

**Θεωρία, μέθοδος, εργαλεία: ασύμπτωτες σχέσεις
και συνεκτικές διασυνδέσεις στις ανθρωπιστικές σπουδές**

1. Εισαγωγικά

Θα δείξω πως οι προϋποθέσεις μιας λειτουργικής και παιδαγωγικά αποτελεσματικής διδασκαλίας θα πρέπει να αναζητούνται: στο πλαίσιο, αφενός, μιας συγχρονικής σύζευξης ανάμεσα στη θεωρία, τη μέθοδο και τα ηλεκτρονικά εργαλεία· στο περίγραμμα, αφετέρου, μιας διαχρονικής σχέσης που συνδέει τους τρεις υπό συζήτηση όρους ως προς τις παραδοσιακές και τις σύγχρονες όψεις τους. Παραδειγματικό σημείο αναφοράς θα είναι τα παραδοσιακά αφηγηματικά κείμενα.

2. Το πρόβλημα

Η προηγούμενη, συγχρονική και διαχρονική, διασύνδεση επιδιώκεται εδώ, προκειμένου να αποκατασταθεί ένα καταστατικό ολίσθημα που εντοπίζεται στα περιβάλλοντα συμβατικής και ηλεκτρονικής μάθησης και περιγράφεται ως εξής: ασύμπτωτες μεταξύ τους θεωρητικές αρχές, μέθοδοι και εργαλεία επιλέγονται προς χρήση από εκπαιδευτές εμπειρικά και αποσπασματικά, δίχως να στηρίζονται σε κάποια συνεκτική, αναγνωρίσιμη θεωρητική βάση και χωρίς να αποβλέπουν στην εξυπηρέτηση κάποιας ενιαίας πρακτικής σκόπευσης (Bonk & Cunningham, 1998: 25). Η επιλεκτική αυτή συγκέντρωση ιδεών, στρατηγικών και εργαλείων συγκροτεί εξ αποτελέσματος παιδαγωγικό patchwork, το οποίο δεν χρειάζεται να αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής μελέτης, αλλά, καλύπτοντας ευκαιριακές ανάγκες ταχύρρυθμων εκπαιδευτικών αναγκών, πέφτει σε αχρηστία τόσο γρήγορα όσο και τα εργαλεία από τα οποία είναι ευκαιριακά εξαρτημένο.

Στον αντίποδα των προηγούμενων εμπειρικών προσεγγίσεων προτείνεται μια συνεκτική και ολιστική προσέγγιση, στο πλαίσιο της οποίας οι παραδοσιακές όψεις μονάδων γνώσης και μάθησης, που προέρχονται από τους χώρους της φιλολογίας, της εθνογραφίας, της ανθρωπολογίας και της λογοτεχνικής κριτικής, διαλέγονται με θέσεις των γνωστικών επιστημών, της γλωσσολογίας, της σημειωτικής και των ψηφιακών σπουδών στην προοπτική της διεπιστημονικότητας.

Στο πλαίσιο, συγκεκριμένα, της αξιοποίησης των υπολογιστών στον κλάδο των ανθρωπιστικών σπουδών μέσω της διεπιστημονικής προσέγγισης δεν διαπλέκονται μόνο σχέσεις ανάμεσα σε όμορα επιστημονικά πεδία αλλά είναι δυνατόν να δημιουργούνται και νέοι τομείς στο διάκενό τους ή και να υπερβαίνονται τα δεδομένα σύνορα (Moran, 2002: 15· McCarty, 2005: 135-136).

3. Η θεωρία

Είναι παραδεκτό στη φιλολογική έρευνα και τη λογοτεχνική κριτική ότι ικανό μέρος του περιεχομένου και της φρασεολογίας των παραδοσιακών αφηγημάτων εμφανίζει σταθερώς επαναλαμβανόμενη δομή. Η έρευνα των «μηχανιστικών» αυτών διαδικασιών αφηγηματικής σύνθεσης, που ονομάστηκαν «θέματα» (από τον Albert Lord, 1960: 4) και «λειτουργίες» (από τον Vladimir Propp, 1987: 27), παρά τις επιμέρους διαφορές στην ορολογία (Yen, 1973: 162-163), καταλήγει σε κοινά, γενικότερα συμπεράσματα (Ramey,

2007: 28-34). Η στερεότυπη θεματική σύνθεσης γίνεται καλύτερα αντιληπτή, αν αναδομηθεί πρώτα η έκθεση των αφηγηματικών συμβάντων, που μέσα στην επαναληπτικότητά τους μένουν σταθερά, και ύστερα καθοριστεί ο τρόπος με τον οποίο ο αφηγητής έχει τροποποιήσει την έκθεση αυτή. Από τη μελέτη των επαναλαμβανόμενων στοιχείων θα μπορούσε να καταρτιστεί ένας πίνακας όλων των πιθανών αφηγήσεων, ενώ από τις παραλλαγές τους, τις λοξοδρομήσεις τους από τα προσδοκώμενα σχέδια (Bruner, 2004: 73), ο μετασχηματισμός τους σε τέχνη με αυτόνομη αισθητική αξία.

Η αναζήτηση μιας κοινής «γραμματικής» των αφηγηματικών συνθέσεων, ενισχυμένη και από τις συμβολές της γλωσσολογίας, βρέθηκε στο επίκεντρο ενδιαφέροντος των μετανεωτερικών θεωρητικών της λογοτεχνίας (Brémond, Greimas, Barthes). Τώρα, ωστόσο, τα στερεότυπα «θέματα» ή «λειτουργίες», ριζωμένα στις δομές της γλώσσας, αναζητήθηκαν και σε οποιαδήποτε αφηγηματική υπόθεση.

Με την εξέλιξη των γνωστικών επιστημών και στο πλαίσιο της διάχυσης των μοντέλων επεξεργασίας των πληροφοριών, ως έδρα των επαναληπτικών δομών της αφήγησης θεωρήθηκε η ανθρώπινη νόηση· στον βαθμό που κάθε μορφής διήγηση ιστοριών είναι πάνω απ' όλα μια μορφή διανοητικής δραστηριότητας, εξαρτώμενη κατά κύριο λόγο από τη μνήμη. Έτσι παραδοσιακά «θέματα» και «λειτουργίες» μεταλλάχθηκαν σε: «σχήματα» / schemas (λ.χ., από τους Bartlett 1932: 199-200, 300-304· Rumelhart, 1980: 33-34, και Rubin, 1995: 21)· «πλαίσια» / frames (από τον Minsky, 1977, και 2006: 480) και «σενάρια» / scripts (από τους Schank & Abelson, 1977: 17-19, 41). Οι τρεις αυτοί όροι παραπέμπουν σε αφηρημένες νοητικές δομές στις οποίες αποτυπώνεται η τυπική αλληλουχία συμβάντων σε μια συγκεκριμένη καθημερινή κατάσταση. Η δημιουργία τους προϋποθέτει: αφενός την επαναληπτική συμμετοχή σε συγκεκριμένα στιγμιότυπα μιας κοινωνικής κατάστασης και αφετέρου τη γενίκευση των κοινών χαρακτηριστικών που διέπουν τα σχετικά στιγμιότυπα (Πόλκας, 2008: 39-55).

Στον αφηγηματικό, ειδικότερα, λόγο (κείμενα, ταινίες, προφορικές ιστορίες, κλπ) τα «σχήματα / πλαίσια / σενάρια» συγκροτούν τους «ιστοριόκοσμους» / storyworlds: νοητικά μοντέλα που ωθούν τους αναγνώστες / ερμηνευτές να φανταστούν την εξέλιξη, ή και την κατάληξη, μιας κατάστασης, ενός χαρακτήρα ή συμβάντος σε μιαν αφήγηση, επιτρέποντας έτσι τη χαρτογράφηση του ποιος έκανε τι, με ποιον, πότε, πού, γιατί και με ποιον τρόπο (Herman, 2002: 9-22). Οι καθολικές αυτές νοητικές αναπαραστάσεις, που εμπεριέχονται στα αφηγηματικά έργα, παρέχουν τα σχέδια για τη δημιουργία ή τροποποίηση των νοητικά εσχηματισμένων ιστοριόκοσμων, τους οποίους μπορεί να οικειοποιηθεί κάθε άνθρωπος από τη μικρή του ηλικία και όχι μόνο ένας χαρισματικός αφηγητής.

Αυτό σημαίνει, γενικότερα, ότι οι αναγνώστες ενεργοποιούν τις υπάρχουσες νοητικές τους αναπαραστάσεις όταν διαβάζουν ένα κείμενο, προκειμένου να υποστηριχθούν στην ερμηνεία της πληροφορίας που περιέχεται μέσα σε αυτό. Συγκροτώντας ευλύγιστο δίκτυο από «σώματα» πολιτιστικής γνώσης, τα «σχήματα / πλαίσια / σενάρια», δεν θεωρούνται οριστικά προδιαμορφωμένες, ατομικές γνωστικές δομές για κάθε βαθμίδα νοητικής ανάπτυξης, όπως τις θεωρούσε λίγο πολύ ο Piaget, αλλά εξαρτώνται από, και ενεργοποιούνται μέσα σε, συγκεκριμένες καταστάσεις και κοινωνικο-πολιτισμικά

συμφραζόμενα. Γι' αυτό και με την πρόοδο της ανάγνωσης αναβαθμίζονται ή τροποποιούνται (McVee, κ.ά, 2005). Η εξάρτησή τους αυτή εξηγεί και τους λόγους για τους οποίους οι έμπειροι σε κάποιο θέμα ενεργούν και αντιδρούν πιο αποτελεσματικά σε σχέση με τους άπειρους, που στερούνται ή διαθέτουν ελλιπή γνωστικά «σχήματα» ώστε να κατανοήσουν ένα αφηγηματικό έργο (Driscoll, 1994: 155). Αλλά πώς μαθαίνει την τέχνη του ένας αφηγητής και πώς τη μεταβιβάζει αργότερα ο ίδιος ως έμπειρος δάσκαλος στους μαθητευόμενους;

4. Η μέθοδος

Η παραδοσιακή μαθητεία στην τέχνη της αφήγησης διεκπεραιώνεται σε τρία κύρια μακρόχρονα στάδια (Lord, 1960: 20-26). Στο πρώτο ο μαθητευόμενος ακούει προσεχτικά και αφομοιώνει τα παραδοσιακά «θέματα» και τον τρόπο με τον οποίο εκτελούν έμπειροι βάρδοι τις εκτενείς τους ρυθμικές αφηγήσεις. Στο δεύτερο στάδιο ο μαθητευόμενος «ανοίγει για πρώτη φορά το στόμα του» και δοκιμάζει να συνθέσει, εκτελώντας κατά κανόνα με τη συνοδεία μουσικού οργάνου, αφηγηματικά τραγούδια, όπως τα έχει μάθει ακούγοντάς τα από τους έμπειρους βάρδους. Τέλος, στο τρίτο στάδιο ο εκπαιδευμένος πλέον αφηγητής εκτελεί μπροστά σε ακροατήριο ολοκληρωμένα εκτενή αφηγηματικά έργα, επεκτείνοντας, εμπλουτίζοντας και μετασχηματίζοντας το μαθημένο θεματικό υλικό, με τρόπον ώστε η εκτέλεσή του να παρουσιάζεται ως κατάκτηση εντελώς προσωπική.

Σήμερα, παρά την έκρηξη αφηγηματολογικών θεωριών, δεν έχει διατυπωθεί κάποια συγκεκριμένη, ειδική μέθοδος μαθητείας στην τέχνη των αφηγημάτων, που να λαμβάνει υπόψη της την παραδοσιακή. Σε παλαιότερη μελέτη μου, ωστόσο, έχω δείξει (Πόλκας, 2008: 71-107) ότι όψεις της παραδοσιακής μαθητείας στην τέχνη της αφήγησης μπορούν να ενσωματωθούν στο γενικό μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού που είναι γνωστό ως «γνωστική μαθητεία»/cognitive apprenticeship.

Τον πυρήνα των λειτουργιών της γνωστικής μαθητείας καταλαμβάνουν οι επονομαζόμενες «Μέθοδοι» / Methods, με τις έξι περιεχόμενες διδακτικές τεχνικές (Collins, κ.ά., 1989· Gzefaili 2003). Οι τρεις πρώτες, οι δασκαλοκεντρικές, είναι:

α) η αναλυτική «επίδειξη» / Modelling από τον έμπειρο δάσκαλο για το πώς εκτυλίσσεται η διαδικασία μάθησης, την οποία οι μαθητευόμενοι επιχειρούν να μιμηθούν·

β) η ελεγχόμενη «καθοδήγηση» / Coaching, που μεταφράζεται σε περιοδικό έλεγχο των δραστηριοτήτων των μαθητευόμενων από τον εκπαιδευτή, και

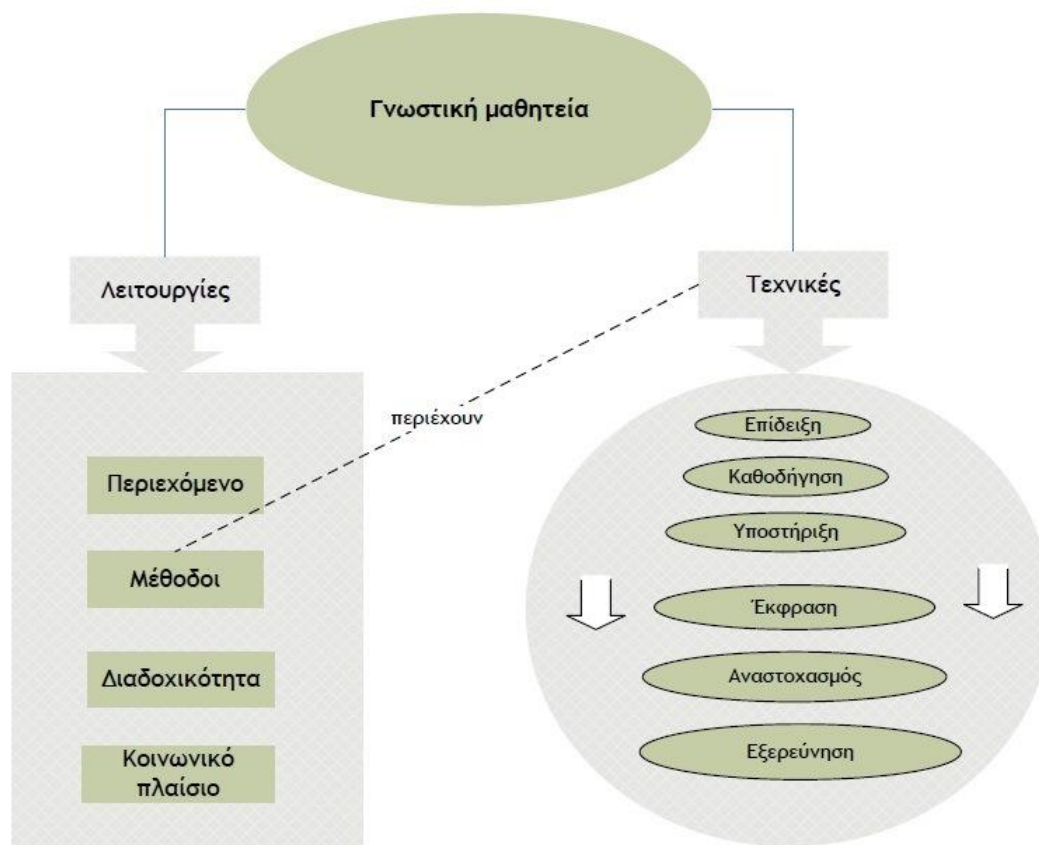
γ) η διαβαθμισμένη «υποστήριξη» / Scaffolding που παρέχει ως παρατηρητής των εκπαιδευόμενων ο δάσκαλος, μειώνοντας προοδευτικά (με βάση τις αρχές της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky (1997: 144-145) τις διορθωτικές του παρεμβάσεις.

Στις τρεις επόμενες, τις μαθητοκεντρικές, περιλαμβάνονται:

δ) η αιτιολογημένη «έκφραση» / Articulation από τους εκπαιδευόμενους των στρατηγικών που χρησιμοποίησαν στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας·

ε) ο «αναστοχασμός» / Reflection τους όσον αφορά τη σημασία και την αξία του μαθησιακού έργου που επιτέλεσαν σε σχέση: είτε με το παράδειγμα του έμπειρου δασκάλου είτε με τις εφαρμογές των συνεκπαιδευόμενων τους· τέλος,

στ) η «εξερεύνηση» / Exploration –στρατηγική με την οποία οι εκπαιδευόμενοι, έχοντας κατακτήσει τον έλεγχο των στρατηγικών που απαιτούνται για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας, είναι σε θέση να διατυπώνουν μόνοι τους τις δικές τους υποθέσεις εργασίας και να τις δοκιμάζουν, φτάνοντας σε προσωπικές ανακαλύψεις σε αυθεντικά πλαίσια συνεργασίας (Σχήμα 1).

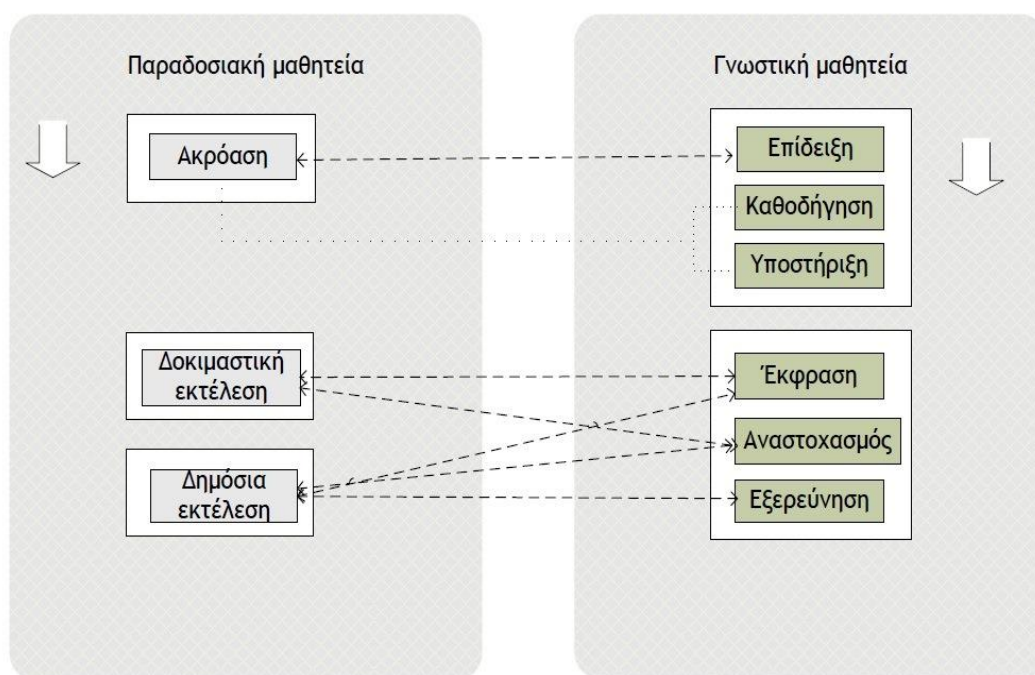


Σχήμα 1: «Μέθοδοι» και διδακτικές τεχνικές της γνωστικής μαθητείας

Η παραδοσιακή μαθητεία ως μέθοδος αντιστοιχεί στο θεωρητικό πλαίσιο των τυπικών «θεμάτων», ενώ της γνωστικής μαθητείας σε αυτό των «σχημάτων / πλαισίων / σεναρίων»· υπό την προϋπόθεση ότι η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται ως αποκλειστικά εξωτερικό αντικείμενο που πρέπει να μαθευτεί, αλλά θεωρείται ενδιάθετη περιουσία του νου, που, μέσω των κατάλληλων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, μπορεί να οικοδομηθεί σταδιακά, να αναδυθεί και να γίνει κτήμα όλων των εκπαιδευομένων.

Είναι χαρακτηριστικό, πάντως, ότι οι δύο υπό συζήτηση μέθοδοι αντιμετωπίστηκαν ως ασύμπτωτες, καθώς έμεναν για καιρό εγκλωβισμένες στις διχαστικές «θεωρήσεις της Μεγάλης Διαίρεσης» / Great Divide Theories (Mason, 1998· Reder & Davila 2005)· όπου το φωνοκεντρικό και κοινωνικο-πολιτισμικά γειωμένο πεδίο εφαρμογής της παραδοσιακής

μαθητείας θεωρήθηκε ολότελα αντίθετο, έως εχθρικό, προς το λογοκεντρικό και νοησιαρχικό της γνωστικής. Σήμερα, ωστόσο, δίχως να εκτοπίζονται οι ιστορικο-πολιτισμικές διαφορές, οικοδομούνται γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στις δύο μεθόδους (Σχήμα 2), ώστε το κάπως μηχανιστικό και ασυνείδητο στοιχείο του μοντέλου προγόνου να μην αποκλείει μια μορφή «γλώσσας σκέψης»: ούτε, από την άλλη μεριά, το μενταλιστικό μοντέλο επίγονος να διαγράφει την κοινωνικο-πολιτισμικά «τοποθετημένη» / situated μάθηση (των Lave & Wenger, 2005). Όσο για την απουσία από την παραδοσιακή μαθητεία των στρατηγικών της «καθοδήγησης» και της «υποστήριξης», δεν οφείλεται, όπως υποστηρίζεται, στην α-γραματοσύνη του προφορικού συνθέτη, ο οποίος γι' αυτόν τον λόγο δεν είναι σε θέση να εξηγήσει πώς ακριβώς έχει μάθει την τέχνη του (Lord, 1960: 24), αλλά στο γεγονός ότι η γνώση του αυτή είναι ενδιάθετη (Rubin, 1995: 190-191· Πωγωνδιώτης, 1999: 75-76). Και ο απώτερος στόχος της γνωστικής μαθητείας, μέσω των δύο διαμεσολαβητικών τεχνικών, είναι να μετασχηματίσει την ενδιάθετη / αόρατη γνώση του εκπαιδευόμενου σε ρητή / ορατή (Collins, κ.ά., 1991).



Σχήμα 2: Σχέσεις παραδοσιακής και γνωστικής μαθητείας

5. Τα εργαλεία

5.1. Ως προς τη θεωρία

Παρά τις κοινότοπες ρήσεις που διατυπώνονται σήμερα για τον θρίαμβο της εικόνας επί της γραφής, που σηματοδοτεί την απελευθέρωση των ανθρώπων από τα δεσμά της «Γραμμοχώρας» (Staley, 2003), δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι στην ιστορική της διαδρομή η γλώσσα απεικονίστηκε όχι μόνο με αφηρημένα σύμβολα αλλά και με εικονογράμματα – γεγονός που μαρτυρεί την πρώιμη οπτικότητά της (Woods, 2010). Εξάλλου, ακόμη και η επιτέλεση / παράσταση μιας προφορικής αφήγησης εννοείται, μέσω της διαδικασίας της

μιμήσεως, και ως μια μορφή θεατρικής ανα-παράστασης (*demonstratio ad oculos* κατά τον Bühler 1934, στον Bakker, 2005: 156), ενώ οι πρώιμες οπτικές-χωρικές ιδιότητες του αφηγηματικού λόγου, αποτυπωμένες σε όρους της κλασικής και μετακλασικής ρητορικής (λ.χ., *ενάργεια, έκφρασις, σχήματα διανοίας*, κλπ.) υποκαταστάθηκαν από γνωστικούς όρους και αρχές, όπως είναι:

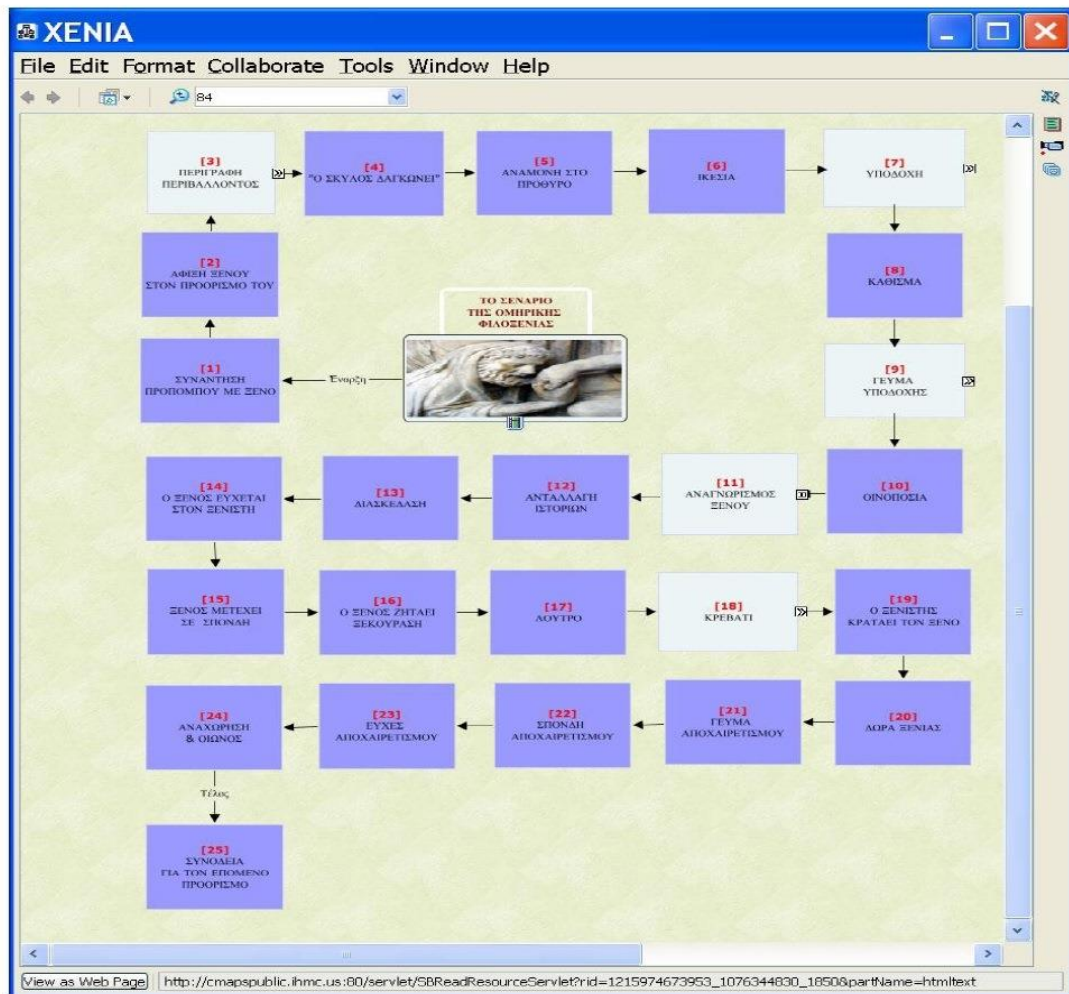
α) η «νοητική εικονοποιία» / mental imagery –μια μορφή, οπτικής κυρίως, μνήμης που ανάγεται στην αρχαία μνημοτεχνική των loci (Rubin, 1995: 40, 62)·

β) το «εικονόσχημα» –ένα είδος νοητικού χάρτη που, μέσω της διαδικασίας της μεταφοράς, υποστηρίζει διαγραμματικά την κατανόηση μιας έννοιας με τους όρους κάποιας άλλης (Lakoff & Johnson 1980· Oakley 2006). Τέλος,

γ) το «αφηγηματικό σχήμα» / narrative schema, μέσω του οποίου οι αναγνώστες ενός λογο-τεχνικού κειμένου χαρτογραφούν νοητικά, τοποθετώντας και στον άξονα του χώρου, την τροχιά που διαγράφουν υποκείμενα και αντικείμενα μέσα στις ατραπούς του ιστοριοκόσμου (Herman, 2000· Bungaard, 2007: 248).

Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '40 (Tolman 1948), ο νοητικός χάρτης, ως χωρική γνώση που αποκτάται από τα ζώα και τον άνθρωπο στη διαδραστική τους σχέση τους με το περιβάλλον, αναπαραστάθηκε και με εξωτερικά διαγράμματα, ενώ σήμερα οι θεωρητικοί των ψηφιακών μέσων διεκδικούν τον δικό τους «χώρο της διαγραμματικής αφήγησης», στο πλαίσιο του οποίου μελετούν τον τρόπο με τον οποίο οι σχέσεις ανάμεσα στα αφηγηματικά στοιχεία αναπαριστάνονται και ερμηνεύονται μέσω κατασκευών με γραφικά (Ryan 2007). Έτσι, από τα εντυπογραφικά διαγραμματικά παραδείγματα των κριτικών της λογοτεχνίας (λ.χ., το σημειωτικό τετράγωνο του Greimas ή το μοντέλο αφηγηματικής δράσης του Bremond) (Ryan 2007: 12, 17) έχουμε ήδη περάσει στους ψηφιακούς χώρους και χάρτες των υπερκειμενικών μυθοπλασιών (όπως το *Storyspace*) και των διαδραστικών παιγνίων (παράδειγμα το *Common Tales* των Nitché & Thomas 2003).

Παράλληλα, στα περιβάλλοντα της ηλεκτρονικής μάθησης για την εξωτερική αναπαράσταση της γνώσης σε διαγραμματική μορφή χρησιμοποιούνται οι «γραφικοί οργανωτές» / graphic organizers: υπολογιστικά εργαλεία με τα οποία η αναπαριστώμενη στον άξονα του χώρου πληροφορία λειτουργεί ως «έκθεμα ενίσχυσης» ενός κειμένου, το οποίο και υποστηρίζει (παράδειγμα δικό μου: *Εικόνα 1*). Στην εφαρμογή των διαγραμματικών αυτών εργαλείων υπόκειται η αρχή ότι η μάθηση έχει νόημα υπό την προϋπόθεση ότι η νέα έννοια ή ιδέα συσχετίζεται με τις προϋπάρχουσες που είναι αποθηκευμένες στη γνωστική δομή του εκπαιδευόμενου. Έτσι, οι γραφικοί οργανωτές λειτουργούν ως εργαλεία γνωστικής σύνδεσης ανάμεσα στην προϋπάρχουσα και τη νέα πληροφορία, παρέχοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να ενεργοποιήσουν και να τροποποιήσουν γνώσεις, οι οποίες είτε μένουν αδρανείς και ατελείς είτε είναι εσφαλμένες (αναλυτικά: Πόλκας, 2008: 146-171).



Εικόνα 1: Στιγμιότυπο σεναρίου / script της ομηρικής ξενίας σε ηλεκτρονικό γραφικό οργανωτή

Οι γενικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η λειτουργία των γραφικών οργανωτών επικοινωνούν με το θεωρητικό πλαίσιο των «σχημάτων / πλαισίων / σεναρίων» στον βαθμό που και στις δύο περιπτώσεις γίνεται αποδεκτό ότι: η ανθρώπινη γνώση, ως αναπαράσταση του κόσμου που βιώνουμε γύρω μας, αποθηκεύεται στη μνήμη μ' ένα είδος ιεραρχικής δομής, απαρτίζοντας νοητικά μοντέλα τα οποία με την επαναληπτική τους χρήση παγιώνονται (Jonassen, κ.ά, 1993: 6-8· Ayersman, 1995: 535-536· Adesope, 2005: 10). Η παγίωση αυτή δεν είναι στατική αλλά δυναμική: αναδιαμορφώνεται ή μετασχηματίζεται κάθε φορά που νέες γνώσεις δημιουργούνται για να ενσωματωθούν / αφομοιωθούν στις υπάρχουσες νοητικές δομές. Εξάλλου, αν ευσταθεί η υπόθεση ότι υπάρχουν δύο υποσυστήματα νοητικού κώδικα (για τη λεκτική και για την οπτική πληροφορία) και ότι η σύνδεση ανάμεσά τους έχει ως αποτέλεσμα την ευκολότερη ανάκληση (Ραϊνίο, 1986: 53-83), τότε οι γραφικοί οργανωτές, οπτικοποιώντας αφηγηματικά κείμενα με την ίδια πληροφορία (τη λεκτική και την οπτική), ενισχύουν δυναμικά τους μαθητές στο να αποθηκεύουν το ίδιο υλικό σε δύο τύπους μνημονικών αναπαραστάσεων.

5.2. Ως προς τη μέθοδο

Για τους εκπροσώπους της γνωστικής μαθητείας η απόσταση του σχολείου από την καθημερινή ζωή είναι που καθιστά τη σκέψη του μαθητή αόρατη ή αδρανή, επειδή τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα μετατρέπονται σε μαθήματα, ξεκομμένα από τη ζωή και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων. Από τον λόγο αυτόν εξαρτώνται, γενικότερα, οι πρόσθετες διαφορές που αναφέρονται στον εγκαθιδρυμένο χώρο εργασίας της παραδοσιακής μαθητείας, όπου οι δεξιότητες εμπεριέχονται στο προς μάθηση έργο (Collins, κ.ά., 1991).

Ζητούμενο, κατ' επέκταση, για τη γνωστική μαθητεία είναι η «απο-σχολειοποίηση» της διδασκαλίας, ώστε οι αδρανείς γνωστικές διεργασίες να έρθουν στο φως, και οι μαθητές να έχουν το κίνητρο της ενεργητικής παρατήρησης, συμμετοχής και έκφρασης με την καθοδηγητική υποστήριξη του δασκάλου. Ο μετασχηματισμός της γνώσης από ενδιάθετη / αόρατη σε ρητή / ορατή προϋποθέτει ότι: από τη μια μεριά οι μαθητές πρέπει να συνθέσουν πράγματα που αναπαριστούν αυτή τη γνωστική διαδικασία και, από την άλλη, ότι ο δάσκαλος οφείλει να παρουσιάσει τα εργαλεία, τις στρατηγικές και τις δραστηριότητες που αναπαριστούν τη διαδικασία της σύνθεσης αυτού που θα δημιουργήσουν οι μαθητές. Προς αυτή την κατεύθυνση υποστηρίζεται ότι οι υπολογιστές θεωρούνται δυναμικά παιδαγωγικά εργαλεία για τον μετασχηματισμό της ενδιάθετης γνώσης σε ρητή και ενεργητική (Collins, 1991: 124).

Αν, ειδικότερα, το πρόβλημα με τη διδασκαλία των αφηγηματικών κειμένων έγκειται στην αδυναμία των μαθητών να ανακαλέσουν με βάση τα γνωστικά τους «σχήματα» τον γενικό σχεδιαστικό τους τύπο και να αναπαραστήσουν εξωτερικά τον ιστορικόκοσμό τους, τότε με την αξιοποίηση των γραφικών οργανωτών είναι δυνατόν εργαλείο και μέθοδος να λειτουργήσουν συμπληρωματικά, ενισχύοντας τους μαθητές στο να εξωτερικεύσουν τα γνωστικά τους μοντέλα, να συνθέσουν, να αναδιοργανώσουν και να ενσωματώσουν την υπάρχουσα και τη νέα γνώση σε μια νέα ολοκληρωμένη νοηματική εφαρμογή (Novak & Musonda, 1991).

6. Επίλογος

Υπέδειξα τη διαλεκτική σχέση που συντηρείται ανάμεσα στη θεωρία (των γνωστικών «σχημάτων»), τη μέθοδο (της γνωστικής μαθητείας) και το ηλεκτρονικό εργαλείο (τον γραφικό οργανωτή), προτείνοντας τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατόν σήμερα να εφαρμοστεί ένα μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο, αντί να επιλέγει τυχαία ή ευκαιριακά τις τρεις συνιστώσες της μάθησης, να τις συνενώνει, δικαιολογώντας κάθε φορά τη διαλειτουργική τους σχέση. Αν το ζητούμενο σήμερα στον κλάδο των ψηφιακών ανθρωπιστικών σπουδών είναι η διαλειτουργικότητα ανάμεσα στα πολλά και διάφορα εργαλεία και τις τεχνολογικές τους προδιαγραφές (Terras, 2010), η διαλειτουργικότητα αυτή πρέπει να αφορά και στη σύνδεση του εργαλείου με τη θεωρία του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, με τρόπον ώστε να εκμαιεύεται η ανάλογη διδακτική του μέθοδος. Σε μια τέτοια παιδαγωγική προοπτική τα μέσα μετασχηματίζονται σε εργαλεία για σκέψη, στο βαθμό που αξιοποιούνται σε συνδυασμό με ένα νοητικό σχήμα, μια βαθύτερη

δηλαδή γνώση, με βάση την οποία εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές μπορούν να συνεργαστούν με δημιουργικό και κριτικό τρόπο.

Βιβλιογραφία:

- Adesope, O. O. 2005. *Dynamic Concept Maps as Knowledge Representations Tools for Learning*. Thesis M.A. Burnaby, BC: Simon Fraser University.
- Ayersman, D. J. 1995. Effects of Knowledge Representation Format and Hypermedia Instruction on Metacognitive Accuracy. *Computers in Human Behavior* 11 (3/4): 533-555.
- Bakker, E. J. 2005. *Pointing at the Past. From Formula to Performance in Homeric Epics*. Washington, DC: Center of Hellenic Studies, Harvard University.
- Bartlett, F. 1932. *A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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* (25-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bruner, J. 2004. Οι χρήσεις της ιστορίας. Στο *Δημιουργώντας ιστορίες. Νόμος, λογοτεχνία, ζωή*, μτφρ. Β. Τσούρτου, Κ. Πολυδάκη, Γ. Κουγιουμουτζάκης (37-78). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bühler, K. 1934. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Bungaard, P. F. 2007. The Cognitive Import of the Narrative Schema. *Semiotica* 165 (1/4): 247-261.
- Collins, A. 1991. Cognitive Apprenticeship and Instructional Technology. Στο L. Idol & B. F. Jones (Eds.), *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform* (121-138). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. 1989. Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics. Στο L. B. Resnick (Eds.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (453-494). 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.
- Driscoll, M. P. 1994. *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gzefaili, A. 2003. Cognitive Apprenticeship, Technology and the Contextualization of Learning Environments. *Journal of Educational Computing Design & Online Learning* 4: 1-27.
- Herman, D. 2000. Narratology as a Cognitive Science. *Image and Narrative* 1.
<<http://www.imageandnarrative.be/inarchive/narratology/davidherman.htm>>
- Herman, D. 2002. *Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln & London: University of Nebraska Press.
- Jonassen, D. H., Beissner, K., & Yacci, M. 1993. *Structural Knowledge. Techniques for Representing, Conveying and Acquiring Structural Knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lakoff, G., & Johnson, M. 1980. *Metaphors we Live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. 2005. *Κοινωνικές όψεις της μάθησης. Νόμιμη περιφερειακή συμμετοχή*, μτφρ. Ε. Γεωργιάδη. Αθήνα: Σαββάλας.

- Lord, A. B. 1960. *The Singer of Tales*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mason, B. L. 1998. E-Texts: The Orality and Literacy Issue Revisited. *Oral Tradition* 13(2): 306-329.
- McCarty, W. 2005. *Humanities Computing*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- McVee, M. B., Dunsmore, K., & Gavelek, J. R. 2005. Schema Theory Revisited. *Review of Educational Research* 75 (4): 531-566.
- Minsky, M. 1977. Frame Theory. Στο P. N. Johnson-Laird, & P. C. Wason (Eds.), *Thinking Readings in Cognitive Science* (355-376). Cambridge: Cambridge University Press.
- Minsky, M. 2006 (2^η έκδ). *Η κοινωνία της νόησης. Ανάλυση της αρχιτεκτονικής του ανθρώπινου νου*, μτφρ. Μ. Αντωνοπούλου-Σ. Μανουσέλης. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Moran, J. *Inderdisciplinarity*. London & NY: Routledge.
- 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* (85-93). Berlin: Springer [LNCS 2897].
- Novak, J. D., & Musoda, D. 1991. A Twelve-Year Longitudinal Study of Science Concept Learning. *American Educational Research Journal* 28(1): 117-153.
- Oakley, T. 2006. Image Schemas. Στο D. Geeraerts & H. Cuyckens (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics* (214-235). Oxford, NY: Oxford University Press.
- Paivio, A. 1986. *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Πόλκας, Λ. 2007. Χαρτογράφηση αρχαιοελληνικού κειμένου με τον υπολογιστή. *Φιλολόγος* 130: 555-568.
- Πόλκας, Λ. 2008. *Αναπαριστάνοντας τη δομή μιας παραδοσιακής αφήγησης με ηλεκτρονικό γραφικό οργανωτή*. Μεταπτυχιακή-διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιά-Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων. <<http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/2759>> .
- Propp, V. 1987. *Μορφολογία του παραμυθιού. Η διαμάχη του Κ. Λεβί-Στρως με τον Β. Γ. Προπ και άλλα κείμενα*, μτφ. Α. Παρίση. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Πωγωνιώτης, Κ. 1999. Υπάρχει γλώσσα της σκέψης; Στο Δ. Καττή, & Κ. Νικηφορίδου (επιμ.), *Γλώσσα και νόηση. Επιστημονικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις* (61-91). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ramey, P. 2007. *Studies in Oral Tradition: History and Prospects of the Future*. Thesis M.A. University of Missouri-Columbia.
<<https://mospace.umsystem.edu/xmlui/handle/10355/5003>>.
- Reder, S., & Davila, E. 2005. Context and Literacy Practices. *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 170-187.
- Rubin, D. C. 1995. *Memory in Oral Traditions: The Cognitive Psychology of Epic, Ballads, and Counting-Out Rhymes*. Oxford: Oxford University Press.
- 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* (33-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ryan, M.-L. 2007. Diagramming Narrative. *Semiotica* 165 (1/4): 11-40.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. 1977. *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Λάμπρος Πόλκας, δ.φ.

Η ανθρωπιστική Παιδεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: παρόν και μέλλον
Αθήνα. Ελληνοεκδοτική, 2011, σσ. 83-93 [ΠΕΦ, Σεμινάριο 38]

Staley, D. J. 2003. *Computers Visualization, and History: How New Technology will Transform our Understanding of the Past*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.

Storyspace: <<http://www.eastgate.com/storyspace/>>.

Terras, M. 2010. The Digital Classicist: Disciplinary Focus and Interdisciplinary Vision. Στο G. Bodard, & S. Mahony (Eds.), *Digital Research in the Study of Classical Antiquity (171-189)*. Farnham: Ashgate.

Tolman, E. C. 1948. Cognitive Maps in Rats and Men. *Psychological Review* 55: 189-208.

Vygotsky, L. S. 1997. *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, μτφρ. Σ. Βοσνιάδου & Α. Μπίμπου. Αθήνα: Gutenberg.