



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

Κατεύθυνση:

«Ανθρωπιστικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: «Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΑΠΟ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΕΩΣ ΤΟ
ΛΥΚΕΙΟ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ. Η
ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΤΖΩΡΑ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ, Α.Μ.: 130

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΣΜΑΡΑΓΔΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2013



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Π.Τ.Δ.Ε

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΑΠΟ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΕΩΣ ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ. Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.



Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΑΠΟ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΕΩΣ ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ.
Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

... σε σένα.

Έτσι όπως στάθηκες στα όρια,
σαν άλλος φάρος μου ως το σήμερα,
κι ας πόνεσε πολύ ο δρόμος...

† 09.02.2002

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική μελέτη εκπονήθηκε από την μεταπτυχιακή φοιτήτρια *Τζώρα Δ. Αλεξάνδρα* στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής», με κατεύθυνση «Ανθρωπιστικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση», του Π.Τ.Δ.Ε. στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Στην κυρία **Παπαδοπούλου Σμαράγδα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κι επιβλέπουσα της εργασίας μου, οφείλω, από καρδιάς, τις θερμότερες ευχαριστίες μου για την επαγγελματική και πολύτιμη καθοδήγησή της, καθώς και της αμέριστης υποστήριξης και ενθουσιώδους εμπύχωσης, που έτυχα, εκ μέρους της.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα, επίσης, να απευθύνω στην κ. **Σέξτου Περσεφόνη**, Λέκτορα Δραματουργίας στο Newman University της Μεγάλης Βρετανίας, επόπτρια της μελέτης μου και στην κ. **Μαραγκουδάκη Ελένη**, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Φ.Π.Ψ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, επίσης επόπτρια, δίχως την βοήθεια των οποίων η ολοκλήρωση αυτού του έργου θα ήταν αδύνατη.

Ευχαριστώ, ακόμα, τις καλές μου συμπαрасτάτριες, **Κορδατζή Μαρία**, **Βερναρδάκη Στέλλα**, **Σταύρου Πέπη**, και **Άννα Δ.** για την ανυπολόγιστη ηθική υποστήριξη, την ενθάρρυνση και την υπομονή που μου έδειξαν όλον αυτόν τον καιρό.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ έχω την ανάγκη να εκφράσω στον σύντροφο και σύμμαχό μου **Λεμπρέν Κωνσταντίνο**, για την αγάπη και την φροντίδα με τις οποίες έσκυψε επάνω σε εμένα και στις επιδιώξεις μου, και με οδήγησε να τις κάνω πραγματικότητα.

Τέλος, θερμά ευχαριστώ τους γονείς μου, **Δημήτρη και Άννα**, και τον αδελφό μου, **Σπύρο**, δίχως τη βοήθεια, υλική και συναισθηματική, και την κατανόηση των οποίων όλα αυτά τα χρόνια, δε θα είχα βρεθεί ποτέ στα σκαλοπάτια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κυνηγώντας, αναπόσπαστη, τα όνειρά μου και μια υπόσχεση, που σήμερα ενσαρκώνονται.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εσώφυλλο	σελ. 2
Αφιέρωμα	σελ. 4
Ευχαριστίες	σελ. 5
Περιεχόμενα	σελ. 6
Πρόλογος	σελ. 9
Εισαγωγή	σελ. 10
Μεθοδολογία της Έρευνας	σελ. 16

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Κεφάλαιο I

A. Η Αφήγηση ως Μέσο και ως Διαδικασία (ανα)βίωσης της εμπειρίας σελ. 17

Το «ταξίδι» μέσα στην αφήγηση και διαμέσου αυτής σελ. 17

B. Η Βιωματική Μάθηση & Μεταφορά..... σελ. 20

Γ. Αφήγηση (Αναπαράσταση Εμπειρίας) & Επίτευξη Εκπαιδευτικών Στόχων σελ. 23

Η Παιδαγωγική Αξία της Αφήγησης σελ. 23

Η Αφήγηση μέσα από τα προϊόντα της τεχνολογίας: τα ομιλούντα βιβλία ή ακουστικά βιβλία (talking books, audio books) σελ. 28

Κεφάλαιο II

Κοινωνική Αγωγή

σελ. 31

A. Περιεχόμενο – Στόχοι..... σελ. 31

B. Τα σχολικά αντικείμενα της Κοινωνικής Αγωγής

σελ. 33

Περιχομενική Προσέγγιση των σχολικών αντικειμένων σελ. 33

B. 1. Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΚΠΑ) της ΣΤ' Δημοτικού	σελ. 33
B. 2. Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΚΠΑ) της Γ' Γυμνασίου	σελ. 35
B. 3. Η Κοινωνιολογία της Γ' Λυκείου	σελ. 36
Κριτική προσέγγιση των στόχων	σελ. 37

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Συνδυασμός Αφηγηματικής Ανάγνωσης και Διδασκαλίας της Κοινωνιολογίας	
Η περίπτωση του κεφαλαίου <i>Αποκλίνουσα Συμπεριφορά: Παραβατικότητα κι Εγκληματικότητα</i>	σελ. 40
Μια κριτική Προσέγγιση	σελ. 40
Εκπαιδευτικοί στόχοι	σελ. 42
Το αφήγημα <i>Τα Δώρα των Ημερών</i>	σελ. 43
Μια Εισαγωγή	σελ. 44
Αφηγηματική Ανάλυση του Λογοτεχνικού Κειμένου	σελ. 46
1. Ο Αφηγητής	σελ. 46
2. Αφηγηματικό Περιεχόμενο	σελ. 47
Παρατηρήσεις	σελ. 47
3. Αφηγηματικοί Τρόποι	σελ. 53
Σύζευξη του Αφηγήματος με τους Στόχους του Κεφαλαίου	σελ. 54
1. Σχετικότητα της Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς ως προς το Χώρο, Το χρόνο, την Ηλικία και την Κοινωνική Προέλευση των Ατόμων που Αποκλίνουν	σελ. 55
2. Κοινωνικός Φόβος και Σκληρή Αντιμετώπιση των Δραστών	σελ. 57
3. Αίτια και Συνέπειες της Παραβατικότητας	σελ. 58

4. Σχέση της Κοινωνικής Στρωμάτωσης με την Απονομή Δικαιοσύνης	σελ. 59
5. Μέτρα της Αντεγκληματικής Πολιτικής, Προϋποθέσεις και Επίπεδα	σελ. 60
6. Σημασία της συμμετοχής του Κοινού	σελ. 62
Εκπαιδευτική Αξιοποίηση	σελ. 63
Συμπεράσματα και προτάσεις.....	
Μετα – Αφηγηματικές Δραστηριότητες στο πλαίσιο της Κατανόησης και Ενσωμάτωσης Εκπαιδευτικών Μηνυμάτων του Κεφαλαίου	σελ. 66
Επίλογος	σελ. 68
Προσαρτήματα	σελ. 69
Περίληψη / Abstract	σελ. 73
Βιβλιογραφικές Αναφορές	σελ. 74

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η διπλωματική αυτή εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής» και, συγκεκριμένα, στην κατεύθυνση «Ανθρωπιστικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση», το οποίο έλαβε χώρα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2010 – 2012.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει κατά πόσον η **αφήγηση**, ως μέσον βίωσης και αναβίωσης εμπειριών, μπορεί να συμβάλλει θετικά κι αποτελεσματικά στο πλαίσιο της κοινωνικής αγωγής των μαθητών στο σχολείο. Ειδικότερα, εάν είναι σε θέση, μέσα από τις ιστορίες της, να μεταφέρει στους μαθητές, με εναλλακτικό τρόπο, τη νέα γνώση, σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία.

Η αφήγηση εμπλέκεται, σε αυτήν την εργασία, με τη *Θεωρία της Βιωματικής Μάθησης*, στο βαθμό όπου, η πρώτη, λειτουργεί ως τόπος εμπειρίας μέσα από τις ιστορήσεις της. Το βίωμα που προσφέρεται στους ακροατές διαμέσου της αφήγησης ιστοριών, έχει τη δυνατότητα να φέρει, ως ένα μέρος, τα ίδια συναισθηματικά και γνωστικά αποτελέσματα με την άμεση εμπειρία. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και ενισχύεται από τη *Θεωρία της Μεταφοράς*, η οποία λειτουργεί επικουρικά στην υπόθεση της εργασίας.

Η αφήγηση μετατρέπεται σε *αποτελεσματικό* βίωμα, και κατ' επέκταση σε νέα γνώση, μέσα από ιστορίες οι οποίες βασίζονται σε πρότερη γνώση και οικεία περιβάλλοντα. Ένα πεδίο που πληροί της προϋποθέσεις της πρότερης γνώσης και του οικείου χώρου, αποτελούν τα κοινωνικά/κοινωνιολογικά σχολικά αντικείμενα. Η **Κοινωνική Αγωγή**, μέσα από τις διδαχές της και το χρηστικό υλικό της, εφοδιάζει τα νέα άτομα με τις δεξιότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για τη διαχείριση των πολλαπλών και πολύπλοκων ανθρώπινων σχέσεων.

Η Κοινωνική Αγωγή, πέραν του πρόσφορου πεδίου της για ανάπτυξη εμπειρίας μέσω των αφηγήσεων, αποτελεί και *θεμελιώδες σχολικό αντικείμενο*, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη διαμόρφωση των μαθητών σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες, που θα κατορθώσουν ομαλότερα, έχοντας τα απαραίτητα εφόδια, να αυτοπραγματοθούν και να ενταχθούν αρμονικά στο φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον όπου ζουν.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η **αφήγηση** είναι μια πνευματικά ζωτική ανθρώπινη δραστηριότητα, η οποία αντλεί το περιεχόμενό της από τους τομείς δράσεως του ατόμου κι τις πολύπλευρες εκφάνσεις της ζωής αυτού. «Μέσω της *αφηγηματικής διαδικασίας*¹ αποκτούμε πρόσβαση στις προσωπικές εμπειρίες του προσώπου που αφηγείται» (Reissman, 1993, σ. 78) Ο αφηγούμενος ή *αφηγητής*² προσδιορίζει, διευκρινίζει και αποκαλύπτει τη ζωή, όπως αυτή βιώθηκε, μέσα σε ένα αφηγηματικό οικοδόμημα που ονομάζουμε «*διήγημα ή ιστορία*».

Η αφήγηση είναι υπεύθυνη για την (ανα)δόμηση της εμπειρίας και την απόδοση του νοήματός της. Οι διηγήσεις ή οι ιστορίες αποτιμώνται από ορισμένους ως «πολιτισμικά κατασκευασμένες εκφράσεις που συγκαταλέγονται ανάμεσα στα πιο καθολικά μέσα οργάνωσης και διατύπωσης της εμπειρίας» (Turner & Bruner, 1986, σ. 15). Συνεπώς, **η αφήγηση κουβαλά στα σπλάχνα της την εμπειρία**. Ένα κυοφόρημα που είναι προσβάσιμο σε οποιονδήποτε καταδυθεί στην βυθό μιας εξιστόρησης.

Σύμφωνα με τους δημιουργούς της *Θεωρίας της Μεταφοράς* (Melanie C. Green, Timothy C. Brock, 2000), «η έκθεση ενός ατόμου στην αφήγηση μιας ιστορίας ή, διαφορετικά, η *μεταφορά* του σε έναν διηγηματικό κόσμο, μπορεί να επιφέρει αλλαγές στον πραγματικό κόσμο των πεποιθήσεων και των ιδεών του, οι οποίες προέρχονται από την (ανα)βίωση της συγκεκριμένης εμπειρίας μέσω της διήγησης».

Οι αποσκευές που φέρει μαζί του ένα άτομο, το οποίο εκτέθηκε στην αναμορφωτική διαδικασία μιας αφήγησης, εμπεριέχουν νέες οπτικές μέσα από τις οποίες είναι ικανό να παρακολουθεί πλέον την πραγματικότητα. Αυτή η *νέα γνώση*, που προέκυψε περνώντας από τα φίλτρα της αφηγημένης εμπειρίας, προσαρτάται κι ενσωματώνεται στο προϋπάρχον σύστημα αντιλήψεων κι αξιών του ατόμου, εμπλουτίζοντας, έτσι, τους νοηματικούς του ορίζοντες.

¹ «Η αφήγηση ως διαδικασία αποτελεί ένα πολυδιάστατο εργαλείο αναπαράστασης κι ανακατασκευής νοημάτων» (Bruner, 1997, Wertsch, 2007)

² Με τον όρο «αφηγητής» χαρακτηρίζουμε συνήθως το πρόσωπο που αφηγείται, που μεταφέρει δηλαδή λεκτικά – γραπτά ή προφορικά – σε κάποιους άλλους, μιαν ιστορία. Μ' άλλα λόγια, σ' ένα αφηγηματικό κείμενο, ο αφηγητής είναι η «φωνή» που αναλαμβάνει την ευθύνη της αφηγηματικής πράξης. (Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων, ΟΕΔΒ, σ. 29)

Με τον παραπάνω τρόπο, η αφήγηση (ως εμπειρία) λειτουργεί ως *βιωματική μάθηση*³ για το υποκείμενο καθώς, σύμφωνα με τη Θεωρία της Βιωματικής Μάθησης, η *εμπειρία* παίζει καταλυτικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης.

Μεταφέροντας το ενδιαφέρον στις σχολικές αίθουσες, διευκρινίζουμε ότι η *βιωματική μάθηση* αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης, μια διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σε αυτήν. Πρόκειται για μάθηση κατά την οποία ο παιδαγωγούμενος εμπλέκεται άμεσα στη μελετώμενη πραγματικότητα.

Η διαδικασία της βιωματικής μάθησης προωθεί, παράλληλα, τόσο την *προσωπική ανάπτυξη* των μαθητών, όσο και την *ευαισθητοποίησή τους γύρω από κοινωνικά θέματα*. Αυτό συμβαίνει διότι, σύμφωνα με μία από τις κυριότερες αρχές της Θεωρίας της Βιωματικής Μάθησης, η μάθηση μέσω ενεργής συμμετοχής *βοηθά τον μαθητή να αντιληφθεί το ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών, και πολιτικών παραγόντων στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι και να συνειδητοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές συνιστώσες συναντώνται με την προσωπική του ιστορία*. (Postle, 1993, σ. 36). Κι ακόμα, κατά τον Piaget (1970), η βιωματική μάθηση αποτελεί διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο πρόσωπο και το περιβάλλον.

Ο συνδυασμός της *βιωματικής μάθησης* (ως όρος *εμπειρίας* προσφερόμενος από την *αφήγηση*) με την ανάπτυξη και προαγωγή της *κοινωνικής αγωγής* και της κοινωνικής αφύπνισης στους σχολικούς κόλπους είναι ένα από τα ζητούμενα αυτής της διατριβής.

Η *κοινωνική αγωγή*, υπηρετούμενη από τη διδασκαλία των κοινωνικών και κοινωνιολογικών μαθημάτων στο σχολείο, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του οικοδομήματος μιας υγιούς, ολοκληρωμένης και συγκροτημένης προσωπικότητας, η οποία θα αποτελέσει το γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια όλης της μετέπειτα γνώσης.

Η κοινωνική αγωγή είναι η ενεργός διαδικασία μέσα από την οποία οι άνθρωποι (και σαφώς οι μαθητές), αντλώντας από την εμπειρία & τις γνώσεις που αποκτούν, είναι σε θέση

³ Ποικίλοι όροι έχουν χρησιμοποιηθεί για να προσδιορίσουν τη διαδικασία της μάθησης μέσω της εμπειρίας. Ο John Dewey (Dewey and Dewey, 1915) έκανε λόγο για τη «μάθηση μέσω της πράξης», ενώ την ίδια στιγμή, οι Wolfe and Byrne (1975) χρησιμοποίησαν τον όρο «εμπειρική μάθηση».

- να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν αντιλήψεις οι οποίες τους βοηθούν να κατανοούν και να εξηγούν τις απαρχές, την πολυμορφία και τη δυναμική φύση της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των κοινωνιών, των πολιτισμών, των ατόμων και των διαφόρων πλαισίων δράσης,
- να αναπτύσσουν και να εξασκούν τις ευαισθησίες και τα φίλτρα εκείνα που είναι καίριας σημασίας για τη δημιουργία και τη διατήρηση μιας δίκαιης και δημοκρατικής κοινωνίας κι ενός βιώσιμου κόσμου,
- να αναπτύσσουν και να εξασκούν δεξιότητες για τη διερεύνηση της κοινωνίας, συζητώντας επίκαιρα θέματα, αντιμετωπίζοντας προβλήματα, λαμβάνοντας αποφάσεις κι εργαζόμενοι συνεργατικά, αναλαμβάνοντας δράσεις υποκινούμενες και υποδαυλιζόμενες από εκείνες τις αντιλήψεις, τις αξίες και τις δεξιότητες, οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην επίτευξη ενός ιδανικότερου μέλλοντος, για όλους.

Η παρούσα διατριβή επιδιώκει να προσεγγίσει και να σκιαγραφήσει τη *θετική επιρροή και τα οφέλη και γόνιμα αποτελέσματα*, κυρίως ως προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, που παρουσιάζει η **αφήγηση ιστοριών στο πλαίσιο των μαθημάτων της Κοινωνικής Αγωγής (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ' Δημοτικού, Γ' Γυμνασίου και Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου)** στο σχολείο, ως προς την κατανόηση και την ενσωμάτωση των νοημάτων και των διδαχών της.

Επιχειρεί να περιγράψει τη πορεία προς το αποτέλεσμα αυτό και να αποδώσει την αιτιολόγησή της, στο μέτρο που επιτρέπει η περιορισμένη έκταση και φιλοδοξία της συγκεκριμένης προσπάθειας.

Η εστίαση στα μαθήματα της Κοινωνικής Αγωγής είναι σκόπιμη, καθώς οι θεματικές που πραγματεύονται, κάτω από την ομπρέλα του γενικότερου τίτλου, αφορούν στην *κοινωνική εικόνα και συμπεριφορά* που καλείται να αναπτύξει το νεαρό άτομο ως μέλος της ευρύτερης κοινωνίας. Ως εκ τούτου, η *αμεσότητα του αποτελέσματος στη πράξη και στη ζωή*, αποτελεί σημαντικότατο κίνητρο για τη μελέτη της επιρροής που έχει η αφήγηση ιστοριών στην πρόσληψη, κατανόηση και αναπαραγωγή των κοινωνικοποιητικών αρχών και αξιών, τις οποίες έχει επωμισθεί την ευθύνη να μεταδώσει, μέσω των διδαχών της, η Κοινωνική Αγωγή στο σχολείο.

Η σύνδεση του αντικειμένου με την αφήγηση ιστοριών, ιδωμένη, καταρχήν, ως διδακτικό μέσο προς το γενικότερο παιδαγωγικό σκοπό της μάθησης και, ύστερα, ως «δραματοποιημένη⁴ - αφηγηματική ανάγνωση», βασίζεται στην υπόθεση που εικάζει ότι (παραφράζοντας το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει ο Δερμιτζάκης για το θέατρο⁵)

«η **αφηγηματική ανάγνωση** (η ανάγνωση στη δραματοποιημένη της μορφή) έχει ένα πλεονέκτημα παραπάνω από την απλή ανάγνωση της πεζογραφίας. Το θυμικό του δέκτη διεγείρεται σε πολύ υψηλότερο βαθμό κατά τη διάρκεια μιας συλλογικής ακρόασης ενός αφηγήματος, παρά κατά την κατά μόνας ανάγνωση, λόγω των επί πλέον τεχνικών που χρησιμοποιεί ο αφηγητής και, ακόμη, λόγω μιας ειδικής συνθήκης πρόσληψης, της συλλογικότητας κατά τη διάρκεια της αφήγησης⁶.»

«Η μαζική πρόσληψη της (όποιας) κοινωνικής καταγγελίας στην αφήγηση ενισχύει την αντίδραση, ιδιαίτερα όταν συντρέχουν και ειδικές (κοινωνικοπολιτικές ή άλλες) συνθήκες. Το θυμικό της αγανάκτησης **ενισχύεται λιγότερο στην κατά μόνας ανάγνωση** από ότι στην συλλογική του πρόσληψη μέσω της αφήγησης⁷.»

Στοχεύοντας, λοιπόν, στην, όσο το δυνατόν, ουσιαστικότερη και αποτελεσματικότερη μετάγγιση των πολύ σημαντικών και χρηστικών ιδεωδών που προσφέρει η Κοινωνική Αγωγή, η **αφήγηση ιστοριών** επιστρατεύεται με σκοπό την *εναλλακτική προσέγγιση* της μάθησης και τη *διέγερση του ενδιαφέροντος* των μαθητών.

Το *πρώτο μέρος* της μελέτης πραγματεύεται το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται κι από το οποίο αντλεί τα επιχειρήματα και τις θέσεις της.

⁴ Με τον όρο «δραματοποιημένη» εννοούμε την αφήγηση η οποία χρησιμοποιεί τεχνικές και εμπεριέχει στοιχεία τα οποία την καθιστούν ικανή να μεταφέρει στους ακροατές ζωντανές τις εικόνες του αφηγήματος, με τη δραστικότητα και την αποτελεσματικότητα που το κατορθώνει, αντίστοιχα, μια θεατρική παράσταση.

⁵ Μπάμπης Δερμιτζάκης (2000), *Αφηγηματικές Τεχνικές: Ελληνική Πεζογραφία και Δραματοουργία*, ηλεκτρ. έκδοση.

⁶ Μπάμπης Δερμιτζάκης (2000). *Αφηγηματικές Τεχνικές: Ελληνική Πεζογραφία και Δραματοουργία*, ηλεκτρ. έκδοση, πρωτότυπο σελ., 17

⁷ Μπάμπης Δερμιτζάκης (2000). *Αφηγηματικές Τεχνικές: Ελληνική Πεζογραφία και Δραματοουργία*, ηλεκτρ. έκδοση, πρωτότυπο σελ., 54

Στο *πρώτο κεφάλαιο* του πρώτου μέρους, επιχειρείται η προσέγγιση της αφήγησης ως μέσου (ανα)βίωσης της εμπειρίας. Σκιαγραφείτε η διαδικασία μέσω της οποίας ο ακροατής και μαθητευόμενος καταδύεται και ταξιδεύει μέσα στην ιστορία, για να αναδυθεί, αργότερα, έχοντας φέρει μαζί του όλα τα οφέλη της πολυεπίπεδης επαφής με το βίωμα, τα ίδια με εκείνα που θα είχε αποκομίσει εάν είχε εκτεθεί στο αρχικό βίωμα καθ' εαυτό.

Αναλύεται η συμβολή της Θεωρίας της Βιωματικής Μάθησης, μέσα από το πρίσμα της αφήγησης, στην υποστήριξη των επιχειρημάτων της ερευνητικής υπόθεσης, όπως επίσης, γίνεται προσπάθεια σύνδεσής της με τις παραδοχές της Θεωρίας της Μεταφοράς.

Υπογραμμίζεται, τέλος, η ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία που έχει η δευτερογενής αφήγηση στους σχολικούς κόλπους, ενώ γίνεται και μια μικρή αναφορά σχετικά με το σύγχρονο τεχνολογικό πρόσωπο της αφήγησης.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο*, αναπτύσσονται το περιεχόμενο και οι στόχοι της Κοινωνικής Αγωγής, του εκπαιδευτικού αυτού φίλτρου διαμέσων του οποίου διαμορφώνονται και αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες και ο κοινωνικός ενσυναισθητικός μηχανισμός που διαμεσολαβεί τους ανθρώπους ως κοινωνικά υποκείμενα. Στο ίδιο, αποτολμάτε μια περιεχομενική προσέγγιση των μαθημάτων της Κοινωνικής Αγωγής στο σχολείο, καθώς και η κριτική των στόχων τους.

Στο *δεύτερο κι ερευνητικό μέρος* της εργασίας, προτείνεται, σε θεωρητικό επίπεδο, μια δυναμική εκπαιδευτική αξιοποίηση/διδακτική πρόταση ενός λογοτεχνικού αφηγήματος, το οποίο λειτουργεί ως διαμεσολαβητής της νέας γνώσης, στο πλαίσιο της διδασκαλίας ενός κεφαλαίου από το βιβλίο της Κοινωνιολογίας της Γ' Λυκείου: Κεφάλαιο 9^ο: **Αποκλίνουσα συμπεριφορά: παραβατικότητα και εγκληματικότητα.**

Το αφήγημα που επιλέχθηκε φέρει τον τίτλο **Δώρα των ημερών**, και περιέχεται στη συλλογή του Μάνου Ελευθερίου «*Η μελαγχολία της πατρίδας μετά της ειδήσεις των δ*».

Η επιλογή του λογοτεχνικού κειμένου δε προέκυψε τυχαία. Η ιδιαιτερότητά του εντοπίζεται στο γεγονός ότι *αποδίδεται αφηγηματικά*, ηχογραφημένο δια στόματος του ίδιου του συγγραφέα. Το αφήγημα ανήκει στο σώμα της συλλογής που αναφέραμε παραπάνω, και η οποία πωλείται στο εμπόριο με τη μορφή **ακουστικού βιβλίου (ηχοβιβλίου)** (audio book).

Η τεχνολογική αυτή νότα παντρεύει εντέχνως τη λογοτεχνία και την αφηγηματική ανάγνωση με τα ενδιαφέροντα των νέων της εποχής, παρέχοντας τη δυνατότητα στα εκπαιδευτικά μέσα να εμπλουτιστούν εύστοχα και να προσεγγίσουν αποτελεσματικότερα τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους.

Εν συνεχεία, η εργασία προχωρά στην ανάλυση του αφηγήματος με στόχο την ανάδειξη των βασικότερων μερών του, τα οποία και παρουσιάζουν ενδιαφέρον στη μετα-αφηγηματική αξιοποίησή τους σε σχέση, πάντοτε, με τη διδασκαλία των κεφαλαίων των εκάστοτε τάξεων, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω.

Σημαντική προϋπόθεση αποτελεί η παράθεση των διδακτικών στόχων των θεματικών που επιλέξαμε να μελετήσουμε, ώστε να διαπιστώσουμε το βαθμό στον οποίο το αφήγημα διαμεσολαβεί και διευκολύνει τη κατανόηση και εσωτερίκευση τους, από μέρους των μαθητών.

Τέλος, μέριμνα της εργασίας, μέσα στο πλαίσιο των δυνατοτήτων της, είναι, επίσης, και η πρόταση μετα-αφηγηματικών και μετα-διδακτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα μπορούσαν με τη σειρά τους να εξασφαλίσουν τη βέλτιστη ενσωμάτωση, στο γνωσιακό οικοδόμημα των μαθητών, των εκπαιδευτικών μηνυμάτων των εν λόγω κεφαλαίων.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για τους σκοπούς της εργασίας, στο πρώτο μέρος, πραγματοποιήθηκε *βιβλιογραφική – μη εξαντλητική – έρευνα*, με σκοπό, καταρχήν, να στηριχθεί επιστημονικά κι ερευνητικά η υπόθεση της εργασίας και, κατόπιν, να διαπιστωθεί η ενδεχόμενη προηγούμενη ερευνητική ενασχόληση με τη σύνδεση της λογοτεχνικής αφήγησης και της διδασκαλίας κοινωνιολογικού περιεχομένου, στο πλαίσιο του σχολείου, όπως ακριβώς επιχειρείται στην παρούσα εργασία.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης, για την ανάπτυξη των διδακτικών προτάσεων, πραγματοποιήθηκε *αφηγηματική ανάλυση περιεχομένου και κριτική ανάλυση λόγου*. Ο συνδυασμός αυτών των δύο μεθόδων έρευνας στρατεύτηκε στην υπηρεσία διερεύνησης για την καταλληλότητα ενός αφηγήματος, ώστε να λειτουργήσει αυτοτελώς και πολυδιάστατα, ως ολοκληρωμένο διδακτικό μέσω εννοιών και ορισμών.

Το επιλεγμένο αφήγημα, αναλύθηκε στους όρους του κι αντλήθηκαν από αυτό σημαντικές πληροφορίες και ορόσημα που λειτούργησαν ως συνδετικοί κρίκοι. Σε αυτούς τους συνδέσμους προσδέθηκαν θεωρητικά κι εννοιολογικά πρίσματα, διαμέσου των οποίων προέκυψε, ύστερα από την πολυεπίπεδη ανάλυση του αφηγηματικού κειμένου, η αποτελεσματικότητά του στην διδασκαλία νέων θεματικών, με τη βοήθεια της πρότερης γνώσης και της (ανα)βίωσης εμπειριών μέσω της εξιστόρησης.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΑΦΗΓΗΣΗ

Α. Η αφήγηση ως μέσο & διαδικασία (ανα)βίωσης της εμπειρίας.

Το «ταξίδι» μέσα στην αφήγηση και διαμέσου αυτής.

[...] Μπορούμε μόνο να αφηγηθούμε και να ζήσουμε από τις ιστορίες που έχουμε ακούσει ή διαβάσει. Ζούμε τις ζωές μας μέσα από τα κείμενα. [...] Ανεξάρτητα από τη μορφή τους, αυτές οι ιστορίες έχουν διαμορφώσει όλους μας.

(Heilbrun 1988, p. 33, *Writing a Woman's Life*)

Η αφήγηση ιστοριών είναι μια πρακτική της οποίας οι απαρχές συναντώνται βαθιά μέσα στο χρόνο. Πρόκειται για τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας ο άνθρωπος καθρεφτίζει τον εαυτό του με σκοπό να μεταδώσει αλλά και να λάβει γνώση σχετικά με το ποιος πραγματικά είναι. Οι ζωές των ανθρώπων χτίζονται μέσα από τις αφηγήσεις, δημιουργώντας τόπους κοινής εμπειρίας και αλληλόδρασης.

Η αφήγηση ως ιστόρηση γεγονότων, πραγματικών ή πλασματικών, μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και να πραγματοποιηθεί με ποικίλα μέσα. Δύο βασικές μορφές της είναι η *προφορική αφήγηση* και η *αφηγηματική ανάγνωση*.

Προφορική αφήγηση ιστοριών (storytelling), κατά τον Nanson (2005) είναι η ιστόρηση και μετάδοση μιας πραγματικής ή φανταστικής ιστορίας⁸, ή, αφήγηση ιστοριών είναι η τέχνη της προφορικής περιγραφής πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων.

Με τον όρο **αφηγηματική ανάγνωση**, όπως αναφέραμε ήδη από την εισαγωγή, εννοούμε τη «δραματοποιημένη» ανάγνωση μιας ιστορίας, δηλαδή, τη προφορική απόδοσή της (ιστόρηση) με τις τεχνικές της αφήγησης, οι οποίες χαρίζουν στο κείμενο τη ζωτικότητα μιας αναπαράστασης μέσω του λόγου. Με αυτόν τον τρόπο, ο δέκτης της αφήγησης (ακροατής) είναι σε θέση να μορφοποιήσει την αναπαράσταση της ιστορίας στην οποία εκτίθεται διαμέσου της εικονικής σκέψης του. Στην αφηγηματική ανάγνωση, το κύριο βάρος πέφτει στο *λόγο* και, κατ' επέκταση, στη φωνημική και φωνητική απόδοση του κειμένου, θεωρώντας τις άλλες παραμέτρους της αφήγησης (χειρονομίες, εκφράσεις, στάση του σώματος κ.λπ.) ως καθαρά συμπληρωματικές και ενισχυτικές⁹.

Στη συγκεκριμένη εργασία, θα εστιάσουμε τη προσοχή μας αποκλειστικά στην *αφηγηματική ανάγνωση* μιας ιστορίας.

Μέσα από τη χρήση ιστοριών είναι δυνατοί πολλαπλοί ορισμοί και επεξηγήσεις διαφόρων καθημερινών καταστάσεων. Στην αφήγηση εμπεριέχονται η φιλοσοφία του εκάστοτε πολιτισμού (ή λαϊκή σοφία) και η ατομική σκοπιά μέσα από την οποία φιλτράρεται η *εμπειρία*, δυο στοιχεία εξαιρετικά σημαντικά για την κατανόηση της αφήγησης.

«Η αφήγηση είναι η καταλληλότερη γλωσσική μορφή για την παρουσίαση της ανθρώπινης ύπαρξης κι εμπειρίας. Η εξιστορούμενη αφήγηση είναι η γλωσσική μορφή που διατηρεί την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης δράσης, μέσω της αλληλεξάρτησης με τη χρονική αλληλουχία, τα ανθρώπινα κίνητρα, τα τυχαία γεγονότα και τα εναλλασσόμενα διαπροσωπικά και περιβαλλοντικά περιεχόμενα.» (Polkinghorne, 1995, pp. 5-6)

⁸ Το παράθεμα ανήκει στον Nanson A. (2005). *Storytelling and Ecology: reconnecting nature and people through oral narrative*, University of Glamorgan Press, όπως το παραθέτει η Τ. Τσιλιμένη, *Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή*, ό.π., σελ., 1

⁹ Τ. Τσιλιμένη, (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση*, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, σελ., 52

Οι ιστορίες στις οποίες εκτίθεται κάποιος προσφέρουν μια πρώτου επιπέδου/προσώπου οπτική του κόσμου από πολλές μοναδικές πλευρές. Βοηθούν τον ακροατή να κατανοήσει στόχους, κίνητρα και προτιμήσεις, που λειτουργούν ως οδηγοί συγκεκριμένων ανθρώπινων πρακτικών. Συμβάλλουν, επίσης, στο να κατανοήσει τις διάφορες ποιότητες προσωπικοτήτων και τις ιδιορρυθμίες τους, γνώση η οποία χρησιμεύει στη δημιουργία μιας πλούσιας και περιεχομενικής εμπειρίας σχετικά με τις ανθρώπινες ιδιοσυγκρασίες.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η **αφήγηση**, ως αναπαράσταση και, κατ' επέκταση, ως τρόπος έμμεσης επίγνωσης, έχει τις ρίζες της στην άμεση αντίληψη και στην οικολογική πληροφορία που κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες παγιώνεται, κανονικοποιείται και ενσωματώνεται σε πολύπλοκα ανεπτυγμένα πολιτισμικά αναπαραστατικά συστήματα.¹⁰

Ο Bruner στο έργο του (1990), θεωρεί ότι η κουλτούρα κατέχει κεντρική θέση στη νόηση και λειτουργεί ως γέφυρα που ενώνει την αφήγηση με την παιδαγωγική. Ορίζει την αφήγηση ως *μια μοναδική αλληλουχία γεγονότων, νοητικών καταστάσεων και συμβάντων, τα οποία εμπλέκουν τα ανθρώπινα όντα ως χαρακτήρες και ως δρώντες. Αυτά είναι τα συστατικά της μέρη. Αλλά αυτά τα συστατικά μέρη δεν έχουν από μόνα τους ζωή ή νόημα. Το νόημα τους αποδίδεται από τη θέση που έχουν στην συνολική διαμόρφωση της αλληλουχίας ως ολότητας – με άλλα λόγια στο σενάριο* (σ. 43).

Ακόμη και στη περίπτωση που η αφήγηση αναφέρεται σε μια πλασματική ιστορία, αυτή, σύμφωνα με τον Δερμιτζάκη (2000), *κινείται σχεδόν πάντα σε ένα πραγματικό ιστορικο-κοινωνικό φόντο*¹¹. Ο Paul Ricoeur, μάλιστα, στο έργο του «*Η αφηγηματική λειτουργία*» μιλάει για την *αξίωση για αναφορικότητα*¹² που κατά τη γνώμη του προβάλλουν οι μυθοπλασίες, ενώ θεωρεί τη μυθοπλαστική αφήγηση σαν *εικονιστική επαύξηση του κόσμου της ανθρώπινης δράσης*¹³.

¹⁰ Στο ίδιο, σελ., 91

¹¹ Μπάμπης Δερμιτζάκης (2000). *Αφηγηματικές Τεχνικές: Ελληνική Πεζογραφία και Δραματουργία*, ηλεκτρ. Έκδοση, σελ., 33

¹² Paul Ricoeur, (1990) *Η αφηγηματική λειτουργία*, Καρδαμίτσα, σελ. 69

¹³ Στο ίδιο, σελ. 68

Β. ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ & ΜΕΤΑΦΟΡΑ

«Πες μου και θα ξεχάσω, δείξε μου και μπορεί να θυμηθώ, βάλε με να συμμετάσχω και θα καταλάβω.»

(Κινέζικη Παροιμία)

Ο άνθρωπος κατανοεί, προσλαμβάνει, κατασκευάζει και συνδέεται με τον κόσμο γύρω του στη βάση της βιωματικής του εμπειρίας. Ο όρος *βίωμα*, αναφέρεται στη διαδικασία όπου το άτομο έρχεται ταυτόχρονα σε ενεργητική, γνωστική και συναισθηματική επαφή με το αντικείμενο στο οποίο επικεντρώνεται, για το οποίο μιλάει και με το οποίο έχει μια συνειδητή ή μη συνειδητή σχέση. Η πραγματικότητα του βιώματος βασίζεται στις διαδικασίες επενέργειας του υποκειμένου στον κόσμο και στις διαδικασίες οικειοποίησης και νοηματοδότησης συγκεκριμένων κοινωνικο-πολιτισμικών δομών μαζί με τα σχετιζόμενα μ' αυτές σημειωτικά συστήματα¹⁴.

Το βίωμα διακρίνεται σε *πρωτογενές* και *δευτερογενές*. Το **πρωτογενές βίωμα** είναι το αποτέλεσμα της άμεσης απόσπασης πληροφοριών που βρίσκονται σε μια περιβάλλουσα αντιληπτική παράταξη. Εκείνο που μας ενδιαφέρει, εδώ, περισσότερο, είναι το **δευτερογενές βίωμα**. Πρόκειται πάντα για μια ερμηνεία. Το νόημα σχετίζεται με τα μηνύματα που φέρουν οι διάφορες μορφές αναπαράστασης και, ιδιαίτερα, η γλώσσα. Αποτελεί μια διαδικασία που διαμεσολαβείτε από τους άλλους και, κυρίως, μέσω των αναπαραστάσεών τους (αφήγηση).¹⁵

Αναφέραμε ήδη από την εισαγωγή ότι, η αφήγηση διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην αναπαράσταση ενός βιώματος, πραγματικού ή πλασματικού. Οι αφηγηματικές εμπειρίες διαθέτουν εξαιρετική δύναμη και είναι ικανές να διαμορφώσουν το κοινό στο οποίο παρουσιάζονται. Στο πλαίσιο της Θεωρίας της Μεταφοράς και σύμφωνα με το έργο του Gerig (1993) σχετικά με τις νοησιακές διεργασίες κατά την αφηγηματική κατανόηση, παρατηρούνται *δύο ιδιότητες* που αποκτούν οι ακροατές μιας αφήγησης. Πρώτον, *μεταφέρονται* και δεύτερον,

¹⁴ Μ. Πουρκός, (2011) *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία την εκπαίδευση και τη γνώση*, Νησίδες, σελ., 90

¹⁵ Στο ίδιο.

ενσαρκώνουν την αφήγηση. Το χαρακτηριστικό παράδειγμα – αλληγορία του Gerig σχετικά με τη μεταφορά (1993), στους Melanie C. Green, Timothy C. Brock (2000), αναφέρει:

«Κάποιος (ένας ταξιδιώτης) μεταφέρεται, με κάποιο μέσο μεταφοράς, σε έναν τόπο μακρινό. Ο ταξιδιώτης έχει διανύσει μια ορισμένη απόσταση από τον οικείο του κόσμο, πράγμα που καθιστά τον τελευταίο απρόσιτο και την αλληλεπίδραση με αυτόν αδύνατη.

Μετά την επιστροφή του στα γνώριμα εδάφη, ο ταξιδιώτης δεν είναι πια ο ίδιος, αλλά σαφώς αλλαγμένος από το ταξίδι που προηγήθηκε».

Η αφήγηση φαίνεται να παίζει έναν κεντρικό ρόλο στο μηχανισμό της μνήμης, παρέχοντας μια οργανωτική δομή για τον συντονισμό νέων εμπειριών και γνώσης (Madler, 1984).

Εν συντομία, η ιδιότητα της «μεταφοράς» που παρέχεται από την αφηγηματική εμπειρία, μπορεί να συμβάλλει στην αναστολή οποιασδήποτε δυσπιστίας σχετικά με τον πολύ σημαντικό ρόλο της αφήγησης στην τροφοδότηση των ανθρώπινων κινήτρων, ενώ, η ιδιότητα της διαδραμάτισης (της ενσάρκωσης της αφήγησης) μπορεί να συμβάλλει στην ενεργό επίλυση των προβλημάτων που συνδέονται με την κονστрукτιβιστική μάθηση.

Σε αυτό το σημείο ακριβώς εντοπίζεται και η **εκπαιδευτική αξία της αφήγησης**. *Η όλη σοφία βρίσκεται στην απλότητα που σε κάνει να ζεις και να σκέφτεσαι με όρους ζωντανής εμπειρίας*¹⁶.

Οι αφηγήσεις, είτε είναι φανταστικές είτε αναφέρονται σε πραγματικά γεγονότα, βασίζονται σε εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις που πηγάζουν από τις αντιλήψεις και κατηγοριοποιήσεις βασικού επιπέδου σχετικά με τον κόσμο. Το περιεχόμενο όλων των τελευταίων αποτελεί πάντα το πρωτογενές υλικό κάθε δυνατής αφήγησης¹⁷.

Το θέμα, το μήνυμα των αφηγημάτων αντλείται από τον καθημερινό κόσμο της εμπειρίας και τα αποτελέσματα της αφήγησης επανέρχονται σε αυτόν, μέσω των συμπεριφορών και των

¹⁶ Μ. Πουρκός, (1997) *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση*, σελ.,204

¹⁷ Στο ίδιο, σελ., 205-206

στάσεων των ακροατών της αφήγησης. Οι μύθοι, οι παραβολές, τα παραμύθια και πολλά άλλα είδη αφηγηματικών προσεγγίσεων πάντοτε αποτελούσαν τη βάση για την ηθικο-κοινωνική διαπαιδαγώγηση, με τεράστια δύναμη στην ηθική διαμόρφωση του χαρακτήρα¹⁸.

Αναφέρεται, μάλιστα, ότι οι αφηγήσεις ιστοριών οξύνουν τις νοητικές ικανότητες και βελτιώνουν γενικότερα τις μαθησιακές ικανότητες αυτών που ακούν μια ιστορία. Ο μύθος, η συμπάθεια, η ταύτιση, η προβολή και ο ανθρωπομορφισμός είναι απαραίτητα στοιχεία στην επικοινωνία και την κατανόηση (Morin, 1986)¹⁹. Ο Πουρκός αναφέρει, σχετικά: «Όταν το υλικό των ερεθισμάτων αναπαριστά ανθρώπους, η ιστορία θα αντανakλά αναγνωρίσιμα ανθρώπινα συναισθήματα, σκοπούς, στόχους, αξιολογήσεις και κρίσεις.»²⁰. Και ο Δερμιτζάκης (2000) προσθέτει: «η ταύτιση με τα πρόσωπα καθώς και η υποκατάστατη, η εκ του ασφαλούς βίωση των περιπετειών τους και της μοίρας τους, αποτελεί μια πρωταρχική πηγή ευχαρίστησης»²¹.

Το φανταστικό διαπλέκεται πάντα με το «πραγματικό» ως συνδυασμός ή προέκταση αυτού, ως αφηγηματικές κατασκευές βασισμένες σε συγκεκριμένες «πραγματικές» αλληλεπιδράσεις και βιώματα σχετικά με τον κόσμο²².

Το περιεχόμενο κάθε αφήγησης περιλαμβάνει έναν αριθμό διαστάσεων οι οποίες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η μάθηση ξεδιπλώνεται μέσα από την εμπειρία. Αυτές είναι:

- οι κοινωνικές σχέσεις και οι πολιτικές – πολιτισμικές διαστάσεις της κοινωνίας μέσα στην οποία συναντώνται τα υποκείμενα της ιστορίας,
- η φύση της ιστορίας,
- ο ιστός των διαρθρωμένων δράσεων στις οποίες εμπλέκονται οι ατομικές επιλογές και οι συμπεριφορές των πρωταγωνιστών,

¹⁸ Στο ίδιο, σελ., 215

¹⁹ Το παράθεμα ανήκει στον Morin, E. (1986). *La method 3 – La connaissance*, Paris: Editions du Seuil, όπως το παραθέτει η Τ. Τσιλιμένη, *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση*, ό.π., σελ., 3

²⁰ Το παράθεμα ανήκει στον Norman N. Holland, (1968). *The dynamics of Literary Response*, Oxford University Press, σελ. 278, όπως αναφέρεται από τον Μπάμπη Δερμιτζάκη (2000). *Αφηγηματικές Τεχνικές: Ελληνική Πεζογραφία και Δραματουργία*, ηλεκτρ. Έκδοση, σελ., 19

²¹ Μπάμπης Δερμιτζάκης (2000). *Αφηγηματικές Τεχνικές: Ελληνική Πεζογραφία και Δραματουργία*, ηλεκτρ. Έκδοση, σελ., 19

²² Μ. Πουρκός, (1997) *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση*, σελ., 204

- ο το λεξιλόγιο και τα πολιτισμικά ιδεώδη, μέσα από τα οποία ο ακροατής εξάγει συμπεράσματα σχετικά με την προκείμενη κατάσταση ως ολότητα
- ο η ιστορική, χρονική και χωρική τοποθεσία της ιστορίας.

Ο ακροατής – μαθητής μιας ιστορίας, κινείται μέσα στο περιεχόμενο, βρίσκεται μέσα σε αυτό και επηρεάζεται από αυτό, ενώ, τα νοήματα που εξάγει συνεχίζουν να βρίσκονται μέσα στη δική του νοησιακή σφαίρα, ακόμη και μετά την ανάδυσή του από αυτήν, και να κινούνται μαζί του από το ένα περιβάλλον στο άλλο. Γίνονται, δηλαδή, **βίωμα**.

Η χρησιμότητα της αφήγησης στην εκπαίδευση κρίνεται, αδιαμφισβήτητα, ως μια ζωντανή και χρηστική λειτουργία ικανή να συμβάλλει πρωτοποριακά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και του εφήβου²³.

Γ. ΑΦΗΓΗΣΗ (ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ) ΚΑΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

Η παιδαγωγική αξία της αφήγησης

«Η αφήγηση ιστοριών είναι ένας τρόπος να κοιτάζει κανείς πίσω, προκειμένου να προχωρήσει μπροστά».

(Booth & Booth, 1994)

Η **αφήγηση** ιστοριών είναι μια τέχνη επικοινωνίας που έχει ύπαρξη από τις απαρχές του πολιτισμού²⁴. Για αυτό και στη βασική της μορφή, αποτελεί στοιχείο της καθημερινής ανθρώπινης επικοινωνίας²⁵. Ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος κατανοεί τον κόσμο δε βασίζεται στην επιστημονική εξήγηση αλλά στην αφήγηση, στον τρόπο με τον οποίο ένα πράγμα οδηγεί

²³ Τ. Τσιλιμένη, (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση*, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, σελ., 31-32

²⁴ Τ. Τσιλιμένη, Ε. Σταυρουλάκη, *Αφήγηση ιστοριών: Ο φυσικός τρόπος μέσα από τον οποίο μαθαίνουμε τον κόσμο μας*, στο: *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση*, ό.π., σελ., 78

²⁵ Παπαδοπούλου Σμαράγδα (2004). *Η Συναισθηματική Γλώσσα*, Τυπωθήτω, σελ., 54

στο άλλο, από την αρχική του κατάσταση μέχρι την κατάληξή του²⁶. *Η αφήγηση χαρακτηρίζεται ως τρόπος σκέψης, ως δομή οργάνωσης της γνώσης μας και ως διαδικασία στις ράγες της οποίας πατά και κινείται το όχημα της εκπαίδευσης* (Bruner, 1996, p. 119).

Ως **αφήγηση** μπορεί να οριστεί μια επικοινωνιακή πράξη με την οποία παρουσιάζεται, προφορικά ή γραπτά, ένα γεγονός ή μια σειρά γεγονότων, πραγματικών ή μυθοπλαστικών²⁷.

«Μια ιστορία αποτελεί ένα ταξίδι στη φαντασία, που διεξάγεται από τον ομιλητή και την ομάδα των ακροατών, χρησιμοποιώντας τις λέξεις ως οχήματα – μέσα μεταφοράς. Σ' αυτό το ταξίδι, ο καθένας μας ακολουθεί τη ροή των γεγονότων με έναν τελικό προορισμό. Όπως κάθε ταξίδι, οι εμπειρίες που κερδίζουμε στη πορεία είναι σημαντικές για εμάς τους ίδιους, αλλά και για τις σχέσεις που μας συνδέουν με τους γύρω μας²⁸.»

Η αφήγηση, λοιπόν, ως μέσο μεταφοράς μηνυμάτων και πληροφοριών, είναι μια ιδιαίτερα οικεία και κοινή πρακτική μεταξύ των ανθρώπων.

Κατ' αναλογία, εικάζουμε πως, η αφήγηση ιστοριών στο σχολείο (στο πλαίσιο της επίτευξης συγκεκριμένων παιδαγωγικών σκοπών και στόχων) είναι μια διαδικασία η οποία προσομοιάζει πολύ στις πρακτικές που ακολουθούν τα παιδιά στη καθημερινότητά τους.

Δείχνει, μάλιστα, να πλεονεκτεί σε σχέση με τη κατά μόνας, κοπιαστική ορισμένες φορές, ανάγνωση ενός κειμένου, και να επιτυγχάνει να προσελκύσει αποτελεσματικότερα το ενδιαφέρον των μαθητών. Αυτό συμβαίνει διότι:

«η αφήγηση ιστοριών (ή παραμυθιών) ερεθίζει τη φαντασία του ακροατή, μαθητή ή ενήλικα, και δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον διασκεδαστικό, επικοινωνιακό, συλλογικό, συμβάλλει δηλαδή, κυρίως, στη διαμόρφωση μιας

²⁶ (2010). *Η προφορική αφήγηση ως γλωσσική έκφραση στη διδακτική πράξη, μεταπτυχιακή εργασία*, σελ., 7

²⁷ Στο ίδιο, σελ., 6

²⁸ Το παράθεμα ανήκει στο Developmental Education Centre, (1991). *Start with a Story – supporting young children's exploration of issues*, Birmingham: Developmental Education Centre, όπως το παραθέτει η Τ. Τσιλιμένη, Ε. Σταυρουλάκη, *Αφήγηση ιστοριών: Ο φυσικός τρόπος μέσα από τον οποίο μαθαίνουμε τον κόσμο μας*, στο: *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση*, ό.π., σελ., 77

κατάλληλης συναισθηματικής ατμόσφαιρας. Αυτή η ευνοϊκή ατμόσφαιρα πρόσληψης κάνει τη γνώση πιο προσιτή και πιο απολαυστική στα παιδιά.»²⁹

(Δαμιανού, 2002 – Nanson, 2005)

Η αφήγηση λειτουργεί ως συνδετικό μέσο για τη γνώση, λειτουργώντας ως ενσάρκωση μιας στενής σχέσης ανάμεσα στον γνώστη και το ήδη γνωστό, ανάμεσα στον αφηγητή και τον ακροατή.

Η μαθησιακή διαδικασία που εκκινεί από την αντανάκλαση του εαυτού μέσα στην αφήγηση, προϋποθέτει ότι η γνώση απορρέει και εξάγεται από την εμπειρία που σχηματίζεται κατά τις διεργασίες της νόησης.

Οι ιστορίες μπορεί να αποτελέσουν το ερέθισμα ώστε τα παιδιά να εξωτερικεύσουν τα πραγματικά τους συναισθήματα. *Αφού ακούσουν μια ιστορία, συχνά νιώθουν πιο σίγουρα και ικανά να μοιραστούν μηνύες και συναισθήματα που συνδέονται με αυτό που μόλις άκουσαν*³⁰.

Ο Αυδίκος (2002) επισφραγίζει λέγοντας πως μέσω των παραμυθιών (ή γενικότερα των αφηγούμενων ιστοριών) τα παιδιά ξεφεύγουν από τις λογοκρατούμενες και ορθολογικές διαδικασίες και δραπετεύουν από τον εκπαιδευτικό χρόνο. *Αυτή η προσωρινή διαφυγή τους ηρεμεί και τους δίνει τη δυνατότητα να αυξήσουν τον αυτοέλεγχό τους*.³¹

Παρά το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της αφήγησης μιας ιστορίας οι μαθητές διαδραματίζουν έναν πιο παθητικό παρά ενεργητικό ρόλο – όπως συμβαίνει με την ανάγνωση – εν τούτοις, η ακρόαση μιας ιστορίας συγκεντρώνει σημαντικά πλεονεκτήματα. Ανάμεσα σε άλλα, είναι σε θέση να προωθήσει, ικανότερα, τη φωνημική αφύπνιση των παιδιών με την απόδοση των ήχων της γραπτής γλώσσας, να επιτρέψει τη πρόσβαση στη δομή της, να επιδείξει το σωστότερο τρόπο συλλαβισμού και τονισμού των λέξεων καθώς, σύμφωνα και με τον

²⁹ Όπως το παραθέτει η Τ. Τσιλιμένη, *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση*, ό.π., σελ., 2

³⁰ Το παράθεμα ανήκει στους 4Learning / Malcolm, M., (2000). *Animated tales of the World – Activity book*, Warwick: Channel Four Television Corporation/4Learning, όπως το παραθέτει η Τ. Τσιλιμένη, Ε. Σταυρουλάκη, *Αφήγηση ιστοριών: Ο φυσικός τρόπος μέσα από τον οποίο μαθαίνουμε τον κόσμο μας*, στο: *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση*, ό.π., σελ., 77

³¹ Το παράθεμα ανήκει στον Αυδίκο, Ε. (2002). *Η αφηγηματική κοινότητα και η μαθησιακή διαδικασία*, στα πρακτικά της διημερίδας: «Κουβεντιάζοντας για τα παραμύθια», 31/3-1/4/2001, εκδ., Μολύβιος Νιάου, όπως το παραθέτει η Τ. Τσιλιμένη, *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση*, ό.π., σελ., 2

Δερμιτζάκη (2000), η έλλειψη επιτονισμών στο γραπτό λόγο, ή εν πάση περιπτώσει η ελλιπής δήλωσή τους, μπορεί συχνά να προκαλέσει σύγχυση στην ανάγνωση³², όπως επίσης, και να παράσχει ένα μοντέλο δεινού αναγνώστη, προς μίμηση, στους νέους.³³

Η Gersie (1991) διατείνεται πως, ο ρόλος της αφήγησης, στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι διττός. Αναδεικνύεται, ταυτοχρόνως, τόσο ως εργαλείο για τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος, όσο και ως μέσον για το πέρασμα κατάλληλων μηνυμάτων, αντιλήψεων, αξιών³⁴ και συμπεριφορών. Η αφήγηση, ως φορέας παραδοσιακής κουλτούρας και σταθερών αξιών, μπορεί να συμβάλλει στη σύνδεση της παράδοσης με το παρόν και με τις τρέχουσες ανησυχίες μας για το μέλλον, διαμεσολαβώντας στη διαμόρφωση νέας κουλτούρας.³⁵

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αφήγηση υπηρετεί επιδέξια έναν από τους βασικότερους στόχους της εκπαίδευσης, την κοινωνικοποίηση³⁶. Ο συνδυασμός αφήγησης και διδασκαλίας μπορεί να επηρεάσει και να παρέμβει στο κοινωνικό γίνεσθαι των νέων, δίνοντας έμφαση σε σύγχρονα ζητήματα που απασχολούν το σχολείο και τη παγκόσμια κοινωνία (ρατσισμός, βία, πολυμορφία, επικοινωνία κ.λπ.)³⁷.

Υποστηρίζεται, μάλιστα, (Vitz, 1990) ότι οι αφηγηματικές προσεγγίσεις στη διαπαιδαγώγηση και στην εκπαίδευση παίζουν καλύτερο καθοδηγητικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικο-ηθικής συνείδησης και συμπεριφοράς των παιδιών από ότι οι ηθικοί κώδικες, η ηθικολογία, η ορθολογική σκέψη και ο λεκτικός διάλογος γύρω από αφηρημένα θέματα³⁸.

«Ένα ηθικά δομημένο ψυχοπαιδαγωγικό υλικό και οι αφηγήσεις, βασισμένες σε εμπειρίες της «ζωντανής» πραγματικότητας του άλλου, αποτελούν έναν ισχυρό πόλο έλξης, υποστήριξης

³² Μπάμπης Δερμιτζάκης (2000). *Αφηγηματικές Τεχνικές: Ελληνική Πεζογραφία και Δραματουργία*, ηλεκτρ. Έκδοση, σελ., 44

³³ Serafini, F. (2004). *Audio books & literacy: an educator's guide to utilizing audiobooks in the classroom*, Random House, Inc. www.randomhouse.com/highschool/RHI

³⁴ Το παράθεμα ανήκει στην Gersie, A. (1992). *Earthtales: Storytelling in times of change*, London: Green Print, όπως το παραθέτει η Τ. Τσιλιμένη, *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση*, ό.π., σελ., 2

³⁵ Τ. Τσιλιμένη, *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση*, ό.π., σελ., 5

³⁶ Τ. Τσιλιμένη, (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση*, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, σελ., 28

³⁷ Στο ίδιο, σελ., 30

³⁸ Το παράθεμα ανήκει στον Vitz, C. P., (1990). *Actual The use of stories in moral development: New pshycological reasons for an old educational method*, *American Phycologist*, 45, 709-720, όπως το παραθέτει ο Μ. Πουρκός, *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση*, ό.π., σελ., 215

και έμπνευσης. Οι ηθικές αντιδράσεις του ανθρώπου βασίζονται, συνήθως, στις εμπειρίες που είχε σε σχέση με τις αφηγήσεις.

Η ηθική εκπαίδευση και ανάπτυξη είναι πιο λειτουργική και ενδιαφέρουσα με τη τοποθέτηση των προσώπων σε προκλητικές, για τους μαθητές, ηθικές καταστάσεις, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να ακούν, να διαβάζουν, να βλέπουν, να μοιράζονται ή ακόμα και να εκδραματίζουν ηθικές αφηγήσεις ή διλλήματα που πραγματικά τους αγγίζουν.

Το σημαντικότερο στοιχείο στις αφηγηματικές προσεγγίσεις είναι ότι μας επιτρέπουν όχι τόσο να μιλάμε αφηρημένα για την ηθική μας ζωή, όσο να τη βιώνουμε και να την αφηγούμαστε ή να τη μοιραζόμαστε με τους άλλους μέσα από την πράξη και το ζωντανό παράδειγμα. Οι δράσεις είναι πολύ πιο σημαντικές από ότι τα αφηρημένα λεκτικά σχήματα. Στις αφηγήσεις οι ηθικές πράξεις είναι παρούσες, βιώνονται στο εδώ και στο τώρα, είναι ζωντανές, μεταφέρουν μηνύματα ζωντανής εμπειρίας, παραδειγματίζουν, ασκούν πραγματική αγωγή³⁹.»

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο, σχετικά με την αφήγηση, είναι ότι δεσμεύει τους μαθητές στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην αντανάκλαση της προσωπικότητάς τους μέσα από την ιστορία, παρέχοντάς τους, παράλληλα, την ευκαιρία να δημιουργήσουν συνδέσεις ανάμεσα στο κοινωνικό και το ιστορικό περιεχόμενο. Με τον τρόπο αυτό, το βίωμα και η εμπειρία δεν συμβαίνουν εν κενώ, αλλά προσδιορίζονται από ένα περισσότερο ολοκληρωμένο πλαίσιο, το οποίο είναι σε θέση να προσδώσει διαστάσεις στην ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της ζωής στο σύνολό της.

Σύμφωνα μάλιστα με την διεθνή έρευνα, υπάρχουν αποδείξεις ότι η κοινοποίηση ιδεών και εννοιών μέσα από τις διηγήσεις είναι ένας πολύ σημαντικός τρόπος ενθάρρυνσης των κοινωνικών σχέσεων και βοηθούν τους μαθητές να δημιουργήσουν συνδέσεις ανάμεσα στο περιεχόμενο της σχολικής (ιδρυματοποιημένης) γνώσης και της εσωτερικευμένης, επίκτητης μέσω της εμπειρίας τους, γνώσης που διαθέτουν για τον κόσμο. Η μάθηση, με τον τρόπο αυτό, αποδεσμεύεται από την αποστειρωμένη της μορφή και σπάει το φράγμα των σχολικών ορίων, εμπλεκόμενη με την ενεργό γνώση της πραγματικής ζωής.

³⁹ Μ. Πουρκός, (1997) *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση*, σελ.,219

Για τους παραπάνω λόγους, η ένταξη της αφήγησης στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης κρίνεται ως επιτακτική ανάγκη καθώς προτείνει δρόμους και τρόπους επικοινωνίας, καλλιεργεί τη γλώσσα, βελτιώνει τον τρόπο μάθησης, προσφέρει γνώσεις ιστορικές και τοπικού πολιτισμού, ενισχύει την εθνική συνείδηση, διευρύνω το πνεύμα της οικουμενικότητας⁴⁰ και βοηθά στην ανάπτυξη ενός υγιούς και πλήρως κοινωνικοποιημένου ατόμου.

Η αφήγηση μέσα από τα προϊόντα της τεχνολογίας: τα ομιλούντα ή ακουστικά βιβλία (talking books, audio books)

«Η πραγματική αξία είναι αόρατη στα μάτια»

(Ο Μικρός Πρίγκιπας, Antoine de Saint – Exupery)

Τα ομιλούντα ή ακουστικά βιβλία, δεν είναι μια νέα ανακάλυψη. Στο εξωτερικό χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαιδευτική διαδικασία, με πολλά και σημαντικά πλεονεκτήματα. Στην Ελλάδα, η ακουστική αφήγηση λαμβάνει χώρα περιοριστικά στη προσχολική, κυρίως, αγωγή, όπου και δε δίνεται η αρμόζουσα προσοχή σχετικά με τις δυνατότητες που έχει να προσφέρει.

Η ακρόαση μαγνητοφωνημένης αφήγησης κατηγορείται ότι, σε αντίθεση με τη ζωντανή αφήγηση μιας ιστορίας από ένα «παραμυθά», στερεί από τα παιδιά τη σύγχρονη επικοινωνία και την αμεσότητα που προσφέρει η διαλεκτικότητα μιας προφορικής εξιστόρησης. Επίσης, υπονομεύει την οπτική απόλαυση που χαρίζει μια ζωντανή αφήγηση, όπως και τη *σωματοποίηση της ιστορίας*⁴¹, δηλαδή την επικοινωνία δια μέσου της μη λεκτικής οδού, των χειρονομιών και των εκφράσεων. Εξασκεί μονάχα την ακουστική εμπειρία, όσον αφορά στο ηχόχρωμα και στις διακυμάνσεις του τόνου της φωνής.

⁴⁰ Τ. Τσιλιμένη (επιμ.) (2007). *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση*, ό.π., σελ., 16

⁴¹ Προύσαλης, Δ., (χ.χ). *Επικοινωνιακές Διαστάσεις του Λαϊκού Παραμυθιού: Μια διαλογική και πολυτροπική προσέγγιση του λαϊκού παραμυθιού από τη πλευρά του σύγχρονου αφηγητή παραμυθά*, στο συλλ. *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, στην εκπαίδευση, στη μάθηση και στη γνώση*, επιμ. Πουρκός, Μ., Κατσαρού, Ε., (2011). Νησίδες

Παρόλο που, δε θέλουμε να υποστηρίξουμε ότι η μαγνητοφωνημένη αφήγηση παρουσιάζει τα ίδια ή και περισσότερα πλεονεκτήματα της ζωντανής αφήγησης, εν τούτοις, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι συγκεντρώνει, και η ίδια, αρκετά και υπολογίσιμα πλεονεκτήματα.

Εκτός από τη χρήση τους ως βοηθήματα σε παιδιά που αδυνατούν να διαβάσουν (ή απλά βαριούνται να το κάνουν), τα ακουστικά βιβλία, στο πλαίσιο μιας αφηγηματικής ακρόασης, παρέχουν τη δυνατότητα της προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου με έναν πολύ διαφορετικό και πολυεπίπεδα αξιοποιήσιμο τρόπο.

Η κλασική ανάγνωση μιας ιστορίας από το δάσκαλο της τάξης, μετατρέπεται σε μια νέα εμπειρία, όπου η φωνή του αφηγητή είναι άγνωστη και άρα απρόβλεπτη και, στις περισσότερες περιπτώσεις, πεπαιδευμένη στις αφηγήσεις, οπότε και ικανή να μεταδώσει εύστοχα και αποτελεσματικά το μήνυμα που κουβαλάει στα σπλάχνα του το αφήγημα.

Όπως ήδη αναφέρθηκε νωρίτερα, η σωστή απόδοση των λέξεων και ο ορθός τονισμός τους, είναι καθοριστικής σημασίας για τη βαθειά και ουσιαστική κατανόηση ενός κειμένου. Τα ακουστικά βιβλία παρέχουν αυτή την ασφάλεια για πολλούς λόγους.

Καταρχήν, στη πραγματικότητα πρόκειται για τη μαγνητοφωνημένη ανάγνωση μιας ιστορίας, την οποία ο αφηγητής έχει, προφανώς, καταστήσει κτήμα του πριν ηχογραφήσει. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η όσο το δυνατόν ορθότερη – λεκτικά – απόδοσή της.

Πολύ σύνηθες, επίσης, είναι η ηχογράφηση ενός αφηγήματος από τον ίδιο το συγγραφέα του. Το γεγονός αυτό ισχυροποιεί την ευστοχία της ανάγνωσης, πέρα από τις αφηγηματικές ικανότητες που μπορεί να διαθέτει ή όχι ο δημιουργός του.

Τέλος, μια τέτοια ιστορία είναι πιθανό να είχε τη τύχη να εξιστορηθεί από έναν επαγγελματία αφηγητή. Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας ηχογράφησης με βεβαιότητα αγγίζει τα όρια μιας προφορικής αφήγησης με τη βοήθεια της φαντασίας των ακροατών.

Οι εκπαιδευτικές αξιοποιήσεις μιας τέτοιας ηχογραφημένης αφηγηματικής ανάγνωσης είναι απεριόριστες, όπως ακριβώς και σε μια προφορική αφήγηση.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, όταν οι αφηγήσεις ακολουθούνται από συζητήσεις σχετικά με το κείμενο, το ακροατήριό της μπορεί να μοιραστεί τις ιδέες του και να διαπραγματευτεί τα πιθανά

νοήματα της ιστορίας. Οι συζητήσεις αυτές παρέχουν την ευκαιρία κατανόησης σχετικά με τη λογική της λογοτεχνίας και βοηθούν τους μελλοντικούς αναγνώστες και αφηγητές να νοηματοδοτούν σωστά τις ιστορίες. Οι λογοτεχνικές συζητήσεις διευρύνουν τη κατανόηση, ξεκαθαρίζουν τις παρανοήσεις και παρέχουν στους μαθητές την υποστήριξη που χρειάζονται για καλύτερη αντίληψη των πραγμάτων⁴².

Σε κάθε περίπτωση, μονάχα θετική μπορεί να είναι μια τέτοια ευχάριστη και καινοτόμα παρεμβολή στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία εμπλουτίζεται με νέες διδακτικές εμπειρίες και σύγχρονες τεχνολογικές παρεμβάσεις.

⁴² Serafini, F. (2004). *Audio books & literacy: an educator's guide to utilizing audiobooks in the classroom*, Random House, σελ., 2

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Α. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ – ΣΤΟΧΟΙ

Στόχος της **Κοινωνικής Αγωγής** στο πλαίσιο του σχολείου είναι (ή θα πρέπει να είναι) η *προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών*.

Τα μαθήματα που υπάγονται στο γενικότερο τίτλο της, (οφείλουν να) παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να μελετούν και να εξερευνούν θέματα και ζητήματα που σχετίζονται με την αυτό – αναγνώριση, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την υγεία και τα σύγχρονα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτιστικά ζητήματα. Πρέπει, επίσης, να στοχεύουν στην προετοιμασία των μαθητών για τη μετάβαση από την εξαρτημένη στην ανεξάρτητη φάση ζωής.

Μεγάλο μέρος της Κοινωνικής Αγωγής λαμβάνει χώρα στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, στο παιχνίδι με τους ομηλικούς του, μέσα σε ιδρύματα και θεσμούς, όπως η εκκλησία, και διαμέσου των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Ωστόσο, τα σχολεία έχουν έναν επίσημα προγραμματισμένο κι ενεργό ρόλο να διαδραματίσουν, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν και να προβληματιστούν από τις αναρίθμητες εμπειρίες που βιώνουν καθημερινά στο ταξίδι τους προς την ενηλικίωση, και να αναπτύξουν έναν τρόπο δράσης ο οποίος θα συνάδει με αυτή τη γνώση και τον προβληματισμό.⁴³

Η Κοινωνική Αγωγή βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν, αρχικά, τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν. Ωστόσο, για να κατανοήσουν τον κόσμο με όρους κοινωνικούς, είναι απαραίτητο να

⁴³ Η κοινωνικοποίηση ως συνεχής διαδικασία διαλεκτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας – Κοινωνικοποιητικοί μηχανισμοί, Λυμπέρης Λεωνίδας Ν., Τα Εκπαιδευτικά: τευχ.: 105 – 106

γνωρίζουν τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα σε **πέντε (5) βασικές συνιστώσες**⁴⁴ αυτού του κόσμου:

Κοινωνίες: Ομάδες και Συστήματα: οι κοινωνικές δομές και τα συστήματα που δημιουργούν οι άνθρωποι με σκοπό να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (οικογένειες, τοπικές ομαδώσεις, πολιτικά, οικονομικά και νομικά ιδρύματα) και οι διαδικασίες ενεργοποίησης αυτών των συστημάτων (λήψη αποφάσεων, πάλη εξουσιών, ανταλλαγή αγαθών και υπηρεσιών).

Πολιτισμοί: η αναγκαία γνώση με τη μορφή της γλώσσας, των συμβόλων, των αξιών, των πεποιθήσεων, των ιδεολογιών, των τρόπων ζωής και της τεχνολογίας και οι διαδικασίες μέσω των οποίων η γνώση παράγεται και διαχέεται.

Ανθρώπινα όντα (άτομα): βρίσκονται μέσα και επηρεάζονται έντονα από τις κοινωνίες, τους πολιτισμούς, τα περιβάλλοντα και το χρονικό πλαίσιο. Κάθε άτομο είναι μοναδικό, κατέχει τόσο ανθρώπινα δικαιώματα όσο και υποχρεώσεις, διαδραματίζει πολλούς διαφορετικούς ρόλους και εμπλέκεται σε σχέσεις κι επικοινωνία με άλλα άτομα. Όλα μαζί αποτελούν την ανθρωπότητα.

Τόποι και Περιβάλλοντα: τα άτομα, οι κοινωνίες και οι πολιτισμοί αποτελούν *μέρη διαφορετικών περιβαλλόντων*: τοπικά, περιφερειακά, εθνικά και παγκόσμια. Αυτά τα περιβάλλοντα χαρακτηρίζονται τόσο από φυσικές όσο και τεχνητές ποιότητες. Τα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα αναφέρονται, με τη σειρά τους, στα παραπάνω: όλα μαζί σχηματίζουν το τελικό περιβάλλον. Οι διαδικασίες ανάμεσά τους περιλαμβάνουν την αλληλεπίδραση, τη διατήρηση και την βελτίωσή τους.

Χρόνος: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον: η συνέχεια και η αλλαγή είναι βασικές διαδικασίες οι οποίες σχετίζονται με όλες τις παραπάνω έννοιες: οι κοινωνίες, οι πολιτισμοί, τα πρόσωπα και τα περιβάλλοντα, όλα αλλάζουν.

⁴⁴ Στο ίδιο, σ.σ 177 – 179

B. Τα σχολικά αντικείμενα της Κοινωνικής Αγωγής

Περιεχομενική προσέγγιση των σχολικών αντικειμένων

1. Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΚΠΑ) της ΣΤ' Δημοτικού

Σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών⁴⁵ για τα μαθήματα των Κοινωνικών Επιστημών στο δημοτικό, οι στόχοι του μαθήματος σε σχέση με τους 4 πυλώνες του «Νέου Σχολείου» είναι οι εξής (παρατίθενται ακριβώς):

Πυλώνας 1^{ος} : Κατανοώντας

Στόχος του μαθήματος είναι να:

A. Να προσφέρει στους μαθητές μια πολιτική και κοινωνική γνώση, μόρφωση, να εξασφαλίσει ένα είδος πολιτικού και κοινωνικού εγγραμματισμού

B. Να εξοικειώσει τους μαθητές με την πολιτική και κοινωνική λειτουργία των θεσμικών οργάνων

Γ. Να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν συμπεριφορές, στάσεις και αξίες εναρμονισμένες με μια υπεύθυνη και ενημερωμένη ιδιότητα του πολίτη

Δ. Να ενισχύει τη γνώση των κανόνων λειτουργίας του κοινωνικού και πολιτικού συστήματος και της δημοκρατίας, των συλλογικών αξιών, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του ανθρώπου και του πολίτη. Να δώσει τα εργαλεία να κάνουν συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών εποχών και πλαισίων.

Ε. Να αναπτύξει την ικανότητα κριτικής εμβάθυνσης στις κοινωνικές διαφορές, ανισότητες, στη διαφορετικότητα με όρους πολιτισμικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς

Στ. Να καλλιεργήσει συμπεριφορές και στάσεις που εναρμονίζονται με τις αρχές του δικαίου, του σεβασμού του άλλου, της κοινωνικής δικαιοσύνης, αλληλεγγύης και ευθύνης

Ζ. Να δώσει έμφαση στην παρουσίαση των δομών και των λειτουργιών σε τρία επίπεδα: τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό-υπερεθνικό

Η. Να αναδείξει το ρόλο των ΜΜΕ και των κοινωνικών δικτύων

Πυλώνας 2 ^{ος} : Ερευνώντας

Στόχος του μαθήματος είναι να δώσει στους μαθητές δυνατότητες:

Α. Να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από την προσωπική έρευνα, μελέτη, τον προβληματισμό και την κριτική ανάλυση και ανάγνωση της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας.

Β. Να συγκρίνουν τα σύγχρονα προβλήματα εντός του κοινωνικοπολιτικού συστήματος με αυτά παλαιότερων εποχών, εντός διαφορετικών κοινωνικών και εθνικών πλαισίων.

Γ. Να αντιληφθούν και να εμβαθύνουν στις κοινωνικές ανισότητες και διαφορές

Δ. Να ανιχνεύσουν διαφορετικές και αντικρουόμενες οπτικές και διαστάσεις στα κοινωνικοοικονομικά και πολιτικά θέματα με βάση συμφέροντα, ιδεολογίες, αξίες, κοσμοθεωρίες.

Ε. Να μυηθούν σε τρόπους ανάγνωσης και ανάλυσης κοινωνικών και πολιτικών θεμάτων, προβλημάτων, διαφορούμενων εννοιών και θεμάτων

Πυλώνας 3 ^{ος} : Επικοινωνώντας

Στόχος του μαθήματος είναι να δώσει στους μαθητές δυνατότητες:

Α. ανταλλαγής απόψεων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων, ιδεών.

Β. ανάλυσης προβληματισμών και σκέψεων, εμπειριών και βιωμάτων

Γ. ανάπτυξης επιχειρηματολογίας και διαλόγου

Δ. επικοινωνίας με ομάδες και φορείς εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου

Ε. επικοινωνίας και ανταλλαγής σκέψεων, προβληματισμών και επιχειρημάτων μεταξύ συνομηλίκων και εκπαιδευτικών.

Πυλώνας 3 ^{ος} : Συμμετέχοντας
--

Στόχος του μαθήματος είναι να:

Α. ενισχύσει την ανάληψη πρωτοβουλιών, δράσεων και την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών στη σχολική ζωή και στη ζωή της κοινότητας

Β. αναπτύξει στάσεις και αξίες υπεύθυνων, ενεργών και κριτικών πολιτών

Γ. φωτίσει τρόπους συμμετοχής, ενεργοποίησης και δράσης των πολιτών σε διάφορα επίπεδα της κοινωνικής και πολιτικής ζωής. Να μνησεί στον εθελοντισμό και σε τρόπους συμμετοχής στην κοινωνία των πολιτών.

Δ. αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας και αναζήτησης/έρευνας, συμμετοχής και υπεύθυνης δράσης

Ε. μνησεί τους μαθητές στην επεξεργασία και ανάλυση πληροφοριών και στην ομαδική εργασία.

2. Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΚΠΑ) της Γ΄ Γυμνασίου

Σύμφωνα τις οδηγίες⁴⁶ για το μάθημα της ΚΠΑ της Γ' Γυμνασίου για τη σχολική χρονιά 2013, σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος είναι (παρατίθεται ακριβώς):

- ✓ Η εμπέδωση γνώσεων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η ανάπτυξη στάσεων και αξιών που αποκτήθηκαν στην Α/θμια Εκπαίδευση.
- ✓ Η ανάπτυξη κοινωνικής και πολιτικής σκέψης και συνείδησης ώστε να κατανοούν να αναλύουν και να ερμηνεύουν οι μαθητές, τα κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα/συμβάντα στην Ελλάδα, στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στον Κόσμο.
- ✓ Η ανάπτυξη της προσωπικότητας, της ατομικής και κοινωνικής ευθύνης και αλληλεγγύης του ελεύθερου, υπεύθυνου και κριτικά σκεπτόμενου πολίτη.
- ✓ Η καλλιέργεια οικουμενικών και πανανθρώπινων αξιών και η εφαρμογή τους στην κοινωνική και πολιτική δράση / ζωή.
- ✓ Η ανάπτυξη της ελληνικής μας ταυτότητας και συνείδησης με βάση την εθνική και πολιτιστική μας κληρονομιά.
- ✓ Η καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής συνοχής.

3. Η Κοινωνιολογία της Γ' Λυκείου

Σύμφωνα με την έκθεση των σκοπών και τις οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνιολογίας τη σχολική χρονιά (2010 – 2011)⁴⁷,

«κύριος σκοπός του μαθήματος της Κοινωνιολογίας στη Γ' Λυκείου είναι η **αξιοποίηση της κοινωνιολογικής σκέψης και των κοινωνιολογικών εργαλείων** από το μαθητή, αφενός για τη **βαθύτερη κατανόηση της δυναμικής της κοινωνίας** και αφετέρου για την **ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της κοινωνικής του συνείδησης** με απώτερο στόχο τη **δημιουργική ένταξη** αλλά και τη **δυνατότητα παρέμβασης** σε ένα πολυπολιτισμικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον.

⁴⁶ Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Πεδίο «Κοινωνικές Επιστήμες» στο Γυμνάσιο: Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή. Συλλ. Έργο. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/>

⁴⁷ Διδακτέα και εξεταστέα ύλη για το σχολικό έτος 2009-2010 και 2010-2011

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, **η διδασκαλία του μαθήματος δεν περιορίζεται μόνο στο θεωρητικό μέρος** το οποίο υπάρχει στο βιβλίο του μαθητή, αλλά ενσωματώνει και τα **παραθέματα του βιβλίου**, τους **πίνακες** και το **φωτογραφικό υλικό**, παραπέμποντας, επίσης, και σε **εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας**. Για τον ίδιο σκοπό χρησιμοποιείται και το «Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας του Μαθητή», με τις εργασίες και δραστηριότητες που εμπεριέχει, καθώς και το βιβλίο του καθηγητή που δίνει κατευθύνσεις στον εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία του.

Εξυπακούεται ότι ο διδάσκων αντλεί από το πλήθος των παραπάνω συμπληρωμάτων ό,τι εκείνος πιστεύει ότι τον βοηθά και τον κατευθύνει κατά τη διδασκαλία.»

Κριτική προσέγγιση των στόχων

Τα αντικείμενο της Κοινωνικής Αγωγής, ως σχολική θεματική, όπως προσδιορίζονται από τα προλεγόμενα, είναι ένας τόπος στον οποίο γεννιούνται και αναπτύσσονται σημαντικότερες δεξιότητες για το άτομο, οι οποίες θα διευκολύνουν και θα θεραπεύσουν τόσο τη κοινωνική ζωή του νέου ανθρώπου, όσο και τη σχέση του με τον ίδιο του τον εαυτό. Στη βάση της υγιούς και απρόσκοπτης συνύπαρξης με το κοινωνικό σύνολο καθώς και μέσα από την ισορροπημένη σχέση του ανθρώπου με τον εαυτό του, εξασφαλίζονται η διοχέτευση της δυναμικής του ατόμου προς την ανάπτυξη της κοινωνίας, όπως επίσης, και η πολύτιμη συμβολή του τελευταίου στη διασφάλιση των βέλτιστων κοινωνικών συνθηκών, μέσω της διαμορφωτικής του παρέμβασης.

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η γνώση που αποκομίζουμε από τις επιστημονικές μελέτες της Κοινωνικής Επιστήμης αυξάνει την επίγνωσή μας σχετικά με τη κοινωνία και τους εαυτούς μας ως ενεργές κοινωνικές υπάρξεις⁴⁸.

⁴⁸ Κουγιουμουτζάκη, Φ., (2008). *Sociology in High School: The case of Greece*, Electronic Journal of Sociology, ISSN: 1198 3655, σελ., 2

Ειδικότερα για την Κοινωνιολογία, η οποία θα μας απασχολήσει περισσότερο εδώ, υποστηρίζεται (βάσιμα) η άποψη ότι, ως σχολικό αντικείμενο, *έχει λίγη σχέση* με αυτό που πραγματικά συνιστά την Κοινωνιολογία ως επιστημονικό κλάδο.

Η σύγχυση αυτή δείχνει να πηγάζει από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που η ίδια φέρει. 1) Η αναλογική σχέση που φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στην Κοινωνιολογία και στη καθημερινή γνώση για τη κοινωνία (κοινή λογική), 2) η συνύπαρξη πολλαπλών αντιτιθέμενων μεταξύ τους ερμηνειών που αφορούν στο ίδιο κοινωνικό θέμα (πολυπαραδειγματικός χαρακτήρας) και 3) η διττή φύση της Κοινωνιολογίας ως επιστημονική, από τη μια πλευρά, αλλά και ως επαναδιαμορφωτική δύναμη, για τα «κακώς κείμενα» της κοινωνίας, από την άλλη, έχουν ωθήσει τους υπεύθυνους διαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, να στρέφονται προς μίαν υπεραπλουστευμένη απόδοση της σε σχολικό επίπεδο.

Το σχολικό βιβλίο και οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της διδασκαλίας των θεματικών, οι οποίες προωθούν – με τεχνοκρατικό τρόπο – την ομαλή κοινωνική συνύπαρξη, μέσω της προβολής πρακτικών λύσεων για τα κοινωνικά προβλήματα και τους σύγχρονους προβληματισμούς, αρκούνται στην αναφορά παραδειγμάτων από τη καθημερινή ζωή των μαθητών, περιορίζοντας και ακρωτηριάζοντας την επιστημονική πλευρά του αντικειμένου.

Η πρότερη γνώση και εμπειρία των μαθητών είναι, σε σχέση με τις θεματικές που διδάσκονται, πολύ χρήσιμες και απαραίτητες, υπό την προϋπόθεση, όμως, της επανατοποθέτησής τους σε νέα βάση, μετά τη παρουσίαση των κοινωνιολογικών προοπτικών, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν, στην ουσία της, τη διαφορά και να προσθέσουν μια νέα οπτική στην ήδη υπάρχουσα γνώση τους.

Σύμφωνα με έρευνες (Misra 2004, Eitzen et al. 1999, Ault 1996, Eckstein et al. 1995, κ.λπ.)⁴⁹

η διαστρεβλωμένη εικόνα που παρουσιάζει η Κοινωνιολογία στα μάτια των υπευθύνων της εκπαίδευσης και των μαθητών οφείλεται α) στην ακατάλληλη (ή κακή) προετοιμασία των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει τη διδασκαλία της

⁴⁹ Κουγιουμουτζάκη, Φ., (2008). *Sociology in High School: The case of Greece*, Electronic Journal of Sociology, ISSN: 1198 3655, ό. π. σελ., 3

στη σχολική τάξη, β) στους πανεπιστημιακούς καθηγητές που εμμένουν να παρουσιάζουν τη κοινωνική γνώση με έναν φιλοσοφικό και αφηρημένο τρόπο, ο οποίος υπονομεύει τη σύνδεσή της με το πραγματικό κόσμο και γ) στα αναλυτικά προγράμματα της Κοινωνιολογίας στα σχολεία, τα οποία κυριαρχούνται από μια θετικιστική λογική και μια ποσοτικοποιητική προσέγγιση.

Λόγω αυτών των προβλημάτων, πολλοί μελετητές έχουν στρέψει τις προσπάθειές τους στην *εύρεση τρόπων* για τη βελτίωση της διδασκαλίας της Κοινωνιολογίας. Οι μέθοδοι που προτείνουν εμπλέκουν τη *χρήση της τεχνολογίας*, τη *λογοτεχνία*, τη *ποίηση* κ.λπ. ως παιδαγωγικά εργαλεία.

Στο φως αυτών των μελετών, επιχειρείται, παρακάτω, η σύνδεση της αφηγηματικής ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού κειμένου με τη διδασκαλία του κεφαλαίου για την αποκλίνουσα συμπεριφορά, ώστε να καταστούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι του μαθήματος κτήμα των μαθητών, μέσω μιας πρωτότυπης και διαφορετικής προσέγγισης του αντικειμένου.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Συνδυασμός Αφηγηματικής Ανάγνωσης και Διδασκαλίας της Κοινωνιολογίας

Η περίπτωση του κεφαλαίου *Αποκλίνουσα συμπεριφορά: παραβατικότητα και εγκληματικότητα*.

Μια κριτική προεπισκόπηση

Σύμφωνα με το σχολικό βιβλίο, ορίζεται ρητά ότι «**έγκλημα**» είναι για τον κοινωνιολόγο μια κοινωνική κατασκευή· αντιπροσωπεύει μια συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από ένα κοινωνικό σύνολο ως αντικοινωνική, αντίθετη προς την επικρατούσα ηθική, και συνεπάγεται την επιβολή κυρώσεων⁵⁰.

Ωστόσο, ο Giddens (2002)⁵¹ στο βιβλίο του με τίτλο *Κοινωνιολογία*, μας προειδοποιεί ότι τα πράγματα δεν είναι όπως φαίνονται – κάτι που μας διδάσκει συχνά η κοινωνιολογία, διότι μας ενθαρρύνει να κοιτάμε πέρα από τα προφανή. Την έννοια του παρεκκλίνοντος δε μπορούμε να την ορίσουμε εύκολα⁵².

Το σχολικό βιβλίο, προχωρεί σε μια αυστηρή κατάταξη των τύπων των εγκλημάτων που συναντούνται σε μια κοινωνία και, παρεμβάλλοντας «*δυο κοινωνιολογικές οπτικές*» όπως τις ονομάζει, συνεχίζει με ζητήματα όπως η πρόνοια, η καταστολή των παρεκκλινόντων συμπεριφορών και η κοινωνική επανένταξη των εγκληματιών, αφήνοντας, στην ουσία, στείρες και ανεκμετάλλευτες τις κοινωνιολογικές αναφορές περί του θέματος.

Ο Giddens, ωστόσο, διατείνεται ότι οποιαδήποτε ικανοποιητική εξήγηση της φύσης του εγκλήματος **πρέπει να είναι κοινωνιολογική, διότι το τι είναι το έγκλημα εξαρτάται από τους κοινωνικούς θεσμούς μιας κοινωνίας**⁵³.

⁵⁰ Σχολικό βιβλίο, *Κοινωνιολογία*, ΟΕΔΒ, κεφ. 9, σελ., 175

⁵¹ Μεταφρασμένη έκδοση. Για την ελληνική γλώσσα: μετάφραση και επιμέλεια Τσαούσης, Δ.

⁵² Giddens, A., (2002). *Κοινωνιολογία*, μτφ. Επιμέλεια Τσαούσης, Δ., Gutenberg, σελ., 248

⁵³ Στο ίδιο, σελ., 254

Το κεφάλαιο κλίνει με μια καταγιγιστική λίστα ερωτήσεων η οποία, το λιγότερο, επιβάλλει μια μηχανιστική αποστήθιση των απαντήσεων, παρακάμπτοντας την ουσιαστική αξία του κεφαλαίου για μια, αποκομμένη από ένα συνεκτικό σώμα, απλή αναφορά όρων.

Η παραβατική συμπεριφορά, αντιμετωπίζεται από το σχολικό εγχειρίδιο, ως ένα ανιστορικό γέννημα, του οποίου οι λόγοι εμφάνισης δεν αναφέρονται ξεκάθαρα σε κανένα σημείο ή παραπομπή, παρόλο που γίνεται λόγος για τους μηχανισμούς συμμόρφωσης της κοινωνικής συμπεριφοράς⁵⁴. Ωστόσο, και πάλι, ελλείπουν οι λόγοι αποτυχίας της ομαλής κοινωνικοποίησης.

Η ανθρώπινη συμπεριφορά προσδιορίζεται από τους όρους του περιβάλλοντος, αλλά και επηρεάζει ή προσδιορίζει τους όρους αυτούς. Η επιθετική συμπεριφορά⁵⁵ παριστάνει μια λειτουργία τέτοιων προτύπων που υπάρχουν μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον⁵⁶.

Σύμφωνα με τον Β. Κ. Βουϊδάσκη (1983) *ένας από τους πιο σημαντικούς σκοπούς της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης είναι και η ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο. Χωρίς, όμως, την ικανοποιητική διαμόρφωση και εξέλιξη του συναισθήματος της κοινωνικότητας δε μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτή η ένταξη και ο άνθρωπος παρουσιάζει αντικοινωνική συμπεριφορά και τάσεις για επιθετικότητα*⁵⁷.

Η ελλιπής κοινωνική ένταξη της παιδικής ηλικίας εκδηλώνεται σε ανεπανόρθωτη καταστροφή στην εφηβεία, σε νεανική παραφροσύνη ή εγκληματικές εξεγέρσεις εναντίων απαιτήσεων της κοινωνικής συμβίωσης, για την οποία το άτομο δεν είναι ικανοποιητικά προετοιμασμένο.

Σκοπός τους σχολικού εγχειριδίου, κατά τη γνώμη μου, θα έπρεπε να είναι το «φιλτράρισμα» της οικείας κοινωνικής γνώσης των μαθητών, μέσα από το πρίσμα των κοινωνιολογικών θεωριών, και η ανασκευή της γνώσης τους στη νέα βάση.

⁵⁴ Σχολικό βιβλίο, Κοινωνιολογία, ΟΕΔΒ, κεφ. 3, σελ., 65

⁵⁵ Σύμφωνα με τον ορισμό του Becker (ό.π. Βουϊδάσκη, Β. Κ., (1983). *Η επιθετικότητα σαν κοινό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο*, Εκδόσεις Γρηγόρη, σελ., 20) «σαν **επιθετικότητα** ορίζονται τα εσωτερικά και τα εξωτερικά συμβάντα, τα οποία προκαλούν βλάβη στα αντικείμενα της επιθετικότητας»

⁵⁶ Ζάχαρης, Γ. Δ., (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*, Εκδόσεις Γρηγόρη, σελ., 81

⁵⁷ Βουϊδάσκη, Β. Κ., (1983). *Η επιθετικότητα σαν κοινό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο*, Εκδόσεις Γρηγόρη, σελ., 62

Φάρος ενός μαθήματος όπως η Κοινωνιολογία, της οποίας οι αξίες είναι άμεσα συνυφασμένες με την ανθρώπινη κοινωνική ζωή, θα έπρεπε να είναι η αρχή του «*μαθαίνω πώς να μαθαίνω*», και όχι η μετάδοση πληροφοριών με μικρή χρηστική και πρακτική αξία.

Εκπαιδευτικοί στόχοι

Σύμφωνα με το βιβλίο του καθηγητή⁵⁸, οι εκπαιδευτικοί στόχοι του κεφαλαίου έχουν ως εξής:

«το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος προσδιορίζει τη θεωρητική οπτική και τους στόχους του κεφαλαίου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν τη **σχετικότητα** της **αποκλίνουσας συμπεριφοράς** ως προς **το χώρο, το χρόνο, την ηλικία και τη κοινωνική προέλευση** των ατόμων που αποκλίνουν. Πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ο φόβος που γεννά σε μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού η λέξη «εγκληματικότητα» ευθύνεται για την υποστήριξη, από τα μέλη της κοινωνίας, **προγραμμάτων αυστηρότερης καταστολής**.

Οι μαθητές μπορούν, επίσης, να διερευνήσουν τα **αίτια** και τις **συνέπειες** της παραβατικότητας/εγκληματικότητας, εξετάζοντας αναλυτικά όλες τις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί και να προβληματιστούν για τη **σχέση της κοινωνικής στρωμάτωσης με την απονομή δικαιοσύνης**.

Τέλος, θα πρέπει να κατανοήσουν τα **μέτρα** της **αντεγκληματικής πολιτικής**, τις προϋποθέσεις και τα επίπεδά της, αλλά και τη **σημασία της συμμετοχής του κοινού** για τη σωστή εφαρμογή των μέτρων πρόληψης της παραβατικότητας/εγκληματικότητας.»

Όσον αφορά, μάλιστα, συγκεκριμένα, στην ενότητα όπου παραθέτονται οι κοινωνιολογικές θεωρίες σχετικά με τη παραβατικότητα, οι στόχοι προσδιορίζονται ως εξής:

⁵⁸ Κοινωνιολογία, Γ' Λυκείου βιβλίο καθηγητή, (συλλ.), (2007). Ο.Ε.Δ.Β, σελ., 61

«Στη τρίτη ενότητα (Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς – Δύο κοινωνιολογικές Οπτικές), ο στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τις **επιστημονικές θεωρίες** που έχουν αναπτυχθεί από το 19^ο αι. μέχρι και σήμερα για την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Με τη παρουσίαση των δύο οπτικών (θεωρία της συναίνεσης, θεωρία της σύγκρουσης) και των τριών διαφορετικών προσεγγίσεων της σχολής της σύγκρουσης (συμβολική αλληλεπίδραση, μαρξιστική σχολή, κριτική σχολή σύγκρουσης) οι μαθητές πρέπει να εστιάσουν τη προσοχή τους: (α) στις **ομοιότητες** και στις **διαφορές των αιτιοκρατικών εξηγήσεων της εγκληματικότητας** (βιολογικές, κοινωνιολογικές), (β) στην **επίδραση της θεωρίας του χαρακτηρισμού (ετικέτας) στα άτομα** και (γ) στις **θεωρίες της σύγκρουσης**.»

Οι στόχοι της συγκεκριμένης ενότητας αναφέρονται διότι αποτελούν το πρίσμα μέσα από το οποίο θα προσπαθήσουμε να απεικονίσουμε τη γνώση έτσι όπως διαμορφώνεται σε σχέση με τη κοινωνιολογική σκέψη.

Το αφήγημα *Δώρα των ημερών*

Το αφήγημα *Δώρα των ημερών* περιλαμβάνεται στη συλλογή *Η μελαγχολία της πατρίδας μετά τις ειδήσεις των οκτώ*.

Πρόκειται για 14 ιστορίες από το Μάνο Ελευθερίου για τις παγίδες που κρύβει η νοσταλγία, για τη φθορά που προκαλεί ο χρόνος, για την ασθένεια και τη μοναξιά, για την αγάπη που σβήνει μέσα στη καθημερινότητα. 14 στιγμιότυπα που αποτυπώνουν πτυχές της ανθρώπινης φύσης και του πρόσφατου παρελθόντος⁵⁹.



Η ιδιαιτερότητα της συλλογής έγκειται στο γεγονός ότι, παράλληλα με την έντυπη μορφή του βιβλίου, οι ιστορίες κυκλοφορούν στο εμπόριο και με τη μορφή **ακουστικού βιβλίου** (audio

⁵⁹ Ελευθερίου Μ., (2007). *Η μελαγχολία της πατρίδας μετά τις ειδήσεις των οκτώ*, Μεταίχμιο, audio book, οπισθόφυλλο

book). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην επιφάνεια του οπτικού δίσκου (cd) **διαβάζει ο συγγραφέας**.

Μια εισαγωγή

Η χρονική διάρκεια της ιστορίας εκτείνεται σε 11 λεπτά και 12 δευτερόλεπτα. Το αφήγημα παρουσιάζει ιδιαίτερες αφηγηματικές τεχνικές από μέρους του αφηγητή και χωρίζεται σε δυο αυτούσια μέρη: το προοίμιο, τη *προοικονομία της ιστορίας* και την ίδια την *ιστορία*.

Για λόγους οικονομίας χρόνου, επέλεξα να παρουσιάσω μονάχα το *κομμάτι της κυρίως ιστορίας* (κάτι που θα κρινόταν πολύ χρήσιμο και σημαντικό στα περιορισμένα χρονικά πλαίσια μιας διδακτικής ώρας). Μετά την περικοπή, το απόσπασμα του αφηγήματος περιορίζεται στα 6 λεπτά και 13 δευτερόλεπτα.

Ωστόσο, επειδή το «πρώτο» μέρος της αφήγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη κατανόηση του χωρο-χρονικού πλαισίου και των δικτύων των σχέσεων που αναπτύσσονται στην ιστορία, παρακάτω παρατίθενται περιληπτικά όλες αυτές οι χρήσιμες πληροφορίες.

Η ιστορία αφορά σε ένα παλιό φίλο του αφηγητή, **τον Δ.** (όπως χαρακτηριστικά τον αναφέρει). Συγγραφέας ο ίδιος, πληροφορούμαστε ότι καταγινόταν με τη καταγραφή ιστοριών της οποίες αντλούσε από τη δεξαμενή των εμπειριών της ζωής του. Τη συγκεκριμένη ιστορία, την οποία ο Δ. την εξομολογήθηκε στον αφηγητή μας χρόνια πριν – υπό την επήρεια μέθης – , δε τη κατέγραψε ποτέ. Φαινόταν να κρατά κάποια απόσταση από την ιστορία, σαν να μην είχε συμβεί στον ίδιο. Ο αφηγητής εικάζει ότι το έκανε από άμυνα, προσπαθώντας περισσότερο να την απωθήσει και να πιστέψει πραγματικά ότι το περιστατικό δε συνέβη ποτέ. *Ή ότι ήταν απλά θεατής σε αυτή την ιστορία.* Υποθέτει, ακόμα, ο αφηγητής μας, ότι εξιστορώντας του την ιστορία, ο Δ., ένιωθε κάποια λύτρωση, μια ανακούφιση που προερχόταν από την «εξομολόγηση». Μας πληροφορεί ότι έδειχνε τη διάθεση να λάβει κάποιου είδους συγχώρεση, σαν εξιλέωση. Παρόλο που ο Δ. είχε γνωρίσει το σκληρό πρόσωπο της ζωής από την ανατολή, κιόλας, της ζωής του (*η αδικία και ο θάνατος είχαν «χτυπήσει» την οικογένειά του*), η τραγική αυτή εμπειρία είχε σημαδέψει τη πορεία του και έμοιαζε συνεχώς να κρύβεται και να υποδύεται ένα ξένο ρόλο, παρά να ζει πραγματικά.

Ο χρόνος της ιστορίας τοποθετείται **λίγο μετά τον πόλεμο** (1945 και ύστερα) και ο **τόπος** που λαμβάνει χώρα, προσδιορίζεται αόριστα **σε κάποια μικρή επαρχιακή πόλη της Θεσσαλίας**. Ο Δ., μαζί με τη χήρα μητέρα του, έμειναν για λίγο στη **μικρή βομβαρδισμένη πόλη**, ώσπου να μετακομίσουν μόνιμα στην Αθήνα.

Στην ουσία, πρόκειται για την αναδίγγηση της αυθεντικής αφήγησης, η οποία περιγράφει και αναπαριστά τη μοιραία περιπέτεια στην οποία εμπλέχθηκε ο Δ. όταν ακόμη ήταν παιδί 8 χρονών...

«Δώρα των ημερών»:
απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα (6'13'')
στο παράστημα, σελ., 3

Αφηγηματική ανάλυση του λογοτεχνικού κειμένου

[Η σκιαγράφηση του αφηγήματος που ακολουθεί δεν επιδιώκει σε καμία περίπτωση την εξαντλητική και ακριβή περιγραφή των αφηγηματικών τεχνικών και χαρακτηριστικών του κειμένου. Πρόκειται για προσπάθεια ανάδειξης των βασικών στοιχείων της ιστορίας, τα οποία θα φανούν χρήσιμα στη μετα-διηγητική αξιοποίησή της ως εκπαιδευτικό εργαλείο, για τη μετάδοση των διδακτικών στόχων της ενότητας, με την οποία επιλέχθηκε να συσχετιστεί.]

Στόχος μας, μέσω της «ανάλυσης», είναι η αποκάλυψη των συμβάσεων που καθιστούν δυνατό το νόημα του κειμένου⁶⁰.

1. Ο αφηγητής

Στην ιστορία μας υπάρχουν δύο αφηγητές. Ο πρώτος, ο οποίος είναι και ένα από τα πρόσωπα του αφηγήματος, διηγείται – αρχικά – την ιστορία στο τωρινό μας αφηγητή. Την αφηγηματική παρουσίαση του πρώτου δε την ακούμε ποτέ. Ο δεύτερος αφηγητής τη παρουσιάζει σε εμάς (μέσω ηχογραφημένης αφήγησης) ως αναδιήγηση.

Αφηγητής εξωδιηγητικός – ετεροδιηγητικός: αφηγητής α' βαθμού σε τριτοπρόσωπη αφήγηση.

Π.χ. «Ένα απόγευμα καλοκαιριού, κάποιο 8χρονο παιδί, την ώρα που έπαιζε, παραπάτησε και έπεσε μέσα σ' εκείνα τα πηγάδια που είχαν ανοίξει οι οβίδες και οι βόμβες»

Λειτουργίες:

Παντογνώστης - αμέτοχος αφηγητής.

Π.χ. «Τους κατηγορούσε ότι εκείνοι έφταιγαν που έπεσε στο πηγάδι, ότι εκείνοι τον έριξαν επίτηδες – αυτό ήταν ψέμα – και ότι, όταν θα βγει, θα πάρει τη μάνα του και θα πάνε στην αστυνομία.»

Οπτική γωνία:

Αφήγηση με μηδενική εστίαση.

⁶⁰ Τζιόβας, Α., (1987). Μετά την αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας, Γνώση, σελ., 44, όπως το παραθέτει η Μ. Παπαρούση, *Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση*, στο Τ. Τσιλιμένη (επιμ.) (2007). *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση*

Π.χ «*Ούτε έμαθαν ποτέ ότι ο γιός τους ήταν ανακατεμένος σε μια τέτοια υπόθεση.*»

2. Αφηγηματικό περιεχόμενο

Σύμφωνα με τις αρχές της «πολιτισμικής θεωρίας», το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί ένα σύνθετο και πολύπλευρο πολιτισμικό τόπο⁶¹. Η πολλαπλή του σύνδεση με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, ανάγεται σε ιδανικό μέσο για τη διερεύνηση όλων αυτών τα οποία, διαμέσου της διευθέτησης της μορφής, συνιστούν την αξιολογική στάση του κειμένου απέναντι στη πραγματικότητα⁶².

Υπόθεση – πλοκή:

Πρόκειται για μια αληθινή (ή αληθοφανή) ιστορία, η οποία φτάνει σε εμάς ως αναδιήγηση μιας ήδη αφηγημένης ιστορίας. Στη πρώτη αφήγηση δέκτης της υπήρξε ο τωρινός μας αφηγητής.

Η ιστορία αναφέρεται στη τραγική περιπέτεια τριών παιδιών, η οποία διαδραματίστηκε με φόντο μια κατεστραμμένη, από τον πρόσφατο πόλεμο (1945), πόλη της Θεσσαλίας.

Οι ήρωες είναι 3 νεαρά αγόρια γύρω στα οκτώ. Ένα από αυτά, έχει την ατυχία να παραπατήσει και να πέσει οπότε και βρίσκεται εγκλωβισμένο στο πάτο μιας τάφρου, αποτέλεσμα των οβίδων και των βομβών κατά τον πόλεμο. Τα άλλα δυο παιδιά, πρόσκαιροι φίλοι του, σπεύδουν να τον καθησυχάσουν. Όταν τα καταφέρνουν και αρχίζουν τα καλαμπούρια, ο μικρός εγκλωβισμένος αρχίζει ένα – μοιραίο για αυτόν όπως αποδεικνύεται – παιχνίδι πετροπόλεμου. Η κίνηση του παρερμηνεύεται από έναν εκ των δύο φίλων (το λίγο μεγαλύτερο αγόρι) που στέκονται στο άνοιγμα της τάφρου. Το παιδί θεωρεί προσβολή την επιθετική κίνηση και ανταπαντά βίαια, *παρασύροντας και το άλλο αγόρι να κάνει το ίδιο*. Όταν τα πράγματα ξεφεύγουν από τον έλεγχο, το εγκλωβισμένο αγόρι, νιώθοντας τον κίνδυνο για το ίδιο, αντιδρά έντονα και επιτίθεται στους «φίλους του» με κατηγορίες που τους εξοργίζουν. Οι αλληλεπιθέσεις αγριεύουν σε μεγάλο βαθμό και το κακό δεν αργεί να

⁶¹ Πασχαλίδης, Γ., (1999). *Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*, στο συλ. «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση», επιμ. Αποστολίδου, Β. Χοντολίδου, Ε., Τυπωθήτω, σελ., 319-333 & Πασχαλίδης, Γ., (2000). *Γενικές αρχές του προγράμματος*, στο συλ. «Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο...Μια νέα πρόταση διδασκαλίας», επιμ. Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε., Τυπωθήτω, σελ., 21-35. Το παράθεμα ανήκει στη Παπαρούση, Μ., (χ.χ) *Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για μια διδακτική αριοποίηση*, σελ., 182, ό.π, στο Τ. Τσιλιμένη, (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση*, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,

⁶² Το παράθεμα ανήκει στη Παπαρούση, Μ., (χ.χ) *Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για μια διδακτική αριοποίηση*, σελ., 182, ό.π, στο Τ. Τσιλιμένη, (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση*, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,

γίνει. Το εγκλωβισμένο αγόρι, πληγωμένο και χτυπημένο – αφήνεται να εννοηθεί ότι – κείται πια νεκρό στο πάτο της τάφρου, καλυμμένο με κάθε λογής χαλάσματα.

Μετά το περιστατικό, αρχίζει η περιπέτεια της αναζήτησής του, με πρωτοστάτρια και τραγική φιγούρα τη μητέρα του παιδιού. Ενόσω οι προσπάθειες για την ανακάλυψη του αγοριού παραμένουν άκαρπες, οι οικογένειες των παιδιών, ξεχωριστά η μια απ' την άλλη, ακολουθούν το δικό τους δρόμο και απομακρύνονται από τη περιοχή του «ατυχήματος».

Όπως μας πληροφορεί ο αφηγητής, οι συγγενείς του Δ. (του αρχικού αφηγητή της ιστορίας, φίλο του τωρινού αφηγητή μας και ένας εκ των ενόχων – δίχως ποτέ να μαθαίνουμε αν ήταν εκείνος, τελικά, ο «λίγο μεγαλύτερος» που θίχτηκε και ανταπέδωσε με μανία τη χαριστική βολή στο εγκλωβισμένο αγόρι) δεν έμαθαν ποτέ για το μοιραίο περιστατικό.

Η ιστορία παρουσιάζει στη συνέχεια αφηγηματικό κενό και επανέρχεται χρόνια μετά για να μας περιγράψει δυο παράλληλα περιστατικά τραγικής σύμπτωσης. Ο Δ., ενήλικος πια και κάτοικος Αθηνών, ξαναζεί τη σκηνή της θανάσιμης περιπέτειας στον ύπνο του. Τα συναισθήματα που βιώνονται διαγράφουν μια φθίνουσα πορεία όπου μετά τη πρώτη συναισθηματική αναστάτωση, επέρχεται μια σχετική ηρεμία και αποστασιοποίηση, αποτέλεσμα της χρονικής και χωρικής απόστασης από το συμβάν.

Την ίδια στιγμή που ο αντλήρωας Δ., ξαναζεί και διαχειρίζεται τα συναισθήματα που του προκαλεί η ανάμνηση του περιστατικού, στη μικρή πόλη της Θεσσαλίας που εξελίχθηκε η θανάσιμη περιπέτεια, λόγο της ανοικοδόμησης της περιοχής, μια μπουλντόζα φέρει στο φως τα μακάβρια ευρήματα. Το γεγονός φέρνει μια μικρή αναστάτωση η οποία, όμως, δε διαρκεί πολύ... Εικάζουμε ότι λόγο της παλαιότητας των ευρημάτων και της ιστορίας (μετά τον πόλεμο πολλά παιδιά είχαν εξαφανιστεί δίχως ποτέ να βρεθούν ξανά), η τραγική κατάληξη του παιδιού πέρασε στα αζήτητα των αρχείων.

Παρατηρήσεις:

Τα αφηγηματικά πρόσωπα της ιστορίας είναι τρία. Το άτυχο αγόρι και οι δυο φίλοι του. Ωστόσο η παρουσία του Δ. είναι ιδιαίτερα σκιάδης, εμφανίζεται περισσότερο σε παρατηρητής του συμβάντος, στάση που, όπως μας πληροφορεί ο αφηγητής μας, υιοθέτησε ο Δ. σε όλη τη μετέπειτα ζωή του ώστε να αποποιηθεί της ενοχής και των τύψεων που ένιωθε.

Επίσης σκιώδεις φιγούρες είναι και οι γείτονες, που έσπευσαν προς ανεύρεση του αγνοούμενου αγοριού.

Τα βωβά πρόσωπα της ιστορίας είναι η τραγική μητέρα του νεκρού αγοριού.

Το αφηγηματικό υποκείμενο, είναι ο αντιήρωας Δ., ο οποίος μας διηγείται την ιστορία του εκ στόματος του φίλου του, στον οποίο και την εμπιστεύτηκε αρχικά. Ενώ ο Δ. συμμετέχει ενεργά στην ιστορία, ο αφηγητής μας όχι.

Τα πρωταγωνιστικά πρόσωπα της ιστορίας είναι δύο: στο πλαίσιο της μοιραίας περιπέτειας, ο πρωταγωνιστής είναι ο μικρός εγκλωβισμένος, ενώ, με βάση τη γωνία εστίασης της ιστορίας, ο αντιήρωας Δ.

Όσον αφορά στις συγκρούσεις που αναπτύσσονται στο κείμενο, οι εξωτερικές αφορούν στη δυναμική και στις εντάσεις που προκύπτουν από τη διένεξη των παιδιών και τα μετέπειτα επακόλουθα της εξαφάνισης του αγοριού, ενώ οι εσωτερικές, στα συναισθήματα των ηρώων και στις προκλήσεις των αποφάσεων που καλούνται να πάρουν.

Η κορύφωση του μύθου εντοπίζεται στις μοιραίες στιγμές όπου το μένος των παιδιών μετατρέπεται τελικά σε χαριστική βολή και αφαιρεί τη ζωή από τον άτυχο μικρό.

Η λύση της ιστορίας αφορά σε δυο σημεία. Σε ένα πρώτο επίπεδο, η αναχώρηση των παιδιών από τη πόλη όπου έλαβε χώρα το συμβάν, βάζει τέλος στις ελπίδες να βρεθούν κάποτε οι ένοχοι και να αποκαλυφθεί η αλήθεια για το τι πραγματικά συνέβη. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η ανακάλυψη των οστών του παιδιού, φέρνει τελικά στο φως τη τραγική του μοίρα και τη κατάληξη του.

Στο αφήγημα εντοπίζονται πλήθος περιγραφικών στοιχείων τα οποία αφορούν στο χωρο-χρονικό προσδιορισμό της ιστορίας.

Π.χ *«παραπάτησε και έπεσε μέσα σ' εκείνα τα πηγάδια που είχαν ανοίξει οι οβίδες και οι βόμβες.»*, *«Ακούστηκε ότι το πήραν οι γύφτοι. Ότι κάποιοι περαστικοί καλόγεροι έψαχναν έμψυχο υλικό για τα άδεια μοναστήρια τους. Ότι το πήραν οι αντάρτες και το 'στειλαν στη Σοβιετική Ένωση για να το κάνουν γενίτσαρο»*

Το σημαντικότερο στοιχείο στοχασμού που εντοπίζεται στο κείμενο συμπυκνώνεται στη φράση «Όλοι υπέθεσαν ότι ήταν **το αργοπορημένο δώρο των σκοτεινών ημερών της**

πατρίδας» και εικάζουμε ότι αντιστοιχεί στο ευτυχές γεγονός της λύσης μιας εκ των πολλών ανεξιχνίαστων υποθέσεων μιας δύσκολης χρονικά περιόδου, λόγω της αποδιοργάνωσης και της σύγχυσης που επικρατούσε στη χώρα μετά τον πόλεμο.

Το διαλογικό μέρος που εμπεριέχεται στο αφήγημα, τοποθετείται στο επεισόδιο κατά το οποίο η κλιμάκωση της έντασης θα οδηγήσει στη τραγική κατάληξη. Όλο το υπόλοιπο σώμα της ιστορίας αποτελείται καθαρά από αφηγηματικά μέρη.

Το ήθος (ο χαρακτήρας) των αφηγηματικών προσώπων, προσδιορίζεται μέσω συμπεριφορικών αντιδράσεων και γλωσσικών εκφράσεων. Η σημαντικότερη συμπεριφορική αντίδραση, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την διδακτική ενότητα την οποία μελετάμε στη συνέχεια, εξαντλείται στη φράση: «Ο δεύτερος **τον μιμήθηκε** και σε λίγο γινόταν κανονικός πετροπόλεμος.»

Όσον αφορά στο τίτλο της ιστορίας, αυτός λειτουργεί προφητικά καθώς στην ουσία προοικονομεί και αποκαλύπτει τη κατάληξη της ιστορίας, ενώ μεταφέρει και μεγάλη εννοιολογική αξία σε σχέση με την γενικότερη ιστορία του τόπου.

Μορφή

Η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο αφηγητής είναι απλή καθημερινή. Γίνεται εύκολα κατανοητή, ενώ δε παρατηρούνται ιδιοματισμοί. Είναι λεπτομερής, περιγραφική και γλαφυρή. Ελλείπει, ίσως, η λυρικήτητα ή εμφανίζεται περιορισμένα σε εκφράσεις όπως: «*Τα χρόνια πέρασαν δύσκολα, όπως μόνα τα δύσκολα χρόνια περνούν στην Ελλάδα*», «*Όλοι υπέθεσαν ότι ήταν το αργοπορημένο δώρο των σκοτεινών ημερών της πατρίδας*».

Δομή

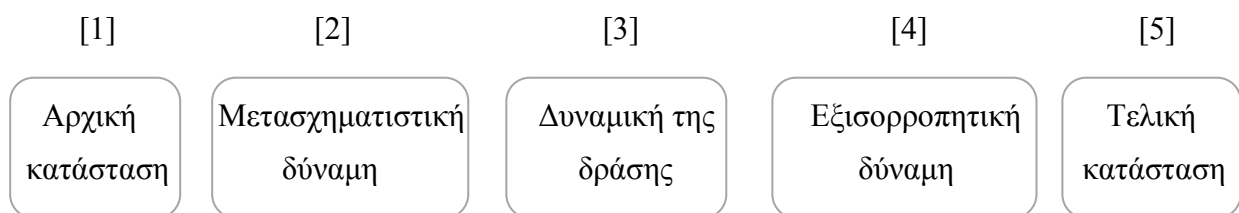
Το απόσπασμα που εξετάζουμε μας εισάγει κατευθείαν στο κυρίως θέμα γύρω από το οποίο χτίζεται η υπόλοιπη ιστορία. Μετά τη λεπτομερή περιγραφή του περιστατικού, το αφήγημα χωρίζεται σε χρονικές ενότητες. Ξεκινά από το συμβάν που πυροδότησε το δίκτυο των δυναμικών σχέσεων που αναπτύχθηκαν γύρω από αυτό και συνεχίζει με χρονικά στιγμιότυπα κατά τα οποία συμβαίνουν σημαντικές, ως προς το συμβάν, εξελίξεις.

Κινούμαστε, στην ουσία, στη κλασική φόρμα των αφηγημάτων που ακολουθούν τη μορφή περιπέτεια / κλιμάκωση / κορύφωση / λύση του έργου. Οι τυπολογίες αυτής της μορφής, *μπορεί να αποδειχτούν εξαιρετικά χρήσιμες από παιδαγωγικής πλευράς, όσον αφορά*

την κατανόηση από τους μαθητές του γεγονότος ότι για να περάσουμε από την απλή χρονική σειρά των στιγμών στην καθαυτή αφήγηση, θα πρέπει να επιχειρήσουμε μια ένταξη σε πλοκή⁶³ στη βάση της αφηγηματικής αιτιότητας: στη ξεχωριστή λογική της αφήγησης⁶⁴ (αρχική κατάσταση – εισαγωγή «δυναμικών» μοτίβων – διατάραξη ισορροπίας – περιπλοκή – μετασχηματισμός – εξεύρεση νέας ισορροπίας).

Σύμφωνα με τη τυπολογία του Adam (1976)⁶⁵ μπορούμε να αναλύσουμε τα στοιχεία της ιστορίας ως εξής:

Αφηγηματικό κείμενο



Η ιστορία η οποία πραγματευόμαστε, εμπεριέχει *δυο παράλληλες προβληματικές*:

Η πρώτη αφορά στο **περιστατικό αυτό καθ' αυτό**, οπότε και έχουμε:

[1] Το παιδί παίζει στα χαλάσματα

[2] Το παιδί παραπατάει και πέφτει, οπότε και βρίσκεται εγκλωβισμένο και χτυπημένο

[3] Οι «φίλοι» του, παρόλο που σπεύδουν για βοήθεια, εξοργίζονται από το προσβλητικό του αστείο με αποτέλεσμα να ξεκινήσουν ένα θανάσιμο παιχνίδι το οποίο θα έχει μοιραία κατάληξη για το ίδιο

Το παιδί δε βρίσκεται ποτέ και όλοι σχεδόν ξεχνούν την ιστορία

[4] Χρόνια μετά, μια ανασκαφή θα φέρει στο φως τα απομεινάρια του παιδιού

⁶³ «Η ένταξη σε πλοκή συνίσταται κυρίως στη επιλογή και στη διευθέτηση των γεγονότων και των αφηγημένων πράξεων, που καθιστούν το μύθο μια 'πλήρη και ολοκληρωμένη' ιστορία με αρχή, μέση και τέλος». Ricoeur, P., (1990). *Η αφηγηματική λειτουργία*, εκδόσεις Καρδαμίτσας, σελ., 13

⁶⁴ Το παράθεμα ανήκει στη Παπαρούση, Μ., (χ.χ) *Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση*, σελ., 183, ό.π, στο Τ. Τσιλιμένη, (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση*, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,

⁶⁵ Τ. Τσιλιμένη, (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση*, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ό.π. σελ., 183

[5] Οι άνθρωποι χαρακτηρίζουν το γεγονός ως *το αργοπορημένο δώρο των σκοτεινών ημερών της πατρίδας*, εννοώντας, πιθανόν, τη λύση μιας εκ των πολλών ανεξιχνίαστων υποθέσεων μιας δύσκολης χρονικά περιόδου, λόγω της αποδιοργάνωσης που επικρατούσε στη χώρα μετά τον πόλεμο

Η δεύτερη προβληματική εντοπίζεται σε σχέση με τον **κεντρικό αντλήρωα της ιστορίας**, ο οποίος αποτελεί και τον πρώτο, αυθεντικό αφηγητή της. Η εξέλιξη της ιστορίας μας δίνει το στίγμα της εξέλιξης στο βάθος του χρόνου, οπότε και τη δυνατότητα να υποθέσουμε ότι η δεύτερη προβληματική έχει ως εξής:

[1] Ο Δ. σπεύδει προς βοήθεια του φίλου του

[2] Το εγκλωβισμένο παιδί (πιθανόν ντροπιασμένο από τη πρότερη δειλή του αντίδραση), πετάει μια πέτρα στους δυο φίλους του με σκοπό, ίσως, να αμυνθεί ηθικά στη σκωπτική προτροπή των φίλων του για να δείξει θάρρος. Ο μεγαλύτερος της παρέας (υποθέτουμε ότι δεν είναι ο αντλήρωας Δ. καθώς στο προοίμιο της κυρίως ιστορίας, ο αφηγητής μας *τονίζει* ότι τότε ήταν οχτώ χρονών, όσο, δηλαδή, και το εγκλωβισμένο παιδί) προσβάλλεται και αντεπιτίθεται. Ο δεύτερος (πιθανόν ο Δ.) **μιμείται**

[3] Το εγκλωβισμένο παιδί ταραίζεται, εκτοξεύει *ψευδείς κατηγορίες* προς τα δυο παιδιά («Τους κατηγορούσε ότι εκείνοι έφταιγαν που έπεσε στο πηγάδι, ότι εκείνοι τον έριξαν επίτηδες») και σοβαρές (για την εποχή) *απειλές* («Θα σας δείξω εγώ! Έχω και θείο χωροφύλακα στη Αθήνα!»). Τα παιδιά θυμώνουν και φοβούνται οπότε και τον θάβουν κάτω από ένα συνονθύλευμα από χαλάσματα, κλαδιά, πέτρες...

[4] Και τα δυο παιδιά μετοικούν σύντομα αλλού. Ο αντλήρωας Δ. την επομένη κιόλας ταξιδεύει με τους οικείους του για την Αθήνα. Κανένας δε μαθαίνει ποτέ το ένοχο μυστικό των παιδιών

[5] Ο Δ. προσπαθεί για μια ζωή να απωθήσει το περιστατικό από τη μνήμη του, ζώντας έντονα και πείθοντας, σχεδόν, τον εαυτό του ότι το περιστατικό ίσως και να μη συνέβη ποτέ ή, ότι ο ίδιος *ήταν ένας απλός θεατής του*. Έχει κατορθώσει να διαχειρίζεται την ένταση που του προκαλεί το συμβάν όταν το ανακαλεί και παρόλο που τον επηρεάζει, το απωθεί γρήγορα («Ένα πρωί, ο φίλος του παιδιού που έμενε στην Αθήνα, είδε εκείνη την εφιαλτική σκηνή στον ύπνο του. Ίδρωσε, στεναχωρήθηκε, τρόμαξε λίγο, αλλά *γρήγορα το ξέχασε*») ως κάτι από το οποίο κρατά χρονική απόσταση ασφαλείας και τη κάλυψη της συνηθισμένης

περίπτωσης για τα δεδομένα της τότε κοινωνίας λόγω των ιστορικών συνθηκών (μεταπολεμική περίοδος)

3. Αφηγηματικοί τρόποι

Στη περίπτωση της ιστορίας *Λώρα των ημερών*, το αφήγημά μας πρόκειται για **διήγημα**. Ακολουθείται μια εξελικτική / ευθύγραμμη αφήγηση με αφορμή το μοιραίο περιστατικό και ακολουθεί τη μετέπειτα πορεία των πραγμάτων σε βάθος χρόνου και με αφηγηματικές μεταπηδήσεις.

Ως εξωκειμενικά στοιχεία του αφηγήματος, εντοπίζονται τα *σχόλια* στα οποία προβαίνει ο αφηγητής, από τη θέση του παντογνώστη, σχετικά με τα στοιχεία της ιστορίας, όπως είναι: «Τους κατηγορούσε ότι εκείνοι έφταιγαν που έπεσε στο πηγάδι, ότι εκείνοι τον έριξαν επίτηδες – αυτό ήταν ψέμα –» και τα υποκειμενικά σχόλια όπως: «Τα χρόνια πέρασαν δύσκολα, όπως μόνα τα δύσκολα χρόνια περνούν στην Ελλάδα.»

Αφηγηματικός χρόνος

Εξωκειμενικός χρόνος:

A) **χρόνος του πομπού:** σύγχρονος με την ιστορία (μεταπολεμική Ελλάδα)

B) **χρόνος του αφηγητή:** διάφορος της ιστορίας και απροσδιόριστος. Υποθέτουμε σύγχρονος.

Γ) **χρόνος του αναγνώστη:** παροντικός (ή μελλοντικός).

Εσωκειμενικός χρόνος:

A) **χρόνος της ιστορίας:** (α) μεταπολεμική Ελλάδα, (β) (στη περίπτωση του περιστατικού) η διάρκεια της θανάσιμης περιπέτειας, (στη περίπτωση του αντιήρωα Δ.) ως τα μετέπειτα χρόνια μέχρι την ανακάλυψη των απομεινariών.

B) **χρόνος της αφήγησης:** (α) σήμερα*, (β) 6 λεπτά και 13 δευτερόλεπτα (απόσπασμα).

Χρονική διάρκεια:

Όσον αφορά στις *παρελθοντικές αναδρομές*, εντοπίζονται κυρίως σε φράσεις που θέλουν να υποδηλώσουν τη κανονικότητα και τη συνήθεια.

Π.χ. «Μόλις σκοτείνιασε, βγήκε η μάνα του στη πόρτα και τον φώναζε. Αυτό γινόταν κάθε μέρα.»

Λόγω της ευθύγραμμης αφήγησης, το διήγημα δε παρουσιάζει μελλοντικές προβολές.

Επιτάχυνση ή συστολή χρόνου εμφανίζεται σε σημεία όπου η απλή περιγραφή της διαδικασίας αρκεί για να κατανοήσουμε το περιεχόμενό της.

Π.χ. «Και του πετούσαν ό,τι έβρισκαν... Αυτό κράτησε κάμποση ώρα.», «Προς το βράδυ, κι αφού είχε πάρει αλλόφρων σπίτι - σπίτι και πόρτα - πόρτα, πήγε φαρμακωμένη να καταγγείλει την εξαφάνιση στην αστυνομία.»

Περίληψη: «Προς το βραδάκι, κουρασμένοι όλοι πήγαν στα σπίτια τους άπρακτοι. Μόνο η μάνα συνέχιζε μόνη της, παίρνοντας τα βουνά και τις ρεματιές, φωνάζοντας.»

Επιμήκυνση της αφήγησης εντοπίζεται στο επεισόδιο μεταξύ των παιδιών, όπου ο αφηγητής περιγράφει με λεπτομέρειες τη περιβάλλουσα ατμόσφαιρα και τα συναισθήματα των ηρώων.

Π.χ. «Μόνο που ο μικρός, κάτω, άρχισε να νιώθει πολύ άσχημα, καθώς είχε πέσει σε βάθος τεσσάρων μέτρων, τουλάχιστον, και τώρα του φαινόταν πως πήγαινε στον πάτο της γης. Τον πονούσε πολύ το σπασμένο πόδι του και άρχισε να φωνάζει υστερικά. Μόλις, μάλιστα, ένωσε και τα αίματα να τρέχουν στο πρόσωπό του, το κακό χειροτέρευε.»

Αφηγηματικό κενό: «Τα χρόνια πέρασαν δύσκολα, όπως μόνα τα δύσκολα χρόνια περνούν στην Ελλάδα.»

Χρονική συχνότητα: «Προς το βράδυ, κι αφού είχε πάρει αλλόφρων σπίτι - σπίτι και πόρτα - πόρτα...», «κάμποσοι πονετικοί γείτονες προσφέρθηκαν να βοηθήσουν ψάχνοντας γωνιά - γωνιά, ακόμη και μες στα επικίνδυνα ερειπωμένα σπίτια.»

Σύζευξη του αφηγήματος με τους στόχους του κεφαλαίου

Όπως προτείνει το βιβλίο του καθηγητή, σχετικά με τους διδακτικούς στόχους της ενότητας που αναφέρεται στις Κοινωνιολογικές θεωρήσεις, οι μαθητές, μετά τη παράδοση, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν:

(α) *Ομοιότητες και διαφορές των αιτιοκρατικών εξηγήσεων της εγκληματικότητας (βιολογικές, κοινωνιολογικές),*

(β) *Επίδραση της θεωρίας του χαρακτηρισμού (ετικέτας) στα άτομα*

(γ) *Θεωρίες της σύγκρουσης*

Για τη σύνδεση των πληροφοριών του κειμένου με τους διδακτικούς στόχους του κεφαλαίου, θα χρησιμοποιήσουμε τις παραπάνω θεωρήσεις σαν *παραμορφωτικό φακό*, μέσα από τον οποίο, η καθημερινή γνώση των μαθητών θα «φιλτράρεται» κοινωνιολογικά και θα επιστρέφει σε αυτούς μετασχηματισμένη και ενισχυμένη.

Διδακτικοί στόχοι κεφαλαίου

1. Σχετικότητα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ως προς το χώρο, το χρόνο, την ηλικία και την κοινωνική προέλευση των ατόμων που αποκλίνουν

Στο διήγημά μας ο *χώρος* που εκτυλίσσεται το επεισόδιο είναι μια κατεστραμμένη από τον πρόσφατο πόλεμο επαρχιακή πόλη της Θεσσαλίας, ο *χρόνος* προσδιορίζεται μόλις λίγο μετά τη λήξη του πολέμου (1945), η *ηλικία* των παιδιών κατατάσσεται στο προεφηβικό στάδιο και η *κοινωνική προέλευσή* τους εικάζεται ότι είναι από τα κατώτερα εργατικά στρώματα. (Λόγο αυτών των χαρακτηριστικών, η εφαρμογή της μαρξιστικής και μη μαρξιστικής κοινωνικής θεωρίας έχει περιορισμένη ισχύ, καθώς ασχολούνται κυρίως με πολιτικο-οικονομικά εγκλήματα των ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Ωστόσο, μια προσπάθεια σύνδεσης με τη λογική των θεωριών αυτών, θα επιχειρηθεί.)

(α) Σύμφωνα με τις παραπάνω πληροφορίες, οι *βιολογικές θεωρήσεις* θα υποστήριζαν ότι η παραβατική συμπεριφορά των παιδιών, η οποία εκδηλώνεται αμφότερα, συνδέεται με το κοινωνικοοικονομικό τους υπόστρωμα, το οποίο είναι χαμηλό, και το ψυχολογικό τους προφίλ, το οποίο τους σκιαγραφεί ως άτομα που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν μέσα στη βία του πολέμου και σε συνθήκες απάνθρωπες. Θα υποστήριζαν, επίσης, ότι λόγω της βαρβαρότητας του πολέμου και της επακόλουθης έλλειψης των αναγκαίων προϋποθέσεων, κάθε πτυχή του εαυτού τους, που σχετίζεται με κοινωνικοποιητικές λειτουργίες, είναι υπανάπτυκτη έως απαίδυτη. Κατά συνέπεια, υπακούν περισσότερο στα ένστικτα και τις ορμές τους, σε αντίθεση με τους πολιτισμένους ανθρώπους που έχουν αναπτύξει μηχανισμούς εναλλακτικής κρίσης και απόκρισης, τα οποία σχετίζονται με την επιβίωση και τη κυριαρχία.

Από την άλλη μεριά, κάτω από τη σκέπη των θεωριών της συναίνεσης, η εκδοχή του Durkheim για την *ανομία* και του Merton για την *απόκλιση* (η οποία στηρίζεται στις έννοιες που εισήγαμε ο Durkheim σχετικά με τους «σκοπούς» και τα «μέσα» επίτευξης αυτών), θα υποστήριζε ότι τα παιδιά εξοργίστηκαν σε μεγάλο βαθμό όταν το πληγωμένο αγόρι άρχισε να τα κατηγορεί –ψευδώς – και να τα απειλεί ότι θα τα οδηγήσει στην αστυνομία. Κάθε συλλογική συνείδηση μεταξύ τους διαρρήχτηκε (η φιλική τους σχέση, το γεγονός ότι άνηκαν στην ίδια ηλικιακή ομάδα, στο ίδιο φύλλο, στο ίδιο περιβάλλον), και τα παιδιά, προβλέποντας τις συνέπειες που θα είχαν οι υλοποιήσεις των απειλών για το μέλλον και την ευημερία τους, ωθήθηκαν από το μένος τους, να εξασφαλίσουν την απρόσκοπτη συνέχιση της ζωής τους, και πιθανώς της επιτυχίας τους, με άτυπα παράνομα μέσα, αφαιρώντας τελικά από το άτυχο παιδί την δυνατότητα να αποτελέσει επικείμενο κίνδυνο για αυτά. Το γεγονός μάλιστα ότι ανέφερε πως *«έχει θείο χωροφύλακα στην Αθήνα»* πυροδότησε ακόμη περισσότερο τα πνεύματα καθώς τα παιδιά ένιωσαν ότι το νεαρό αγόρι ήταν – κατά κάποιο τρόπο – σε ευνοϊκότερη θέση από ότι τα ίδια.

Σύμφωνα, τέλος, με τις παραδοχές της κοινωνικής οικολογίας (οικολογική προσέγγιση της σχολής του Σικάγο) *«η αποκλίνουσα συμπεριφορά ενός ατόμου συνδέεται με το περιβάλλον στο οποίο ζει, και όταν αυτό το περιβάλλον δε διακρίνεται από ισορροπία, προκαλεί κοινωνική αποδιοργάνωση»*. Ιδωμένη, μέσα από το χωρο-χρονικό πλαίσιο που διαδραματίζεται η ιστορία, η αποκλίνουσα συμπεριφορά των παιδιών δικαιολογείται απόλυτα, σύμφωνα με τους παραπάνω λόγους, τουλάχιστον με όρους αιτιακού. Απομένει να δούμε την ευθύνη που φέρουν τα παιδιά εφόσον οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους είναι, σύμφωνα με την κοινωνική οικολογία, εξωτερικοί ως προς αυτά.

(β) Σύμφωνα, τώρα, με τη θεωρία του στιγματισμού, *γέννημα της σχολής της συμβολικής διαντίδρασης που εντοπίζεται κάτω από την ομπρέλα των θεωριών της σύγκρουσης*, η σταγόνα που ξεχείλισε το ποτήρι του θυμού ήταν οι απειλές που δέχτηκαν τα παιδιά πως θα οδηγηθούν στις αρχές, και κατ' επέκταση ο φόβος του στιγματισμού, πριν ακόμη αυτός υπονομεύσει το μέλλον τους.

(γ) Τέλος, σύμφωνα με τη μαρξιστική και τη μη μαρξιστική κριτική, αυτό που εύκολα ερμηνεύεται είναι η εριστική συμπεριφορά του μικρού μειονεκτούντα, ο οποίος προέβαλλε με τη μορφή απειλών, την όποια υπεροχή διέθετε σε σχέση με τα άλλα δύο παιδιά, ώστε να διατηρήσει τη τάξη των πραγμάτων μέσω του κράτους του δέους και του φόβου που δημιουργεί η κυριαρχία των ανώτερων κοινωνικών τάξεων.

2. Κοινωνικός φόβος και σκληρή αντιμετώπιση των δραστών

Στη περίπτωση του διηγήματός μας, διαθέτουμε ένα κοινωνικό περιβάλλον το οποίο απαρτίζεται από άτομα μνημένα στη βία και την αναταραχή λόγο του πρόσφατου πολέμου. Έτσι, παρόλο που πληροφορούμαστε τη συμμετοχή της κοινότητας στις έρευνες για την ανεύρεση του χαμένου παιδιού, οι γείτονες θεωρούν, από την άλλη, τη περίπτωσή του ως *άλλη μία από τις πολλές που συνέβαιναν συχνά*. Αυτό φαίνεται καθαρά στην ενότητα όπου παρουσιάζονται οι εκδοχές των θαμώνων των καφενείων σχετικά με τη τύχη που μπορεί να είχε το παιδί.

(α) Οι βιολογικές θεωρίες θα υποστήριζαν εδώ ότι η απάθεια της κοινωνίας σχετικά με την ανεύρεση του αγνοημένου σχετίζεται με το πρόσφατο ιστορικό παρελθόν της όπου, εκτός από την έξη που απέκτησε στην απώλεια και το θάνατο, την έχει καταστήσει ανίκανη να αντιδράσει και να αντιμετωπίσει, στο μέτρο που θα έπρεπε, γεγονότα τέτοιου μεγέθους, όπως είναι η αιφνίδια εξαφάνιση ενός ανηλίκου. Σε συμφωνία με αυτή την άποψη θα ερχόταν και η οικολογική κοινωνική θεώρηση.

Σύμφωνα, όμως, με τη θεωρία των Durkheim και Merton, κανένα άμεσο ατομικό ή συλλογικό συμφέρον δε φαίνεται να εξυπηρετεί η αφύπνιση των πολιτών σχετικά με τα επίπεδα εγκληματικότητας τη συγκεκριμένη χωρο-χρονική στιγμή. Καμία συλλογική συνείδηση δεν είναι ανεπτυγμένη (με τους όρους του Durkheim) καθώς η κοινωνία είναι αποδιοργανωμένη και μετέωρη λόγω του πρόσφατου πολέμου. Συνεπώς, οι κάτοικοι της μικρής πόλης, είχαν σημαντικότερα – σε σχέση με την ιεραρχική τους κλίμακα – προβλήματα να σκεφτούν και να επιλύσουν, τα οποία σχετίζονταν άμεσα με το βιοπορισμό και την αναστήλωση των ερειπίων τους.

(β) Η θεωρία του στιγματισμού (ή χαρακτηρισμού ή ετικετοποίησης) έχει ενδιαφέροντα πράγματα να προτάξει, καθώς σύμφωνα με αυτή, κανείς δεν εμπλέκεται περισσότερο από ένα μικρό βαθμό, που παραμένει εντός του ηθικού πλαισίου του καθήκοντος και της συμπαράστασης (ή και δεν εμπλέκεται καθόλου, όπως έπραξαν οι οικογένειες των δύο αγοριών που ευθύνονταν τελικά για το θάνατο του αγοριού). Ο φόβος του στιγματισμού καθ' οποιονδήποτε τρόπο κρατά τους ανθρώπους μακριά απ' τα «μπλεξίματα».

(γ) Τέλος, σύμφωνα πάλι με τη μαρξιστική και τη μη μαρξιστική κριτική, οι μετριοπαθείς αντιδράσεις της μικρής κοινότητας, αντικατοπτρίζουν τη πόλωση που υπήρχε ανάμεσα στην

όποια εξουσία είχε απομείνει και τον λαό. Σε μια περίοδο αναστήλωσης και νέας αρχής, κανείς δεν επιθυμούσε να ταραχθεί ή να ταραξεί τη τάξη των πραγμάτων.

3. *Αίτια και συνέπειες της παραβατικότητας/εγκληματικότητας*

Οι λόγοι που οδήγησαν τα δυο παιδιά να γίνουν επιθετικά και να αναπτύξουν εγκληματική συμπεριφορά φαίνεται, μέσω της αφήγησης, να είναι η ευθιξία στη προσβολή, σε ένα πρώτο επίπεδο, και ύστερα, η προκλητικότητα των ψευδών κατηγοριών και ο φόβος που προκάλεσαν οι απειλές. Ωστόσο, πρέπει εδώ να υπογραμμίσουμε ότι το μεγαλύτερο από τα δύο αγόρια ήταν αυτό που ξεκίνησε την «αντεπίθεση». Το δεύτερο παιδί απλά *μιμήθηκε* τη συμπεριφορά του πρώτου και οδηγήθηκε, έτσι, στην συνέργεια του εγκλήματος.

Τα δυο παιδιά, μετά τη βάρβαρη πράξη τους, αποσιώπησαν, ένοχα, το γεγονός και διέφυγαν των συνεπειών, εφόσον έτυχαν σε περίοδο κρατικής και κοινωνικής αποδιοργάνωσης αλλά και ευνοημένα, από τα σχέδια για μετοίκηση, των οικογενειών τους.

(α) Μέσα από το φακό των βιολογικών θεωριών, τα παιδιά ανέπτυξαν εγκληματική συμπεριφορά λόγω της κοσμοθεώρησης του μικρόκοσμου στον οποίο ανήκουν. Η τιμή και η ηθική καθαρότητα είναι οι νόμοι των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (στη γραμμή αυτή κινείται και η αιτιολόγηση της οικολογικής θεωρίας) και τα παιδιά, επηρεασμένα από αυτές τις αξίες, αδυνατούν να διαχειριστούν με πολιτισμένο τρόπο (όπως θα είχε ως αποτέλεσμα η ορθή τους κοινωνικοποίηση) περιστατικά όπως είναι η προσβολή και το ψέμα, οπότε και καταφεύγουν στη σωματική βία.

Αξιοσημείωτη είναι η μιμητική συμπεριφορά του ενός από τα δύο παιδιά, η οποία και το οδήγησε στο έγκλημα. Δείχνει να κατέφυγε σε αυτή την αντίδραση προσπαθώντας να επικροτήσει (ίσως από φόβο απόρριψης και αναζήτηση αποδοχής), να επιβεβαιώσει και να μοιραστεί την αίγλη της ηλικιακής υπεροχής του λίγο μεγαλύτερου αγοριού, που είναι προφανές ότι λειτουργεί σαν πρότυπο για το ίδιο.

Αποτέλεσμα αυτής τους της συμπεριφοράς και του γεγονότος ότι διέφυγαν των συνεπειών της πράξης τους είναι, τελικά, η μύησή τους στη βία και στη παρέκκλιση είτε στραμμένη εξωτερικά είτε εσωτερικά (όπως συμβαίνει στη περίπτωση του Δ. όπου πληροφορούμαστε για τον έκκλητο βίο του.)

Από τη στιγμή της κρίσης, δηλαδή της αμφισβήτησης του μικρού αγοριού προς τα δύο άλλα, εκφρασμένη με τη προκλητική συμπεριφορά της ρίψης της πέτρας προς αυτά,

καθίσταται άκυρη κάθε συλλογικότητα ανάμεσα στα παιδιά. Η τάξη των πραγμάτων διαταράσσεται και το δεδομένο αυτό γεννά τη βία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως, ως συνέπεια, βλέπουμε νέες ισορροπίες και συλλογικότητες να αναπτύσσονται μέσω της δυναμικής της συναίνεσης και συνέργειας στο έγκλημα. Τα δυο αγόρια γίνονται κοινωνοί μιας εμπειρίας, η οποία τα δένει μοιραία και αμοιβαία καθώς η τύχη του ενός εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τη τύχη του άλλου. Ο σκοπός για τα δυο παιδιά είναι κοινός: η εξουδετέρωση των απειλών του μικρού, οπότε κοινά καταλήγουν να γίνουν και τα μέσα, δηλαδή η συνέργεια στο έγκλημα. Το γεγονός μάλιστα της αποφυγής των συνεπειών της πράξης τους, μεταφράζεται εδώ ως θετική ενίσχυση, καθώς μαθαίνουν ότι μπορούν να αποκτούν τον έλεγχο μέσω άτυπων, παράνομων πράξεων

(β) Κατά τη θεωρία της ετικετοποίησης, οι κατηγορίες του μικρού αγοριού με κατεύθυνση τα δυο άλλα, λειτούργησαν ερεθιστικά στο θυμικό τους, με αποτέλεσμα να ηγήσουν τα τύμπανα του πολέμου. Τα παιδιά, με πρωτοστάτη το μεγαλύτερο αγόρι και το άλλο να ακολουθεί μιμούμενο ισόβαθμα, εξοργίστηκαν από την απειλή του χαρακτηρισμού. Με σκοπό την αποποίηση και την ακύρωσή του, έπραξαν τελικά σύμφωνα με το προφίλ που αρχικά τους δόθηκε, επιβεβαιώνοντας, εμμέσως, την εικόνα που τους αποδόθηκε ως παραβάτες και κακόβουλοι.

4. Σχέση της κοινωνικής στρωμάτωσης με την απονομή δικαιοσύνης

Όπως ήδη αναφέρθηκε τα παιδιά προέρχονταν από ένα περιβάλλον κοινωνικοοικονομικά χαμηλό και διαβίωναν κάτω από δύσκολες συνθήκες, σε μεταπολεμικό χώρο και χρόνο. Μάλιστα, είδαμε, ότι οι εξαφανίσεις μικρών παιδιών δεν ήταν σπάνιο φαινόμενο και οι γνωστές αιτίες για αυτό ήταν αρκετές. Επιπλέον, η φράση, κατά την ανακάλυψη των απομεινاريών του παιδιού, «Όλοι υπέθεσαν ότι ήταν το αργοπορημένο δώρο των σκοτεινών ημερών της πατρίδας», συνοψίζει την εικόνα του βαθμού απονομής δικαιοσύνης... Η μερική εξιχνίαση μιας εκ των ανεξιχνίαστων υποθέσεων, αποτελεί ανέλπιστο «δώρο» για τις αρχές. Ωστόσο, κανείς δεν ενδιαφέρεται μετά το πέρας τόσων χρόνων για τη περαιτέρω διερεύνηση της υπόθεσης.

(α) Στο φως των βιολογικών θεωριών, το περιβάλλον το οποίο γέννησε και μεγάλωσε τη παθολογία του παρεκκλίνοντα, δε μπορεί παρά να παρεκκλίνει και το ίδιο. Για το λόγο αυτό, τα εγκλήματα και η βία αποτελούν ιδίωμα των ομάδων με χαμηλό

κοινωνικοοικονομικό στάτους, καθώς η εκπαίδευση και αγωγή προς την υγιή κοινωνικοποίηση του ατόμου είτε δε δίνεται, είτε δίνεται ελλιπέστατα είτε δε μπορεί να εναρμονιστεί και να επιβιώσει μέσα στους κόλπους των ομάδων αυτών. Συνεπώς, λόγω της αυξημένης συχνότητας των εγκλημάτων και της παθολογίας των ατόμων που προέρχονται από τέτοια περιβάλλοντα, η δικαιοσύνη διάκειται αρνητικά προς αυτές της ομάδες και τείνει να τις ενοχοποιεί και να τις καταδικάζει συχνότερα και ευκολότερα.

Με τη διάρρηξη της συλλογικής συνείδησης, που εξασφαλίζει τη κοινωνική συνοχή, οι υπερέχοντες στρέφονται προς τους μειονεκτούντες ώστε να τους καταλογίσουν την ενοχή και στρέψουν την δικαιοσύνη, αδιάκριτα, εναντίων τους. Σύμφωνα μάλιστα με τη τυπολογία του Merton, εκείνοι που φαίνεται να βρίσκονται περισσότερο στο στόχαστρο της δικαιοσύνης, από τη μία μεριά, εκείνοι που χρησιμοποιούν αθέμιτα μέσα για την επίτευξη των σκοπών τους, οπότε και θίγουν το γενικότερο κοινωνικό συμφέρον και, από την άλλη, εκείνοι που δείχνουν αδιαφορία και παθητική στάση σχετικά με την αυτοεκπλήρωση και τη προσωπική ευημερία, αποτελούν ένα απειλητικό αντιπρότυπο σε σχέση με τον τύπο ανθρώπου που θέλει να προωθήσει για την επίτευξη του σκοπού της η κοινωνία.

(β) Η δικαιοσύνη, είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη προς τα στιγματισμένα πρόσωπα τα οποία και θέτει, με κάθε αφορμή, στο στόχο της. Η παρέκκλιση, ο χαρακτηρισμός και η επανάληψη της παρέκκλισης, είναι ένας φαύλος κύκλος που δύσκολα κλείνει και για τον οποίο υπεύθυνοι είναι παραπάνω από ένας παράγοντες. Ο πληθυσμός των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων είναι ιδιαίτερα πρόσφορος και επιρρεπής στο στιγματισμό. Τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, προστατεύονται, για παράδειγμα, κάτω από την ομπρέλα αξιών όπως η επιχειρηματικότητα ή το πατριωτικό αίσθημα.

(γ) Και οι κριτικές, μαρξιστικές και μη, θεωρήσεις υποστηρίζουν τη μεροληψία της δικαιοσύνης απέναντι στους οικονομικά και πολιτικά ισχυρούς, καθώς αντιπροσωπεύουν το όραμα της καπιταλιστικής κοινωνίας.

5. Μέτρα της αντεγκληματικής πολιτικής, προϋποθέσεις και επίπεδα

Το τραγικό συμβάν έλαβε χώρα στα χαλάσματα μιας βομβαρδισμένης πόλης, η οποία μετρούσε πληγές και προσπαθούσε να σταθεί ξανά στα πόδια της μετά το πόλεμο. Οι άνθρωποι, βασανισμένοι και ταλαιπωρημένοι, προσπαθούν και οι ίδιοι να αναστηλώσουν της

ζωές τους, χτυπημένοι από την αδικία και, συχνά, το θάνατο. Το χωρο-χρονικό προφίλ προδίδει τη δυσμένεια των συνθηκών και το ιδιαίτερο στίγμα της συγκεκριμένης κοινωνίας.

(α) Σύμφωνα με τα παραπάνω και υπό το πρίσμα των βιολογικών θεωριών, η αντεγκληματική πολιτική έχει μικρή πιθανότητα επιτυχίας σε κάθε της επίπεδο (πρόληψη, καταστολή, επανένταξη) λόγω των δυσμενών κοινωνικών συνθηκών. Η πρόληψη έχει σοβαρές πιθανότητες να είναι ελλιπής και αποδιοργάνωτη, οπότε αναποτελεσματική και ανίσχυρη, σε αντιπαράθεση, μάλιστα, με τη δυναμική ομάδων οι οποίες κουβαλούν την έξη και την επιρρέπεια της παρέκκλισης. Η καταστολή της εκδηλούμενης παραβατικότητας (παρόλο που τείνει να είναι το πιο ανεπτυγμένο μέτρο αντεγκληματικής πολιτικής σε τέτοιες συνθήκες) είναι σχεδόν βέβαιο ότι, στους κόλπους κοινωνικοοικονομικά χαμηλών στρωμάτων, θα πυροδοτήσει περισσότερο την αντίδραση και το έγκλημα, καθώς τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων που προέρχονται από αυτά – σύμφωνα πάντα με τις βιολογικές θεωρίες – υποδηλώνουν άτομα με χαμηλό νοητικό επίπεδο, τα οποία επικαλούνται τη βία για τη λύση των διαφορών τους, υπακούοντας στις ορμές και τα ένστικτα τους. Επίσης υπονομευμένη εμφανίζεται να είναι και η επανένταξη των παρεκκλινόντων στη κοινωνία των πολιτών, καθώς, με βάση το πορτρέτο της μεταπολεμικής κοινωνίας που σκιαγραφήσαμε παραπάνω, οι άνθρωποι είναι συνηθισμένοι στη βία, στη παρέκκλιση και στη χρήση αθέμιτων μέσων για την εξυπηρέτηση των σκοπών τους.

Η ρήξη των κοινωνικών συνειδήσεων που λειτουργεί θετικά ως προς την εμφάνιση εγκληματικής συμπεριφοράς είναι, υπό αυτές τις συνθήκες, απαγορευτική για την επιτυχία κάθε αντεγκληματικής πολιτικής. Το μεταπολεμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν τα τρία αγόρια, κυριαρχείται από τη καχυποψία, την ιδιοτέλεια και την απομόνωση. Η συλλογική συνείδηση, απόρροια της οργανικής αλληλεγγύης και του καταμερισμού της εργασίας και ρυθμιστής, κατά τον Durkheim, των λειτουργιών και των ρόλων των ατόμων μέσα σε μια συλλογικότητα, είναι παντελώς απύσχα στο σκηνικό της αφήγησής μας. Οι προσωπικοί σκοποί και τα μέσα επίτευξής τους, με όρους του Merton, είναι για τους ανθρώπους αυτής της κοινωνίας, ανταγωνιστικοί και συγκρουόμενοι. Με βάση αυτά, η πρόληψη έχει μικρή ισχύ λόγο της μικρής συμμετοχής των πολιτών σε αυτή, ενώ η καταστολή, δημιουργεί και εδώ αισθήματα εκδίκησης και εγκληματική διαιώνιση. Η επανένταξη, τέλος, μοιάζει, επίσης, δύσκολο έργο λόγω και πάλι του κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού υποβάθρου της κοινωνίας.

(β) Το σκηνικό της ιστορίας μας προδίδει έναν τόπο όπου οι χαρακτηρισμοί έχουν ιδιαίτερα αρνητική βαρύτητα και αξία. Η πρόληψη απαιτεί καλή διάθεση και πολιτισμό, στοιχεία που δε συνάδουν με το κλίμα της αφήγησης. Η καταστολή της βίας γεννά από μόνη της στιγματισμένους και οδηγεί σε ένα αδιάκοπο κυνηγητό, ενώ η επανένταξη σε ένα τέτοιο περιβάλλον, είναι σχεδόν καταδικαστικό καθώς η ταυτοποίηση του εγκληματία είναι ανασταλτική ήδη σε προοδευτικά περιβάλλοντα, πόσο μάλλον στη συντηρητική μεταπολεμική κοινωνία της αφήγησης.

6. Σημασία της συμμετοχής του κοινού

Το ενδιαφέρον που έδειξαν οι γείτονες (και μάλιστα όχι το σύνολο αυτών) του άτυχου παιδιού κινήθηκε, όπως προαναφέραμε σε άλλο σημείο, στη μετριοπαθή κλίμακα του ηθικού καθήκοντος και της πρόσκαιρης συμπαράστασης. Πέραν αυτού, καμιά οργανωμένη ή εντατική προσπάθεια δεν έγινε με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση του συμβάντος. Το μεταπολεμικό κλίμα που επικρατούσε υπαγόρευε στους ανθρώπους διαφορετικές αξιακές ιεραρχήσεις, μετατοπίζοντας την αξιοποίηση των δυνάμεών τους στην αντιμετώπιση των ιδίων προβλημάτων τους.

(α) Υπό τη βιολογική και την κοινωνική οικολογική θεώρηση, τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα γενούν πάντοτε πληθυσμούς με αέναα προσωπικά προβλήματα. Η συλλογική αντιμετώπιση ιδιωτικών κρίσεων, παρόλο που κινείται προς τη πρόληψη της αύξουσας αναπαραγωγής παρόμοιων κρουσμάτων, δε συντονίζεται σωστά λόγω της απόσπασης του κοινού από τα δικά του προσωπικά προβλήματα.

Το ίδιο συμβαίνει, περίπου, και κατά τη διάρρηξη των συλλογικών συνειδήσεων, παρόλο που εδώ δεν έχουμε τόσο αδυναμία συντονισμού όσο άρνηση κοινής δράσης. Τα αντικρουόμενα συμφέροντα που αναπτύσσονται παραδίδουν τη θέση του αλτρουισμού στην ιδιοτέλεια και στη ματαιοδοξία της γειτονικής ευημερίας. Οι σκοποί, οι στόχοι και τα μέσα επίτευξής τους δε βρίσκουν κοινή αποδοχή από το σύνολο των πολιτών. Για το λόγο αυτό ο απομονωτισμός και η εγωκεντρικότητα υποσκάπτουν το έδαφος της κοινής δράσης.

(β) Ο φόβος του στιγματισμού, της κατηγοριοποίησης και της εμπλοκής σε καταστάσεις που απαιτούν ενεργεί δράση και ζωντανό ενδιαφέρον, είναι συχνά ανασταλτικοί παράγοντες για την ομόψυχη συμμετοχή του κοινού στη πρόληψη της εγκληματικότητας. Και στη

περίπτωση του αφηγήματος, οι κάτοικοι της γειτονιάς, έδειξαν ένα μικρό ενδιαφέρον ως εκεί που δε θίγονταν η γαλήνη και η ηρεμία τους. Άλλωστε οι αντίξοες και ιδιάζουσες συνθήκες των καιρών υπαγόρευαν διακριτικότητα και προσωπική σωτηρία. Οι συλλογικότητες είναι ένα μεταγενέστερο στάδιο σε μια κοινωνία και απαιτούν σύμπνοια σκοπών και στόχων, συνεννόηση και παραχωρητικότητα.

(γ) Με όρους μαρξιστικής και μη κριτικής θεωρίας, η συμμετοχή των πολιτών στη πρόληψη του συγκεκριμένου περιστατικού, δεν ενδιαφέρει ιδιαίτερα το σύνολο, καθώς η οικογένεια του παιδιού φαίνεται να είχε εξουσιαστικά προνόμια τα οποία και λειτούργησαν ως τροχοπέδη για την ουσιαστική και ολοκληρωτική μετουσίωση της υπόλοιπης κοινωνίας στο δράμα που χτυπούσε την οικογένεια. Ο φθόνος και η επιθυμία καταστολής της κυρίαρχης τάξης (έστω και μεταφρασμένη με τη μορφή του «θείου χωροφύλακα»), λειτουργούν ανασταλτικά και περιορίζουν την κοινοτική εμπλοκή και συμμετοχή.

Εκπαιδευτική αξιοποίηση

Το αφήγημα προσφέρεται προς αξιοποίηση για την επίτευξη των εκπαιδευτικών και διδακτικών στόχων του κεφαλαίου *Αποκλίνουσα συμπεριφορά: παραβατικότητα και εγκληματικότητα*.

Η παραπάνω συνδυαστική και κριτική ανάλυση που προτάθηκε, ήθελε μονάχα να υποδείξει, από τη μια πλευρά τη πολυσύνθετη και πολύπλευρη λογική της κοινωνιολογικής σκέψης, και από την άλλη τις δυνατότητες του αφηγήματος και την ευστοχία του σε σχέση με το περιεχόμενο και τους διδακτικούς στόχους του κεφαλαίου που επιλέχθηκε.

Η χρήση του στο πλαίσιο της παράδοσης του μαθήματος, ενισχύει θετικά τη κατανόηση και την πρόσδεση των νέων γνώσεων στην ήδη υπάρχουσα εμπειρία των μαθητών. Οι τελευταίοι, μέσω της δευτερεύουσας βιωματικής εμπειρίας που προσφέρει η ακρόαση μιας αφήγησης, εμπλουτίζουν τη γνωστική τους δεξαμενή, ενώ παράλληλα μαθαίνουν, μέσω του πρίσματος των κοινωνιολογικών θεωριών, ότι δεν υπάρχει μία και μόνη αντικειμενική και κοινά αποδεκτή αλήθεια. Αυτή ποικίλει ανάλογα με τους παράγοντες που την επηρεάζουν και τους παράγοντες που την ερμηνεύουν.

Μια άλλη πολύ σημαντική συνεισφορά της αφήγησης ιστοριών, είναι η ενσυναισθηματική ενεργοποίηση των μαθητών. Τα παιδιά μαθαίνουν να «μπαίνουν στη θέση

του άλλου», να βιώνουν και να κατανοούν τα συναισθήματά του. Με τον τρόπο αυτό, όχι μόνο ερμηνεύουν καλύτερα τη συμπεριφορά του, αλλά προλαμβάνουν και διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα της κρίσεις. Σύμφωνα με τον Damon (1988)⁶⁶

μια κοινωνικο-ηθική συμπεριφορά σχετίζεται με την ενσυναισθηματική κατανόηση της κατάστασης του άλλου, με το πραγματιστικό πλαίσιο όπου βρίσκεται το άτομο το οποίο πυροδοτώντας ανάλογες ενσυναισθηματικές αντιδράσεις, επηρεάζει τη σκέψη, τη φαντασία και τις ηθικές του επιλογές, κάνοντας το να δημιουργεί σε σχέση μ' αυτά και τις ανάλογες ερμηνείες και αφηγήσεις (σενάρια).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι μαθητές υποστηρίζονται με τη μάθηση μέσω της μίμησης και της αρνητικής ενίσχυσης. Σύμφωνα με τον Bandura (1969) και τη κοινωνική θεωρία⁶⁷,

«η μίμηση αποτελεί βασική πηγή μάθησης για τα κοινωνικά οργανωμένα άτομα. Η μάθηση μέσω της μίμησης του άλλου προϋποθέτει τη στροφή της προσοχής του ατόμου προς τη συμπεριφορά που θα μιμηθεί, τη συγκράτηση και την αναπαραγωγή. Το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τα μοντέλα συμπεριφοράς που προσελκύουν τη προσοχή του, κυρίως εξαιτίας των αξιών που καλλιεργεί σε αυτό η κοινωνική ομάδα μέσα στην οποία ζει. [Κάτι που, σε αναλογία με την αφήγησή μας, είδαμε να συμβαίνει και με τα παιδιά της ιστορίας.] Η ικανότητα ανάλυσης των παρατηρούμενων συμπεριφορών και των αποτελεσμάτων του, καθώς και η προηγούμενη εμπειρία του ατόμου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή των μοντέλων που θα μιμηθεί.»

Για αυτόν τον τελευταίο λόγο, την ικανότητα ανάλυσης, δηλαδή, των παρατηρούμενων συμπεριφορών, είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να έχουν ανεπτυγμένη την κριτική τους σκέψη και τη πολυπρισματική οπτική των περιστάσεων, ώστε να είναι σε θέση να υιοθετούν της σωστές συμπεριφορές και να ανταποκρίνονται μονάχα στα θετικά ερεθίσματα. Είναι

⁶⁶ Damon, W., (1988). *The Moral Child*. Free Press, Damon, w., (1995). *Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού* (Χουρτζαμάνογλου, Ε., μτφ., Βοσνιάδου, Σ., επιμ.). Gutenberg, ό.π. Πουρκός, Α. Μ., (1997). *Ο Ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση*, Gutenberg, σελ., 131

⁶⁷ Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Φ., (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία*, Κασσωτάκης – Φλουρής, σελ., 96

ευνόητο ότι η κοινωνιολογία, μέσω της διαθλαστικής της ματιάς στον κόσμο της εμπειρίας, είναι η κατεξοχήν υπεύθυνη να μυήσει τα παιδιά στη σύνθετη και συνδυαστική σκέψη.

Η παιδαγωγική επικοινωνία είναι τελεολογική⁶⁸. Οι στόχοι του κεφαλαίου που μελετήθηκε ήταν, καταρχήν, να πληροφορηθούν τα παιδιά σχετικά με την έννοια της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και ό,τι αυτή περιλαμβάνει, να γνωρίσουν το τι συνιστά την αντεγκληματική πολιτική ενός κράτους και, δεύτερον, να συμμορφωθούν, εμμέσως *μέσω της αρνητικής ενίσχυσης της μίμησης*, στους νόμους, τους κανόνες και τις ηθικές αξίες της κοινωνίας, ενσωματώνοντας τη γνώση σχετικά με το τι αποτελεί παράβαση και τότε τα ίδια θεωρούνται παραβάτες.

Αλλά οι βαθύτεροι στόχοι της ενότητας δε περιορίζονται στη μετάδοση πληροφοριών. Όπως είπαμε και νωρίτερα, η κοινωνιολογική οπτική δεν έχει να κάνει με στείρες αναφορές νορμών και θεωρήσεων αλλά συνιστά μια κοσμοθεώρηση, ένα πρίσμα ή «φίλτρο» μέσα από το οποίο η άμεση εμπειρία διυλίζεται και καταλήγει, διαμέσου της κριτικής και πολυεπίπεδης σκέψης, σε εκφρασμένη συμπεριφορά.

Μέσω αυτού του καναλιού, το παιδί, κοινωνικοποιείται ορθά, μαθαίνει να αυθυπάρχει, ανεξάρτητο και όχι χειραγωγημένο, και κατακτά τους τρόπους και τεχνικές, μέσω των οποίων κατορθώνει να επικοινωνεί αποτελεσματικά με το περιβάλλον του και να αναπτύσσεται υγιώς φτάνοντας, τελικά, στην αυτοπραγμάτωση.

⁶⁸ Groddeck, N., & Wulf, Gh., (1980). Die Schule als Feld sozialen Lernens und als Konfliktfeld, ό.π., Γκότοβος, Ε. Α., (2002). Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, Gutenberg

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μετα – αφηγηματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της κατανόησης και ενσωμάτωσης των εκπαιδευτικών μηνυμάτων του κεφαλαίου

Οι δραστηριότητες που μπορούν να ακολουθήσουν την αφήγηση είναι ανεξάντλητες και δεν αναπτύσσουν μόνο τη δημιουργικότητα του παιδιού αλλά εμπλουτίζουν ακόμη περισσότερο τις εμπειρίες του. Θα αναφερθούμε ενδεικτικά σε μερικές από αυτές.

Το αφήγημα το οποίο επιλέξαμε, βρίθει ιστορικών, κοινωνικών, ηθικών, λογοτεχνικών και άλλων συνδέσμων, οι οποίοι θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο μιας συνδιδασκαλίας ή συνδυαστικής διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν τη λογική της συνδυαστικής μάθησης, ανακαλύπτοντας ότι τα σχολικά αντικείμενα (μαθήματα) δεν είναι ξεκομμένα το ένα από το άλλο αλλά ούτε και ανιστορικά. Το ενδιαφέρον των μαθητών κεντρίζεται από τη σύνδεση των αντικειμένων και οι ορίζοντες τους διευρύνονται αξεπέραστα.

Η αναδιήγηση της αφήγησης είναι μία ακόμη καλή δραστηριότητα η οποία, εκτός από τον έλεγχο της κατανόησης, προτρέπει τους μαθητές να εκφραστούν προφορικά, προωθώντας τις γλωσσικές τους ικανότητες.

Επίσης, ενδιαφέρουσα και άκρως δημιουργική μετα-αφηγηματική δραστηριότητα είναι η εικαστική έκφραση μέσω της καλλιτεχνικής απόδοσης της ιστορίας. Π.χ μια συλλογή φωτογραφιών, τραβηγμένες ή όχι από τους μαθητές, με θεματολογία την αποκλίνουσα συμπεριφορά και τη περιχομενική της ανάλυση, μπορεί να αποδειχθεί πιο γόνιμος τρόπος κατανόησης και ενσωμάτωσης των γνώσεων από τη συμπλήρωση κενών και την αντιστοίχιση λέξεων.

Πολύ σημαντική μετα-αφηγηματική δραστηριότητα αποτελεί και ο σχολιασμός και η συζήτηση της ιστορίας σε συνδυασμό με τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τις πρισματικές οπτικές της κοινωνιολογίας. Μια συζήτηση με τέτοιο περιεχόμενο, όπως αυτό που παρατίθεται στις σελίδες 33 - 42 της παρούσας εργασίας, θα έδινε στους μαθητές την ευκαιρία να οξύνουν τη σκέψη τους και να διευρύνουν τους ορίζοντες της γνώσης τους σχετικά με τον τρόπο απόδοσης ερμηνειών και εκδοχών σε μια περίσταση.

Επίσης πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα είναι η παρέμβαση στην αφήγηση με εναλλακτικές προτάσεις σε σχέση με το περιεχόμενο και τη πλοκή της, κάτι που θα απαιτούσε στη συνέχεια τον εντοπισμό και την ανάδειξη της σημασίας που έχουν οι αλλαγές αυτές σε σχέση με τα διδάγματα της ενότητας.

Τέλος, μια άκρως δημιουργική και ανεκτίμητη, αξιακά, μετα-αφηγηματική δραστηριότητα θα μπορούσε να είναι η δραματική απόδοση μιας ανάλογης ιστορίας, της οποίας το κοινό θα μπορούσε να επεκταθεί και πέραν των στενών ορίων της σχολικής τάξης και να συμπεριλάβει το σύνολο του πληθυσμού του σχολείου, προσφέροντας μια μοναδική καλλιτεχνική εμπειρία και ταυτόχρονα μια υπέροχη ευκαιρία έμμεσης διδασχής από τα παιδιά προς τα παιδιά, αξιών και μεθόδων σκέψης που οδηγούν το πνεύμα σε συναρπαστικά μονοπάτια.

Οι δυνατότητες είναι ανεξάντλητες. Αυτό που μένει είναι η αξιοποίηση των προϊόντων της τεχνολογίας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και τη προσφορά, από μέρους των καθηγητών, της γνώσης, της διάθεσης και της ψυχής, για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία φιλοδοξούσε, μέσα στα στενά περιθώρια που κινήθηκε, να αναδείξει τη θετική επίδραση που έχει η αφήγηση στην εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης, ως παιδαγωγικό μέσο, η αφήγηση παρέχει τη δυνατότητα πολυεπίπεδης, πολυσύνθετης και συνδυαστικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών στόχων ώστε τα παιδιά, μέσω της δευτερεύουσας βιωματικής εμπειρίας που προσφέρει, να είναι σε θέση να κατανοούν και να κατακτούν τη μάθηση κριτικά και συνειδητά.

Η αφήγηση ιστοριών, με όποια μορφή κι αν παρουσιάζεται, παραμένει πάντα η κύρια πηγή της εμπειρίας του ανθρώπου. Κεντρίζει το ενδιαφέρον, ξυπνά το πνεύμα και προσφέρει τροφή στη φαντασία. Τα πλεονεκτήματά της είναι πολλά και η αξιοποίησή της στο πλαίσιο της εκπαίδευσης έχει μόνο θετικά αποτελέσματα να δώσει.

Ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με διάφορα μέσα, όπως είναι η έκθεση των μαθητών σε μια αφήγηση, σπάει τη μονοτονία της συνηθισμένης διδακτικής οδού προς τη κατάκτηση του στόχου και εξασφαλίζει τη πιθανότερη κατανόηση και ενσωμάτωση του ζητούμενου της εκπαίδευσης και της αγωγής.

Κατά συνέπεια, είναι πολύ σημαντικό να στηρίζουμε τις καινοτόμες δράσεις και παρεμβάσεις στους κόλπους της εκπαίδευσης, καθώς θα πρέπει να είναι το πρώτο πεδίο το οποίο θα αναπτύσσεται παράλληλα, όχι με τις πλασματικές αλλά, με τις *πραγματικές* ανάγκες της εποχής και κάθε εποχής.

Κλείνοντας, υπενθυμίζουμε ότι ζητούμενο της εκπαίδευσης και της αγωγής πάνω και πέρα από όλα θα πρέπει πρωτίστως να είναι η εμφύσηση στους μαθητές του τρόπου με τον οποίο *θα μάθουν πώς να μαθαίνουν σωστά* και όχι η αδιάκριτη και σωρευτική παροχή στείων πληροφοριών. Έχουμε ανάγκη από ανθρώπους νοήμονες και σκεπτόμενους με συναίσθημα και κρίση και όχι από χειραγωγούμενους, παθητικούς όχλους.

ΠΡΟΣΑΡΤΗΜΑΤΑ

«Δώρα των ημερών»: απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα (λεπτά 5:08 – 11:12)

«Ήταν λοιπόν, για να ξεκινήσω επιτέλους την ιστορία, τώρα που ο φίλος μου δεν υπάρχει πια σ’ αυτό το μάταιο κόσμο, λίγο μετά τον πόλεμο και τα ερείπια είχαν γίνει η χαρά των παιδιών.

Άργησε πολύ να ξαναχτιστούν τα σπίτια σε ‘κείνη την επαρχία...

Ένα απόγευμα καλοκαιριού, κάποιο 8χρονο παιδί, την ώρα που έπαιζε, παραπάτησε και έπεσε μέσα σ’ εκείνα τα πηγάδια που είχαν ανοίξει οι οβίδες και οι βόμβες. Δυο συνομήλικα του παιδιά – ο ένας ήταν ο φίλος μου Δ. – πλησίασαν τρομαγμένα και ξαπλώνοντας μπρούμυτα, τον κοίταζαν και τον παρηγορούσαν. Ο μικρός έκλαιγε σπαρακτικά και ζητούσε τη μάνα του. Οι φίλοι του υπόσχονταν γρήγορα βοήθεια, αρκεί να σταματήσει το κλάμα, να φανεί σαν κι εκείνους άντρας και να κάνει υπομονή. Ωστόσο, μια ανεξήγητη αδράνεια τους είχε κοκαλώσει.

Άρχισαν να του λένε αστεία. Καθώς τα ‘λεγαν και γελούσαν, ο μικρός ξεθάρρεψε. Πήρε μια πέτρα και τη πέταξε προς τα πάνω. Ένας από τους φίλους του θύμωσε. Ήταν μεγαλύτερος και το θεώρησε προσβολή. Άρπαξε μια πέτρα και ‘κείνος και τον σημάδεψε στο κούτελο. Ο δεύτερος τον μιμήθηκε και σε λίγο γινόταν κανονικός πετροπόλεμος. Μόνο που ο μικρός, κάτω, άρχισε να νιώθει πολύ άσχημα, καθώς είχε πέσει σε βάθος τεσσάρων μέτρων, τουλάχιστον, και τώρα του φαινόταν πως πήγαινε στον πάτο της γης. Τον πονούσε πολύ το σπασμένο πόδι του και άρχισε να φωνάζει υστερικά. Μόλις, μάλιστα, ένιωσε και τα αίματα να τρέχουν στο πρόσωπό του, το κακό χειροτέρευσε.

Οι φίλοι του τρόμαξαν. Δε περίμεναν τέτοια αντίδραση. Χωρίς να το καταλάβουν, άρχισαν να του πετούν ξύλα, κλαδιά, πέτρες και σπασμένα τζάμια. Ο μικρός ξεφώνιζε περισσότερο. Τους κατηγορούσε ότι εκείνοι έφταιγαν που έπεσε στο πηγάδι, ότι εκείνοι τον έριξαν επίτηδες – αυτό ήταν ψέμα – και ότι, όταν θα βγει, θα πάρει τη μάνα του και θα πάνε στην αστυνομία.

Οι άλλοι αγρίεψαν:

- Δε θα πας πουθενά!

- Όχι θα πάω!
- Δε θα πας πουθενά ΡΕ!
- Θα σας δείξω εγώ! Έχω και θείο χωροφύλακα στη Αθήνα!
- ΝΑ!...

Και του πετούσαν ό,τι έβρισκαν... Αυτό κράτησε κάμποση ώρα. Ο μικρός, από κάτω, είχε σκεπαστεί ολόκληρος από το χώμα αλλά οι φίλοι του, μανιασμένοι, εξακολουθούσαν να του πετούν οτιδήποτε έβρισκαν.

Μόλις σκοτεινίασε, βγήκε η μάνα του στη πόρτα και τον φώναζε. Αυτό γινόταν κάθε μέρα. Εκείνο το απόγευμα, όμως, το παιδί δεν εμφανίστηκε. Ανήσυχη, ρωτούσε και τα δυο παιδιά που έπαιζαν μαζί του αν το είδαν, κι εκείνα, ένοχα και σιωπηλά, σήκωσαν τους ώμους και εξαφανίστηκαν.

Προς το βράδυ, κι αφού είχε πάρει αλλόφρων σπίτι - σπίτι και πόρτα - πόρτα, πήγε φαρμακωμένη να καταγγείλει την εξαφάνιση στην αστυνομία. Έδωσε τα στοιχεία και τη διεύθυνσή της και της είπαν να ησυχάσει και πως θα κάνουν έρευνες.

Την άλλη μέρα, πρωί - πρωί, η οικογένεια του ενός παιδιού – δηλαδή ο Δ. με τη μητέρα και τη θεία του – μετακόμιζε στην Αθήνα. Ούτε έμαθαν ποτέ ότι ο γιός τους ήταν ανακατεμένος σε μια τέτοια υπόθεση. Ήταν οι ώρες που κάμποσοι πονετικοί γείτονες προσφέρθηκαν να βοηθήσουν ψάχνοντας γωνιά - γωνιά, ακόμη και μες στα επικίνδυνα ερειπωμένα σπίτια. Κάποιος, μάλιστα, πήγε στα γραφεία της τοπικής εφημερίδας και παρακάλεσε να βάλουν μια ανγγελία, μήπως και ρίξουν λίγο φως στη τραγωδία. Προς το βραδάκι, κουρασμένοι όλοι πήγαν στα σπίτια του άπρακτοι. Μόνο η μάνα συνέχιζε μόνη της, παίρνοντας τα βουνά και τις ρεματιές, φωνάζοντας.

Πάνω στο μήνα, οι γονείς και του άλλου παιδιού έφευγαν μετανάστες στην Αυστραλία. Πήραν μαζί και το γιό τους και έτσι χάθηκε ο δεύτερος και τελευταίος μάρτυρας του επεισοδίου.

Το πράγμα ξεχάστηκε. Αν καμιά φορά ερχόταν η συζήτηση στα καφενεία, ο καθένας είχε τη δική του ερμηνεία για την εξαφάνιση του παιδιού. Ακούστηκε ότι το πήραν οι γύφτοι.

Ότι κάποιοι περαστικοί καλόγεροι έψαχναν έμψυχο υλικό για τα άδεια μοναστήρια τους. Ότι το πήραν οι αντάρτες και το ‘στειλαν στη Σοβιετική Ένωση για να το κάνουν γενίτσαρο.

Τα χρόνια πέρασαν δύσκολα, όπως μόνα τα δύσκολα χρόνια περνούν στην Ελλάδα.

Ένα πρωί, ο φίλος του παιδιού που έμενε στην Αθήνα, είδε εκείνη την εφιαλτική σκηνή στον ύπνο του. Ίδρωσε, στεναχωρήθηκε, τρόμαξε λίγο, αλλά γρήγορα το ξέχασε. Η διαβολική σύμπτωση είναι ότι, ακριβώς την ώρα του ονείρου, στην άλλη άκρη της Ελλάδας, μια μπουλντόζα ξέθαβε τα κόκκαλα του θαμμένου παιδιού. Όλοι υπέθεσαν ότι ήταν το αργοπορημένο δώρο των σκοτεινών ημερών της πατρίδας. Κανείς δε θυμόταν άλλωστε τίποτα. Η τραγική χήρα, η μάνα του παιδιού, είχε πεθάνει. Τ’ αδέρφια του, μεγάλοι πια, ζούσαν και δούλευαν αλλού.

Μετά τις τυπικές διαδικασίες, και τις ψιλοανακρίσεις, δόθηκε η άδεια στο χειριστή της μπουλντόζας να συνεχίσει...»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αφήγηση, ως τεχνική διδασκαλίας και τρόπος έμμεση εμπειρίας, χρησιμοποιείται στο πλαίσιο των μαθημάτων της Κοινωνικής Αγωγής στο σχολείο, με απώτερο στόχο την προαγωγή μιας πιο ολοκληρωμένης γνώσης και την εκπλήρωση των διδακτικών στόχων της κάθε θεματικής. Η εμπειρία που προσφέρεται μέσα από την αφήγηση και τις τεχνικές της, εξασφαλίζει στο άτομο ίδια, ποιοτικά, γνώση με εκείνη που προκύπτει από μορφές βιωματικής μάθησης, καταστρώντας το ικανό να ενσωματώσει στο προϋπάρχον οικοδόμημα της γνώσης του, νέα δεδομένα και ικανότητες. Η μελέτη επιχειρεί την ανάλυση ενός αφηγήματος σε συνδυασμό με τους διδακτικούς στόχους ενός κεφαλαίου από το βιβλίο της Κοινωνιολογίας της Γ' Λυκείου: *Αποκλίνουσα Συμπεριφορά: Παραβατικότητα και Εγκληματικότητα*.

Λέξεις Κλειδιά: Αφήγηση, Εμπειρία, Βίωμα, Κοινωνική Αγωγή

ABSTRACT

Narrative, as a teaching technique and method of indirect experience, is been used in the context of the Social Education lessons at school, with the ultimate aim of promoting a more integrated knowledge and meeting the learning objectives of each theme. The experience offered through the narrative and its techniques, ensures the same quality of knowledge as that which derives from forms of experiential learning, making the individual capable to incorporate into pre-existing construction of knowledge, new information and skills. The study attempts to analyze a narrative in conjunction with the teaching objectives of a chapter from the book of Sociology of the 3rd Grade of Greek High School: *Deviant Behavior: Crime and Delinquency*.

Keywords: Narrative, Experience, Lived Experience, Social Education

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Αυδίκος, Ε. (2002). *Η αφηγηματική κοινότητα και η μαθησιακή διαδικασία, στα πρακτικά της διημερίδας: «Κουβεντιάζοντας για τα παραμύθια», 31/3-1/4/2001, εκδ., Μολύβιος Νιάου, ό.π. Τσιλιμένη. Τ., Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση*

Βουϊδάσκης, Β. Κ. (1983). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο: συμβολή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.* Αθήνα. Γρηγόρης

Δερμιτζάκης, Μ. (2000), *Αφηγηματικές Τεχνικές: Ελληνική Πεζογραφία και Δραματουργία*, ηλεκτρ. έκδοση.

Ζάχαρης, Γ. Δ., (2003). *Επιθετικότητα και Αγωγή*, Εκδόσεις Γρηγόρη

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Φ., (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία*, Κασσωτάκης – Φλουρής

Κοινωνιολογία, Γ' Λυκείου βιβλίο καθηγητή, (συλλ.), (2007). Ο.Ε.Δ.Β

Κοινωνιολογία, Σχολικό βιβλίο, Αθήνα. ΟΕΔΒ

Κουγιουμουτζάκη, Φ., (2008). *Sociology in High School: The case of Greece*, Electronic Journal of Sociology, and ISSN: 1198 3655

Παπαδοπούλου Σ. (2004). *Η Συναισθηματική Γλώσσα*, Τυπωθήτω

Παπαρούση, Μ., (χ.χ) *Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για μια διδακτική αғιοποίηση*, σελ., 182, ό.π, στο Τ. Τσιλιμένη, (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση*, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Πασχαλίδης, Γ., (1999). *Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*, στο συλλ. «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση», επιμ. Αποστολίδου, Β. Χοντολίδου, Ε., Τυπωθήτω, σελ., 319-333 & Πασχαλίδης, Γ., (2000). *Γενικές αρχές του προγράμματος*, στο συλλ. «Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο...Μια νέα πρόταση διδασκαλίας», επιμ. Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε., Τυπωθήτω, σελ., 21-35. Ό.π. Παπαρούση, Μ., (χ.χ) *Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για μια διδακτική αғιοποίηση*, σελ., 182, ό.π, στο Τσιλιμένη, Τ., (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση*, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,

Πουρκός, Μ. (2011) *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία την εκπαίδευση και τη γνώση.* Αθήνα, Νησίδες

Προύσαλης, Δ., (χ.χ). *Επικοινωνιακές Διαστάσεις του Λαϊκού Παραμυθιού: Μια διαλογική και πολυτροπική προσέγγιση του λαϊκού παραμυθιού από τη πλευρά του σύγχρονου αφηγητή παραμυθά, στο συλλ. Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, στην εκπαίδευση, στη μάθηση και στη γνώση, επιμ. Πουρκός, Μ., Κατσαρού, Ε., (2011). Νησίδες*

Συλλ. Έργο: Ομάδα Εμπειρογνομόνων «Κοινωνικές Επιστήμες – Ιστορία). *Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα των Κοινωνικών Επιστημών στο Δημοτικό Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό.* (2011) Αθήνα.

Τζιόβας, Α., (1987). Μετά την αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας, Γνώση, σελ., 44, ό.π Παπαρούση, Μ., Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση, στο Τσιλιμένη Τ. (επιμ.) (2007). Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση. Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση.* Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Τσιλιμένη, Τ., Σταυρουλάκη, Ε. (2008) *Αφήγηση ιστοριών: Ο φυσικός τρόπος μέσα από τον οποίο μαθαίνουμε τον κόσμο μας, στο: Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση.* Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Ξενόγλωσσες

4Learning / Malcolm, M., (2000). *Animated tales of the World – Activity book,* Warwick: Channel Four Television Corporation/4Learning, ό.π. Τσιλιμένη. Τ., Σταυρουλάκη, Ε., *Αφήγηση ιστοριών: Ο φυσικός τρόπος μέσα από τον οποίο μαθαίνουμε τον κόσμο μας, στο: Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση*

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification.* New York: Holt, Rinehart & Winston

Booth, T., & Booth, W. (1994b). *Parenting Under Pressure: Mothers and Fathers with Learning Difficulties.* Buckingham: Open University Press.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning.* Harvard University Press

Bruner, J. S. (1997). *The Culture of Education.* Harvard University Press

Damon, W., (1988). *The Moral Child.* Free Press, Damon, w., (1995). Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού (Χουρτζαμάνογλου, Ε., μτφ., Βοσνιάδου, Σ., επιμ.). Gutenberg, ό.π. Πουρκός, Α. Μ., (1997). Ο Ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση, Gutenberg, σελ., 131

Developmental Education Centre, (1991). *Start with a Story – supporting young children's exploration of issues*, Birmingham: Developmental Education Centre, ό.π. Τσιλιμένη. Τ., Σταυρουλάκη, Ε., *Αφήγηση ιστοριών: Ο φυσικός τρόπος μέσα από τον οποίο μαθαίνουμε τον κόσμο μας, στο: Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση*

Dewey, J., Dewey, E. (1915). *Schools of Tomorrow*. Kessinger Publishing, LLC

Exupéry, A. de S., (1996). *Ο μικρός πρίγκιπας*, Εκδόσεις Καστανιώτη (για την ελληνική γλώσσα)

Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds*. New Haven, CT: Yale University Press.

Gersie, A. (1992). *Earthtales: Storytelling in times of change*, London: Green Print, ό.π. Τσιλιμένη, *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση*

Giddens, A., (2002). *Κοινωνιολογία*, μτφ. Επιμέλεια Τσαούσης, Δ., Gutenberg,

Groddeck, N., & Wulf, Gh., (1980). *Die Schule als Feld sozialen Lernens und als Konfliktfeld*, ό.π., Γκότοβος, Ε. Α., (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*, Gutenberg

Heilbrun, C. G. (2008). *Writing a Woman's Life*. W. W. Norton & Company; Reprint edition

Holland N. N., (1968). *The dynamics of Literary Response*, Oxford University Press, σελ. 278, ό. π. Δερμιτζάκης, Μ. (2000). *Αφηγηματικές Τεχνικές: Ελληνική Πεζογραφία και Δραματολογία*, ηλεκτρ. Έκδοση

Mandler, G. (1984). *Mind and Body: Psychology of Emotion and Stress*. W W Norton & Co Inc

Morin, E. (1986). *La method 3 – La connaissance*, Paris: Editions du Seuil, ό.π. Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Nanson, A. (2005). *Storytelling and ecology: Reconnecting nature and people through oral narrative*. Glamorgan: University of Glamorgan Press

Paul Ricoeur, (1990) *Η αφηγηματική λειτουργία*. Αθήνα, Καρδαμίτσα

Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. New York: W. W. Norton and Company

Postle, D. (1993). *Putting the heart back into learning*. In D. Boud, R. Cohen, & D.Walker, (Eds). *Using experience for learning*

Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Boston. SAGE Publications, Inc

Turner, V. W., Bruner, E. M. (1986). *The Anthropology of Experience*. University of Illinois Press

Vitz, C. P., (1990). *The actual use of stories in moral development: New psychological reasons for an old educational method*, *American Psychologist*, 45, 709-720, ό.π. Πουρκός, Μ., Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση

Wertsch, J.V. (2007) *Mediation in H. Daniels, M. Cole, & J.V. Wertsch, eds., The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press,

Άρθρα

Λυμπερίης, Α. Ν., *Η κοινωνικοποίηση ως συνεχής διαδικασία διαλεκτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας – Κοινωνικοποιητικοί μηχανισμοί*, Τα Εκπαιδευτικά: τευχ.: 105 – 106, Ιανουάριος – Ιούνιος 2013

Green, M. C., Brock, T. C. (2000). *The role of transportation in the persuasiveness of public narratives*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 79(5), 701-721.

Polkinghorne, D. (1995). *Narrative configuration in qualitative analysis*. *Qualitative Studies in Education*, 8, 5–23.

Wolfe, D. E. and Byrne, E. T. (1975), “*Research on Experiential Learning: Enhancing the Process,*” *Simulation Games and Experiential Learning in Action*, Richard H. Buskirk (ed.), 325-336

Πτυχιακές – Διπλωματικές

Ζιώγα, Α. (2010). *Η προφορική αφήγηση ως γλωσσική έκφραση στη διδακτική πράξη*, Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Π.Τ.Δ.Ε

Διαδικτυακές πηγές

Serafini, F. (2004). Audio books & literacy: an educator’s guide to utilizing audiobooks in the classroom, Random House, Inc. www.randomhouse.com/highschool/RHI

<http://11dim-evosm.thess.sch.gr/downloads/ps/kpa.pdf>

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Πεδίο «Κοινωνικές Επιστήμες» στο Γυμνάσιο: Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή. Συλλ. Έργο. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/>

Cd

Ελευθερίου Μ., (2007). *Η μελαγχολία της πατρίδας μετά τις ειδήσεις των οκτώ*, Μεταίχμιο, audio book

