,

προδιαγεγραμμένοι συχνά από τον δάσκαλο, μπορεί και να βρίσκονται εκτός του πλαισίου της συνεργασίας (Harkness et al. 2001).

Για τον προηγούμενο λόγο το ενδιαφέρον των ερευνητών όσον αφορά στην ανάδειξη και της μάθησης μέσω της συνεργασίας έναντι της συνεργατικής επίτευξης ενός μαθησιακού στόχου έχει μετατοπιστεί τα τελευταία χρόνια από τον χώρο της «ομαδικής εργασίας υποστηριζόμενης από τον υπολογιστή (CSCW) στο πεδίο της «συνεργατικής μάθησης υποστηριζόμενης από τα δίκτυα» (NSCL) (TELL project 2005a). Η μάθηση μέσω της συνεργασίας δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή, συνδυάζοντας την αφηρημένη γνώση με την πρακτική, να εξηγήσει στην επικοινωνία με τους άλλους συμμαθητές του κάτω από ποιες διαδικασίες έφτασε στη διαμόρφωση του δικού του έργου. Υπ' αυτήν την έννοια, η άρθρωση/έκφραση όχι μόνο βοηθάει τον μαθητή στο να διατηρήσει τη γνώση του για κάποιο θέμα αλλά και φέρνει στο φως τη συνεκτικότητα της κατανόησης του εν λόγω θέματος (Koschman 1996: 93).

Σ' αυτήν την προοπτική προσαρμόζεται στη συνέχεια ο σχεδιασμός μιας ομάδας μαθητευόμενων στο σενάριο της ομηρικής φιλοξενίας της πρώτης ομηρικής ραψωδίας με βάση τη «μέθοδο της λανθάνουσας συνεργατικής συναρμολόγησης» (latent jigsaw method), όπως την έχει εισηγηθεί η Deibel (2005). Το εν λόγω συνεργατικό «σχήμα» αποτελεί τροποποίηση της ορθόδοξης μεθόδου της «συνεργατικής συναρμολόγησης» (jigsaw), στο πλαίσιο της οποίας, με βάση τις προτάσεις των Slavin (1980) και πιο πρόσφατα των Aronson & Patnoe (1997), οι μαθητές, απαρτίζοντας ομάδες συνεργασίας, θητεύουν στη γνώση ενός νέου θέματος από τους «ειδικούς» γνώστες συμμαθητές τους.

Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να εξετάσουν ποια ακριβώς στοιχεία, μοτίβα και ατραποί από το υποθετικό σενάριο της ομηρικής φιλοξενίας εφαρμόζονται στην επίσκεψη της μεταμορφωμένης θεάς Αθηνάς στο παλάτι της Ιθάκης στην πρώτη ραψωδία. Η πορεία που ακολουθείται σύμφωνα με την ορθόδοξη μέθοδο της συνεργατικής συναρμολόγησης (jigsaw) είναι η εξής:

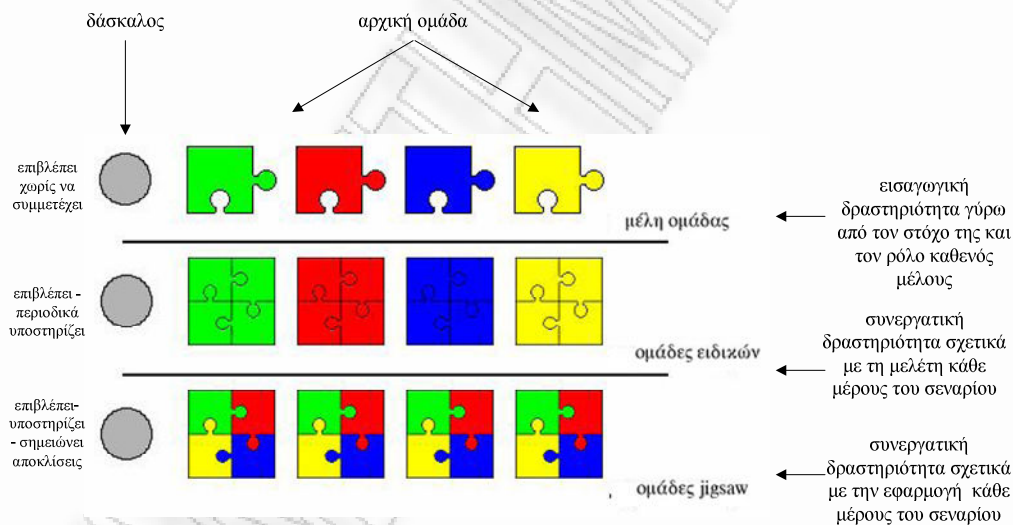
1. Δημιουργούνται 4 αρχικές ομάδες, που αποτελούνται καθεμιά από 4 μαθητές. Ο μαθητής-μέλος καθεμιάς ομάδας αναλαμβάνει να μελετήσει συστηματικά αν και πώς εφαρμόζεται στην επίσκεψη της θεάς Αθηνάς στο παλάτι της Ιθάκης

μέρος μόνο από τα 25 υποθετικά στοιχεία της ομηρικής φιλοξενίας (για παράδειγμα από το 1-6, 7-8, 9-11, και 12-25).

2. Από τις 4 διαφορετικές ομάδες δημιουργούνται επιλεκτικά 4 «ομάδες-ειδικών» (experts group), καθεμιά από τις οποίες αναλαμβάνει να μελετήσει συστηματικά και να αποκτήσει τον έλεγχο σε ένα από τα 4 προηγούμενα θεματικά μέρη.

3. Από τις «ομάδες-ειδικών» προκύπτουν, με το ανακάτωμα των μελών τους, οι 4 «ομάδες-jigsaw», με τρόπον ώστε κάθε ομάδα να έχει στις τάξεις της έναν αντιπρόσωπο από κάθε μέλος της «ομάδας-ειδικών».

4. Καθένας «ειδικός-μαθητής» διδάσκει στους υπολοίπους συμμαθητές-μέλη της αρχικής του ομάδας αυτό στο οποίο έχει εξειδικευτεί. Η όλη πορεία αναπαριστάται στο επόμενο σχήμα (σε παραλλαγή από το TELL project 2005b: 78):



Σχήμα 38: Συνεργατικό «σχήμα» jigsaw

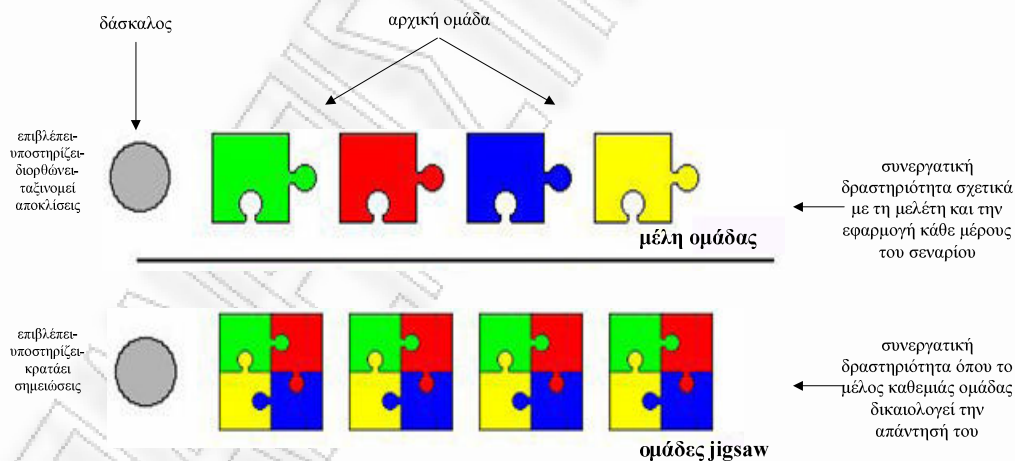
Το μειονέκτημα που εμφανίζει η προηγούμενη μέθοδος είναι ότι χρειάζεται αρκετός χρόνος και μόχθος, προκειμένου οι μαθητές να γίνουν πρώτα ειδικοί και να διδάξουν ύστερα τους υπολοίπους συμμαθητές τους (Diebel 2005). Έτσι, η «κλανθάνουσα μέθοδος της συνεργατικής συναρμολόγησης» (latent jigsaw method) αποκαθιστά

αυτή την αδυναμία, παρακάμπτοντας τις ομάδες-ειδικών και μετασχηματίζοντας έτσι την όλη πορεία συνεργατικής μάθησης στο συζητούμενο παράδειγμα ως εξής:

1. Δημιουργούνται 4 ομάδες που αποτελούνται καθεμιά από 4 μαθητές. Ο μαθητής-μέλος καθεμιάς ομάδας αναλαμβάνει να μελετήσει συστηματικά και να εφαρμόσει στον ηλεκτρονικό οργανωτή αν και πώς εφαρμόζονται στην επίσκεψη της θεάς Αθηνάς στο παλάτι της Ιθάκης μέρος από τα 25 υποθετικά στοιχεία της ομηρικής φιλοξενίας (για παράδειγμα από το 1-6, 7-8, 9-11, και 12-25). Ο δάσκαλος διορθώνει το πρώτο έργο των μαθητών, ταξινομώντας τις δραστηριότητες σε ομοειδείς κατηγορίες ανάλογα με τα αβλεπτήματα και τις αποκλίσεις τους.

2. Όταν οι μαθητές εκτελέσουν ο καθένας τη δραστηριότητά του, ο δάσκαλος συγκροτεί 4 νέες ομάδες συνεργασίας (ομάδες jigsaw), φροντίζοντας ώστε καθεμιά τους να απαρτίζεται κατά το δυνατόν από μέλη που έχουν δώσει διαφορετικές απαντήσεις.

3. Κάθε μαθητής εξηγεί στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του, γιατί επέλεξε να εκτελέσει το μέρος της δραστηριότητας που του αναλογεί με τον συγκεκριμένο τρόπο. Η σχηματική παρουσίαση της τροποποιημένης μεθόδου έχει τώρα ως εξής:



Σχήμα 39: «λαθραίο (latent) συνεργατικό σχήμα jigsaw»

Με την τροποποιημένη αυτή μέθοδο οι μαθητές, αντί να γίνονται ειδικοί σ' ένα μέρος του σεναρίου, ασκούνται στην κριτική μάθηση, στον βαθμό που ενεργοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση τους για το μέρος του σεναρίου που τους αναλογεί και τη

μοιράζονται στη συνέχεια με τους συμμαθητές τους, υποβάλλοντάς την προς αξιολόγηση και ενδεχόμενη αναθεώρηση. Επιπρόσθετα, καθένας μαθητής μαθαίνει να υποστηρίζει την προσωπική του θέση και προκαλείται να γνωρίσει εναλλακτικές απόψεις και προσεγγίσεις που προτείνονται από τους συμμαθητές του, με αποτέλεσμα να επαυξάνονται οι δυνατότητες για τα κοινωνικά οφέλη που μπορεί να αποκομίσει στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης (Diebel 2005).

Το αρχείο αφετηρίας των δραστηριοτήτων και των σχετικών εργασιών των μαθητών βρίσκεται στον διαδικτυακό χώρο του IHMC Public Maps → Φάκελος XENIA MAPS → XENIA. Ως προ την περιγραφική τους ταξινόμηση, τα γενικά στοιχεία της πέμπτης δραστηριότητας «Άρθρωση-ARTICULATION», καθώς επίσης τα ειδικότερα των δύο σχετικών εργασιών (tasks) υπό τους τίτλους Studying and learning in groups, & Why matters happen that way, ενταγμένα στο DialogPlus Toolkit, εμφανίζονται συνοπτικά ως εξής:

ARTICULATION

Subject: Ancient Greek Literature in Translation (Homer's Odyssey

Aims:

- To make the tacit knowledge explicit through collaborative learning

Difficulty: Medium

Any pre-requisite and/or co-requisite

units: Students must know: (1) the typological structure of the homeric text; (2) how the graphic organizer works

Specified learning outcomes:

- [Students will acquire the competence to study and learn through collaborative interaction](#)
- [Students will acquire the competence to explain to others their own ideas](#)

Summary of teaching and learning

methods: Cognitive apprenticeship

Environment: World Wide Web

Outcome: Students will acquire the competence to study and learn through collaborative interaction

Sequence: 1

Outcome Type: Construct; Investigate; Produce; Break down; Design;

Task 1: Studying and learning in groups

Length: 20 minutes

Type: Practising

Technique: Practising

Interaction style: Individual

Tools:

Semantic

Resources:

Application

Roles:

Group participant->Ability to learn;Information handling;Practical;Selecting and prioritising information;

Coach->Critical analysis;Data modelling;Interpersonal competence;Oral communication;

Assessments:

Diagnostic->Artifact;

Outcome: Students will acquire the competence to explain to others their own ideas

Sequence: 2

Outcome Type: Explain;Describe reasons for;Clarify;Demonstrate;

Task 1: Why matters happen that way

Length: 25 minutes

Type: Discussing

Technique: Demonstrating

Interaction style: 1 to many

Tools:

Semantic

Resources:

Application

Roles:

Group participant->Critical analysis;Interpersonal competence;Logical argument;Oral communication;Oral presentation;

Not assessed

Πίνακας 14: Δραστηριότητα & εργασίες Articulation

Δραστηριότητα 6: Αναστοχασμός-REFLECTION

Η μέθοδος του αναστοχασμού λειτουργεί συμπληρωματικά προς την άρθρωση/έκφραση: αν η δεύτερη δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μοιραστούν τη γνώση τους με τους άλλους (τον δάσκαλο, τους συμμαθητές τους, τρίτους έμπειρους/ειδικούς), η πρώτη, ως τρόπος ενεργητικής και συστηματικής περίσκεψης/επισκόπησης όσον αφορά το περιεχόμενο, τη διαδικασία και τις συλλογιστικές αρχές με βάση τις οποίες οδηγούνται στην άρθρωση των σκέψεών τους, βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να μπορούν να τροποποιήσουν τα «νοηματικά τους σχήματα» (meaning schemes), διαμορφώνοντας κριτική άποψη για το νόημά τους στην προοπτική της μεταγνώσης και της «μετασηματίζουσας» μάθησης (Dewey 1933: 9, Mezirow 1991: 44, 167).

Στην παραδοσιακή εφαρμογή της μεθόδου του αναστοχασμού στο πλαίσιο της γνωστικής μαθητείας ο δάσκαλος ως μέντορας μπορεί να καθοδηγήσει τους μαθητές στο να επισκοπήσουν και να αναλύσουν τη σημασία μιας δραστηριότητάς τους, είτε υποβάλλοντας ερωτήσεις ο ίδιος είτε υποκινώντας στη συνέχεια τους μαθητές στο να θέτουν τα δικά τους ερωτήματα για το περιεχόμενό της (ποιος και τί) καθώς επίσης για τον τρόπο εκτέλεσης της όλης διαδικασίας (πώς και γιατί). Ο στόχος δεν είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση η εξαγωγή γνώσης ενόψει της τελικής αξιολόγησης, αλλά να εμπλακούν οι μαθητές προσωπικά στο περιεχόμενο της δραστηριότητας τους, επανεξετάζοντας την ευστοχία του έργου τους και εμβαθύνοντας στη σημασία του. Τέτοιου τύπου «εύκαμπτες» αναστοχαστικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της γνωστικής μαθητείας προϋποθέτουν ότι το έργο των μαθητών όχι μόνο αναλύεται και συζητείται ως προς την αποτελεσματικότητά του

αλλά και ότι συγκρίνεται με το αντίστοιχο των υπολοίπων μαθητευόμενων ή και με του δασκάλου-ειδικού (Collins & Brown 1988, Collins 1991: 130).

Για τη διαμορφωτική αξιολόγηση του αναστοχασμού των μαθητών είναι δυνατόν να εφαρμοστούν διαβαθμισμένα σχετικά κριτήρια στον τύπο των «κωδικοποιημένων σχημάτων» (coding schemes). Ένα τέτοιο «σχήμα» αξιολογικής διαβάθμισης υιοθετείται από τους Leung & Kember (2003). Το εν λόγω σχήμα αρθρώνεται με βάση τις αρχές αναστοχασμού που προτείνει ο Mezirow (1991) για τη «μετασχηματίζουσα» μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων, και το οποίο διαβαθμίζεται σε δύο κλιμακούμενες, αρνητικές (-) και δύο θετικές (+), σχετικές αρχές. Προσαρμοσμένο στην δεύτερη παραδειγματική δραστηριότητα της μίμησης, που αναφέρθηκε προηγουμένως, τα κριτήρια της εν λόγω αξιολογικής κλίμακας έχουν ως εξής:

Επίπεδο αναστοχασμού	Περιγραφή
1 (-). Εθιστική ενέργεια (habitual action)	Η διαδικασία που ακολουθείται στην εφαρμογή της εργασίας είναι μηχανιστική, χωρίς νόημα. Παραφράζεται το προβληματικό μοντέλο του δασκάλου, χωρίς ο μαθητής να αντιλαμβάνεται τί ακριβώς πρόκειται να κατασκευάσει.
2. (-) : Κατανόηση (understanding)	Τα στοιχεία και τα μοτίβα συνδέονται και ιεραρχούνται όπως ακριβώς έχουν στο κείμενο, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η μετακίνηση από τη γραμμική διάταξη των στοιχείων στη χωρική-υπερκειμενική του οργανωτή. Ο μαθητής δεν μπορεί να εφαρμόσει στην πράξη επαρκώς το μοντέλο του

	<p>δασκάλου. Υπάρχει ασύμβατη σχέση ανάμεσα σε αυτό που γενικά ξέρει ο μαθητής σύμφωνα με το κείμενο και σε αυτό που πρέπει να κατασκευάσει στον οργανωτή.</p>
3. (+) Αναστοχασμός (reflection)	<p>Στην εργασία μεταφέρονται με συνέπεια από το κείμενο και το μοντέλο του δασκάλου στον οργανωτή τα στοιχεία και τα μοτίβα του σεναρίου. Υπάρχει αφομοίωση του στόχου και του νοήματος της δραστηριότητας, που υπερβαίνει την αναπαραγωγή της γνώσης του κειμένου. Οι επιμέρους ελλείψεις χρειάζεται να διορθωθούν.</p>
4. (+) Κριτικός αναστοχασμός (critical / premise reflection)	<p>Τα στοιχεία και τα μοτίβα του σεναρίου μετασχηματίζονται με πληρότητα, προσωπικό τόνο και ευστοχία. Η όλη ανασύνθεση συστήνει ένα νέο εννοιολογικό πλαίσιο, το οποίο φαίνεται πως ικανοποιεί τον μαθητή περισσότερο σε σχέση με το κείμενο.</p>

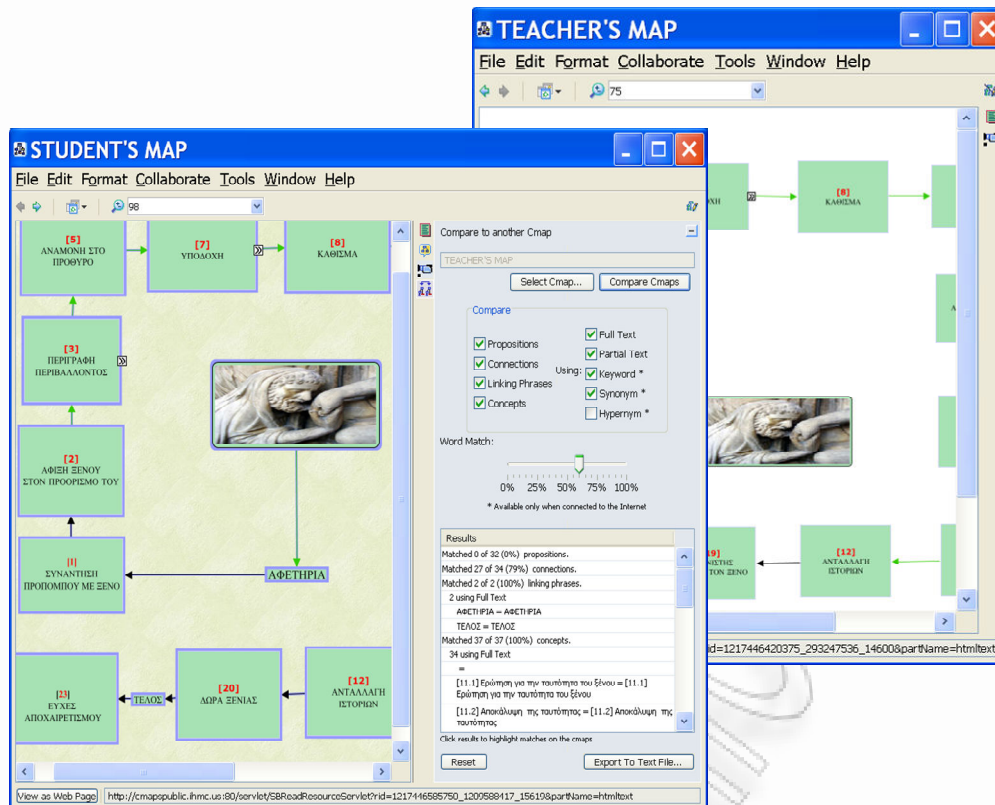
Πίνακας 15: «Σχήμα» αξιολογικής διαβάθμισης των Leung & Kember

Τα προηγούμενα κριτήρια μπορούν να εφαρμοστούν σε λογισμικές εφαρμογές που «συλλαμβάνουν» άμεσα τις διαδικασίες με τις οποίες ο μαθητής ή ο δάσκαλος διεκπεραιώνουν μια δραστηριότητα. Οι Collins & Brown (1988) παρατήρησαν προδρομικά ότι ένας τέτοιος «ανιχνευτής ελέγχου» (audit trail), που καταγράφει οπτικοποιώντας τις επιτελούμενες διαδικασίες, μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο

μελέτης για τους μαθητές που θέλουν να μάθουν πώς να βελτιώνουν την εργασία τους. Συγκρίνοντας τις λεπτομέρειες και τη δομή της δικής τους δραστηριότητας με τις αντίστοιχες των συμμαθητών ή του δασκάλου τους, οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα που χρειάζονται βελτίωση, να μάθουν να αυτοελέγχονται και να εξοικειωθούν με απαιτούμενες για τον αναστοχασμό μεταγνωστικές στρατηγικές.

Από τους διάφορους τύπους αναστοχασμού με υπολογιστικά μέσα που εισηγούνται οι Collins & Brown (1988) ο πλέον αντιπροσωπευτικός τύπος της «χωρικής εφαρμογής» (spatial reification), ως οπτική επανεγγραφή (στον χώρο και τον χρόνο) των διαδικασιών που επιτελούν ο δάσκαλος ή οι μαθητές μεταξύ τους (συγχρονικά ή ασύγχρονα, ατομικά ή σε ομάδες) στην εκπόνηση μιας εργασίας, μπορεί να αντιπροσωπευθεί στο Cmap με δύο τουλάχιστον εργαλειακές λειτουργίες.

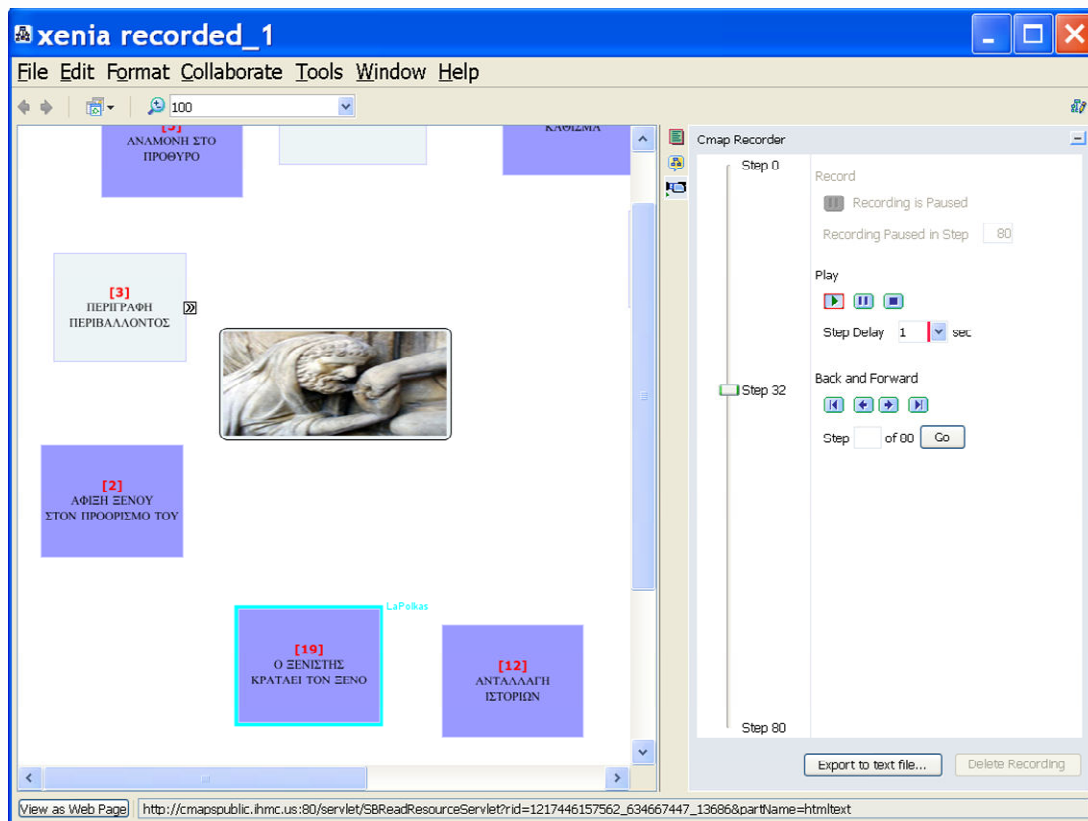
Η πρώτη αφορά στη «σύγκριση ενός χάρτη με κάποιον άλλον» (compare to cmap), με την οποία είναι δυνατόν να συγκριθούν είτε οι διαγραμματικές συνθέσεις του δασκάλου με των μαθητών είτε οι χάρτες των μαθητών μεταξύ τους. Έτσι, στο πλαίσιο της πρώτης αναστοχαστικής εργασίας της δραστηριότητας του αναστοχασμού οι μαθητές, έχοντας ολοκληρώσει τη δική τους διαγραμματική σύνθεση της δεύτερης δραστηριότητας της μίμησης, θα μπορούσαν να συγκρίνουν τη σχεδιαστική τους σύνθεση με την παραδειγματική του δασκάλου, ώστε να διαγνώσουν αναλογίες και διαφορές, προβαίνοντας στις αντίστοιχες διορθώσεις.



Σχήμα 40: Σύγκριση δύο Cmap

Η δεύτερη αναστοχαστική λειτουργία μπορεί να ενεργοποιηθεί στο Cmap με τον «καταγραφέα» (Cmap recorder), με τον οποίο καταγράφονται και αναπαράγονται (στη μορφή του playback) οι διαδικασίες που ακολουθούν οι μαθητές στην κατασκευή μιας εργασίας τους. Έτσι, στο πλαίσιο της δεύτερης αναστοχαστικής εργασίας της δραστηριότητας του αναστοχασμού, καθώς οι μαθητές έχουν ολοκληρώσει την ομαδική διαγραμματική σύνθεση της δεύτερης δραστηριότητας της μίμησης, ο δάσκαλος βλέπει τις κινήσεις στον χώρο και τον χρόνο που έχουν επιτελέσει οι ομάδες και τα μέλη τους, αξιολογώντας, με βάση το προηγούμενο κωδικοποιημένο σχήμα των Leung & Kember, την εφαρμογή τους.

Στο επόμενο Σχήμα 41 εμφανίζεται ενδεικτικά η καταγεγραμμένη σε playback 32^η κίνηση από τις 80 συνολικά που έχουν εκτελεστεί στην προσπάθεια να αναπαρασταθούν τα ζητούμενα της τρίτης δραστηριότητας της μίμησης στο σενάριο της φιλοξενίας της πρώτης ομηρικής ραψωδίας.



Σχήμα 41: Cmap recorder

Το αρχείο αφετηρίας των δραστηριοτήτων και των σχετικών εργασιών των μαθητών βρίσκονται στον διαδικτυακό χώρο του IHMC Public Maps → Φάκελος XENIA MAPS. Ως προ την περιγραφική τους ταξινόμηση, τα γενικά στοιχεία της τέταρτης δραστηριότητας «Αναστοχασμός - REFLECTION», καθώς επίσης τα ειδικότερα των δύο σχετικών εργασιών (tasks) υπό τους τίτλους On the way to critical reflection, & Evaluating students work, ενταγμένα στο DialogPlus Toolkit, εμφανίζονται συνοπτικά ως εξής:

REFLECTION

Subject: Ancient Greek Literature in Translation (Homer's Odyssey)

Difficulty: Medium

Aims:

- To engage learners in viewing, comparing, and modifying their

Any pre-requisite and/or co-requisite

units: Students must know: (1) the typological structure of the homeric text; (2) how the graphic organizer works; students will be supposed to have completed the activity of Modeling

Summary of teaching and learning

methods: Cognitive apprenticeship

Environment: World Wide Web

meaning schemes

Specified learning outcomes:

- [Students will be able to re-examine the felicity of their task and will deepen in its importance.](#)
- [Students will have realised if and how much they have achieved the objective of critical reflection](#)

Outcome: Students will be able to re-examine the felicity of their task and will deepen in its importance.

Sequence: 1

Outcome Type: Critique;Analyse;Argue;Evaluate;Reflect;

Task 1: On the way to critical reflection

Length: 25 minutes

Type: Viewing

Technique: Discussing

Interaction style: Group based

Tools:

Semantic

Resources:

Application

Roles:

Group participant->Ability to learn;Data modelling;Group / team work;Information handling;Management of change;Planning and organising;Self reflection;Synthesis;

Not assessed

Outcome: Students will have realised if and how much they have achieved the objective of critical reflection

Sequence: 2

Outcome Type: Awareness;Reflect;

Task 1: Evaluating my task

Length: 20 minutes

Type: Critiquing

Technique: Demonstrating

Interaction style: 1 to many

Tools:

Semantic

Resources:

Application

Roles:

Mentor->Critical analysis;Criticism;

Assessments:

Summative->Assignment;

Πίνακας 16: Δραστηριότητα & εργασίες Reflection

Δραστηριότητα 7: Εξερεύνηση-EXPLORATION

Στο επιλογικό αυτό στάδιο της γνωστικής μαθητείας οι εκπαιδευόμενοι, έχοντας κατακτήσει τον έλεγχο των στρατηγικών που απαιτούνται για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας ή εργασίας, είναι σε θέση πλέον να θέτουν τα δικά τους προβλήματα, υποθέσεις εργασίας και στόχους, να κρίνουν την ευστοχία των γνωστικών διαδικασιών με βάση τις οποίες οδηγήθηκαν στην απάντηση ενός ερωτήματος ή στην επίλυση ενός προβλήματος και να φτάνουν σε προσωπικές ανακαλύψεις (Collins et al. 1989: 481-482, Collins 1991: 135-136).

Αν και μια τέτοια ανεξάρτηση του εκπαιδευόμενου από τα πρότυπα παραδείγματα του δασκάλου καθιστά στο πλαίσιο της μεθόδου αυτής την έννοια της μαθητείας περιττή, αυτό μόνο επιφανειακά ισχύει, στον βαθμό που η καθοδήγηση και υποστήριξη του δασκάλου τώρα προοδευτικά φθίνουν (fading) για να μετατοπιστούν από το πώς θα επιλυθεί ένα εντεταλμένο από τον δάσκαλο πρόβλημα στο πώς ο

εκπαιδευόμενος θα οδηγηθεί στην αυτόνομη μάθηση κατά το παράδειγμα του μέντορα-ειδικού. Οι κατευθυντήριες τώρα οδηγίες συνοψίζονται είτε στον σκοπό της δραστηριότητας είτε στην υπενθύμιση οικείων διερευνητικών στρατηγικών, ενώ οι μαθητές ορίζουν τους ειδικότερους στόχους, τους οποίους μπορούν να ελέγχουν, προκειμένου να τους προσαρμόσουν στις δικές τους λυτικές διαδικασίες (Enkemberg 2001: 503), ακόμη και να τους αναθεωρούν, αν τους βρίσκουν πιο ενδιαφέροντες για να τους κατορθώσουν (Collins 2006: 51).

Με βάση τα προηγούμενα, η μέθοδος της εξερεύνησης συγγενεύει στην εφαρμογή της με την καθοδηγούμενη ανακάλυψη και γενικότερα με τη διερευνητική μάθηση, αφορώντας είτε σε νέα περιεχόμενα (exploration of the world), τα οποία συγγενεύουν με τα ήδη εγνωσμένα (near-transfer tasks), είτε και σε εναλλακτικές, διερευνητικές διαδικασίες (exploration of problem solving processes), στις περιπτώσεις κυρίως όπου τα περιεχόμενα είναι διαφορετικά από τα προϋπάρχοντα (far-transfer tasks), οπότε οι μαθητές πρέπει να μάθουν όχι μόνο το περιεχόμενο, αλλά και το πώς να επιλύουν απρόβλεπτα προβλήματα χρησιμοποιώντας αυτό το περιεχόμενο (Wilson & Cole 1991: 53, Brill et al. 2001).

Οι οποιεσδήποτε πάντως αναστολές της εφαρμογής της εξερεύνησης, που συχνά προκύπτουν εξαιτίας της «μεταφοράς» κατά το στάδιο αυτό σε ανοίκεια κυρίως περιεχόμενα προβλήματα, μειώνονται, όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες τις οποίες αντιλαμβάνονται ως αυθεντικές, που απαιτούν τη διεπίδρασή τους μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, ευνοώντας την «εγκαθιδρυμένη γνώση» (situated cognition) (Brown et al 1989). Διευκρινιστικά σε σχέση με τα μέχρι τώρα θεωρητικά διατυπωθέντα για την εγκαθιδρυμένη μάθηση, επισημαίνεται ότι ο «αυθεντικός» χαρακτήρας μιας μαθησιακής δραστηριότητας, με βάση τη σχετική εργογραφία, διέπεται από τις επόμενες αρχές (Rule 2006):

- Η δραστηριότητα εμπεριέχει προβλήματα που αφορούν στον πραγματικό κόσμο και τα οποία μιμούνται το έργο των ειδικών ενός κλάδου.
- Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της δραστηριότητας θα πρέπει να ευνοούν τη διερευνητική μάθηση και να καλλιεργούν τις δεξιότητες σκέψης και τη μεταγνώση.
- Οι μαθητές εμπλέκονται σε κοινότητες λόγου και πρακτικής.

- Οι μαθητές παρωθούνται στο να επιλέγουν προσωπικούς τρόπους και δρόμους μάθησης.
- Τα τελικά ευρήματα των δραστηριοτήτων των μαθητών παρουσιάζονται σε ακροατήρια πέρα από τη σχολική αίθουσα.

Δίνεται στη συνέχεια ένα σχετικό με το σενάριο της ομηρικής φιλοξενίας παράδειγμα δραστηριότητας. Με βάση τα 25 συνολικά τυπικά στοιχεία (με τα σχετικά μοτίβα) του σεναρίου της ομηρικής φιλοξενίας (βλ. το προηγούμενο Σχήμα 30), οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες συνεργασίας, αναπαριστούν με το CmapTools ένα δικό τους σενάριο φιλοξενίας, αρθρωμένο και στα τρία επίπεδα (στοιχεία-μοτίβα-ατραποί). Το παραδειγματικό σενάριο θα αντλείται από τις προσωπικές τους εμπειρίες (άμεσες ή έμμεσες), ωστόσο μπορεί να έχει και μυθοπλαστικά ή παραμυθικά στοιχεία. Το παραδειγματικό μοντέλο του σεναρίου της ομηρικής φιλοξενίας, με τα 25 τυπικά στοιχεία και τα σχετικά μοτίβα του, λειτουργεί ως παραδειγματική καθοδηγητική «περίπτωση» (case) για τους μαθητές (Kim & Hannafin 2008) και δεν επιτρέπει την πιστή αντιγραφή του, στον βαθμό που ενδιαφέρει να γίνει κατανοητό, μεταξύ άλλων, ότι τα σενάρια αλλάζουν από εποχή σε εποχή. Κατ' επέκταση, το σχετικό σενάριο που θα δημιουργήσουν οι μαθητές θα τηρεί τον ιχνότυπο (pattern) του παραδειγματικού μοντέλου, ωστόσο είναι δυνατόν να προστεθούν, να αφαιρεθούν ή και να μετασχηματιστούν τα υπάρχοντα τυπικά στοιχεία, μοτίβα και ατραποί.

Το ζητούμενο στη συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν είναι να παραχθεί ένα μοναδικά ορθό σχετικό σενάριο, αλλά, με τη συνεργασία των μαθητών ανά ομάδες και με την υποστηρικτική καθοδήγηση του δασκάλου, να προκύψουν πειστικές, προσωπικές εκδοχές του από τους μαθητές, που να ανταποκρίνονται με επάρκεια τουλάχιστον στα επόμενα κριτήρια:

- στη συνεκτικότητα του σεναρίου τόσο ως προς τη γραμμική του διαδοχή (αρχή, μέση και τέλος) όσο και ως προς τις υπερκειμενικές του στρώσεις (τυπικά στοιχεία, μοτίβα και ατραποί),
- στο ενδιαφέρον που θα προκαλεί το σχετικό σενάριο στους αναγνώστες, εξαιτίας της διαπλοκής των τυπικών στοιχείων με τα μοτίβα και τις συγκεκριμένες ατραπούς.

Όλες οι ομαδικές απόπειρες των μαθητών, μαζί με το παραδειγματικό μοντέλο, θα εφαρμόζονται δημόσια (στο διαδίκτυο) στον χώρο του My Places του λογισμικού. Ωστόσο, μία, η αποτελεσματικότερη, και πλέον συναρπαστική, έπειτα από την κρίση των μαθητών-αναγνωστών, θα παραμείνει μόνιμα στον οικείο διαδικτυακό χώρο.

Το αρχείο αφετηρίας των δραστηριοτήτων και των σχετικών εργασιών των μαθητών βρίσκονται στον διαδικτυακό χώρο του IHMC Public Maps → Φάκελος XENIA MAPS → XENIA map . Ως προ την περιγραφική τους ταξινόμηση, τα γενικά στοιχεία της δραστηριότητας «Εξερεύνηση- EXPLORATION», καθώς επίσης τα ειδικότερα των δύο σχετικών εργασιών (tasks) υπό τους τίτλους Representing the elements, the motifs and the tracks of a personal script και Performing and explaining, ενταγμένα στο DialogPlus Toolkit, εμφανίζονται ως εξής:

EXPLORATION

Aims:

Subject: A contemporary xenia-script

Difficulty: Medium

Any pre-requisite and/or co-requisite units: Students must know: (1) the typological structure of the homeric text; (2) how the graphic organizer works; students will be supposed to have completed the activity of Modeling

Summary of teaching and learning methods: Collaborative learning

Environment: World Wide Web

- To allow students to recall their previous knowledge, and to represent a personal cognitive script

Specified learning outcomes:

- [The students will acquire the competence of how they can pose their personal questions and objectives; how they can evaluate their cognitive processes they follow performing a work; how they can reach in personal discoveries](#)
- [Students will gain awareness of their own work](#)

Outcome: The students will acquire the competence of how they can pose their personal questions and objectives; how they can evaluate their cognitive processes they follow performing a work; how they can reach in personal discoveries

Sequence: 1

Outcome Type: Recall;Understand;Awareness;Apply;Investigate;Design;Evaluate;

Task 1: Representing the elements, the motifs and the tracks of a personal script

Length: 25 minutes

Type: Modelling

Technique: Practising

Interaction style: Group based

Tools:

Semantic

Resources:

Application

Roles:

Group participant->Data modelling;Group / team work;Information handling;Synthesis;

Not assessed

Outcome: Students will gain awareness of their own work

Sequence: 2

Outcome Type: Awareness;

Task 1: Performing and explaining

Length: 20 minutes

Type: Presenting

Technique: Presenting

Interaction style: Group based

Tools:

Semantic

Resources:

Application

Roles:

Group participant->Oral presentation;

Assessments:

Summative->Assignment;

Πίνακας 17: Δραστηριότητα & εργασίες Exploration

5.6. Συμπεράσματα

Τα πορίσματα από το προηγούμενο διερευνητικό εγχείρημα σχετικό με την αποκατάσταση της ελλείπουσας μέχρι σήμερα ενότητας ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο, τη διδακτική μέθοδο και το υπολογιστικό μέσο, συνοψίζονται στα εξής:

- Ο ηλεκτρονικός γραφικός οργανωτής είναι δυνατόν να ενταχθεί στα αφηγηματικά συστήματα που υποστηρίζουν αφενός την αφηγηματική οργάνωση και αφετέρου την ανάλυση των παραδοσιακών αφηγήσεων με την υποστήριξη του υπολογιστή. Τα ζητήματα που κατά καιρούς εγείρονται όσον αφορά τον υπολογιστικό φορμαλισμό των αφηγηματικών συστημάτων και την εξ αποτελέσματος ασύμβατη σχέση της γραμμικότητας της αφήγησης και της διαδραστικότητας των υπολογιστικών εργαλείων ισχύουν και για την περίπτωση του ηλεκτρονικού γραφικού οργανωτή.
- Ο ηλεκτρονικός γραφικός οργανωτής συνδέει τη γνωστική θεωρία και τη διδακτική μέθοδο με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, γεγονός που σημαίνει ότι το εν λόγω διδακτικό μέσο, ως οπτικο-χωρικό έκθεμα ενίσχυσης ενός κειμένου το οποίο προϋποθέτει και συνοδεύει, υποστηρίζει την εξωτερική αναπαράσταση των γνωστικών δομών των υποκειμένων που μαθαίνουν μέσω συγκεκριμένων γνωστικών και κοινωνικοπολιτισμικών διαδικασιών.
- Οι βασικές αντιστοιχίες ανάμεσα στη γνωστική θεωρία για τα «σενάρια/σχήματα» και τον ηλεκτρονικό γραφικό οργανωτή εντοπίζονται κυρίως ως προς τις αρχές της προϋπάρχουσας γνώσης και της συνδυαστικής συγκράτησης.
- Αν τα εκάστοτε προτεινόμενα από την γνωστική αφηγηματολογία μοντέλα για την αφήγηση είναι απαραίτητα όταν υπάρχει πραγματικός λόγος για να χρησιμοποιηθούν, τότε ο ηλεκτρονικός γραφικός οργανωτής, ως διδακτικό μέσο της διαγραμματικής λογοτεχνικής αφήγησης, μπορεί να αναδείξει στη διάσταση του χώρου τον τρόπο άρθρωσης της βαθείας και της επιφανειακής δομής ενός παραδοσιακού αφηγηματικού κειμένου. Κατ' επέκταση να

βοηθήσει τους μαθητές στο να αποκτήσουν επίγνωση για το πώς οι άνθρωποι παράγουν, για να επικοινωνήσουν, ιστορίες.

- Στον βαθμό που η αξιοποίηση των υπολογιστικών εργαλείων στην εκπαίδευση αναζητά απαντήσεις σε ζητούμενα πέρα από το *τί* και το *πώς* της μάθησης, ο ηλεκτρονικός γραφικός οργανωτής προάγει συν τοις άλλοις τη δομική γνώση, βοηθώντας τον μαθητή να αναστοχαστεί ως προς το *γιατί* γνωρίζει κάποιος πώς να κατασκευάζει κάτι. Η παράμετρος αυτή αποτελεί το κεντρικό, λαθραίο σημείο σύγκλισης ανάμεσα στο διδακτικό εργαλείο και τη γνωστική μαθητεία: ο γραφικός οργανωτής, δηλαδή, παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές, απεικονίζοντας διαγραμματικά το μοντέλο αφηγηματικής γνώσης που ήδη κατέχουν, να κάνουν την αφανή σκέψη τους φανερή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΟΣ ΕΠΙΛΟΓΟΣ

6.1. Γενικός απολογισμός

Αντικείμενο διερεύνησης της προκείμενης εργασίας ήταν η συστηματική περιγραφή και κριτική ανάλυση των προϋποθέσεων με βάση τις οποίες η διδασκαλία της δομής μιας παραδοσιακής αφήγησης θα μπορούσε να αποβεί εύστοχη και αποτελεσματική για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Οι προϋποθέσεις αυτές εντοπίστηκαν στην τριπλή, συνεκτική σχέση που επιβάλλεται να υπάρχει ανάμεσα: (α) στο θεωρητικό πλαίσιο, πάνω στο οποίο μπορεί να στηριχθεί η διδασκαλία των γνωστικού αντικείμενου (εν προκειμένω της δομής ενός παραδοσιακού αφηγηματικού κειμένου)· (β) στο διδακτικό μοντέλο με βάση το οποίο μπορεί να σχεδιαστεί και να εκπονηθεί η εφαρμογή του· (γ) στο μέσο διδασκαλίας του.

Ως περιεχόμενα «ονόματα» των τριών προϋποθέσεων ορίστηκαν: (α) για το θεωρητικό πλαίσιο οι εισηγήσεις εκπροσώπων των γνωστικών επιστημών όσον αφορά τις προτάσεις τους για τα γνωστικά σχήματα/πλαίσια και κυρίως τα σενάρια (scripts), σε συνδυασμό με τις πρόσφατες σχετικώς τοποθετήσεις των εισηγητών της γνωστικής αφηγηματολογίας για την αναπαράσταση του «ιστοριόκοσμου» (storyworld) των αφηγηματικών κειμένων· (β) για το διδακτικό μοντέλο οι «μέθοδοι» (methods) κυρίως της γνωστικής μαθητείας, βασισμένης σε σύγχρονες θεωρήσεις του κονστρουκτιβισμού και της εγκαθιδρυμένης μάθησης· (γ) για το μέσο διδασκαλίας ο ηλεκτρονικός γραφικός οργανωτής ως «χωρικό έκθεμα» (spatial display) και διαγραμματικό εργαλείο εξωτερικής αναπαράστασης της γνώσης των εκπαιδευόμενων σε ένα διδακτικό αντικείμενο.

Η πορεία που τηρήθηκε, με την εξαίρεση της Εισαγωγής (κεφάλαιο 1), στην εξέταση των τριών ονοματισμένων προϋποθέσεων ήταν διαδοχική: θεωρητικό πλαίσιο (κεφάλαιο 2), διδακτικό μοντέλο (κεφάλαιο 3), ηλεκτρονικό μέσο (κεφάλαιο 5), με τον παρενθετικό λόγο για την οπτικότητα της παραδοσιακής αφήγησης (κεφάλαιο 4), προκειμένου να δημιουργηθεί η αναγκαία γέφυρα, και να εμφανιστεί ως δικαιολογημένη η σχέση, ανάμεσα στη θεωρία (των γνωστικών «σεναρίων»), το

διδακτικό μοντέλο (τη γνωστική μαθητεία) και το υπολογιστικό μέσο (τον ηλεκτρονικό γραφικό οργανωτή).

Αν και τα θέματα διατάσσονται γραμμικά, αναπτύσσονται ωστόσο στα επιμέρους κεφάλαια με τρόπον ώστε να αλληλοδιαπλέκονται. Διορθωτικός εξάλλου στόχος της προκειμένης εργασίας, σε σχέση με ό,τι συνηθίζεται στην εκπαιδευτική πράξη, ήταν η υπόδειξη της διαλεκτικής σχέσης που συντηρείται ανάμεσα στη θεωρία, τη μέθοδο και τα εκάστοτε χρησιμοποιούμενα μέσα. Το γνωστικό σενάριο της ομηρικής φιλοξενίας, πρώτα στην επεξηγηματική μορφή του και ύστερα στην εφαρμοσμένη του εκδοχή, αποσκοπεί στην τεκμηρίωση της διεπίδραστικής σχέσης που υφίσταται ανάμεσα στα ανεπτυγμένα θέματα της εργασίας.

Η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στα τρία κύρια ανεπτυγμένα θέματα της προκειμένης εργασίας αποδείχτηκε καταρχάς πως είναι εξωτερική. Με αφετηρία τη δομή της παραδοσιακής αφήγησης προτάθηκε πώς είναι δυνατόν σήμερα να εφαρμοστεί ένα μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο, αντί να επιλέγει τυχαία ή ευκαιριακά τις τρεις συνιστώσες της μάθησης (θεωρία, μέθοδο εργαλείο) να τις συνενώνει, δικαιολογώντας κάθε φορά τη διαλειτουργική τους σχέση. Η διαλειτουργικότητα αφορά κυρίως στο εργαλείο μάθησης (τον ηλεκτρονικό γραφικό οργανωτή), καθώς η επίκληση και μόνο της χρήσης του συχνά σήμερα στην εκπαιδευτική πράξη ορίζει, χαρακτηρίζει και διακρίνει την ηλεκτρονική μάθηση από την παραδοσιακή / συμβατική.

Αν το ζητούμενο στη σχετική έρευνα σήμερα είναι η διαλειτουργικότητα ανάμεσα στα ετερόκλητα εργαλεία και τις τεχνολογικές τους προδιαγραφές (Koper & Olivier 2004), η προκειμένη εργασία υπέδειξε πώς ο σχετικός όρος πρέπει να αφορά και στη σύνδεση του εργαλείου με τη θεωρία του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, η οποία εκμαιεύει και την ανάλογη διδακτική μέθοδο. Σε μια τέτοια παιδαγωγική προοπτική το ηλεκτρονικό εργαλείο μετασχηματίζεται σε μέσο (Rabardel 1995) ή σε «εργαλείο για σκέψη» (toolforthought), (Shaffer & Clinton 2006), στο βαθμό που αξιοποιείται σε συνδυασμό με ένα νοητικό σχήμα, μια βαθύτερη τέλος πάντων γνώση, με βάση την οποία εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές μπορούν να χρησιμοποιούν το εργαλείο αυτό με δημιουργικό τρόπο.

Υποδείχτηκε επίσης στην προκείμενη ερευνητική εργασία ότι τα τρία ανεπτυγμένα θέματα (γνωστικά σχήματα/σενάρια της παραδοσιακής αφήγησης, γνωστική μαθητεία και ηλεκτρονικός γραφικός οργανωτής) διαλέγονται εσωτερικά με τις προηγούμενες φάσεις τους ή τις εναλλακτικές τους εκδοχές. Ειδικότερα, με αφετηρία τα γνωστικά «σχήματα/σενάρια» το τυπικό υλικό της παραδοσιακής αφήγησης αποδείχτηκε πως δεν είναι αρχαϊκό λογοτεχνικό υλικό (φιλολογική-ανθρωπολογική προσέγγιση) ή αυτονόητο προϊόν της ανθρώπινης βιολογίας (δομική προσέγγιση) αλλά αντιστοιχεί σε γνωστικές δομές, καταχωρημένες στη μνήμη πομπών και αποδεκτών, στις οποίες στηρίζεται η εκκίνηση και η εξέλιξη μιας ιστορίας. Ύστερα, η γνωστική μαθητεία δεν αντιμετωπίστηκε ως αυτόνομη εξελικτική συνέχεια της παραδοσιακής μαθητείας στην αφήγηση, αλλά υποστηρίχθηκε πως, αν είναι να γεφυρωθούν τα συντηρούμενα χάσματα των λογικών που διαιρούν αντί να συνενώνουν (Great divide theories), θα πρέπει το γνωστικό μοντέλο μαθητείας στην παραδοσιακή αφήγηση να υποδεχτεί το μοντέλο-πρόγονο ως λιγότερο φυσικό και περισσότερο νοητικό, και αντίστροφα το παραδοσιακό μοντέλο να αντιμετωπίσει το μοντέλο-επίγονο ως λιγότερο γνωστικό και περισσότερο κοινωνικό. Όσο, τέλος, για τον ηλεκτρονικό γραφικό οργανωτή, υποδείχθηκε πως ενεργοποιεί αφενός την οπτικότητα της παραδοσιακής αφήγησης και αναπαριστάνει αφετέρου εξωτερικά τη νοητική της εκδοχή, η οποία σχηματίζεται εσωτερικά με την ανάγνωση, ή την περιήγηση στον ιστορικόκοσμο του αφηγηματικού κειμένου.

6.2. Ειδικότερα ευρήματα

Στα αντιπροσωπευτικά ευρήματα της προκείμενης εργασίας, τα οποία αναδεικνύουν τη σημασία και την πρωτοτυπία του συνολικού διερευνητικού εγχειρήματος, υπόκεινται:

- Η σύλληψη του γνωστικού αντικειμένου (εν προκειμένω της παραδοσιακής αφήγησης και της τυπολογικής της δομής), που μέχρι σήμερα στο σχολείο αντιμετωπίζεται ως λογοτεχνικό αποκλειστικά «κείμενο», και ως γνωστικής/νοητικής (κοινωνικά πλαίσιομένης), δραστηριότητας, η οποία

διεξάγεται στο πλαίσιο μιας συνεχούς αλληλεπιδραστικής σχέσης ανάμεσα στον δημιουργό και τους αποδέκτες του. Τα δεδομένα της γνωστικής ψυχολογίας και του υποκλάδου της γνωστικής αφηγηματολογίας υποστήριξαν θεωρητικά την προηγούμενη θέση. Σημειώνεται ότι μέχρι σήμερα παρόμοιες θεωρήσεις δεν έχουν υπάρξει μέχρι σήμερα στον κλάδο των φιλολογικών-λογοτεχνικών σπουδών στον τόπο μας, πολλώ μάλλον στον χώρο της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

- Η θεώρηση ενός παραδοσιακά λογοτεχνικού αντικειμένου και ως γνωστικού εγκαινιάζει δικαιολογημένα, και όχι εκβιαστικά, δρόμους για τη διδασκαλία του σε περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης. Στην προοπτική αυτή τα γνωστικά «σχήματα/πλαίσια/σενάρια» υποδεικνύεται πώς μπορούν να συγκροτήσουν το θεωρητικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της δομής μιας παραδοσιακής αφήγησης σε περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης, καθορίζοντας αναλόγως τόσο τη μέθοδο διδασκαλίας όσο και το είδος των εργαλείων που απαιτούνται.
- Το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο δεν επιλέγεται τυχαία, ως ένα άλλο, ανάμεσα στα πολλά υπάρχοντα, αλλά προκύπτει διαλεκτικά ως ένα περισσότερο αξιόπιστο ενδεχόμενο, σε σχέση με τις γνωστές ανθρωπολογικές και λογοτεχνικές προσεγγίσεις, για το πώς αρθρώνεται νοητικά ως μοντέλο-κατάσταση το τυπολογικό σύστημα της παραδοσιακής αφήγησης προτού αρθρωθεί λογοτεχνικά στον κώδικα επιφανείας. Η ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου μ' αυτόν τον τρόπο γίνεται, προκειμένου να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να εντάξει στη διδασκαλία ενός παραδοσιακού αφηγηματικού κειμένου τη γνωστική θεωρία στις ήδη υπάρχουσες, που προφανώς γνωρίζει.
- Θεωρητικό πλαίσιο (των γνωστικών «σχημάτων/πλαισίων/σεναρίων») και διδακτική μέθοδος (της γνωστικής μαθητείας) αποδείχτηκαν συνεχόμενα πεδία, καθώς το πώς παράγεται το τυπολογικό περιεχόμενο της παραδοσιακής αφήγησης συστοιχίζεται με το πώς τα υποκείμενα μαθαίνουν. Το πρόβλημα που αντιμετωπίστηκε στην περίπτωση αυτή ήταν πώς μπορεί να δικαιολογηθεί η επιλογή ενός γενικού μοντέλου διδασκαλίας, αυτό της γνωστικής μαθητείας που εφαρμόζεται σε κάθε μορφής μάθηση, με την ειδικότερη διδασκαλία της δομής μιας παραδοσιακής αφήγησης. Προς τούτο επιλέχτηκε η ανάδειξη της

διαλεκτικής συνέχειας ανάμεσα στην παραδοσιακή μαθητεία στην τέχνη της παραδοσιακής αφήγησης με το νεότερο μοντέλο της γνωστικής. Μια τέτοια διαλεκτική ad hoc προσέγγιση του μοντέλου-προγόνου και του μοντέλου-επιγόνου με σημείο διεπαφής την παραδοσιακή αφήγηση δεν έχει υπάρξει μέχρι τώρα ούτε σε θεωρητικό ούτε σε εφαρμοσμένο επίπεδο στη σχετική εργογραφία.

- Διαπιστώθηκε πως η «συνάντηση» των δύο μοντέλων μαθητείας δεν είναι μια γραμμική συνέχεια του πρώτου προς το δεύτερο, αλλά υποκινεί ζητήματα που έχουν να κάνουν με τον επαναπροσδιορισμό των χαρακτηριστικών της λειτουργίας τους. Κατά την πρόοδο έτσι της σύνταξης της προκείμενης εργασίας προέκυψε η ανάγκη τα δύο μοντέλα μαθητείας να αναθεωρηθούν ως προς τις δογματικές τους αρχές ή τις παρανοήσεις τους από τους εκάστοτε ερμηνευτές, προκειμένου να λειτουργήσουν ισοδύναμα και συμπληρωματικά στην εκπαιδευτική πράξη. Το κέρδος από την αναθεωρητική αυτή σύγκλιση/σύγκριση είναι ότι τα δύο μοντέλα κατά κάποιον τρόπο απελευθερώνονται από τα ασφυκτικά συχνά δεσμά του κλάδου και του χρόνου στα οποία μένουν εγκλωβισμένα. Η παραδοσιακή μαθητεία στην τέχνη της παραδοσιακής αφήγησης απεκδύεται τον εξειδικευμένο φιλολογισμό της, για να καταστεί και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμη, ενώ η γνωστική μαθητεία ξεφασκιάζεται από τον γενικόλογό παιδαγωγισμό της, προκειμένου να αποκτήσει πρόσθετη επιστημολογική αξία. Ταυτόχρονα, διαρρηγνύεται το χάσμα ανάμεσα στο παραδοσιακό μοντέλο, που είναι ταυτισμένο με συμβατικά περιβάλλοντα μάθησης, και το νεότερο μοντέλο, το οποίο έχει ταυτιστεί με τα ηλεκτρονικά.
- Ενόψει της χρήσης του οπτικού εργαλείου, του ηλεκτρονικού γραφικού οργανωτή, στην εργασία τέθηκε επίσης και απαντήθηκε το ερώτημα κατά πόσο και πώς τα αφηγηματικά κείμενα (ιδιαίτερα τα εκ καταγωγής προφορικά) εμπεριέχουν την οπτικότητα τους και αν, κατ' επέκταση, προσφέρονται για την εικονιστική τους αναπαράσταση στην οθόνη του υπολογιστή και ως προς ποιές ακριβώς όψεις τους. Λαθραίως στόχος υπήρξε η διερεύνηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών των εργαλείων κατά την αξιοποίησή τους ως αναπαραστατικών μέσω αφηγηματικών κειμένων στην εκπαιδευτική πράξη. Με την αναίρεση της προκατάληψης ότι τα παραδοσιακά αφηγηματικά κείμενα δεν εμπεριέχουν το

στοιχείο της όψης, ενισχύεται αφενός η θέση ότι τα ηλεκτρονικά μέσα επεκτείνουν εγγενείς ιδιότητες των αφηγηματικών κειμένων και περιορίζεται αφετέρου η ισχύς της καθιερωμένης άποψης ότι τα σύγχρονα εποπτικά μέσα αναδεικνύουν όψεις των κειμένων που δεν είχαμε μέχρι τώρα δει. Το υπονοούμενο μήνυμα από την ανάδειξη της οπτικότητας των παραδοσιακών αφηγηματικών κειμένων στην προκείμενη εργασία είναι ότι το απόφθεγμα «μια εικόνα...χίλιες λέξεις» θέτει ζητήματα όχι μόνο ποσοτικά (πόση πληροφορία μπορεί να αναπαρασταθεί) αλλά ποιοτικά (ποιες ακριβώς είναι αυτές οι «χίλιες λέξεις» που μπορούν εικονιστικά να αναπαρασταθούν).

- Στην προκείμενη εργασία αυτές οι «χίλιες λέξεις» ήταν το τυπολογικό υλικό που συγκροτεί τη δομή μιας παραδοσιακής αφήγησης. Βρέθηκε ότι χάρια, θέματα, μοτίβα και λογότυποι όχι μόνο λέγονται και ακούγονται αλλά και «βλέπονται» με το «μάτι του μυαλού», και ότι γενικότερα η πρόσληψη ενός παραδοσιακού αφηγηματικού κειμένου προϋποθέτει τη νοητική του χαρτογράφηση, η οποία με τα κατάλληλα εργαλεία και την αρμόζουσα διδακτική μεθοδολογία μπορεί από εσωτερική αναπαράσταση να γίνει εξωτερική.
- Το κατάλληλο εργαλείο, ο γραφικός οργανωτής, ως μέσο διαγραμματικής λογοτεχνικής αφήγησης, υιοθετήθηκε στην προκείμενη εργασία, προκειμένου να αναδειχθεί στη διάσταση της οθόνης του υπολογιστή ο τρόπος άρθρωσης της βαθείας και της επιφανειακής δομής ενός γνωστικού «σεναρίου» (της ομηρικής συγκεκριμένα φιλοξενίας), βοηθώντας τους μαθητές με τις μεθόδους της γνωστικής μαθητείας να κάνουν την αφανή τους σκέψη φανερή.

6.3. Θέματα για περαιτέρω επεξεργασία

Η συνύπαρξη του θεωρητικού πλαισίου, της διδακτικής μεθόδου και του ηλεκτρονικού εργαλείου, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία ενός γνωστικού σεναρίου, αποτελεί πρόσκληση προκειμένου να αξιολογηθούν (ποιοτικά και ποσοτικά) η επίδραση και τα αποτελέσματά τους στην εκπαιδευτική πράξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ξενόγλωσση:

Adesope, O. O. 2005. *Dynamic Concept Maps as Knowledge Representations Tools for Learning*. Master Thesis. Burnaby, BC: Simon Frazer University.

Alexander, C., Ishikawa, S., Silverstein, M., Jacobson, M., Fiksdahl-King, I., & Angel, A. 1977. *A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction*. NY: Oxford University Press.

Alvermann, D. 1980. Effects of Graphic Organizers, Textual Organizers, and Reading Comprehension Level on Recall of Expository Prose. *Dissertation Abstracts International*, 41: 3963A.

Amant, R. St., Clayton, T., Morrison, Chang, Y.-H., Cohen, P. R., & Beal, C. 2006. An Image Schema Language. Στο *Proceedings of the Seventh International Conference on Cognitive Modeling (ICCM 2006)*, (σσ. 292-297). Trieste, Italy: Edizioni Goliardiche.

Anderson, D. R. 1999. *Glossary of Greek Rhetorical Terms Connected to Methods of Argumentation, Figures and Tropes from Anaximenes to Quintilian*. Leuven: Peeters.

Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. 1997. Situative Versus Cognitive Perspectives: Form Versus Substance. *Educational Researcher*, 26(1): 18-21.

Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M., & Simon, H. A. 2000. Perspectives on Learning, Thinking, and Activity. *Educational Researcher*, 29(4): 11-13.

- Anderson-Inman, L., & Zeitz, L. 1993. Computer-Based Concept Mapping: Active Studying for Active Learners. *Computing Teacher*, 21(1): 6-11.
- Applebee, A. 1978. *The Child's Concept of Story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aronson, E., & Patnoe, S. 1997. *The Jigsaw Classroom: Building Cooperation in the Classroom*. NY: Addison- Wesley Educational Publishers Inc.
- Ausubel, D. P. 1963. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. NY: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. 1968. *Educational Psychology: A Cognitive View*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. 2000. *The Acquisition and Retention of Knowledge*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Avgerinou, M. & Ericson, J. 1997. A Review of the Concept of Visual Literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28(4): 280-291.
- Avgeriou, P., Papasalouros, A., Retalis, S., & Skordalakis, M. 2003. Towards a Pattern Language for Learning Management Systems. *Educational Technology & Society*, 6(2): 11-24.
- Ayersman, D. J. 1995. Effects of Knowledge Representation Format and Hypermedia Instruction on Metacognitive Accuracy. *Computers in Human Behavior*, 11(3-4): 533-555.

- Bailey, C. Fill, K., Zalfan, M., Davis, H., & Conole, G. 2006. Panning for Gold: Designing Pedagogically Inspired Learning Nuggets. *Educational Technology & Society*, 9(1): 113-122.
- Bal, M. 1997. *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Barab, S. A., Hay, K. E. 2001. Doing Science at the Elbows of Experts: Issues Related to the Science Apprenticeship Camp. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(1): 70-102.
- Bartlett, Fr. 1995 [1932]. *A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Basque, J., & Lavoie, M.-C. 2006. Collaborative Concept Mapping: Major Research Trends. Στο A. J. Cañas, & J. D. Novak (eds), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping. San José. Costa Rica (Sept., 5-8, 2006)*. <<http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p192.pdf>>.
- Bauman, R. 1984. *Verbal Art as Performance*. Prospect Heights, IL: Wavelands Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum.
- Berryman, S. E. 1991. Designing Learning Environments: Cognitive Apprenticeship Models. *IEE Brief*, n1. NY: Institute on Education and the Economy Teachers College Columbia University. <<http://www.tc.columbia.edu/iee/BRIEFS/Brief01.htm>>.

- Bertel, S., Barkowsky, T., Engel, D., & Freska, C. 2006. Computational Modeling of Reasoning with Mental Images. Basic Requirements. Στο D. Fum, F. del Missier, A. Stocco (eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Cognitive Modeling, Trieste (ICCM 2006)*, (σσ. 50–55). Trieste: Edizioni Goliardiche.
- Bolter, J. D. 1991. *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the History of Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bonk, C. J., & Cunningham, D. J. 1998. Searching for Learner-Centered, Constructivist, and Sociocultural Components of Collaborative Educational Learning Tools. Στο C. J. Bonk, & K. S. King (eds.), *Electronic Collaborators: Learner-Centered Technologies for Literacy, Apprenticeship, and Discourse* (σσ. 25-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bower, G. H., Black, J. B., & Turner, T. J. 1979. Scripts in Memory for Text. *Cognitive Psychology*, 11: 177-220.
- Brand, R. 2001. Foreword. Στο A. L. Costa (ed.), *Developing Minds. A Resource Book for Teaching Thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.
- Bransford, J. D., Sherwood, R. D., Hasselbring, T. S., Kinzer, C. K., & Williams, S. M. 1990. Anchored Instruction: Why We Need It and How Technology Can Help. Στο D. Nix & R. Spiro (eds.), *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology* (σσ. 115-141). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. 2000. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington: National Academy Press.
- Bremond, C. 1980. The Logic of Narrative Possibilities. *New Literary History*, 11: 387-411 (βλ. και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία).

- Brewer, W. F. 1999. Schemata. Στο R. A. Wilson, & Frank Keil (eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (σσ. 729-730). Cambridge, MA: MIT Press.
- Brill, J., Kim, B., Galloway, C. 2001. Cognitive Apprenticeship as an Instructional Model. Στο M. Orey (ed.), *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*. < <http://projects.coe.uga.edu/epltt/> >.
- Brinksjord, S., & Ferrucci, D. 2000. *Artificial Intelligence and Literary Creativity. Inside the Mind of BRUTUS, a Storytelling Machine*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum.
- Bromley, K., Irwin-DeVitis, L., & Modlo, M. 1995. *Graphic Organizers: Visual Strategies for Active Learning*. New York: Scholastic Professional Books.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. 1989. Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1): 32-42.
- Brown, J. S., & Duguid, P. 1993. Stolen knowledge. *Educational Technology*, 33(3): 10-15.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. 1996. Situated Cognition and the Culture of Learning. Στο H. McLellan (ed.), *Situated Learning Perspectives* (σσ. 19-44). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, Inc.
- Bruner, J. 1985. Narrative and Paradigmatic Modes of Thought. Στο E. Eisner (ed.), *Learning and Teaching. The Ways of Knowing. Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II* (σσ. 97-115). Chicago: The University of Chicago Press (βλ. και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία).

Brush, T., A., & Saye, J., W. 2002. A Summary of Research Exploring Hard and Soft Scaffolding for Teachers and Students Using a Multimedia Supported Learning Environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 1(2): 1-12.

Bungaard, P. F. 2007. The Cognitive Import of the Narrative Schema. *Semiotica*, 165 (1/4): 247-261.

Buzan, T. 1993. *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize your Brain's Untapped Potential*. New York, NY: Penguin Group.

Buzan, T. 2002. *How to Mind Map: Make the most of your Mind and Learn how to Create, Organize, and Plan*. Great Britain: Martins The Printers Limited.

Callaway, C. & Lester, J. 2002. Narrative Prose Generation. *Artificial Intelligence*, 139: 213-252.

Cañas, A. J., Ford, K. M., Novak, J. D., Hayes, P., Reichherzer, T.R., & Nirajan, S. 2001. Online Concept Maps: Enhancing Collaborative Learning by Using Technology with Concept Maps. *The Science Teacher*, 68(4): 49-51.

Cañas, A. J., Coffey, J. W., Carnot, M. J., Feltovich, P., Hoffman, R. R., Feltovich, J., & Novak, J. D. 2003. A Summary of Literature Pertaining to the Use of Concept Mapping Techniques and Technologies for Education and Performance Support. (Report to the Chief of Naval Education and Training). Pensacola FL: The Institute for Human and Machine Cognition.

<<http://www.ihmc.us/users/acanas/Publications/ConceptMapLitReview/IHMC%20Literature%20Review%20on%20Concept%20Mapping.pdf>>

Cañas, A. J., Hill, G., Carff, R., Suri, N., Lott, J., Gómez, G., Eskridge, T. C, Arroyo, M., & Carvajal, R. 2004. CmapTools. A Knowledge Modelling and Sharing Environment. Στο A. J. Cañas, J. D. Novak, & F. M. González (eds), *Concept*

Maps: Theory, Methodology, Technology. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping. Pamplona, España. Universidad Pública de Navarra. <<http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-283.pdf>>.

Carmien, S., Kollar, I., Fischer, G., & Fischer, F. 2007. The Interplay of Internal and External Scripts. A Distributed Cognition Perspective. Στο F. Fischer, I. Kollar, H. Mandl, & I. M. Haake (eds.), *Scripting Computer-Supported Collaborative Learning: Cognitive, Computational and Educational Perspectives* (σσ. 303-307). Berlin/NY: Springer.

Casey, C. 1996. Incorporating Cognitive Apprenticeship in Multi-Media. *Educational Technology Research and Development*, 44(1): 71-84.

Cash, J. R., Behrmann, M. B., Stadt, R. W., & Daniels, H. M. 1997. Effectiveness of Cognitive Apprenticeship Instructional Methods in College Automotive Technology Classrooms. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(2): 29-49.

Cavazza, M., Charles, F., & Mead, S., J. 2002. *Interacting with Virtual Characters in Interactive Storytelling.* ACM Joint Conference on Autonomous Agents and Multi-Agents International Conference on Autonomous Agents (σσ. 318-325). Bologna, Italy.

Cavazza, M. & Pizzi, D., 2006. Narratology for Interactive Storytelling: A Critical Introduction. Στο S. Göbel, R. Malkewitz, & I. Iurgel (eds.), *Third International Conference on Technologies for Interactive Digital Storytelling and Entertainment (TIDSE), December 2006* (σσ. 72-83). Berlin: Springer [LNCS 4326].

Chabris, C. F., & Kosslyn, S. M. 2005. Representational Correspondence as a Basic Principle of Diagram Design. Στο Sigmar-Olaf Tergan, & T. Keller (eds.),

- Knowledge and Information Visualization. Searching for Synergies* (σσ. 36-57). Berlin: Springer.
- Chalmers, P. A. 2003. The Role of Cognitive Theory in Human-Computer Interface. *Computers in Human Behavior*, 19: 593-607.
- Chandler, D. 1994. Biases of the Ear and Eye: "Great Divide" Theories, Phonocentrism, Graphocentrism & Logocentrism'.
<<http://www.aber.ac.uk/~dgc/litoral.html> >
- Chang, K. E., Sung, Y. T., & Chen, S. F. 2001. Learning Through Computer-Based Concept Mapping with Scaffolding Aid. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(1): 21-33.
- Chang, K. E., Sung, Y-T., & Chen, I-D. 2002. The Effect of Concept Mapping to Enhance Text Comprehension and Summarization. *The Journal of Experimental Education*, 71(1): 5-23.
- Chartier, R. 1995. *Forms and Meanings: Texts, Performances, and Audiences from Codex to Computer*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Chee, Y. C. 1995. Cognitive Apprenticeship and its Application to the Teaching of Smalltalk in a Multimedia Interactive Learning Environment. *Instructional Science*, 23: 133-161.
- Chen, E. H.-L. 2004. A Review of Learning Theories from Visual Literacy. *Journal of Educational Computing, Design & Online Learning*, 5: 1-8.
- Chen, P., & McGrath, D. 2004. "Visualize, Visualize, Visualize". Designing Projects for Higher Order Thinking. *Learning and Leading with Technology*, 32(4):54-57.

- Chiu, C. H., Huang, C. C., & Chang, W. T. 2000. The Evaluation and Influence of Interaction in Network Supported Collaborative Concept Mapping. *Computers in Education*, 34(1):17-25.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Ciccoricco, D. 2004. Network Vistas: Folding the Cognitive Map. *Image & Narrative*, 8. < <http://www.imageandnarrative.be/issue08/daveciccoricco.htm> >
- Clark, F., & Lowther, D. 2002. Impact of Cognitive Apprenticeship Model on Preparing Pre-Service Teachers to Effectively Plan for the Use of Technology in Instruction. Στο C. Crawford, D. A. Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, & R. Weber (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2002* (σσ. 1276-1280). Chesapeake, VA: AACE.
- Clark, J. M., & Paivio, A. 1991. Dual Coding Theory in Education. *Educational Psychology Review*, 3(3): 149-210.
- Collins, A., & Brown, J. S. 1988. The Computer as a Tool for Learning Through Reflection. Στο H. Mandl, & A. Lesgold (eds.), *Learning Issues for Intelligent Tutoring Systems* (σσ. 1-18). Berlin/NY: Springer.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. 1989. Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. Στο L. B. Resnick (ed.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (σσ. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Collins, A. 1991. Cognitive Apprenticeship and Instructional Technology. Στο L. Idol & B. F. Jones (eds.), *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform* (σσ. 121-138). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. 1991. Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible. *American Educator*, 15(3): 6-11, 38-46.
- Collins, A. 1996. Design Issues for Learning Environments. Στο S. Vosniadou, E de Corte, R Glaser, & H. Mandl (eds), *International Perspectives on the Psychological Foundations of Technology-Based Learning Environments* (σσ. 347-361). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collins, A. 2006. Cognitive apprenticeship. Στο K. Sawyer (ed), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (σσ. 47- 60). NY: Cambridge University Press.
- Conole, G., & Fill, K. 2005. A Learning Design ToolKit to Create Pedagogically Effective Learning Activities. *Journal of Interactive Media in Education*, 8: 1-16. <<http://jime.open.ac.uk/2005/08/conole-2005-08.pdf>>
- Conway, M. A. 1997. *Cognitive Models of Memory*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Cook, G. 1989. *Discourse in Language Teaching. A Scheme for Teacher Education*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dabbagh, N. 2001. Concept Mapping as a Mindtool for Critical Thinking. *Journal of Computing in Teacher Education*, 17(2): 16-24.
- Dansereau, D. F. 1988. Cooperative Learning Strategies. Στο C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assesment, Instruction, and Evaluation* (σσ. 103-120). NY: Academic Press.

- Darabi, A. A. 2005. Application of Cognitive Apprenticeship Model to a Graduate Course in Performance Systems Analysis: A Case Study. *Educational Technology Research and Development*, 53(1): 49-61.
- Davis, R., Shrobe, H., & Szolovits, P. 1993. What is a Knowledge Representation? *AI Magazine*, 14(1):17-33.
- Decortis, F., & Rizzo, A. 2002. New Active Tools for Supporting Narrative Structures. *Personal and Ubiquitous Computing*, 6(5/6): 416-429.
- Deibel, K. 2005. Team Formation Methods for Increasing Interaction During In-Class Group Work. *ACM SIGCSE Bulletin*, 37(3): 291-295.
- Denny, J. P. 1991. Rational Thought in Oral Culture and Literate Decontextualization. Στο D. R. Olson & N. Torrance (eds.), *Literacy and Orality* (σσ. 66-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. 1933. *How we Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Education Process*. NY: D. C. Heath.
- DialogPlus Toolkit < <http://www.nettle.soton.ac.uk/toolkit/> >
- Dickey, M. D. 2007. Integrating Cognitive Apprenticeship Methods in a Web-based Educational Technology Course for P-12 Teacher Education. *Computers & Education* (article in press).
- Dieberger, A., & Frank, A., U. 1998. A City Metaphor to Support Navigation in Complex Information Spaces. *Journal of Visual Languages and Computing*, 9: 597-622.

- Dillenbourg, P. 1996. Distributing Cognition over Brains and Machines. Στο S. Vosniadou, E. de Corte, E. Glaser, & H. Mandl (eds.), *Perspectives on the Psychological Foundations of Technology-Based Learning Environments* (σσ. 165-184). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dillenbourg, P., & Jermann, P. 2007. Designing Integrative Scripts. Στο F. Fischer, I. Kollar, H. Mandl, & J. Haake (eds.), *Scripting Computer-Supported Collaborative Learning: Cognitive, Computational and Educational Perspectives* (275-301). NY: Springer.
- Dilthey, W. 1968. Das Verstehen anderer Personen und ihrer Lebensäußerungen. Στο *Gesammelte Schriften*, Bd. VII.5. Aufl. (σσ. 213-217). Stuttgart, Göttingen.
< <http://www.uni-essen.de/einladung/Vorlesungen/hermeneutik/diltheyauf.htm> >
- Dix, A., Finlay, J., Abowd, G., Beale, R. ²1998. *Human-Computer Interaction*. NY: Prentice Hall.
- Dodge, M., & Kitchin, R. 2001. *Mapping Cyberspace*. London: Routledge.
- Driscoll, M. P. 1994. *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Drucker, J. & McGann, J. 2001. Images as the Text: Pictographs and Pictographic Logic. *Information Design Journal*, 10(2): 95-106.
- Drucker, J., & Nowviskie, B. 2003. *Temporal Modelling: Visualization of Temporal Relations for Humanities Scholarship*. Part One: Literature Review and Conceptualization. < www2.iath.virginia.edu/time/reports/infodesign.doc >
- Dunston, P. J. 1992. A Critique of Graphic Organizer Research. *Reading Research and Instruction*, 31: 57-62.

- Dyer, M. 1983. *In-Depth Understanding: A Computer Model of Integrated Processing for Narrative Comprehension*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Emmott, C. 1997. *Narrative Comprehension: A Discourse Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Enkemberg, J. 2001. Instructional Design and Emerging Teaching Models in Higher Education. *Computers in Human Behavior*, 17: 495-506.
- Erickson, F. 1986. Qualitative Methods in Research on Teaching. Στο M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (σσ. 119-161). New York, NY: Macmillan.
- Fahnenstock, J. 1999. *Rhetorical Figures in Science*. N.Y.: Oxford University Press.
- Finnegan. R. H. 1973. Literacy Versus Illiteracy: The Great Divide? Some Comments on the Significance of 'Literature' in Non-literate Cultures. Στο R. Horton & R. Finnegan (eds.), *Modes of Thought: Essays on Thinking in Western and Non-Western Societies* (σσ. 112- 144). London: Faber and Faber.
- Finnegan, R. 1989. *Communication and Technology*. *Language and Communication*, 9: 107-27.
- Fischer, F., Bruhn, J. Gräsel, C., & Mandl, H. 2002. Fostering Collaborative Construction with Visualization Tools. *Learning and Instruction*, 12: 213-232.
- Fischman, G. E. 2001. Reflections about Image, Visual Culture and Educational Research. *Educational Researcher* (November): 28-33.
- Fisher, K. 1990. Semantic Networking: The New Kid on the Block. *Journal of Research of Science Teaching*, 27(10): 1001-1018.

Fleckenstein, K. S. 1996. Image, Words, and Narrative Epistemology. *College English*, 58 (8): 914-933.

Fleischman, S. 1990. *Tense and Narrativity: From Medieval Performance to Modern Fiction*. London: Routledge.

Flick, U. 2006. *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.

Foley, J. M. 1991. *Immanent Art: From Structure to Meaning in Traditional Oral Epic*. Bloomington: Indiana University Press.

Foley, J. M. 2002. *How to Read an Oral Poem*. Urbana: University of Illinois Press.

Fox, S. 1997. Situated Learning Theory Versus Traditional Cognitive Learning Theory: Why Management Education Should Not Ignore Management Learning. *System Practice*, 10(6): 727-747.

Gao, H., Shen, E., Losh, S., Turner, J. 2007. A Review of Studies on Collaborative Concept Mapping: What Have We Learned About the Technique and What Is Next? *Journal of Interactive Learning Research*, 18(4): 479-492.

Getner, D. 1989. The Mechanisms of Analogical Learning. Στο S. Vosniadou & A. Ortony (eds), *Similarity and Analogical Reasoning* (σσ. 199-241). Cambridge: Cambridge University Press.

Ghefaili, A. 2003. Cognitive Apprenticeship, Technology, and the Contextualization of Learning Environments. *Journal of Educational Computing Design & Online Learning* 4. <http://coe.ksu.edu/jecdol/Vol_4/Articles/Aziz.htm>.

- Gibbons, A. S. 1996. New Techniques for an Old Profession. Στο *Frontiers in Education Conference, FIE '96. 26th Annual Conference, Proceedings of Publication*. 6-9 Nov 1996, v. 3 (σσ. 1295-1298). IEEE Xplore.
- Glazer, E. M., & Hannafin, M. J. 2006. The Collaborative Apprenticeship Model: Situated Professional Development within School Settings. *Teaching and Teacher Education*, 22: 179-193.
- Gordon, D., & Alexander, G. 2005. The Education Story Lovers: Do Computers Undermine Narrative Sensibility? *Curriculum Inquiry*, 35(2): 133–160.
- Graesser, A. C., Bertus, E. L., & Magliano, J. P. 1995. Inference Generation During the Comprehension of Narrative Text. Στο R. F. Lorch Jr., & E. J. O'Brien (eds.), *Sources of Coherence in Reading* (σσ. 295–320). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graesser, A. C., & Wiemer-Hastings, K. 1999. Situation Models and Concepts in Story Comprehension. Στο S. R. Goldman, A. C. Graesser, & van den P. Broek (eds.), *Narrative Comprehension Causality, and Coherence* (σσ. 121–132). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graesser, A. C., Olde, B., & Klettke, B. 2002. How does the Mind Construct and Represent Stories. Στο M. C. Green, J. J. Strange, & T. C. Brock (eds.), *Narrative Impact: Social and Cognitive Foundations* (σσ. 229–262). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grane, M. T., & Richardson, A. 1999. Literary Studies and Cognitive Science: Towards a New Interdisciplinarity. *Mosaic*, 32(2): 123-40.

- Greeno, J. G., Collins, A.M., & Resnick, L. B. 1996. Cognition and Learning for Authentic Learning Environments. Στο R. C. Calfee & D. C. Berliner (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (σσ. 15-46). New York: Macmillan.
- Greeno, J. C. 1997. On Claims that Answer the Wrong Question. *Educational Researcher*, 26(1): 5-17.
- Griffin, C. C., & Tulbert, B. L. 1995. The Effect of Graphic Organizers on Students' Comprehension and Recall of Expository Texts. *Reading and Writing Quarterly*, 11: 73-89.
- Griffin, M. M., & Robinson, D. H. 2005. Does Spatial or Visual Information in Maps Facilitate Text Recall?: Reconsidering the Conjoint Retention Hypothesis. *Educational Technology Research and Development*, 53(1): 23-36.
- Gunkel, D. J. 2003. Second Thoughts: Toward a Critique of the Digital Divide. *New Media Society*, 5: 499-522.
- Hall, R. H., Hall, C. R., & Saling, C. B. 1999. The Effects of Graphical Post Organization Strategies on Learning from Knowledge Maps. *Journal of Experimental Education*, 67(2): 101-112.
- Halliday, M. 1989. Text, Context, and Learning. Στο M. Halliday & R. Hasan, *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective* (σσ. 44-49). New York: Oxford University Press.
- Harkness, T., Porter, C., & Hettich, D. 2001. Articulation and Reflection. Στο M. Orey (ed.), *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*. <http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Articulation_and_Reflection>

- Hedman, A., & Bäckström, P. 2003. Rediscovering the Art of Memory in Computer Based Learning -An Example Application. Στο G. Richards (ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2003* (σσ. 1024-1031). Chesapeake, VA: AACE.
- Heeren, E., & Kommers, P. A. M. 1992. Flexibility of Expressiveness: A Critical Factor in the Design of Concept Mapping Tools. Στο P. A. M. Kommers, D. H. Jonassen, & J. T. Mayes (eds), *Mind Tools: Cognitive Technologies for Modelling Knowledge* (σσ. 85-102). Berlin: Springer.
- Hegarty, M. 2004. Diagrams in the Mind and in the World: Relations Between Internal and External Visualizations. Στο A. F. Blackwell, K. Marriot, & A. Shimojima (eds), *Diagrammatic Representation and Inference. Proceedings of the 3rd International Conference, Diagrams 2004, Cambridge, UK (March 22-24)*, (σσ. 1- 13). Berlin: Springer.
- Heider, F., & Simmel, M. 1944. An Experimental Study of Apparent Behavior. *American Journal of Psychology*, 57(2): 243-259.
- Herman, D. 1997. Scripts, Sequences and Stories: Elements of a Postclassical Narratology. *PMLA*, 112(5): 1046-1059.
- Herman, D. 1999. Spatial Cognition in Natural-Language Narratives. Στο M. Mateas & P. Sengers (ed.), *Narrative Intelligence: Papers from the 1999 Fall Symposium* (σσ. 21-25). Technical Report FS-99-01. American Association for Artificial Intelligence, Menlo Park, California.
- Herman, D. 2000. Narratology as a Cognitive Science. *Image and Narrative*, 1.
< <http://www.imageandnarrative.be/narratology/davidherman.htm> >

- Herman, D. 2002. *Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln & London: University of Nebraska Press.
- Herman, D. 2003. Stories as a Tool for Thinking. Στο D. Herman (ed.), *Narrative Theory and Cognitive Science* (σσ. 163-192). Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information.
- Herman, D. 2007. Storytelling and the Science of Mind: Cognitive Narratology, Discursive Psychology, and Narratives in Face-to-Face Interaction. *Narrative*, 15(3): 306-334.
- Herrington, J., & Oliver, R. 2000. An Instructional Design Framework for Authentic Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3): 23-48.
- Heyrle, D. 1996. *Visual Tools for Constructing Knowledge*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hmelo, C. E., & Guzdial, M. 1996. Of Black and Glass Boxes: Scaffolding for Doing and Learning. Στο D. C. Edelson & E. A. Domeshek (eds.), *Proceedings of the 1996 International Conference on Learning Sciences 1996, July 25 - 27* (σσ. 128 – 134). Evanston, Illinois: International Society of the Learning Sciences.
- Hodson, D. 1993. Re-thinking Old Ways: Towards a More Critical Approach to Practical Work in School Science. *Studies in Science Education*, 22: 85-142.
- Horton, P. B., McConny, A. A., Gallo, M., Woods, A. L., & Hamelin, O. 1993. An Investigation of the Effectiveness of Concept Mapping as an Instructional Tool. *Science Education*, 77(1): 95-111.

Hummel, H. G. K. 1993. Distance Education and Situated Learning: Paradox or Partnership? *Educational Technology*, 33(12): 11-22.

IHMC CmapTools, Knowledge Modeling Kit. <<http://cmap.ihmc.us/>>

Inspiration Software. 2003. *Graphic Organizers: A Review of Scientifically Based Research*. Prepared for the Inspiration Software by the Institute for the Advancement of Research in Education at AEL.
< http://www.inspiration.com/download/pdf/SBR_summary.pdf >

Jahn, M. 1997. Preferences, and the Reading of Third-Person Narratives: Towards a Cognitive Narratology. *Poetics Today*, 18(4): 441-468.

Jahn, M. 2005. Cognitive Narratology. Στο D. Herman, M. Jahn, & M.-L. Ryan (eds.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (σσ. 67–71). London: Routledge.

Jameson, F. 1992. *Postmodernism. The Culture Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press.

Järvelä, S. 1995. The Cognitive Apprenticeship Model in a Technologically Rich Learning Environment: Interpreting the Learning Interaction. *Learning and Instruction*, 5: 237-259.

Johnson, M. 1987. *The Body in the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Johnson-Laird, Ph. 1983. *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jonassen, D. H. 1999. Designing Constructivist Learning Environments. Στο C. M. Reigeluth (ed.), *Instructional Design Theories and Models*, v. 2 (σσ. 215-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jonassen, D. H. 2000. *Computers as Mindtools for Schools. Engaging Critical Thinking*. NJ: Prentice Hall.
- Jonassen, D. H., Beissner, K., & Yacci, M. 1993. *Structural Knowledge. Techniques for Representing, Conveying and Acquiring Structural Knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. 1999. *Learning with Technology: A Constructivist Perspective*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Jousse, M. 1925. *Le Style oral rythmique et mnemotechnique chez les verbo-moteurs*. Paris: G. Beauchesne.
- Joyce, D. E. 2002. *Euclid's Elements*. Department of Mathematics and Computer Science. Clarke University.
<<http://aleph0.clarku.edu/~djoyce/java/elements/bookII/propII5.html>>
- Joyce, M. 1987. *Afternoon. A Story*. Electronic text. Watertown, Ma: Eastgate Systems.
- Kalantzis, M., & Cope, B. 2001. Multiliteracies as a Framework for Action. Στο M. Kalantzis and B. Cope (eds.), *Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies* (σσ. 19-32). Australia: Common Ground Publ.
- Karasavvidis, I. 2004. The Concept Map as a Cognitive Tool in the Teaching and Learning of Grade Four History: Aspects of Appropriation and Resistance. Στο P.

- Kommers (ed.), *Conceptual Support Systems for Learning: Imagining the Unknown* (σσ. 237-245). Amsterdam: IOS Press (= και Καρασαββίδης 2002).
- Katayama, A. D.; & Robinson, D. H. 2000. Getting Students "Partially" Involved in Note-Taking Using Graphic Organizers. *Journal of Experimental Education*, 68(2): 119-133.
- Kim, B., Yang, C.-C., Tsai, I-C. 2005. Review of Computer-Mediated Collaborative Concept Mapping: Implication for Future Research. Στο T. Koschmann, D. D. Suthers, & T. W. Tak-Wai Chan (eds.), *Computer Supported Collaborative Learning 2005: The Next 10 Years! Proceedings of the International Conference on Computer Supported Collaborative Learning 2005 (May 30-June 4, 2005)*, (σσ. 291–295). Taipei: Lawrence Erlbaum.
- Kim, H., & Hannafin, M. J. 2008. Grounded Design of Web-Enhanced Case-Based Activity. *Educational Technology Research and Development*, 56: 161-179.
- King, A. 2007. Scripting Collaborative Learning Process: A Cognitive Perspective. Στο F. Fischer, I. Kollar, H. Mandl, & I. M. Haake (eds.), *Scripting Computer-Supported Collaborative Learning: Cognitive, Computational and Educational Perspectives* (σσ. 13-37). NY: Springer.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kobbe, L., Weinberger, A., Dillenbourg, P., Harrer, A., Hämäläinen, R., Häkkinen, P., & Fischer, F. 2007. Specifying Computer-Supported Collaboration Scripts. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 2: 211-224.
- Kollar, I., Fischer, F., & Hesse, F. 2003. *Cooperation Scripts - Computer-Supported Collaborative Learning Meets Cooperative Learning*. Στο B. Wasson, R.

- Baggetun, U. Hoppe, & S. Ludvigsen (eds.), *Proceedings of the International Conference on Computer Support for Collaborative Learning-CSCL 2003. COMMUNITY EVENTS -Communication and Interaction* (σσ. 59-60). Bergen, Norway: InterMedia.
- Kollar, I., Fischer, F., & Hesse, F. 2006. Computer-Supported Cooperation Scripts. A Conceptual Analysis. *Educational Psychology Review*, 18(2): 159-185.
- Kommers, P., & Lanzing, J. 1997. Student's Concept Mapping for Hypermedia Design. Navigation Through the World Wide Web (WWW). Space and Self-Assessment. *Journal of Interactive Learning Research*, 8(3/4): 421-455.
- Koper, R., & Olivier, B. 2004. Representing the Learning Design of Units of Learning. *Educational Technology & Society*, 7(3): 97-111.
- Koschman, T. 1996. *CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kosslyn, S. M. 1980. *Image and Mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kosslyn, S. 1994. *Elements of Graphic Design*. N.Y.: W. H. Freeman.
- Kress, G. 1997. *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*.: London: Routledge.
- Kress, G. 2004. *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress G., & van Leeuwen, T. 2001. *Multimodal Discourse*. London: Arnold.

- Kulhavy, R. W., Lee, J. B., & Caterino, L. C. 1985. Conjoint Retention of Maps and Related Discourse. *Contemporary Educational Psychology*, 10: 28-37.
- Labrie, V. 1981. The Itinerary as a Possible Memorized Form of the Folktale. *Arc: Scandinavia Yearbook of Folklore*, 37: 89-102.
- Lakoff, G., & Johnson, M. 1980. *Metaphors we Live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Landow, G. P. 1992. *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore, MA: The John Hopkins University Press.
- Lang, R. 1999. A Declarative Model for Simple Narratives. Στο *Proceedings of the AAAI Fall Symposium on Narrative Intelligence* (σσ. 134-141). Technical Report FS-99-01. AAAI Press.
- Lanham, A. 1993. *The Electronic Word: Democracy, Technology, and the Arts*. Chicago: Chicago University Press.
- Larkin, J. H., & Simon, H. A. 1987. Why a Diagram is (sometimes) Worth Ten Thousand Words. *Cognitive Science*, 11: 65-99.
- Latour, B. 1986. Visualization and Cognition: Thinking with Eyes and Hands. *Knowledge and Society: Studies in the Sociology of Culture Past and Present*, 6: 1-40.
- Laurel, B. 1991. *Computer as Theatre*. NY: Addison Wesley.

- Lave, J., & Wenger, E. 2002. Legitimate Peripheral Participation in Communities of Practice. Στο M. R. Lea, & K. Nicoll (eds.), *Distributed Learning. Social and Cultural Approaches to Practice*. London: Routledge.
- Lebowitz, M. 1985. Story-telling as Planning and Learning. *Poetics*, 14: 483-502.
- Leung, D. Y. P., & Kember, D. 2003. The Relationship Between Approaches to Learning and Reflection upon Practice. *Educational Psychology*, 23(1): 61-71.
- Lévi-Strauss, C. 1958. *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.
- Lin, S.-Y., Strickland, J., Ray, B., & Denner, P. 2005. Computer-Based Concept Mapping as a Prewriting Strategy for Middle School Students. *Meridian. A Middle School Computer Technologies Journal*, 8(1):
<<http://www.ncsu.edu/meridian/sum2004/cbconceptmapping/>>
- Lipscomb, L., Swanson, J., West, A. 2004. Scaffolding. Στο M. Orey (ed.), *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*.
<<http://projects.coe.uga.edu/epltt/>>
- Lord, A. B. 1960. *The Singer of Tales*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Rpt. New York: Atheneum, 1968 et seq. Rpt. Harvard University Press, 1981].
- Louwerse, M. M., & van Peer, W. 2002. Introduction. Στο M. Louwerse, & W. van Peer (eds.), *Thematics: Interdisciplinary Studies* (σσ. 1-13). Amsterdam: Benjamins.
- Louwerse, M. M., & van Peer, W., in press. Thematics. Στο E. K. Brown (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Amsterdam: Elsevier.

Louwerse, M. M., & Graesser, A. C., in press. Macrostructure. Στο E. K. Brown (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Amsterdam: Elsevier.

Lovelace, M. 1985. Down by this Laney Side: Clarence Bloise, Farmer and Singer. *Canadian Journal for Traditional Music*, 13.
< <http://cjt看.icaap.org/content/13/v13art2.html> >.

Lynch, K. 1960. *The Image of the City*. Cambridge, MA: MIT Press

MacDonald, D. A. 1978. A Visual Memory. *Scottish Studies*, 22: 1-26.

Mandler, J. M. 1984. *Stories, Scripts, and Scenes: Aspects of Schema Theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Marín, N., Benarroch, A., & Gómez, E. J. 2000. What is the Relationship Between Social Constructivism and Piagetian Constructivism? An Analysis of the Characteristics of the Ideas within Both Theories. *International Journal of Science Education*, 22(3.1): 225-238.

Mason, B. L. 1998. E-Texts: The Orality and Literacy Issue Revisited. *Oral Tradition*, 13(2): 306-329.

Mateas, M., & Sengers, P. 2003. Narrative Intelligence. Στο M. Mateas, & P. Sengers (eds.), *Narrative Intelligence. Advances in Conciousness Research* (σσ. 1-26). Amsterdam: John Benjamins Publ.

Mateas, M. & Stern, A. 2003. Façade: An Experiment in Building a Fully-Realized Interactive Drama. Στο *Game Developer's Conference: Game Design Track*, San Jose, California, March.

Matussek, P. 1999. The Computer as Theater of Memory. Vortrag 27.11.1999. Berlin: Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte.

<http://peter-matussek.de/Pub/V_26.html>.

Matussek, P. 2001. Performing Memory. Kriterien für einen Vergleich analoger und digitaler Gedächtnistheater. *Paragona. Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie*, 10(1): 303-334 <http://www.peter-matussek.de/Pub/A_39.html>.

Mayer, R. E. 1979. Can Advance Organizers Influence Meaningful Learning? *Review of Educational Research*, 49: 371-383.

Mayer, R. E. 2002. *Multimedia Learning*. NY: Cambridge University Press.

McCarty, W. 1999. Humanities Computing as Interdiscipline. Στο *Is humanities Computing an Academic Discipline?: An Interdisciplinary Seminar. Institute for Advanced Technology in the Humanities*. (IATH), University of Virginia. <<http://www.iath.virginia.edu/hcs/mccarty.html>>.

McCarty, W. 2001. Looking Through an Unknown, Remembered Gate: Interdisciplinary Meditations on Humanities Computing. *Interdisciplinary Science Reviews*, 26(3): 173-182.

McCarty, W. 2003. Knowing True Things by what their Mockeries be?: Modelling in the Humanities. *TEXT Technology*, 12(1).

< <http://www.chass.utoronto.ca/epc/chwp/CHC2003/McCarty2.htm> >

McLoughlin, C., & Krakowski, K. 2001. Technological Tools for Visual Thinking: What does the Research Tell us? Apple University Consortium Academic and Developers.

<http://auc.uow.edu.au/conf/conf01/downloads/AUC2001_McLoughlin_1.pdf>

McVee, M. B., Dunsmore, K., & Gavelek, J. R. 2005. Schema Theory Revisited. *Review of Educational Research*, 75(4): 531-566.

Meehan, J. 1976. *The Metanovel: Writing Stories by Computer*. Dissertation Thesis. Yale University.

Meister, J. C. 2003. Narratology as Discipline: A Case for Narratological Fundamentalism. Στο T. Kindt, H.-H. Müller (eds.), *What is Narratology? Proceedings of the First International Symposium of the Narratology Research Group, University of Hamburg* (σσ. 55-72). Berlin, NY: De Gruyter.

Meister, J. C. 2003. *Tagging Time in Prolog* (pre-print).
<<http://www.jcmeister.de/downloads/texts/jcm-tagging-time.html> >

Mercadal, D. 1990. *A Dictionary of Artificial Intelligence*. NY: Van Nostrand.

Merriam, S. B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Messaris, P. B. 1994. *Visual Literacy. Image, Mind, Reality*. Boulder, Co: Westview Press.

Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Josey-Bass.

Miall, D. S. 1989. Beyond the Schema Given. Affective Comprehension of Literary Narrative. *Cognition and Emotion*, 3(1): 55-78.

Milam, J. H. Jr., Santo, S. A., Lisa A., & Heaton L. A. 1999-2000. Concept Maps for Web-Based Applications. ERIC Technical Report.

<<http://www.highered.org/docs/milam-conceptmaps.PDF> >

- Minsky, M. 1975. A Framework for Representing Knowledge. Στο P. Winston (ed.), *The Psychology of Computer Vision* (σσ. 211-277). New York: McGraw-Hill.
- Minsky, M. 1977. Frame Theory. Στο P. N. Johnson-Laird, & P. C. Wason (eds), *Thinking Readings in Cognitive Science* (σσ. 355-376). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitchel, W. J. T. 1980. Spatial Form in Literature. Toward a General Theory. *Critical Inquiry*, 6(3): 539-567.
- Mitchel, W. J. T. 1981. Diagrammatology. *Critical Inquiry*, 7(3): 622-623.
- Mitchell, W. J. T. 1994. *Picture Theory*. Chicago: Chicago University Press.
- Montfort, N. 2007. *Generating Narrative Variation in Interactive Fiction*. Dissertation Thesis. University of Pennsylvania.
- Moore, B. J. 1998. Situated Cognition Versus Traditional Cognitive Theories of Learning. *Education*: 1-10.
< http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_199810/ai_n8819009 >.
- Mott, B. W. 2006. *Decision-Theoretic Narrative Planning for Guided Exploratory Learning Environments*. Dissertation Thesis. Department of Computer Science, North Carolina State University.
- Murray, J. 1997. *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace*. N. Y.: The Free Press.
- Myers, B. A. 1990. Taxonomies of Visual Programming and Program Visualization. *Journal of Visual Languages and Computing*, 1(1): 97-123.

- Nagler, M. 1974. *Spontaneity and Tradition: A Study in the Oral Art of Homer*. Berkeley: University of California Press.
- Nesbit, J. C., & Adesope, O. O. 2005. Dynamic Concept Maps. Στο P. Kommers, & G. Richards (eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA) 2005* (σσ. 4323-4329). Chesapeake, VA: AACE.
- Nesbit, J. C., & Adesope, O. O. 2006. Learning with Concept and Knowledge Maps: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 76(3): 413-448.
- Netz, R. 1999. *The Shaping of Deduction in Greek Mathematics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nitsche, M., & Thomas, M. 2003. Stories in Space: The Concept of the Story Map. Στο G. Goos, J. Hartmanis, & J. van Leeuwen (eds.), *Using Virtual Reality Technologies for Storytelling. Proceedings of the Second International Conference, ICVS 2003, Toulouse, France, November 20-21* (σσ. 85-93). Berlin: Springer [LNCS 2897].
- Novak, J. D. 1998. *Learning, Creating and Using Knowledge. Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and in Corporations*. London: Lawrence Erlbaum.
- Novak, J. D. 2002. Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Appropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners. *Science Education*, 86(4): 548-571.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. 1984. *Learning how to Learn*. Cambridge. Cambridge University Press.

Novak, J. D., & Musoda, D. 1991. A Twelve-Year Longitudinal Study of Science Concept Learning. *American Educational Research Journal*, 28(1): 117-153.

Novak, J. D., & Cañas, A. J. 2006. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them. (Technical Report IHMC CmapTools 2006-01. Florida Institute for Human and Machine Cognition).

<<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.htm>>

Oakley, T. 2006. Image Schemas. Στο D. Geeraerts & H. Cuyckens (eds), *Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press (in press).

< http://www.case.edu/artsci/engl/oakley/image_schema.pdf >

O'Donnell, A., Dansereau, D. F. 1992. Scripted Cooperation in Study Dyads. A Method for Analyzing and Enhancing Academic Learning and Performance. Στο R. Hertz-Lazarovitz, & N. Miller (eds.), *Interaction in Cooperative Groups: The Anatomy of Group Learning* (σσ. 120-141). NY: Cambridge University Press.

O'Donnell, A., Dansereau, D. F. & Hall, R. H. 2002. Knowledge Maps as Scaffolds for Cognitive Processing. *Educational Psychology Review*, 14(1): 71-86.

Paivio, A. 1983. The Mind's Eye in Arts and Science. *Poetics*, 12: 1-18.

Paivio, A. 1986. *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford: Oxford University Press.

Paivio, A. 1990. *Mental Representations*. NY: Oxford University Press.

Paivio, A. 2006. Dual Coding Theory and Education. Στο *Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children*. The University of Michigan School of Education, September-October 1, 2006 (draft paper)

<<http://www.umich.edu/~rdytolrn/pathwaysconference/presentations/paivio.pdf>>

Paivio, A. 2006. *Mind and its Evolution. A Dual Coding Theoretical Interpretation*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. 1984. Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2): 117-175.

Palmer, A. 2004. *Fictional Minds*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Paraskeva, F., Psycharis, S., & Papagianni, A. 2007. Psychological and Pedagogical Issues in ICT Teachers' Training and Development. *International Journal of Knowledge and Learning*, 3(2/3): 329-341.

Parry, M. 1971. *The Making of Homeric Verse: The Collected Papers of Milman Parry*, ed. by A. Parry. Oxford: Oxford University Press.

Perkins, D. 2003. Making Thinking Visible. *New Horizons for Learning*.
<<http://newhorizons.org/strategies/thinking/perkins.htm>>

Piaget, J. 1953. *Logic and Psychology*. New York: Manchester University Press.

Piaget, J. 1970. *L'epistemologie génétique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Platts, J., Blandford, A., & Huyck, C. 2002. Awaiting the Sensation Of a Short, Sharp Shock: Twist-Centred Story Generation by Transformation. Στο *Proceedings of the AISB'02 Symposium on AI and Creativity in Arts and Science* (σσ. 89-97). AISB2002. Workshop Series.

Polkas, L. 2007. Homer: Epic Poetry and its Characteristics. Στο A-F. Christidis (ed.), *A History of Ancient Greek. From the Beginning to Late Antiquity* (σσ. 999-1009). Cambridge: Cambridge University Press.

Polkas, L. 2008. Visual Signs in the Homeric Epics. Στο *A Sino-Greek Conference on Homer*, organized by the Chinese Academy of Social Sciences (CASS) and the Embassy of Greece in Beijing, China (Tuesday, May 2008). Επικείμενη έκδοση στον τόμο των *Πρακτικών* του Συνεδρίου. Προσωρινό αρχείο:
<http://polkas33.googlepages.com/VisualSignsintheHomericEpics_1.pdf>

Price, E. & Driscoll, M. P. 1997. An Inquiry into the Spontaneous Transfer of Problem-Solving Skill. *Contemporary Educational Psychology*, 22: 472-494.

Pylyshin, Z. 1981. The Imagery Debate: Analogue Media Versus Tacit Knowledge. *Psychology Review*, 88: 16-45.

Quillian, M. 1968. Semantic Memory. Στο M. Minsky (ed.), *Semantic Information Processing* (σσ. 227-270). Cambridge, Mass: MIT Press.

Rabardel P. 1995. *Les Hommes et les Technologies: Approche Cognitive des Instruments Contemporains*. Paris: Armand Collin.

Raphael, T. E. 2001. Literacy Teaching, Literacy Learning: Lessons from the Book Club Plus Project. Στο J. V. Hoffman, D. L. Schallert, C. M. Fairbanks, J. Worthy, & B. Maloch (eds.), *50th Yearbook of the National Reading Conference* (σσ. 1-20). Chicago: National Reading Conference.
< <http://www.ciera.org/library/archive/2001-11/2001-11.htm> >

Reber, A. 1989. Implicit Learning and Tacit Knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(3): 219-235.

- Reder, S., & Davila, E. 2005. Context and Literacy Practices. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25: 170–187.
- Reece, S. 1993. *The Stranger's Welcome*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Renkl, A., Mandl, H., & Gruber, H. 1996. Inert Knowledge. Analyses and Remedies. *Educational Psychologist*, 31: 115-121.
- Resnick, L. B. 1987. *Education and Learning to Think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Resnick, L. B. 1987. Learning in School and Out. *Educational Researcher*, 16(9):13-20.
- Riedl, M. O. 2004. *Narrative Planning: Balancing Plot and Character*. Dissertation Thesis. Department of Computer Science. North Carolina State University.
- Riley, N. R., & Ahlberg, M. 2004. Investigating the Use of ICT-based Concept Mapping Techniques on Creativity in Literary Tasks. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20: 244-256.
- Robinson, D. H., Kiewra, K. 1995. Visual Argument: Graphic Organizers are Superior to Outlines in Improving Learning. *Journal of Educational Psychology*, 87(3): 455-467.
- Robinson, D. H., & Schraw, G. 1994. Computational Efficiency through Visual Argument: Do Graphic Organizers Communicate Relations in Text too Effectively? *Contemporary Educational Psychology*, 19: 399-415.

- Robinson, D. H., Katayama, A. D., Dubois, N. F., & Devaney, T. 1998. Interactive Effects of Graphic Organizers and Delayed Review on Concept Application. *Journal of Experimental Education*, 67(1): 17-31.
- Robinson, D. H., Corliss, S. B., Bush, A. M., Bera, S. J., & Tomberlin, T. 2003. Optimal Presentation of Graphic Organizers and Text: A Case Study. *Educational Technology Research and Development*, 51(4): 25-41.
- Robinson, D. H., Katayama, A. D., Odom, S., Beth, A., Hsieh, Y.-P., & Vanderveen, A. 2006. Increasing Text Comprehension and Graphic Note-Taking Using a Partial Graphic Organizer Task. *Journal of Educational Research*, 100: 103-111.
- Rodriguez Illera, J. L. 2004. Digital Literacies. *Interactive Educational Multimedia*, 9: 48-62.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. NY: Oxford University Press.
- Rosenberg, B. A. 1987. The Complexity of Oral Tradition. *Oral Tradition*, 2:73-90.
- Rubin, D. 1988. Learning Poetic Language. Στο F. S. Kessel (ed.), *The Development of Language and Language Researches: Essays in Honor of Roger Brown* (σσ. 339-351). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rubin, D. C. 1995. *Memory in Oral Traditions: The Cognitive Psychology of Epic, Ballads, and Counting-Out Rhymes*. Oxford: Oxford University Press.
- Rüdiger, P. - H. Colonius, and M. Thüring. 1985. Recognition of Script-Based Inferences. *Psychological Research*, 47(1): 59-67.

- Ruiz-Primo, M. A., & Shavelson, R. J. 1996. Problems and Issues in the Use of Concept Maps in Science Assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(6): 569-600.
- Rule, A. C. 2006. Editorial: The Components of Authentic Learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1): 1-10.
- Rumelhart, D. E. 1975. Notes on a Schema for Stories. Στο D. G. Bobrow, & A. Collins (eds.), *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science* (σσ. 211-236). New York: Academic Press.
- Rumelhart, D. E., & Ortony, A. 1977. The Representation of Knowledge in Memory. Στο R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (eds.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge* (σσ. 99-135). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. 1980. Schemata. The Building Blocks of Cognition. Στο R. J. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer (eds), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (σσ. 33-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ryan, M.-L. 2002. Beyond Myth and Metaphor: Narrative and Digital Media. *Poetics Today*, 23(4): 581-609.
- Ryan, M.-L. 2003a. Cognitive Maps and the Construction of Narrative Space. Στο D. Herman (ed.), *Narrative Theory and the Cognitive Sciences* (σσ. 214-42). Stanford: Publications of the Center for the Study of Language and Information.
- Ryan, M.-L. 2003b. Narrative Cartography: Toward a Visual Narratology. Στο T. Kindt & H.-H. Müller (eds.), *What Is Narratology? Questions and Answers Regarding the Status of a Theory* (σσ. 333-364). Berlin and New York: De Gruyter.

- Ryan, M-L. 2004a. Multivariant Narratives. Στο S. Schreibman, R. Siemens, & J. Unsworth (eds.), *A Companion to Digital Humanities* (σσ. 415-430). Malden, MA: Blackwell.
- Ryan, M.-L. 2004b. Cyberspace, Cybertexts, Cybermaps. *Dichtung-digital - Journal für digitale Ästhetik*, 31(1). < <http://www.dichtung-digital.org/2004/1-Ryan.htm> >
- Ryan, M.-L (ed.). 2004c. *Narrative Across Media. The Languages of Storytelling*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, M.-L. 2007. Diagramming Narrative. *Semiotica*, 165(1/4): 11-40.
- Sampson, D., Karampiperis, P., & Zervas, P. 2005. ASK-LDT: A Web-based Learning Scenarios Authoring Environment based on IMS Learning Design. *International Journal on Advanced Technology for Learning*, 2(4): 207-215.
- Sarbin, T. R. 1986. The Narrative as a Root Metaphor for Psychology. Στο T. S. Sarbin (ed.), *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Contact*. NY: Praeger.
- Scaife, M., & Rogers, Y. 1996. External Cognition: How do Graphical Representations Work? *International Journal of Human-Computer Studies*, 45: 185-213.
- Schank, R C., & Abelson, R. P. 1977. *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schank, R. C. 1982. *Dynamic Memory: A Theory of Learning in Computers and People*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schank, R. C. 1990. *Tell me a Story: A New Look at Real and Artificial Memory*. N.Y.: Scribner's.

Schank, R. C., & Abelson, R. P. 1995. Knowledge and Memory: The Real Story. Στο R. S. Wyer, Jr (ed.), *Knowledge and Memory: The Real Story* (σσ. 1-85). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Schärfe, H. 2004. *A Study in Computer Aided Narrative Analysis*. Dissertation Thesis. Aalborg: Department of Communication, Aalborg University.

Scribner, S., & Cole, M. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Seel, N. M. 2003. Model-Centered Learning and Instruction. *Technology, Instruction, Cognition, and Learning*, 1: 59-85.

Seels, B. 1994. Visual Literacy: The Definition Problem. Στο D. N. Moore, & F. M. Dwyer (eds), *Visual literacy: A Spectrum of Visual Learning* (σσ. 97-112). Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.

Shabo, A., Guzdial, M., & Stasko, J. 1997. An Apprenticeship-Based Multimedia Courseware for Computer Graphics Studies Provided on the World Wide Web. *Computers & Education*, 29(2/3): 103-116.

Shaffer, D. W., & Clinton, K. A. 2006. Toolforthoughts: Reexamining Thinking in the Digital Age. *Mind, Culture, and Activity*, 13(4): 283-300.

Simon, J. L. ³2003. *The Art of Empirical Investigation*. Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

- Sims, E., O'Leary, R., Cook, J., & Butland, G. 2002. Visual Literacy: What is and do we Need to Use Learning Technologies Effectively?. ASCILITE <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/ellen_sims_et_al.pdf>
- Sinclair, S. 2001. *HyperPo: Text Analysis and Exploration Tools. Version 6.0a.* <<http://tapor.ualberta.ca/HyperPo/>>
- Sgouros, N. M. 1999. Dynamic Generation, Management and Resolution of Interactive Plots. *Artificial Intelligence*, 107(1): 29-62.
- Slavin, R. E. 1980. Cooperative Learning in Teams: State of the Art. *Educational Psychologist*, 15: 93-111.
- Sowa, J. F. 2000. *Knowledge Representation. Logical, Philosophical, and Computational Foundations.* Pacific Grove et al.: Brooks/Cole.
- Staley, D. J. 2002. *Computers Visualization, and History: How New Technology will Transform our Understanding of the Past.* Armonk, N.Y.: M. E. Sharpe.
- Stockhausen, L. J., & Zimitat, C. 2002. New Learning: Re-apprenticing the Learner. *Education Media International*, 39(3/4), 331-338.
- Stoyanov, S. 2001. *Mapping in the Educational and Training Design.* Dissertation Thesis. University of Twente, The Netherlands, Enschede: Print Partners Ipskamp.
- Stoyanova, N. & Kommers, P. 2002. Concept Mapping as a Medium of Shared Cognition in Computer Supported Collaborative Problem Solving. *Journal of Interactive Learning Research*, 13(1/2): 111-133.

Strokerson, P. 1996. Diagrams and Narrative (lecture in Illinois Institute of Technology).

<<http://www.communicationcognition.com/Publications/Diagram.pdf>>

Stokes, S. 2001. Visual Literacy in Teaching and Learning. A Literature Perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 1(1): 10-19.

<<http://ejite.isu.edu/Volume1No1/pdfs/stokes.pdf>>

Szilas, N., & Rety, J.-H. 2004. Minimal Structures for Stories. Στο *International Multimedia Conference. Proceedings of the 1st ACM Workshop on Story Representation, Mechanism and Context, October 15, 2004* (σσ. 25-32). NY: ACM.

Tannen, D. 1987. Repetition in Conversation: Towards a Poetics of Talk. *Language*, 63: 574-581.

Tannenbaum, R. S. 2000. Multimedia Developers Can Learn from the History of Human Communication. From the Fire Circle to the Theatre to the Computer Screen, Effective Techniques Enhance the Message. *Ubiquity: An ACM IT Journal*, 34. <http://www.acm.org/ubiquity/views/r_tannenbaum_3.html>.

TELL project. 2005a: Towards Effective network supported coLLaborative learning activities. *Introducing a Framework for the Evaluation of Network Supported Collaborative Learning*. WP1 Deliverable, eLearning Initiative. European Commission. < <http://cosy.ted.unipi.gr/tell/> >.

TELL project. 2005b: Towards Effective network supported coLLaborative learning activities. *Design Patterns for Teachers and Educational (System) Designers*. Pattern Book. Output of WP3. eLearning Initiative, European Commission. < <http://cosy.ted.unipi.gr/tell/> >

- Tergan, S.-O. 2005. Digital Concept Maps for Managing Knowledge and Information. Στο S-O, Tergan, & T. Keller (eds.), *Knowledge and Information Visualization* (σσ. 185-204). Berlin: Springer [LNCS 3426].
- Tergan, S-O, & Keller, T. 2005. Digital Concept Mapping in Learning Contexts: Integrating Knowledge. Arguments and Information Resources. Στο *Proceedings of Ninth International Conference on Information Visualisation (IV 2005)*, (σσ. 371-376). London, UK. IEEE Computer Society.
- Terras, M. 2006. Disciplined: Using Educational Studies to Analyse 'Humanities Computing'. *Literary and Linguistic Computing*, 21(2): 229-245.
- Thompson, S. 1955-1958. *Motif-Index of Folk-Literature. A Classification of Narrative Elements in Folk Tales, Ballads, Myths, Fables, Mediaeval Romances, Exempla, Fabliaux, Jest-Books, and Local Legends*. Revised and enlarged. edition, v. 1-6. Bloomington: Indiana University Press [αναθεωρ. έκδ. της 1^{ης}, 1932-1936].
- Thompson, S. 1946. *The Folktale*. N.Y. The Dryden Press [ανατύπ. 1977]. Berkeley-Los Angeles. University of California Press.
- Tolman, E. C. 1948. Cognitive Maps in Rats and Men. *Psychological Review*, 55(4): 189-208.
- Tolva, J. 1996. Ut Pictura Hyperpoesis: Spatial Form, Visuality, and the Digital World. Στο D. Stotts (ed.), *Proceedings of the the Seventh ACM Conference on Hypertext, Bethesda, Maryland, United States, March 16 - 20, 1996* (66 - 73). NY: ACM.
- Trabasso, T., & van den Broek, P. 1985. Causal Thinking and the Representation of Narrative Events. *Journal of Memory and Language*, 24: 612-630.

- Trevino, C. 2005. *Mind Mapping and Outlining: Comparing Two Types of Graphic Organizers for Learning Seventh-Grade Life Science*. Dissertation Thesis. Texas: Texas Tech University.
- Tripp, S. D. 1993. Theories, Traditions and Situated Learning. *Educational Technology*, 33(3): 71-77.
- Tufte, E. R. 1997. *Visual Explanations: Images and Quantities, Evidence and Narrative*. Cheshire, GT: Graphic Press.
- Turner, S. 1994. *The Creative Process: A Computer Model of Storytelling and Creativity*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tversky, B. 2001. Spatial Schemas in Depictions. Στο M. Gattis (ed.), *Spatial Schemas and Abstract Thought* (σσ. 79-112). Cambridge, MA: MIT Press.
- Unsworth, J. 2002. What is Humanities Computing and What it is Not. *Jahrbuch für Computerphilologie*, 4.
<<http://computerphilologie.uni-muenchen.de/jg02/unsworth.html>>.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. 1983. *Strategies in Discourse Comprehension*. NY: Academic Press.
- van Merriënboer, J. J. G., Kirscher, P. A., & Kester, L. 2003. Taking the Load off a Learner's Mind: Instructional Design for Complex Learning. *Educational Psychologist*, 38(1): 5-13.
- van Boxtel, C., van der Linden, J., Roelofs, E., & Erkens, G. 2002. Collaborative Concept Mapping: Provoking and Supporting Meaningful Discourse. *Theory into Practice*, 41(1): 40-46.

- Vekiri, I. 2002. What is the Value of Graphical Displays in Learning? *Educational Psychology Review*, 14(3): 261-312.
- Verdi, M. P., & Kulhavy, R. W. 2002. Learning with Maps and Texts: An Overview. *Educational Psychology Review*, 14(1): 27-46.
- von Glasersfeld, E. 1993. Questions and Answers about Radical Constructivism. Στο K. Tobin (ed.), *The Practice of Constructivism in Science Education* (σσ. 23-38). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Wandersee, J. H. 1990. Concept Mapping and the Cartography of Cognition. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10): 923-936.
- Wang, F.-K., & Bonk, C. J. 2001. A Design Framework for Electronic Cognitive Apprenticeship. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5(2): 131-150.
<<http://www.sloan-c.org/publications/JALN/v5n2/index.asp>>
- Watson, C. E. 2005. *Graphic Organizers: Toward Organization and Complexity of Student Content Knowledge*. Dissertation Thesis. Blacksburg, Virginia. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Wei Mu. 2006. Towards a Computational Model of Image Schema Theory (Tech Report).
<ftp://ftp.ncsu.edu/pub/unity/lockers/ftp/csc_anon/tech/2006/TR-2006-33.pdf>
- Weinberger, A., Fischer, F., & Mandl, H. 2002. Fostering Computer-Supported Collaboration with Cooperation Scripts and Scaffolds. Στο G. Stahl (ed.), *Computer Support for Collaborative Learning: Foundations of a CSCL Community* (σσ. 573-574). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Weinberger, A. 2003. *Scripts for Computer-Supported Collaborative Learning Effects of Social and Epistemic Cooperation Scripts on Collaborative Knowledge Construction*. Dissertation Thesis. München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- WestwoodStudios. 1997. *Blade Runner*. Electronic Arts.
- Whittem, S. N., & Graesser, A., C. 2001. Introduction. *The Psychology of Themes. Poetics*, 29: 135-138.
- Wilson, B., & Cole, P. 1991. A Review of Cognitive Teaching Models. *Educational Technology Research and Development*, 39(4): 47-64.
- Yates, F. 1966. *The Art of Memory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yun-Gyung Cheong. 2007. *A Computational Model of Narrative Generation for Suspense*. Dissertation Thesis. Department of Computer Science. North Carolina State University: Raleigh, North Carolina.
- Zhang, J. 1997. The Nature of External Representations in Problem Solving. *Cognitive Science*, 21(2): 179-217.
- Zielinski, S. 2006. *Deep Time of the Media. Toward an Archaeology of Hearing and Seeing by Technical Means*, trsnl. by Gloria Custance. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Zwan, R. A., & Radvansky, G. A. 1998. Situation Models in Language Comprehension and Memory. *Psychological Bulletin*, 123(2): 162–185.

Zwan, R. A., Madden, C. J. 2004. Updating Situation Models. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 30(1): 283-288.

2. Ελληνόγλωσση:

Arnheim, R. 2007. *Οπτική σκέψη*. μτφρ. Ι. Ποταμιάνος, Γ. Βρυώνη. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Barthes, R. 1988. ²1990. *Εικόνα-μουσική-κείμενο*, μτφ. Γιώργος Σπανός. Αθήνα: Πλέθρον.

Βασιλοπούλου, Μ. 2001. *Ο χάρτης εννοιών ως εργαλείο μάθησης. Εφαρμογές στη διδακτική της Βιολογίας και την περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Berger, J. 1980. *Η εικόνα και το βλέμμα*, μτφρ. Ζ. Κονταράτου. Αθήνα: Οδυσσέας.

Βλαχάβας, Ι., Κεφαλάς, Π., Βασιλειάδης, Ν., Κόκκορας, Φ., & Σεκελλαρίου, Η. 2006. *Τεχνητή νοημοσύνη*. Αθήνα: Γκιούρδας.

Bolter, J. D. 2006. *Οι μεταμορφώσεις της γραφής: υπολογιστές, υπερκείμενο, και αναμορφώσεις της τυπογραφίας*, μτφρ. Δ. Ντούνιας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bremond, C. 1999. Η λογική των αφηγηματικών πιθανοτήτων, μτφρ. Καίτη Παπουτσά. Στο Β. Καλλιπολίτης (επιμ.), *Θεωρία της αφήγησης* (σσ. 125-157). Αθήνα: Εξάντας.

Bruner, J. 1997. *Πράξεις νοήματος*, μτφρ. Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Bruner, J. 2004. Οι χρήσεις της ιστορίας. Στο *Δημιουργώντας ιστορίες. Νόμος, λογοτεχνία, ζωή*, μτφρ. Β. Τσούρτου, Κ. Πολυδάκη, Γ. Κουγιουμουτζάκης (σσ. 37-78). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. 2007. *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης*, μτφρ. Α. Βουγιούκα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Burkert, W. 1993. *Ελληνική μυθολογία και τελετουργία. Δομή και ιστορία*, μτφρ. Η. Ανδρεάδη. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Γεωργακόπουλος, Α. 2003. *Παράσταση σημασίας προτάσεων φυσικής γλώσσας με conceptual graphs*. Διπλωματική εργασία. ΕΜΠ: Σχολή Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών.
- Γουλή, Ε., Γόγουλου, Α., Παπανικολάου, Κ., & Γρηγοριάδου, Μ. 2005. Αξιοποιώντας τον εννοιολογικό χάρτη ως εργαλείο διδασκαλίας και αξιολόγησης στο μάθημα Πληροφορικής Γυμνασίου. Στα *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου. Διδακτική της Πληροφορικής (Κόρινθος, 7-9 Οκτωβρίου)*.
<<http://hermes.di.uoa.gr/lab/cvs/papers/gogoulou/ggpg-Didactics-2005.pdf>>.
- Greimas, A. J. 1991. Οι συντελεστές, οι τελεστές και τα σχήματα. Στο Β. Καλλιπολίτης (επιμ.), *Θεωρία της αφήγησης*, μτφρ. Κ. Παπουτσά (σσ. 158-184). Αθήνα: Εξάντας.
- Ιγνατιάδης, Γ. Μ., Κακουλίδης, Λ., & Χαραλαμπίδης, Απ. 2001. *Ομήρου Οδύσσεια, βιβλίο καθηγητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Kalantzis, M. 1999. Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τί εννοούμε ως γραμματισμό και τί διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *"Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση*:

Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 1997 (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kant, I. [1787] 1977. *Η Κριτική του καθαρού λόγου*, μετ. Α. Γιανναράς. Αθήνα: Παπαζήσης.

Καρασαββίδης, Η. 2002. Η διδασκαλία-μάθηση του μαθήματος της Ιστορίας με λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης: διδακτικές και γνωστικές παράμετροι της διαδικασίας οικειοποίησης του χάρτη εννοιών ως γνωστικού εργαλείου. Στο *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, τ. Β' (σσ. 47-56). Αθήνα: Καστανιώτης (= και Karasavvidis 2004).

Καττή, Δ. 1999. Ψυχολογία και γλώσσα. Στο Δ. Καττή, & Κ. Νικηφορίδου (επιμ.), *Γλώσσα και νόηση. Επιστημονικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις* (σσ. 43-60). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Κεκές, Ι. Ι., & Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. 2002. Διαδραστικές «αφηγήσεις»: δυνατότητες και εκπαιδευτικές προεκτάσεις της μοντελοποίησης μη γραμμικών δυναμικών συστημάτων στον υπολογιστή. Στο Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Πρακτικά 3^{ου} συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος*, τόμ. Α (σσ. 765-774). Αθήνα: Καστανιώτης.

Κόκκινος, Γ., & Κουνέλη, Ε. 2006. Διδακτική προσέγγιση ιστορικών εννοιών με τη χρήση του λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης «Inspiration» και του διαδικτύου. Στα *Πρακτικά ημερίδας μεταπτυχιακού Π.Τ.Δ.Ε. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου*.

Κοκκονός, Α. 2006. *Μεθοδολογίες σχεδίασης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία.

Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων.

Κολιάδης, Εμ. Α. 2002. *Γνωστική ψυχολογία-γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*, τόμ. 4. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Lave, J., & Wenger, E. 2005. *Κοινωνικές όψεις της μάθησης. Νόμιμη περιφερειακή συμμετοχή*, μτφρ. Ε. Γεωργιάδη. Αθήνα: Σαββάλας [= 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press].

Luke, C. 2006. Κυβερνοσχολείο και τεχνολογική αλλαγή: Πολυγραμματισμοί για τη νέα εποχή. Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (190-227). Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

Μαργαρίτης, Μ. Α. 2006. *Ανάλυση και υποστήριξη της συνεργασίας μικρών ομάδων με χρήση διαγραμματικών αναπαραστάσεων*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Τεχνολογίας Υπολογιστών. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ματσαγγούρας, Η. ³1997. *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*, τ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.

Minsky, M. ²2006 *Η κοινωνία της νόησης. Ανάλυση της αρχιτεκτονικής του ανθρώπινου νου*, μτφρ. Μ. Αντωνοπούλου-Σ. Μανουσέλης. Αθήνα: Κάτοπτρο.

Μπελιώκας, Α. 2005. Οι εννοιολογικοί χάρτες στη διδασκαλία της Φυσικής. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Ερευνα και Πράξη*, 14: 37-46.

Ong, W. 1997. *Προφορικότητα και εγγραματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*, μτφρ. Κ. Χατζηκυριάκος. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

- Πόλκας, Λ. 2007. Χαρτογράφηση αρχαιοελληνικού κειμένου με τον υπολογιστή. *Φιλολόγος*, 130: 555-568.
- Προπ, Β. Γ. 1987. *Μορφολογία του παραμυθιού. Η διαμάχη του Κ. Λεβί-Στρως με τον Β. Γ. Προπ και άλλα κείμενα*, μτφ. Α. Παρίση. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Πωγωνδιώτης, Κ. 1999. Υπάρχει γλώσσα της σκέψης; Στο Δ. Καττή, & Κ. Νικηφορίδου (επιμ.), *Γλώσσα και νόηση. Επιστημονικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις* (σσ. 61-91). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ρετάλης, Σ., & Βρασίδης, Χ. 2005. Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη υλικού διαδικτυακής μάθησης. Στο Σ. Ρετάλης (επιμ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης* (σσ. 59-77). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ρούσσου, Μ. 2002. Η αφήγηση ως μέσο στη δημιουργία πολιτισμικών και εκπαιδευτικών εμπειριών εικονικής πραγματικότητας. *ΙΜΕρος*, 2: 13-28.
- Saussure, Ferdinand de. 1979. *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*, μτφρ. Ι. Δ. Αποστολόπουλου. Αθήνα: Παπαζήσης [1916, *Cours de linguistique générale*. Paris et Lausanne: Payot].
- Stein, N. 1992. Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λένε ιστορίες. Στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*, τόμ. 1 (σσ. 113-136). Αθήνα: Gutenberg.
- Stillings, N. A. - S. E. Weisler, C. Feisntein - J. L. Garfield, & E. L. Rissland. 2002. *Εισαγωγή στη γνωσιοεπιστήμη*, μτφρ. Γ. Μαραγκός. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Τοντόροφ, Τ. 1989. *Ποιητική*, μτφρ. Α. Καστρινάκη. Αθήνα: Γνώση.

Φορτούνη, Τζ., Κομματάς, Ν. Αλεξανδράτος Γ. & Ράπτη, Α. 2006. *Οι χάρτες εννοιών στο σχολείο. Θεωρητικό πλαίσιο, διδακτική αξιοποίηση, δραστηριότητες*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζητάκη-Καψωμένου, Χ. 2002. *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*. Φιλολογική έκδοση κειμένων από τον Γ. Μ. Παράσογλου. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

Wallace, M. 1991. Αφηγηματική δομή: μια σύγκριση μεθόδων, μτφρ. Α. Κουφού. Στο Β. Καλλιπολίτης (επιμ.), *Θεωρία της αφήγησης*, μτφρ. Α Κουφού (σσ. 11-43). Αθήνα: Εξάντας.

Vygotsky, L. S. 1997. *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, μτφρ. Σ. Βοσνιάδου & Α. Μπίμπου. Αθήνα: Gutenberg.

Οι ηλεκτρονικοί δεσμοί λειτουργούσαν μέχρι τις 8/10/2008.

РАНЕЕЗНАМО ПЕРПАА