

**<<ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ
ΤΟΥ ΑΡΝΗΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΘΕΤΙΚΟΥ
ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ>>**

**Συγγραφή- Επιστημονική επιμέλεια: Ιωάννα Α.Ραμουτσάκη,
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων
του ΠΕ.ΚΕ.Σ. Κρήτης**

<<- ...Γυρεύω φίλους. Τι πάει να πει «ημερώσει»;

– Είναι κάτι, που έχει ξεχαστεί από καιρό, είπε η αλεπού. **Σημαίνει να δημιουργείς δεσμούς....**

– Βέβαια, είπε η αλεπού.δε σ' έχω ανάγκη. Μήτε κι εσύ μ' έχεις ανάγκη. Αν όμως με ημερώσεις, ο ένας θα έχει την ανάγκη του άλλου. Για μένα εσύ θα είσαι μοναδικός στον κόσμο. Για σένα εγώ θα είμαι μοναδική στον κόσμο...

– Αρχίζω να καταλαβαίνω, είπε ο μικρός πρίγκιπας. Ξέρω ένα λουλούδι..., νομίζω πως με ημέρωσε...>>

*Άντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ, Ο Μικρός Πρίγκιπας
(Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' τάξης Γυμνασίου)*



Χειροποίητη κατασκευή Εμμ. Ψαρουδάκη,
εκπαιδευτικού, κλάδου ΠΕ86,
ΓΕ.Λ. Ν. Αλικαρνασσού Ηρακλείου

Μάρτιος 2020

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

A. Εισαγωγή- Α΄ Μέρος προτάσεων και παρεμβάσεων

Διαπιστώσεις από τον αναστοχασμό πάνω στις δράσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας.....σ.σ.3-6

B. Β΄ Μέρος Προτάσεων και παρεμβάσεων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του αρνητικού και για την ενίσχυση του θετικού στο σχολείο

1. <<Κριτική παιδαγωγική και παιδαγωγική ρητορική στο σύγχρονο σχολείο: η καλλιέργεια της δημοκρατικής και κριτικής σκέψης των μαθητών και μαθητριών με την αξιοποίηση της αριστοτελικής ρητορικής – Ενδεικτικά παραδείγματα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας >>.....σ.σ. 6-16
2. <<Μετασχηματίζουσα μάθηση με επίκεντρο τον Άνθρωπο, στο σημερινό ελληνικό σχολείο: Μετατρέποντας το τμήμα από αθροιστικό σύνολο ατόμων σε κοινότητα μάθησης προσώπων>> (Τμήμα εισήγησης στο Συνέδριο της Π.Δ.Ε. Κρήτης, 2016) σ.σ.16-21

Α. Εισαγωγή- Α΄ Μέρος προτάσεων και παρεμβάσεων

Διαπιστώσεις από τον αναστοχασμό πάνω στις δράσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας

Παρατηρώντας τις εκπαιδευτικές δράσεις κατά της βίας και του σχολικού εκφοβισμού, οι οποίες υλοποιούνται, τα τελευταία χρόνια, από διάφορους φορείς, στο πλαίσιο και <<της παγκόσμιας Ημέρας κατά της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού>>, μπορεί κανείς να διαπιστώσει τα εξής:

- 1) Για αρκετά χρόνια, η εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και οι συνεργαζόμενοι με την Εκπαίδευση φορείς, θέλοντας να αντιμετωπίσουν τα θέματα βίας και εκφοβισμού στα σχολεία, στράφηκαν, κυρίως, στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του κόσμου, μέσα από καταιγισμό επιμορφωτικών δράσεων. Στο πλαίσιο αυτό, διατυπώθηκαν πολλά μηνύματα, υλοποιήθηκαν πολλά Σεμινάρια, Ημερίδες και Συνέδρια, με ενδεικτικούς τίτλους π.χ. <<Ημερίδα για τη σχολική βία>> (2015), <<Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα <<ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ>> (2016, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων) κ.ά., για να αναφέρουμε μερικούς μόνο από τους τίτλους αυτούς.

Όμως, με τη συγκεκριμένη εστίαση, το κέντρο βάρους δινόταν περισσότερο στην αντιμετώπιση των αρνητικών φαινομένων, μέσα από την πρόταση του ίδιου του αρνητικού στοιχείου δηλ. της βίας και του σχολικού εκφοβισμού ως βασικών τίτλων και θεμάτων, που έχρηζαν μελέτης, εξέτασης και προσοχής. Κατ' επέκταση, **η πρόληψη, με εστίαση στο θετικό, ερχόταν σε δεύτερη μοίρα ή ήταν, σταθερά, εκτός του επίσημου προσανατολισμού.**

- 2) Επιπροσθέτως, δημιουργήθηκε το λεγόμενο <<Παρατηρητήριο>> για την καταγραφή των φαινομένων βίας και εκφοβισμού στα σχολεία της χώρας μας, μέτρο πρωτόγνωρο για τα ελληνικά δεδομένα, με σκοπό την πρόληψη και την αντιμετώπιση τέτοιων αρνητικών φαινομένων! Όμως, όλο αυτό το διάστημα δε φάνηκε καμία μέριμνα ή έγνοια για το γεγονός ότι **η υπερβολική αυτή εστίαση στο αρνητικό, θα μπορούσε, ενδεχομένως, να οδηγήσει στα αντίθετα αποτελέσματα και, αντί για πρόληψη, να έχουμε επίταση των αρνητικών φαινομένων**, πράγμα το οποίο επιβεβαίωσε η ίδια η πραγματικότητα.
- 3) Έτσι, άρχισε, δειλά- δειλά, να διαφαίνεται ότι η υπερβολική εστίαση στο αρνητικό προκαλεί πρόσθετα προβλήματα, καθώς, εκτός από τις συχνές και μεγαλεπήβολες δράσεις, **και οι συζητήσεις που γίνονταν στα ελληνικά σχολεία, στην πλειονότητά τους, είχαν την ίδια εστίαση, περιστρέφονταν δηλ. γύρω από συναφές, λεξιλόγιο, με αρνητικό πρόσημο** (π.χ. θύτης, θύμα, θυματοποίηση, εκφοβισμός κ.λ.π.). **Ενίοτε ενισχυόταν από ανάλογο οπτικοακουστικό υλικό, που**

οδηγούσε σε έξαψη της φαντασίας, σε κατανάλωση συναισθήματος, μέσω της εικόνας, ή ακόμα και σε παθητικοποίηση των δεκτών.

- 4) Αξίζει να σημειωθεί ότι οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν, με το συγκεκριμένο προσανατολισμό, στην πραγματικότητα, σχεδιάστηκαν, για να αντιμετωπιστούν ακραία φαινόμενα και διαφορετικές από την ελληνική πραγματικότητα ανάγκες και καταστάσεις βίας **σε σχολεία του εξωτερικού**. Αυτές οι πρακτικές υιοθετήθηκαν, σχεδόν αυτούσιες, από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.
- 5) Προτάθηκε, επίσης, να καθιερωθεί **η 6^η Μαρτίου, ως ημέρα κατά της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού** και, παράλληλα, τα περισσότερα άρθρα και βιβλία ακολούθησαν την ίδια οπτική, σαν να επρόκειτο η υπενθύμιση για ευαισθητοποίηση και εγρήγορση ή η πρόληψη των αρνητικών συμπεριφορών στο σχολείο να είναι θέμα μιας και μόνο μέρας.
- 6) Αναρωτιέται, λοιπόν, κανείς, αντί να έχουμε <<Παρατηρητήριο>> για την καταγραφή των φαινομένων βίας και σχολικού εκφοβισμού, ημέρα κατά της βίας και του σχολικού εκφοβισμού και τα συναφή, γιατί να μην έχουμε <<Παρατηρητήριο>> **για την καταγραφή του θετικού, πράξεων Αρετής και Αλληλεγγύης, γιατί να μην έχουμε Ημέρα επιβράβευσης πράξεων Αρετής και Αλληλεγγύης, γιατί να μην έχουμε εκδηλώσεις με εστίαση στο θετικό, δηλ. στη συστηματική καλλιέργεια αξιών και στάσεων ζωής;**

Το ίδιο χρονικό διάστημα, διαβλέποντας τον κίνδυνο από την εστίαση που γινόταν γύρω μας μόνο στο αρνητικό, στις σχετικές επιμορφωτικές δράσεις για τα στα σχολεία παιδαγωγικής μου αρμοδιότητας, ακολουθήσαμε μιαν άλλη πορεία, με καθαρά παιδαγωγική οπτική, **εστιάζοντας στο θετικό, δηλ. στη συστηματική καλλιέργεια αξιών και στάσεων ζωής, καθαρά ανθρωποκεντρικών και ανθρωπιστικών, ως αντίβαρο στο σχολικό εκφοβισμό και την εν γένει βία**. Τα πολύ θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή αυτών των προτάσεων με βοήθησαν να συντάξω σχετικό Υπόμνημα προς το Υπουργείο.

- 7) Σίγουρα, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Ι.Ε.Π. θα πρέπει να επανεξετάσουν την πολιτική, η οποία ακολουθήθηκε, επί σειρά ετών, αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα των μέτρων που ελήφθησαν, υπό τη συγκεκριμένη οπτική γωνία. Η σύνδεση των μέτρων αυτών με τη σχολική πραγματικότητα, τη συχνότητα και την ένταση εμφάνισης ανάλογων αρνητικών φαινομένων είναι αναγκαία, έτσι ώστε, εάν η πλειονότητα των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνει τις παραπάνω παρατηρήσεις, **άμεσα θα πρέπει να υπάρξει αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική και το Υπουργείο να επαναπροσδιορίσει την εστίαση στις δράσεις, στα Προγράμματα και στον προσανατολισμό του, σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα**.

- 8) Όμως, κι αν αυτή η έρευνα- αξιολόγηση δεν υλοποιηθεί, το Υπουργείο οφείλει να ενισχύσει την καλλιέργεια των αξιών στα σχολεία της χώρας μας, με συστηματικό τρόπο, μέσα από ανάλογα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία θα υποστηρίζουν μια τέτοια προσπάθεια. Γιατί, σήμερα, παρατηρείται ελάχιστη σύνδεση ή παντελής έλλειψη σύνδεσης των δράσεων πρόληψης αρνητικών συμπεριφορών με τα υπάρχοντα Προγράμματα Σπουδών! Και αυτό θα είναι το σημαντικότερο μέτρο πρόληψης και καταστολής αρνητικών φαινομένων. Δράσεις χωρίς σύνδεση με τα διδακτικά αντικείμενα είναι, συχνά, καταδικασμένες να ακολουθήσουν μοναχική και μη αποτελεσματική πορεία, μοιάζοντας περισσότερο με ευκαιριακές πρακτικές ή δικαιολογίες, παρά με έργο ευθύνης. Εκπαιδεύοντας μόνο το πνεύμα, λέει ο Αριστοτέλης, και αγνοώντας την ψυχή, δεν μπορούμε να μιλάμε για ουσιαστική Εκπαίδευση και Αγωγή. Επομένως, μας χρειάζεται ένα σωστό παιδευτικό πρότυπο, που θα στοχεύει στην ολόπλευρη καλλιέργεια του ανθρώπου !
- 9) Το σχολείο μπορεί να γίνει πραγματικό <<ανάχωμα>> στη βία και στον εκφοβισμό, αν όλα τα μέλη του όχι μόνο αναγνωρίζουν τα δικαιώματα των συνανθρώπων τους, αλλά και τα σέβονται πραγματικά. Αυτό μόνο μέσω μιας καθαρά ανθρωποκεντρικής και ανθρωπιστικής Παιδείας και σωστής Αγωγής μπορεί να επιτευχθεί. Είναι επιτακτική η ανάγκη να ενισχυθεί η διδασκαλία των κειμένων της ελληνικής διανόησης (Αρχαίας, Βυζαντινής, Μεσαιωνικής και Νεώτερης) και, ειδικότερα, των λογοτεχνικών μας κειμένων, με έμφαση σε εκείνα της Πρωτοπορίας του Μεσοπολέμου, μέσω των οποίων προβάλλονται, με ολοκληρωμένο τρόπο, οι αρχές και οι αξίες του Μεσογειακού πολιτισμικού μοντέλου, με καθαρά ανθρωποκεντρικά οράματα για έναν ειρηνικό κόσμο.
- 10) Μιλώντας για αξίες στα παιδιά, ενισχύοντας το διάλογο μαζί τους και με την οικογένεια, προβάλλοντας υγιή πρότυπα, δημιουργώντας Δίκτυα Αλληλεγγύης στη σχολική κοινότητα, υποστηρίζοντας την ομόνοια και την ειρηνική συνύπαρξη, ενισχύοντας τις κοινές εμπειρίες βιωματικής, διερευνητικής, ανακαλυπτικής μάθησης, ενδυναμώνοντας και αξιοποιώντας καλύτερα το διττό ρόλο του Δασκάλου (διδακτικό και παιδαγωγικό) και, κυρίως, διδάσκοντας με το ίδιο το παράδειγμά μας, μπορούμε να οραματιζόμαστε μια καλύτερη, αληθινά δημοκρατική και δίκαιη, μα πάνω απ' όλα, ανθρώπινη κοινωνία.
- 11) Θα προέτρεπα, λοιπόν, οι όποιες εκδηλώσεις ή δράσεις πρόληψης τέτοιων φαινομένων στο σχολείο, καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και όχι μόνο μιας μέρας να έχουν κέντρο βάρους το θετικό και όχι το αρνητικό. Για το λόγο αυτό σας προωθώ εκ νέου, προς διευκόλυνση και υποστήριξη του έργου σας, εκπαιδευτικό υποστηρικτικό υλικό, το οποίο περιλαμβάνει σειρά

καλών πρακτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του αρνητικού και για την ενίσχυση του θετικού στη σχολική κοινότητα. Υπό το πρίσμα αυτό, μπορούν να αξιοποιηθούν, με αποτελεσματικό τρόπο, οι τεχνικές της Παιδαγωγικής Ρητορικής, της Μετασχηματίζουσας μάθησης με επίκεντρο τον άνθρωπο και της Σχολικής Διαμεσολάβησης, στο πλαίσιο Κοινοτήτων Μάθησης και Συνεργασίας, για τη διαχείριση σχολικής τάξης, την επίλυση συγκρούσεων ή άλλων αρνητικών φαινομένων στο σχολείο.

Β ' Μέρος Προτάσεων και παρεμβάσεων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του αρνητικού και για την ενίσχυση του θετικού στο σχολείο

1. <<ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΙΚΗΣ ΡΗΤΟΡΙΚΗΣ – ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΙΚΤΥΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ>>

Η συγκεκριμένη πρόταση αφορά στη συστηματική αξιοποίηση της Παιδαγωγικής Ρητορικής για την πρόληψη και την αντιμετώπιση αρνητικών φαινομένων στο σχολείο, αλλά και για την αποτελεσματικότερη και πιο ενδιαφέρουσα προσέγγιση των διδακτικών μας αντικειμένων. Το υλικό αυτό προσφέρεται και για την προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών, με σκοπό τη συμμετοχή τους σε σχετικές δράσεις, Εργαστήρια και Αγώνες Ρητορικής.

Με τις προτάσεις που αναπτύσσονται, ο προσδοκώμενος μετασχηματισμός αρνητικών συμπεριφορών, στερεοτυπικών, μονολιθικών και δυσλειτουργικών αντιλήψεων και, κατ' επέκταση, η αυτοβελτίωση επέρχεται μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών, μέσα από δυναμικές, καθαρά παιδαγωγικές διαδικασίες (Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από τη Ρητορική Τέχνη) και όχι μέσα από τιμωρητικές πρακτικές.

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία της παιδαγωγικής αξιοποίησης των εργαλείων και των τεχνικών της Ρητορικής του Αριστοτέλη, για την καλλιέργεια της δημοκρατικής και κριτικής σκέψης των μαθητών/μαθητριών, αλλά και της εν γένει προσωπικότητάς τους, υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής και της μετασχηματίζουσας μάθησης, στο σύγχρονο σχολείο. Κατ' επέκταση, η διαγραφόμενη πρόταση, στοχεύει στη συστηματικότερη αξιοποίηση της Παιδαγωγικής Ρητορικής για την πρόληψη ή την αντιμετώπιση αρνητικών φαινομένων στο σχολείο, αλλά και για την αποτελεσματικότερη και πιο ενδιαφέρουσα προσέγγιση των διδακτικών μας αντικειμένων. Για τη συγκεκριμένη εργασία εξετάστηκε κατεξοχήν το έργο του Αριστοτέλη, *Ρητορική*, σε συνδυασμό με άλλα έργα του ίδιου (*Τοπικά*, *Αναλυτικά*, *Πολιτικά*, με άλλα έργα αρχαίων συγγραφέων (*Γοργίας* και *Φαίδρος* του Πλάτωνα), καθώς και με δόκιμες πηγές σύγχρονων

εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Τα δεδομένα αυτά συνδυάστηκαν με τη βιωματική εμπειρία της συγγραφέως από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και εφαρμόστηκαν, στο πλαίσιο των Κοινοτήτων Συνεργασίας- Διασχολικών Συνεργατικών Δικτύων επιστημονικής και παιδαγωγικής αρμοδιότητάς της, σε φυσικό και προσομοιωμένο σχολικό περιβάλλον, από τα οποία θα παρουσιαστούν ενδεικτικά παραδείγματα.

Λέξεις/Φράσεις-κλειδιά : Κριτική Παιδαγωγική, Παιδαγωγική Ρητορική, Αριστοτέλης, σχολείο, επιχειρηματολογία, κριτική, δημοκρατική σκέψη, διάλογος.

1.Εισαγωγή

Αφετηρία του προβληματισμού μας στάθηκε το γεγονός ότι τα διδακτικά αντικείμενα δεν αξιοποιούνται τόσο πολύ στο σχολείο για την αντιμετώπιση παιδαγωγικών ζητημάτων, για την ενίσχυση του υγιούς σχολικού κλίματος ή για τη συστηματική καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών και των μαθητριών, καθώς αντιμετωπίζονται, συνήθως, στο πλαίσιο της διδακτικής διάστασης, με αμιγώς διδακτικούς στόχους. Τα περισσότερα, όμως, από αυτά, και ειδικότερα εκείνα της ανθρωπιστικής Παιδείας, παρέχουν ποιοτικά εναύσματα και εργαλεία δουλειάς, τα οποία επιτρέπουν στον/στην εκπαιδευτικό να συνδυάσει, με αποτελεσματικότητα, τη διδακτική με την παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του (Ραμουτσάκη, 2016α). Τα κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας μας αποτελούν μία από αυτές τις πηγές άντλησης πολύτιμου υλικού και μπορούν να μας βοηθήσουν να εμπνεύσουμε αξίες και στάσεις, να καλλιεργήσουμε δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών/μαθητριών, να μεταδώσουμε τη γνώση, με πιο αποτελεσματικό και ελκυστικό τρόπο (Ραμουτσάκη, 2017), με γνώμονα την ουσιαστική και ανθρωποκεντρική Παιδεία.

Το ερώτημα που διατυπώνουμε είναι **αν η Ρητορική, εκτός από αντικείμενο μελέτης, κατά την προετοιμασία μαθητών και εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε Αγώνες Ρητορικής, μπορεί να αποτελέσει βασικό παιδαγωγικό εργαλείο για την ευρύτερη καλλιέργεια του ανθρώπου και, ειδικότερα, για το μετασχηματισμό τυχόν δυσλειτουργικών αντιλήψεών του, οι οποίες εμποδίζουν την αρμονική συνύπαρξη και την ομαλή κοινωνική συμπεριφορά.** Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό, αναπτύσσεται μια πρόταση συστηματικής αξιοποίησης της Ρητορικής Τέχνης στο σχολείο, στη βάση της αριστοτελικής Ρητορικής, και σύνδεσής της με τα διδακτικά αντικείμενα, τόσο για την αντιμετώπιση αρνητικών συμπεριφορών, όσο και για την καλλιέργεια θετικότερης στάσης απέναντι στα μαθήματα.

Για τη συγκεκριμένη εργασία αξιοποιήθηκε η βιωματική εμπειρία από τη συνεργασία της συγγραφέως με τα σχολεία επιστημονικής και παιδαγωγικής αρμοδιότητάς της, στο πλαίσιο της επιμόρφωσης, καθώς και της προετοιμασίας τους για τους Παγκρήτιους Αγώνες Ρητορικής 2018. Αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών από τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας με τα κριτικά ερωτήματα, καθώς και οι επισημάνεις, κατά τη διάρκεια των συζητήσεών της με εκπαιδευτικούς, μαθητές και μαθήτριες, οι οποίες συνόδευαν ποικίλες βιωματικές και αναστοχαστικές ασκήσεις. Η ανίχνευση των δεδομένων έγινε επαγωγικά, σε συνδυασμό με μεθόδους και τεχνικές συνεργατικής, ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης, πάνω στις οποίες βασίζονται και οι αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Ανηλίκων (Ραμουτσάκη, 2018α). Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία, αναδεικνύεται η σχέση της Κριτικής Παιδαγωγικής με τη

Μετασχηματίζουσα Μάθηση, υπό μια νέα παιδαγωγική οπτική και πρόταση για τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.

Αρχικά, εξετάζονται οι βασικές έννοιες αναφοράς, μια και ο συνδυασμός τους στη συγκεκριμένη πρόταση ανασηματοδοτεί το περιεχόμενό τους, **υπό μια νέα παιδαγωγική διάσταση και προοπτική**. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αντιπροσωπευτικά παραδείγματα από τα Βιωματικά Εργαστήρια, τα οποία υλοποιήθηκαν από τη συγγραφέα, με την αξιοποίηση των εργαλείων και των τεχνικών της **αριστοτελικής Ρητορικής**, τόσο για την αντιμετώπιση παιδαγωγικών ζητημάτων, όσο και ζητημάτων Διδακτικής, με απώτερο σκοπό το μετασχηματισμό δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων. Από την εφαρμογή αυτή σε μαθητές και εκπαιδευτικούς φάνηκε ότι η Ρητορική μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της δημοκρατικής και κριτικής σκέψης των παιδιών, αλλά και της εν γένει προσωπικότητάς τους, στην ευρυθυμία της σχολικής κοινότητας και στον κοινωνικό μετασχηματισμό, για μια πιο δίκαιη και ανθρώπινη κοινωνία, μικρογραφία της οποίας είναι και το σχολείο. Δικαίως, λοιπόν, η Ρητορική, η οποία αξιοποιείται για παιδαγωγικούς λόγους, μπορεί να ονομαστεί **“Παιδαγωγική Ρητορική”**.

2. Κυρίως Μέρος

2.1. Ρητορική και Παιδαγωγική Ρητορική

Η Ρητορική, από την αρχαιότητα, συνδέθηκε με το έργο των σοφιστών, καθώς, όπως φαίνεται, εκείνοι, από νωρίς, είχαν συμπεριλάβει τη διδασκαλία της στο πρόγραμμά τους. Η Ρητορική επέτρεπε στον κάτοχό της να οργανώνει, με ωραίο τρόπο, την επιχειρηματολογία του, στην προσπάθειά του να επιτύχει και να διακριθεί, ειδικότερα, στο χώρο της πολιτικής (Αριστοτέλης, 2004). Στην παράδοση των σοφιστών, είτε ως διδασκάλων της Ρητορικής, είτε ως συγγραφέων εγχειριδίων ρητορικής Τέχνης, ανήκουν ο Γοργίας, ο Πώλος, ο Αλκιδάμας, ο Αγάθωνας, ο Λικύμνιος, ο Κάλλιππος, ο Ιππίας, ο Πάμφιλος κ.ά. Τις καταβολές, όμως, αυτής της μακραίωνης

παράδοσης θα πρέπει να αναζητήσουμε στα σωζόμενα κείμενα των αρχαϊκών χρόνων και, ειδικότερα, στη ραψωδία Σ΄ της Ιλιάδας, όπου ο Όμηρος μας περιγράφει την ασπίδα του Αχιλλέα. Σ΄ αυτή την <<ομηρική σκηνή της δίκης>> οι περισσότεροι μελετητές εντοπίζουν την πιο παλιά μαρτυρία για την άσκηση της ρητορικής Τέχνης στην αρχαία Ελλάδα (Αριστοτέλης, 2004). Ακόμα και σ΄ αυτή την πρώιμη εποχή, ο **λόγος** εθεωρείτο δώρο των θεών, λειτουργούσε ως έμπνευση και **αποτελούσε αντικείμενο διδασκαλίας** (Αριστοτέλης, 2004).

Μετά τους σοφιστές, ο Πλάτωνας, με τα έργα του *Γοργίας* και *Φαίδρος*, ασκεί κριτική στις ακρότητες της σοφιστικής ρητορικής, καθώς το ζητούμενο για εκείνον **είναι η αλήθεια** και όχι η πειθώ. Ήδη στο *Γοργία* (Πλάτων, 2004), για πρώτη φορά, τίθεται το θέμα της ηθικής της Ρητορικής και υπογραμμίζεται η σημασία της γνώσης για τη σωστή επικοινωνία (Αριστοτέλης, 2004). Στο *Φαίδρο* (Πλάτων, χ.χρ.) και, ειδικότερα, στο δεύτερο μέρος του, μπορούμε να ανιχνεύσουμε τη φύση της πραγματικής ρητορικής τέχνης και να επισημάνουμε τις βασικές προϋποθέσεις του καλού ρήτορα, δηλ. **τη γνώση της ανθρώπινης ψυχολογίας και της λογικής απόδειξης**.

Στη συνέχεια, ο Αριστοτέλης, συστηματοποιεί τη γνώση για τη Ρητορική, ανάγοντάς την σε ένα πιο επιστημονικό πλαίσιο, συνδέοντας την Τέχνη με την Επιστήμη και την <<πρακτική>> γνώση. Γι' αυτό και, κατά τις διδασκαλίες του, προσέλκυε πλήθος κόσμου και, ειδικότερα, νέους. Με τη συστηματική διδασκαλία της Ρητορικής, η οποία φαίνεται να ήταν απαραίτητη για όποιον ήθελε να σπουδάσει κάποιον από τους κλάδους της Φιλοσοφίας, και με το πλούσιο και στοχευμένο συγγραφικό του έργο (*Γρύλλος ή περί ρητορικής, Τεχνών συναγωγή, Τέχνης του Θεοδίκτου συναγωγή Θεοδέκτεια, Τέχνη Ρητορική ή, απλώς, Ρητορική*, σε τρία βιβλία), φαίνεται ότι ο **Αριστοτέλης θέτει τη Ρητορική σε μια πιο συστηματική βάση, παρέχοντάς μας βασική μεθοδολογία για τη θεμελίωση της επιχειρηματολογίας, για τη χρήση των εργαλείων πειθούς και χρήσιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας**. Το έργο του, *Ρητορική*, κατά πάσα πιθανότητα, συνιστά ένα κύκλο πρώιμων μαθημάτων, στα οποία ο Αριστοτέλης παρουσίαζε τη ρητορική ανάλογη με τη διαλεκτική (Αριστοτέλης, 2004).

Ειδικότερα, ο Αριστοτέλης, διαρθρώνει τη Ρητορική σε τρία βιβλία, ως εξής : στο Α' βιβλίο, ανάμεσα στα άλλα, επισημαίνει ότι η επίτευξη ιδίων αποτελεσμάτων και η εφαρμογή συγκεκριμένης μεθόδου μας επιτρέπει να μιλάμε για τέχνη. Αναφέρεται στα μειονεκτήματα ορισμένων εγχειριδίων ρητορικής, στα είδη του ρητορικού λόγου, στη χρησιμότητα της ρητορικής, στις αποδείξεις - τα ενθυμήματα-, στα λογικά επιχειρήματα και τους κοινούς τόπους άντλησής τους, διακρίνει τον έπαινο από το εγκώμιο και παρουσιάζει τρόπους για τη μετατροπή της συμβουλής σε εγκώμιο και αντίστροφα.

Στο Β' βιβλίο αναφέρεται στη σημασία που έχει για την πειθώ ο χαρακτήρας του ρήτορα, κάνει διεξοδικό λόγο για τα πάθη (οργή, πραότητα, αγάπη -μίσος, φόβος- θάρρος, ντροπή- αδιαντροπιά, ευσπλαχνία, οίκτος, αγανάκτηση, φθόνος, ζηλοτυπία, κ.λ.π.), για τα ήθη των ανθρώπων, για τις λογικές αποδείξεις (οι κοινοί τόποι, ο τρόπος του δυνατού και του αδυνάτου, το παράδειγμα, τα γνωμικά, τα ενθυμήματα, τα φαινομενικά ενθυμήματα και η αναίρεση των ενθυμημάτων, για τα σφάλματα που θα πρέπει να αποφεύγονται).

Στο Γ' βιβλίο αναφέρεται στο ύφος του ρητορικού λόγου, στις ιδιότητες του ύφους στον καλό, πεζό λόγο, στην ψυχρότητα του ύφους, στην παρομοίωση, στην ανωτερότητα του ύφους, στο ρυθμό, στη σύνταξη, στη χρήση των λέξεων, στην κομψότητα του ύφους κ.ά.

Στο πλαίσιο του σχολείου, οι τεχνικές και τα παραπάνω εργαλεία, τα οποία παρουσιάζονται μέσα από τα παραδείγματα, δίνουν νέα διάσταση στη μαθησιακή διαδικασία **και κρίνονται ιδιαιτέρως χρήσιμα για τους/τις εκπαιδευτικούς**, καθώς εμπλουτίζουν και υποστηρίζουν και τις τρεις διαστάσεις της μάθησης (το περιεχόμενο, τα κίνητρα και το γενικότερο περιβάλλον) (Illeris, 2016). Εντάσσουν, δε, τη Ρητορική, **στο πλαίσιο μιας καθαρά παιδαγωγικής πρακτικής για το μετασχηματισμό δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκάστοτε εκπαιδευομένων**.

2.2. Κριτική Παιδαγωγική και Μετασχηματίζουσα Μάθηση στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο - Εκπαίδευση μέσα από τη Ρητορική Τέχνη

Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω αισθητικής εμπειρίας

Η μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω αισθητικής εμπειρίας (Κριτική και Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία) βασίζεται στην πεποίθηση ότι η ενασχόληση με την Τέχνη προσφέρει στον αποδέκτη εναύσματα για ποιοτικό μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης του, καθώς, μέσω της προσεκτικής παρατήρησης έργου/-ων Τέχνης, μέσω των κριτικών ερωτημάτων και του αναστοχαστικού διαλόγου, που συνοδεύει την παρατήρηση αυτή, θα του επιτρέψει να αναπτύξει τον κριτικό στοχασμό και να μετασχηματίσει, τελικά, τυχόν, δογματικές, στατικές, μονολιθικές απόψεις και πεποιθήσεις, που, ίσως, έχει (Mezirow 2000, Freire, 2006, 2011, Kokkos, 2010, Ραμουτσάκη 2016γ).

Με τον τρόπο αυτό, οι εκάστοτε εκπαιδευόμενοι παύουν να είναι αδιάλλακτοι, εγωκεντρικοί και λειτουργούν πιο συλλογικά και ανθρώπινα. Η ενασχόληση με την Τέχνη, σαφώς, αυξάνει τη δημιουργικότητα των εκπαιδευομένων και την κριτική τους σκέψη, σε μια διαδικασία αναζήτησης στο έργο Τέχνης όχι μόνο των εικαστικών του χαρακτηριστικών και του τρόπου σύνδεσής τους, αλλά και του λόγου της δημιουργίας του (Kokkos, 2010, Ραμουτσάκη, 2018β). Παράλληλα, συμβάλλει στην ανάπτυξη και στην καλλιέργεια της συλλογικότητας, της συνεργασίας, της ενδοσκόπησης, του αναστοχασμού και της αυτοκριτικής, σε μια προοπτική διαρκούς αυτοβελτίωσης.

Κριτική Παιδαγωγική

Ο όρος «**Κριτική Παιδαγωγική**» χρησιμοποιήθηκε από πολλούς παιδαγωγούς και θεωρητικούς της Εκπαίδευσης, χωρίς, όμως, να υπάρχει ομοφωνία σχετικά με το περιεχόμενο, το θεωρητικό υπόβαθρο ή την ιδεολογική αφετηρία του όρου. Έτσι, παρατηρούμε διάφορες τάσεις και σημασιολογικές διαφοροποιήσεις. Κατά τη δεκαετία του 1990, ο όρος συνδέθηκε με μια μορφή του μεταμοντέρνου, η οποία αντιστρατεύεται και «αποδομεί» ηγεμονικές τάσεις, κυρίαρχες αυταρχικές ιδεολογίες και εκφράστηκε κυρίως από τον McLaren (Θεριανός, 2010).

Παρά τις ποικίλες αυτές διαφοροποιήσεις, η Κριτική Παιδαγωγική φαίνεται πως γεννήθηκε, μέσα από το έργο του Βραζιλιάνου παιδαγωγού, Paulo Freire (Freire 2006α, Freire 2006β, Freire et al, 2011, Aronowitz & Giroux, 2010β, Θεριανός, 2010). Σύμφωνα με αυτόν, η Κριτική Παιδαγωγική ως θεωρία και πρακτική, βοηθά εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους **να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνείδηση, μέσα από την κατανόηση των αιτιών, του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας, που διαμορφώνουν τις ζωές τους, ώστε, τελικά, εκείνοι να δράσουν, διαμορφώνοντας ένα κοινωνικό περιβάλλον πιο δίκαιο.** (Freire, 2006α, Freire, 2006β, Freire, et al, 2011, Θεριανός, 2010). Ο Freire μελέτησε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και την κατανόηση των αιτιών της εκάστοτε καταδυνάστευσής τους **ονόμασε <<κριτική συνειδητοποίηση>>.** Ο ίδιος, σε συνέντευξή του στην Αθήνα, το 1987, δήλωσε πως **<<το να είσαι δημοκρατικός σημαίνει να αναλαμβάνεις με θάρρος τις ευθύνες σου, κατά την ιστορική περίοδο, στην οποία ζεις, ώστε να τη**

ζεις σε όλη τη ριζοσπαστικότητά της>> (Freire, 2007). Για κείνον **ο διάλογος ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στους εκπαιδευομένους είναι μια διαλεκτική, δημοκρατική σχέση**, που θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα προβλήματα και τις ανάγκες τους και να συνδέεται με ερωτήματα του τύπου : -Τι; Γιατί ; Για ποιο σκοπό ; Από ποιον, υπέρ ποιου; ενάντια σε ποιον ; κ.λ.π. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτής/η εκπαιδευτρια βοηθά τους εκπαιδευομένους να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο, οδηγώντας τους στο να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την κοινωνία (Freire, 2006β), ώστε εκείνη να μετασχηματιστεί και να γίνει πιο δίκαιη.

Ο Freire χρησιμοποιούσε σκίτσα, ύστερα από ειδική παραγγελία σε ειδικούς σκιτσογράφους και, με βάση αυτά, προκαλούσε διάλογο με τους εκπαιδευομένους του, υποβάλλοντάς τους τα σχετικά ερωτήματα. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, κατάφερνε να τους προβληματίσει, καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη και την κοινωνική τους συνείδηση.

Κριτικός στοχασμός

Τα παραπάνω ερωτήματα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την μεθοδολογία της καλλιέργειας του κριτικού στοχασμού, ο οποίος απαιτεί την κριτική αντιμετώπιση των πεποιθήσεών μας, πάνω στις οποίες όλα τα πιστεύω μας έχουν οικοδομηθεί. **Μπορεί, δε, ο κριτικός στοχασμός να εκφραστεί με την εξαγωγή συμπερασμάτων, γενικεύσεων, αναλογιών, διευκρινίσεων, συγκρίσεων, αξιολογήσεων, τη διεργασία επίλυσης προβλημάτων κ.ά.** (Mezirow, 1990, 1997, 1998, 2000, 2003, 2009, Ματσαγγούρας, 2007)), σε μια προσπάθεια αναζήτησης κυρίως του <<γιατί>> και όχι μόνο του <<πώς>>. Μέσα σε μια μαθησιακή διαδικασία με παιδαγωγική οπτική, είναι πολύ σημαντικό να βοηθήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν την όποια δυσλειτουργία στο σχολικό περιβάλλον και, στη συνέχεια, οι ίδιοι να προσπαθήσουν να την αλλάξουν, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για τη σχολική κοινότητα.

Κατ' επέκταση, στη συγκεκριμένη εργασία, επιχειρούμε να συνδέσουμε **τη μάθηση όχι μόνο με την προσθήκη γνώσης στην ήδη υπάρχουσα, αλλά και με την αλλαγή, αρχικά, με την εσωτερική αυτοβελτίωση και, στη συνέχεια, με την κοινωνική αλλαγή** (Freire, 2006β, Freire et al, 2011, Mezirow, 1990), όπως την περιγράψαμε παραπάνω. Με τον τρόπο αυτό, συνδέουμε το μετασχηματισμό δυσλειτουργικών αντιλήψεων, που είτε αφορούν στα διδακτικά αντικείμενα, είτε στη συμπεριφορά των μελών μιας κοινότητας (π.χ. με βάση τα παραπάνω, η αρνητική συμπεριφορά ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας, την οποία υφίστανται τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, αποτελεί μια μορφή καταστρατήγησης των δικαιωμάτων των άλλων και, σύμφωνα με τον Freire, θα μπορούσε να θεωρηθεί μια μορφή καταπίεσης προς αυτούς), **με την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και με βασικό υποστηρικτικό εργαλείο τη Ρητορική Τέχνη**, ειδικότερα, δε, την Αριστοτελική Ρητορική και όχι την Τέχνη στις παραδοσιακές της μορφές (Ζωγραφική, Γλυπτική, Σκίτσο, Κινηματογράφος, Θέατρο κ.λ.π.).

Ενώ, λοιπόν, μέχρι τώρα η θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης οικοδομήθηκε, κατεξοχήν, πάνω στην αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας, της Τέχνης, στις παραδοσιακές της μορφές, με την πρότασή μας, αναδεικνύεται ότι η Μετασχηματίζουσα μάθηση και η ανάπτυξη της κριτικής, δημοκρατικής και δημιουργικής σκέψης μπορεί να επιτευχθεί

αποτελεσματικότερα, μέσω της Ρητορικής Τέχνης, καθώς η Παιδαγωγική Ρητορική παρέχει ευρύτερα και ποικίλα εργαλεία αλληλεπίδρασης. Καλλιεργεί, δε, περισσότερες ικανότητες και δεξιότητες από ό,τι η απλή παρατήρηση έργου/έργων Τέχνης, που συνιστά, κατεξοχήν, μια πνευματική διεργασία.

3. Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από τη Ρητορική Τέχνη

Ενδεικτικά παραδείγματα αξιοποίησης της Παιδαγωγικής Ρητορικής στο σχολείο

1^ο παράδειγμα: Εφαρμογή της Παιδαγωγικής Ρητορικής για την αντιμετώπιση παιδαγωγικού ζητήματος :

Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών και της αντίστοιχης Κοινότητας Μάθησης και Συνεργασίας αρμοδιότητας της συγγραφέως, εφαρμόσαμε τη μέθοδο της **Μετασχηματίζουσας Μάθησης – Εκπαίδευση μέσα από τη Ρητορική Τέχνη**, σε δύο ομάδες εκπαιδευομένων (εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών), με κοινό θέμα αναφοράς και στις δύο ομάδες το εξής :

Αποβολή ή παιδαγωγικός χειρισμός μιας αταξίας στο σχολείο ;

α) Σε Βιωματικό Εργαστήριο και σε προσομοιωμένο περιβάλλον σχολικής κοινότητας, αξιοποιήσαμε συγκεκριμένα εργαλεία της Αριστοτελικής Ρητορικής. Ειδικότερα, σε ομάδες εργασίας οι εκπαιδευτικοί μελέτησαν συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, σχετική με το θέμα, στοχεύοντας στον αναστοχασμό, στην αυτοκριτική και στον μετασχηματισμό τυχόν μονολιθικών, στερεοτυπικών αντιλήψεων, που δέχονται ότι μόνο η αποβολή ως τιμωρία μπορεί να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα στη σχολική μονάδα.

β) Σε ένα δεύτερο Βιωματικό Εργαστήριο – Δειγματικής Διδασκαλίας και σε φυσικό περιβάλλον σχολικού τμήματος, εφαρμόσαμε την ίδια μέθοδο σε μαθητές και μαθήτριες, στοχεύοντας, αντίστοιχα, στον αναστοχασμό, στην αυτοκριτική και στον μετασχηματισμό τυχόν μονολιθικών αντιλήψεων, που, αντίστοιχα, δέχονται ότι μόνο η αποβολή ως τιμωρία, την οποία υφίστανται οι μαθητές (ή συνηγορούν ή συνυπογράφουν υπέρ αυτής, ώστε εκείνη να αποδοθεί σε έναν συμμαθητή ή σε μία συμμαθήτριά τους), μπορεί να είναι η ενδεδειγμένη λύση και να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα στη σχολική μονάδα.

Και στις δύο κατηγορίες των Βιωματικών Εργαστηρίων, **μέσω βιωματικών ασκήσεων εκφραστικής ανάγνωσης, ενεργητικής ακρόασης και Λόγου- Αντιλόγου**, οι ομάδες εργασίας, αρχικά, ανέπτυξαν, με βάση την πραγματική ιδιότητά τους, **επιχειρηματολογία υπέρ και κατά** της αποβολής, ως μέσου αντιμετώπισης μιας άσχημης συμπεριφοράς μαθητή ή μαθήτριας στο σχολείο. Στη συνέχεια, σε παιχνίδι ρόλων, ανέδειξαν διαφορετικές οπτικές και θέσεις και **προχώρησαν σε εντοπισμό των λογικών κενών στο λόγο του άλλου, στην ανασκευή επιχειρημάτων, στην αξιοποίηση υποστηρικτικού αποδεικτικού υλικού, στην απόδοση των αποτελεσμάτων στα αίτιά τους, στη συγκριτική προσέγγιση του φαινομένου, με ανάδειξη ομοιοτήτων και διαφορών, θετικών και αρνητικών σημείων.**

Και στις δύο περιπτώσεις έγινε επέκταση του σεναρίου με την προσθήκη μιας νέας παραμέτρου, η οποία έδωσε νέα διάσταση στα δεδομένα. Ακολούθησε νέο παιχνίδι ρόλων, με ποικίλους χαρακτήρες, από το οποίο αναδείχτηκαν **διαφορετικές οπτικές. Αξιοποιήθηκε ο προφορικός αυθόρμητος λόγος και η εκφραστική ανάγνωση.** Η όλη διαδικασία βοήθησε τους εκπαιδευόμενους (μαθητές και εκπαιδευτικούς) **να συνειδητοποιήσουν τον πολυσύνθετο και πολυδιάστατο χαρακτήρα των παιδαγωγικών θεμάτων, αλλά και την προσοχή, με την οποία θα πρέπει να αντιμετωπίζονται τέτοια φαινόμενα στο σχολείο.** Μετά τον αναστοχαστικό διάλογο, εμφανής ήταν η διάθεσή τους για μετασχηματισμό και αλλαγή στερεοτυπικών και δυσλειτουργικών αντιλήψεων τους πάνω στο εξεταζόμενο θέμα.

Μέσα από την ανάληψη ρόλων, την άσκηση στον προφορικό λόγο, την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση, τον εντοπισμό του αδύνατου σημείου στην επιχειρηματολογία του άλλου, την ανασκευή της επιχειρηματολογίας, την άσκηση στην ακρίβεια και στη σαφήνεια, στη διαλεκτική και όχι στη δογματική αντιπαράθεση, αλλά στη διαλεκτική σύζευξη των αντιθέτων (Καψωμένος, 2011), κ.ά. αναδείχτηκε, μέσω της βιωματικής εμπειρίας και με τον καλύτερο τρόπο, ότι η Παιδαγωγική Ρητορική, ακριβώς **επειδή αξιοποιεί μεγαλύτερο σύνολο εργαλείων αλληλεπίδρασης (παιχνίδι με ανάληψη ρόλων, ενσυναίσθηση, δραματοποίηση, θεατρικότητα, παρατήρηση, σύγκριση, αντίθεση, ανασκευή, αναγωγή του αποτελέσματος στο αίτιό του κ.ά.), τα οποία συνδέονται με τη μεθοδολογία ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού, αποτελεί πολύτιμο παιδαγωγικό εργαλείο, σε σχέση με την απλή παρατήρηση έργων Τέχνης, διεργασία, η οποία εμπεριέχει περισσότερα στοιχεία πνευματικότητας.**

Σε ένα 2^ο παράδειγμα εφαρμογής της Παιδαγωγικής Ρητορικής για το μετασχηματισμό αρνητικής στάσης των μαθητών/μαθητριών απέναντι στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, αξιοποιήσαμε την πρότασή μας, στο πλαίσιο Δειγματικής Διδασκαλίας, για να προσεγγίσουμε την Αντιγόνη του Σοφοκλή στη Β' τάξη Γενικού Λυκείου. Με συγκεκριμένα φύλλα εργασίας, προσπαθήσαμε να αναδείξουμε **τους διαλόγους Αντιγόνης- Κρέοντα, Αντιγόνης- Ισμήνης, Αίμωνα- Κρέοντα ως ζεύγη ρητορικών λόγων Λόγου –Αντιλόγου,** ανιχνεύοντας **το θέμα, τις αντίθετες ιδεολογικές αφετηρίες και στάσεις ζωής, το σύνολο της επιχειρηματολογίας κάθε ομιλητή,** καθώς και τα λογικά κενά των επιχειρημάτων. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκήθηκαν σε πολλαπλά μαθησιακά περιβάλλοντα και επίπεδα ύφους, σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και ανέδειξαν το ήθος, το ύφος και το περιεχόμενο του λόγου, με βάση το αριστοτελικό μοντέλο, καλλιεργώντας την κριτική, δημοκρατική τους σκέψη και συνείδηση, διαμορφώνοντας, παράλληλα, και μια πιο θετική στάση απέναντι στο μάθημα. Κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας, τονίσαμε και τη σημασία χρήσιμων συνοδευτικών ερωτήσεων, οι οποίες διευκολύνουν την κατανόηση, τη διατύπωση και την οργάνωση της επιχειρηματολογίας (Toulmin, S. E., Rieke, R. & Janik, A., 1979), Εγγλέζου, 2013).

Ανάλογους αγώνες Λόγου –Αντιλόγου μπορούμε να οργανώσουμε και στο μάθημα της Έκφρασης- Έκθεσης- Νεοελληνικής Γλώσσας (Εγγλέζου, 2013), διαμορφώνοντας **εργαστήρια διαλόγου και παραγωγής ιδεών** (Ραμουτσάκη *et al*, 2018δ), ασκώντας τους μαθητές και τις μαθήτριες στην ενεργητική ακρόαση, ώστε να μάθουν να ακούν, να παρακολουθούν με ευχέρεια τον προφορικό λόγο, τη δομή του και να μπορούν, στη συνέχεια, να συγκροτούν και οι ίδιοι ανάλογο λόγο.

4. Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη εργασία αναπτύχθηκε μια πρόταση για τη συστηματική αξιοποίηση των εργαλείων και των τεχνικών της Ρητορικής Τέχνης στο σχολείο, με βάση την αριστοτελική Ρητορική, σε μια προσπάθεια σύνδεσής της τόσο με τα διδακτικά αντικείμενα, όσο και με την εν γένει σχολική ζωή. Μέσα από τα παραδείγματα που παρουσιάστηκαν και την εφαρμογή του συνδυασμού των θεωρητικών δεδομένων στην πράξη, η οποία διαμορφώνει νέες τάσεις στην εκπαίδευση Ανηλίκων και Ενηλίκων, διαφαίνονται οι ποικίλες δυνατότητες της Παιδαγωγικής Ρητορικής τόσο για τη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μελών, όσο και για την ευληπτότερη, ευχερέστερη και δημιουργικότερη προσέγγιση και πρόσληψη των διδακτικών μας αντικειμένων.

Σίγουρα, με την Παιδαγωγική Ρητορική μπορούμε να βελτιώσουμε τη δυνατότητα επικοινωνίας με τους άλλους, μέσα από την ενεργητική ακρόαση και την ανάπτυξη διαλογικών συνηθειών, να **ασκήσουμε τους μαθητές μας σε δημοκρατικές συνήθειες, να ενδυναμώσουμε την κριτική τους σκέψη και τη δημιουργική τους ικανότητα, μέσα από μια διαδικασία δημοκρατικού διαλόγου, διαλεκτικής αλληλεπίδρασης, διατύπωσης και επαναδιατύπωσης επιχειρημάτων και ανασκευών.** (Ραμουτσάκη, 2018γ).

Οι μαθητές μαθαίνουν να προσέχουν το ἦθος, το Πάθος και το περιεχόμενο του Λόγου, με βάση το αριστοτελικό μοντέλο, ασκούν τη φαντασία τους, απολαμβάνουν τη χρήση της γλώσσας, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους και βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ ο/η εκπαιδευτικός συμβουλεύει, καθοδηγεί διακριτικά, μέσω φθίνουσας καθοδήγησης, εμπνέει και εμπνέει.

Μέσα από την άσκηση στην ακρίβεια, στη σαφήνεια, στη συμμετρία, στη διάκριση των ουσιαστών από τα επουσιώδη, με το να αντιλαμβάνονται τα λογικά κενά στο λόγο του συνομιλητή τους και, ανάλογα, να ανασκευάζουν και να συμπληρώνουν την επιχειρηματολογία τους, καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη, ενώ, μέσα από την άσκηση στη διαλεκτική σύζευξη των αντιθέτων, στην επιχειρηματολογία, που διατυπώνεται με ευγένεια και σεβασμό προς τον άλλο, στην ενσυναίσθηση και στην ενεργητική ακρόαση, καλλιεργείται η δημοκρατική τους σκέψη και συνείδηση.

Στα παραδείγματα που παρουσιάσαμε, οι εκπαιδευόμενοι (εκπαιδευτικοί και μαθητές) μπόρεσαν να οδηγηθούν, σταδιακά, στην ενδοσκόπηση, στην αυτοκριτική, στην κατανόηση και στην εσωτερίκευση αρχών, αξιών και κανόνων. Κατά τον αναστοχαστικό διάλογο, αφενός, τα παιδιά άρχισαν να αναστοχάζονται τη συμπεριφορά τους και τη στάση τους απέναντι στα μαθήματα, αποκτώντας μια πιο θετική στάση προς αυτά και συνειδητοποιώντας καλύτερα και τη σημασία του αλληλοσεβασμού σε πολλαπλά επίπεδα ' αφετέρου, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να μετασχηματίζουν διδακτικούς τρόπους και παιδαγωγικές πρακτικές για την καλλιέργεια αξιών και στάσεων ζωής, για την ποιοτικότερη μετάδοση της γνώσης και για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των κρίσεων.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί κατανόησαν ότι η αριστοτελική Ρητορική και Φιλοσοφία μας παρέχουν εξαιρετικά εργαλεία δουλειάς, για την αξιοποίηση της γλώσσας ως εργαλείου πειθούς, αλλά και έκφρασης της αλήθειας και της αυθεντικότητας στην επικοινωνία και ότι **ο μετασχηματισμός και η βελτίωση επέρχεται χάρη στην αλληλεπίδραση των μελών, μέσα από**

τέτοιες δυναμικές διαδικασίες. Συνειδητοποίησαν, επίσης, ότι η Παιδαγωγική Ρητορική αποτελεί πεδίο Διεπιστημονικών ή διαθεματικών προσεγγίσεων και ότι η κριτική προσέγγιση ποικίλων θεμάτων, μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον καινοτόμο μεθοδολογικά, το οποίο κρατά σε εγρήγορση τους εκπαιδευομένους και αμείωτο το ενδιαφέρον τους, αναδεικνύει τη Γραμματεία μας σε βασικό μέσο διαπαιδαγώγησης, πολιτικής αγωγής και παιδείας. Με τον τρόπο αυτό, ανοίγεται ο δρόμος, αφενός, για την αναβάθμιση και την ενίσχυση της ανθρωπιστικής και ανθρωποκεντρικής Παιδείας στο σημερινό σχολείο και, αφετέρου, για τη στενότερη σύνδεση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Ανηλίκων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αριστοτέλης, (2004). Ρητορική Α' (Δ. Λυπουρλής, Εισαγωγή-Μετάφρ.) Αθήνα: Ζήτρος.

Aronowitz, S.& Giroux, H.(2010β),. Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος και Πολιτισμική Πρακτική (Κ.Θεριανός, Μετάφρ.) Στο Π.Γούναρη & Γ.Γρόλλιος (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική : Μια Συλλογή κειμένων. Αθήνα : Gutenberg, σελ. 189-220.

Εγγλέζου, Φ. (2013). Αγώνες Αντιλογίας (debate) και επιχειρηματολογία στη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου της γλώσσας. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Γ.Μπαράλος, Π.Αρβανίτη/Παπαδοπούλου (Επιμ.) 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.Σ.Σ. "Σύγχρονες Διδακτικές προσεγγίσεις". Πρακτικά, τόμος 1, σελ. 114-123.

Θεριανού, Κ. 2010: Κριτική Παιδαγωγική. : Τι είναι και τι δεν είναι. Ανακτήθηκε τη 30^η -1-2018 από το <http://www.criticeduc.blogspot.gr>.

Illeris, K.(2016). Ο τρόπος που μαθαίνουμε : Οι πολλαπλές διαστάσεις της Μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση.(Κωσταρά Ευφρ., Μετάφρ.), Αθήνα : Μεταίχμιο.

Καψωμένος, Ε.Γ.(2011). Η νεοελληνική κουλτούρα και το μεσογειακό πολιτισμικό πρότυπο. *Νέος Ερμής ο Λόγιος*, τεύχος 1, Ιανουάριος- Απρίλιος 2011, 47-70.

Κόκκος, Α. (2011).Κριτικός στοχασμός : Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Ηλ.(2007). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας.Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη. Αθήνα : Gutenberg.

Mezirow, J.και Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (Γιώργος Κουλαουζίδης, Μετάφρ.) Αθήνα : Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο Mezirow J. και Συνεργάτες, *Η μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα : Μεταίχμιο, σελ. 41-47.

Πλάτων, (χ.χρ.).*Φαίδρος*, Σειρά : Βιβλιοθήκη αρχαίων Συγγραφέων, Αθήνα : Ζαχαρόπουλος.

Πλάτων, (2004). *Γοργίας*, Σειρά : Αρχαίοι Συγγραφείς, επιμέλεια-μετάφραση Ηλ. Σπυρόπουλος, Αθήνα : Ζήτρος.

Ραμουτσάκη, Ι.(2016α). *Καλές πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, με αφορμή τη διδακτική προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας, στο πλαίσιο των Βιωματικών Δράσεων Γ' τάξης Γυμνασίου*)-Ενδεικτική μελέτη περίπτωσης από το αντίστοιχο Διασχολικό Δίκτυο Συνεργασίας αρμοδιότητας της Σχολικής Συμβούλου. Στο : *Προοπτικές για ένα σύγχρονο και*

δημοκρατικό σχολείο. Γ. Αλεξανδράτος, Γ. Μπαράλος, Π.Αρβανίτη/Παπαδοπούλου (Επιμ.) Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.) ‘‘ , τόμος Γ΄, σελ. 404-414.

Ραμουτσάκη, Ι.(2016β). Μετασχηματίζουσα μάθηση με επίκεντρο τον Άνθρωπο, στο σημερινό ελληνικό σχολείο : Μετατρέποντας το τμήμα από αθροιστικό σύνολο ατόμων σε κοινότητα μάθησης προσώπων. Στο : ‘‘Κοινωνία και Σχολείο : Μια σχέση υπό διαπραγμάτευση’’. Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Π.Δ.Ε. Κρήτης, τόμος Β΄, σελ. 260-268.

Ραμουτσάκη, Ι.(2017). Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης προσώπων και ο ρόλος του/της Σχολικού/Σχολικής Συμβούλου : Ενδεικτικά παραδείγματα από τα Διασχολικά Δίκτυα επιστημονικής και παιδαγωγικής αρμοδιότητας της Σχ.Συμβούλου. Στο : *Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα Μάθησης’’ Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.)*(υπό έκδοση).

Ραμουτσάκη, Ι.(2018α). ‘‘ Προτάσεις Πολιτισμού και Παιδείας από το σύγχρονο ελληνικό σχολείο : όταν η Εκπαίδευση Ενηλίκων συναντά την Εκπαίδευση Ανηλίκων, στο πλαίσιο των Κοινοτήτων Μάθησης και Συνεργασίας και των

Διασχολικών Δικτύων επιστημονικής και παιδαγωγικής αρμοδιότητας της Σχολικής Συμβούλου’’ Πρακτικά Συνεδρίου Π.Δ.Ε. Κρήτης (υπό έκδοση).

Ραμουτσάκη, Ι. (2018β). Η αξιοποίηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω αισθητικής εμπειρίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για τη δημιουργική και κριτική προσέγγιση των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Στο: *1^η Ελληνική Συνδιάσκεψη Μετασχηματίζουσας Μάθησης*, Αθήνα 2018. Πρακτικά (υπό έκδοση).

Ραμουτσάκη, Ι. (2018γ). Επιμορφωτική- επιστημονική Διημερίδα ‘‘ Παιδαγωγικής Ρητορικής’’, σε συνεργασία με την Φ. Εγγλέζου και το 7^ο Γυμνάσιο Χανίων, Χανιά 11-1-2018 (αρ. πρωτ. 10/9-1-2018).

Ραμουτσάκη, Ι. και Παρασκευάς, Π. (2018δ). Επιμορφωτικό, διασχολικό Σεμινάριο αναστοχασμού και αλληλοτροφοδότησης με θέμα: *Αναστοχασμός και Αλληλοτροφοδότηση, μετά τους Παγκρήτιους Αγώνες Ρητορικής 2018- Παιδαγωγική Ρητορική με Ομίλους Ρητορικής και Εργαστήρια διαλόγου και παραγωγής ιδεών στο σχολείο* (αρ.πρωτ.119/30-4-2018).

Freire, P. (2006α). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. Αθήνα: Κέδρος.

Freire, P. (2006β). Δέκα εντολές προς αυτούς που τολμούν να διδάσκουν. Αθήνα : Επίκεντρο.

Freire, P. & Shor, I. (2011), Απελευθερωτική Παιδαγωγική : Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P. (2007). Συνέντευξη στην Αθήνα. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μάρτιος- Απρίλιος 2007, τ.10, 17-19.*

Ξενογλώσσηση

Aristote (1968), *L’ Analytique*, textes choisis par P. Trotignon, Collection Sup, Paris, Presses Universitaires de France, I, 24 b, 18-22, σ. 119. Τον ορισμό του *συλλογισμού* συναντάμε και στα *Τοπικά Α΄*, 100a 25 -27. Βλ. Αριστοτέλη, *Όργανον 2: Τοπικών Α, Β, Γ, Δ, Ε*, Άπαντα 24, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος, σ. 134.

Kokkos, A.(2010). Transformative Learning through Aesthetic Experience. *Journal of Transformative Education*, 80, 2010, p.p.155-170.

Mezirow J. ff , (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco, chapter10.

Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning. Theory to Practice*. Στο : P.Cranton(ed.). *Transformative Learning in action. Insights from Practice*, σσ.5-12, San Francisco : Josey-Bass.

Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185-198.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an Adult. In J.Mezirow & Associates, *Learning as Transformation : Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco : Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Tranformative Education*.1(1), 58-63.

Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K.Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*. London/New York : Routledge, pp 90-105.

Toulmin, S. E., Rieke, R. & Janik, A. (1979), *An Introduction to Reasoning*, New York: Macmillan Publishing Co, pp. 25-27, 70.

β) <<Μετασχηματίζουσα μάθηση με επίκεντρο τον Άνθρωπο, στο σημερινό ελληνικό σχολείο: Μετατρέποντας το τμήμα από αθροιστικό σύνολο ατόμων σε κοινότητα μάθησης προσώπων>>

Η συγκεκριμένη εργασία σκοπό είχε την ανάδειξη καλών πρακτικών και προτάσεων, με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μετασχηματίσουν το τμήμα μαθητών από αθροιστικό σύνολο ατόμων σε κοινότητα μάθησης προσώπων, κοινωνικά ευαίσθητων και κριτικά σκεπτόμενων, ενισχύοντας το θετικό και καλλιεργώντας συστηματικά αξίες και στάσεις ζωής στη σχολική κοινότητα.

Εδώ, η έννοια της Μετασχηματίζουσας Μάθησης διευρύνεται, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια ουσιαστικών και ποιοτικών σχέσεων στο σχολείο, **τη δημιουργία μιας ενεργητικής κοινότητας μάθησης και συνεργασίας**, η οποία δε θα μαθαίνει μόνο, αλλά θα εξελίσσεται και θα αυτοβελτιώνεται συνεχώς, μεταδίδοντας μηνύματα αλληλεγγύης και ανθρωπιάς και στην ευρύτερη κοινωνία. Γιατί, σε μια μαθησιακή διαδικασία, **θα πρέπει, πρωτίτως, να μας ενδιαφέρει η σχέση των προσώπων και η παιδαγωγική μας παρουσία έχει νόημα, όταν μας δένει ως ανθρώπους και μας καθιστά όχι ανταγωνιστές, αλλά συν-ερευνητές, συνεργάτες, συνοδοιπόρους, με υψηλό όραμα Παιδείας και Πολιτισμού.**

Παραθέτω ένα χαρακτηριστικό τμήμα της συγκεκριμένης εισήγησης:

<<...Ο όρος **<<μετασχηματίζουσα μάθηση>>** διαμορφώθηκε, αρχικά, από τον Freire (Freire, 2011) και τον Mezirow (Mezirow et al, 2007) και συνδέθηκε, κατεξοχήν, με την αισθητική εμπειρία, καθώς και οι δύο αξιοποίησαν τα έργα Τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ειδικότερα, δε ο Freire αξιοποίησε τα έργα Τέχνης για πρόκληση του κριτικού στοχασμού σε ευαίσθητες και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, με στόχο <<την κοινωνική συνειδητοποίηση>>. Με βάση την αντίληψη αυτή, διατυπώθηκε **η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω αισθητικής εμπειρίας** (Mezirow et al, 2007, Κόκκος, 2011, Μέγας 2011), η οποία βασίζεται στην πεποίθηση ότι η ενασχόληση με την Τέχνη προσφέρει στον αποδέκτη εναύσματα για ποιοτικό μετασχηματισμό του τυχόν αρνητικού τρόπου σκέψης του.

Έτσι, μέσω της ενασχόλησης με την Τέχνη και μέσα σε ένα πλούσιο μαθησιακά περιβάλλον, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους **να αναστοχαστούν** συμπεριφορές και στάσεις ζωής,

να αμφισβητήσουν εδραιωμένες αντιλήψεις, οι οποίες εμποδίζουν την εξέλιξη της κοινωνικής τους συνείδησής (Κόκκος, 2011), να εμπνευστούν και να δημιουργήσουν. Στο σχολείο, η πρόταση αυτή, ειδικότερα για τους εφήβους, οι οποίοι, συχνά, εμφανίζουν τάσεις εγωκεντρισμού και αδιαλλαξίας, αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία ενδοσκόπησης, αυτοκριτικής και αυτοβελτίωσης, συνεχούς καλλιέργειας της προσωπικότητάς τους.

Μετασχηματίζουσα μάθηση με επίκεντρο τον άνθρωπο

Μεταφέροντας την παραπάνω θεωρία στη διδακτική πράξη θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τη σημασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, αξιοποιώντας, στην προκειμένη περίπτωση, όχι τόσο την Τέχνη, στις παραδοσιακές της μορφές, αλλά **την ίδια την κοινωνική υπόσταση και τις δυνατότητες του ίδιου του ανθρώπου**, για την επίτευξη του προσδοκώμενου μετασχηματισμού, αναδεικνύοντας ανάλογες καλές πρακτικές.

Συχνά, το σχολικό τμήμα, ως μια μικρογραφία της κοινωνίας, αντανακλά ποικίλες ανάγκες, ενδιαφέροντα, ικανότητες, όνειρα και προσδοκίες των μαθητών/μαθητριών. Οι δυσκολίες πολλαπλασιάζονται, όταν υπάρχουν μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές ή μαθησιακές ανάγκες. Η διαχείριση όλων αυτών των διαφορετικών στοιχείων από τον/την εκπαιδευτικό απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, φροντίδα, ικανότητα και γνώση, ταλέντο και διάκριση, ώστε να διασφαλιστεί η συνοχή του τμήματος, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του άλλου και να αξιοποιηθεί θετικά, αλλά και δημιουργικά ο θεματικός άξονας <<ο ξένος, ο άλλος, ο διαφορετικός- ο Άνθρωπος>>, με σκοπό την καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού και της αλληλεγγύης, μεταξύ όλων των μελών.

Άτομο- Κοινότητα/ Άτομο- Πρόσωπο

Η νεωτερική μας ποίηση, συχνά, προβάλλει αυτή τη διάσταση του ατόμου και της κοινότητας, με εστίαση στην αναγκαιότητα και τη σημασία του συλλογικού πνεύματος: **το όνομα, που εκφράζει το <<εγώ>>, όταν αποτελεί μοναδικό άξονα περιστροφής των πάντων, αίρει την ανθρώπινη ιδιότητα, στη διάσταση της ανθρωπιάς, της καλοσύνης και της υγείας των σχέσεων, που προάγει η συλλογικότητα...**

...Σαφώς, το όνομα προσδιορίζει το άτομο. Όμως, δεν αρκεί αυτό μόνο το χαρακτηριστικό, για να μετατραπεί το άτομο σε πρόσωπο, καθώς η έννοια του προσώπου συνδέεται στενά με την κοινωνική συνείδηση του ανθρώπου, με το πόσο σκέφτεται ή νοιάζεται για τους άλλους. **Η ποιότητα της συμπεριφοράς του σηματοδοτεί την υπόσταση του προσώπου. Το άτομο μετατρέπεται σε πρόσωπο**, όταν, προφανώς, νοιάζεται για τον άλλο, το συνάνθρωπο, υποτάσσοντας το ατομικό στο κοινό καλό, υπό το πρίσμα μιας κοινωνικής αποστολής.

Τα τελευταία χρόνια, στο σχολείο, αξιοποιούμε, κατά κόρον, την ομαδοσυνεργατική τεχνική και τη θεωρούμε πανάκεια για τα πάντα. Δημιουργούμε ομάδες εργασίας και σταματάμε εκεί. Δεν προχωράμε παραπέρα, στην καλλιέργεια των σχέσεων μέσα στην ομάδα, στο δέσιμο, στο συναισθηματικό <<άνοιγμα>> του ενός προς τον άλλο. Πώς, λοιπόν, αυτή την αθροιστική παρουσία- συνάθροιση των παιδιών μέσα στην τάξη μπορούμε να τη μετατρέψουμε σε κοινότητα μάθησης προσώπων;

Παρακάτω, ακολουθούν μερικές ακόμα προτάσεις και καλές πρακτικές, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στο μετασχηματισμό των ατόμων σε πρόσωπα και στη δημιουργία ενεργητικών κοινοτήτων μάθησης και δημιουργίας (Γουρνάς, 2011, Πολέμη- Τοδούλου, 2005):

Προτάσεις και καλές πρακτικές

Η αρχική γνωριμία των μελών, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, με την αξιοποίηση συγκεκριμένων τεχνικών γνωριμίας, <<δεσίματος>> των μελών και <<χτισίματος>> ομάδων εργασίας, συμβάλλει, σταδιακά, στη **δημιουργία ισχυρών συναισθηματικών δεσμών**. Το τμήμα μπορεί να λειτουργήσει και να εργαστεί αρμονικά, μόνο εάν έχει προηγηθεί αρχική γνωριμία των μελών του, τα οποία θα νοιάζονται για την ανάπτυξη και την περαιτέρω καλλιέργεια και βελτίωση των σχέσεων, που δημιουργούνται.

- 2) **Η δημιουργία πλούσιου σε πνευματικά ερεθίσματα περιβάλλοντος**, το οποίο διεγείρει την προσοχή, την πνευματική και συναισθηματική εγρήγορση, την καλώς εννοούμενη περιέργεια (ενδεικτικά αναφέρουμε: την αξιοποίηση μεθόδων, τεχνικών και μέσων συνεργατικής, ανακαλυπτικής και διερεύνησης μάθησης, τεχνικών διερευνητικής δραματοποίησης, τη δημιουργία γωνιών ενδιαφέροντος, την ύπαρξη Βιβλιοθήκης, την αξιοποίηση Λεξικών, Χαρτών, οπτικοακουστικού υλικού, την υλοποίηση εργασιών ερευνητικού τύπου, τη συστηματική καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας εντός και εκτός σχολείου, την υλοποίηση εκπαιδευτικών εκδρομών, διδακτικών επισκέψεων κ.ά.)
- 3) **Η συστηματική καλλιέργεια κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης**, που χαρακτηρίζεται από συνεργασία, **φροντίδα για τον άλλο, ενίσχυση του θετικού, αίσθημα δικαιοσύνης, οι κοινές εμπειρίες, η βιωματική μάθηση, με επανάληψη, μέσω της αλληλεπίδρασης των προσώπων** καλλιεργούν περαιτέρω την προσωπικότητα των μαθητών/μαθητριών, βοηθώντας τους να λειτουργήσουν πιο συλλογικά, δημοκρατικά και ανθρώπινα, όχι μόνο στο πλαίσιο των μαθημάτων, αλλά και των διαπροσωπικών σχέσεων (Γουρνάς, 2011).
- 4) **Η δημιουργία δικτύων αλληλεγγύης στη σχολική κοινότητα, δικτύων, τα οποία θα σχετίζονται με την παροχή βοήθειας και υποστήριξης ανάμεσα σε συμμαθητές,** ώστε να διαχυθεί, εμπράκτως, η έννοια της εθελοντικής προσφοράς και της αλληλοϋποστήριξης στη μαθητική κοινότητα, με διακριτικό, πάντοτε, τρόπο.
- 5) Ένας άλλος τρόπος έκφρασης αυτής της φροντίδας για τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες είναι και **η ύπαρξη του διακριτικού φίλου, που αναλαμβάνει, σιωπηρά, να φροντίζει έναν συμμαθητή ή μία συμμαθήτρια, χωρίς να υπερβαίνει τα όρια της δεοντολογίας**: θα μπορούσε δηλ. να πραγματοποιηθεί σε κάθε τμήμα μία κλήρωση, αφού γραφτούν τα ονόματα όλων των μαθητών/μαθητριών σε χαρτάκια. Κάθε μαθητής ή μαθήτρια θα τραβούσε έναν κλήρο και θα <<προστάτευε>>, θα φρόντιζε διακριτικά το παιδί, του οποίου το όνομα θα έβλεπε γραμμένο στο χαρτί (π.χ. θα νοιαζόταν αν είναι καλά στην καθημερινότητά του, αν το απασχολεί κάτι, αν θα μπορούσε να του προσφέρει, διακριτικά, μια μικρή βοήθεια κ.λ.π.) Ο διακριτικός αυτός φίλος δε θα ήταν γνωστός στον αποδέκτη του δηλ. ο ένας δε θα γνωρίζει ποιος είναι αυτός/ αυτή, που διακριτικά τον φροντίζει, γιατί αυτό διασφαλίζει, ως ένα βαθμό, την ανιδιοτελή προσφορά, που δε ζητά ανταλλάγματα.

Τα παραπάνω Δίκτυα Αλληλεγγύης μπορούν να αξιοποιηθούν και για τη μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών και των συμμαθητριών, μια αναπλαισιωμένη δηλ. σύγχρονη εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, αλλά και για την αντιμετώπιση έκτακτων κοινωνικών αναγκών και κρίσεων. Γι' αυτό και αντίστοιχες ομάδες εργασίας θα πρέπει να υπάρχουν στο σχολείο, ώστε να υπάρχει ετοιμότητα της σχολικής κοινότητας για τη διαχείριση τέτοιων φαινομένων.

Σ' αυτή την προσπάθεια αντιμετώπισης έκτακτων κοινωνικών αναγκών και κρίσεων, **βασικοί στόχοι στο σχολείο, εκτός από την άμεση, αποτελεσματική και ανθρώπινη αντιμετώπιση του**

προβλήματος, θα πρέπει να είναι οι εξής (Stevenson, 1994):

- η ελαχιστοποίηση ψυχικών και συναισθηματικών τραυμάτων και
- η διαχείριση της ανάγκης, με τρόπο, που θα καθιστά την ανάγκη ή τη δυσκολία **ευκαιρία μάθησης μέσα στο σχολείο**, βάσει συγκεκριμένου Σχεδίου Δράσης (Metzgar, 1994, Stevenson, 1994, Brock, St. et al (2005, Κατσαρός, 2008, Παπαναούμ, 2000, Σαϊτης, 2008).

12) Μία άλλη πολύ καλή πρακτική είναι να καθοδηγήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες **να μιλήσουν, από την αρχή της συνεργασίας μας, για την κοινότητα των ονείρων τους**. Τότε θα δούμε ότι, πλάι <<στα θέλω>> τους, στα δικαιώματα και στις επιθυμίες τους, τα παιδιά θα καταγράψουν και όρια, κανόνες, αρχές και αξίες συμπεριφοράς, που θα πρέπει να διέπουν την ιδανική αυτή κοινότητα. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα προς την ωριμότητα και την κοινωνικοποίησή τους, το οποίο θα μπορέσουμε να αξιοποιήσουμε, για να χτίσουμε σωστούς συναισθηματικούς δεσμούς, οι οποίοι θα επιτρέψουν την περαιτέρω καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού και της αλληλοκατανόησης. Ύστερα από μια τέτοια συζήτηση μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, μπορούμε να συνδιαμορφώσουμε με τους μαθητές και τις μαθήτριες το λεγόμενο **Παιδαγωγικό Συμβόλαιο** δηλ. το σύνολο των αρχών και των αξιών που θα πρέπει να διέπουν τη συνεργασία μας. Τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους και εμείς το ίδιο και καταλήγουμε σε έναν κοινώς αποδεκτό κώδικα αρχών και αξιών, ο οποίος θα πρέπει να τηρείται από όλους. Με ανάλογο τρόπο, διαμορφώνουμε **και το Διδακτικό Συμβόλαιο** με τους μαθητές και τις μαθήτριές μας.

13) Τέλος, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε την τεράστια συμβολή της συστηματικής αξιοποίησης της Λογοτεχνίας και γενικότερα της Τέχνης, για την καλλιέργεια αξιών και στάσεων ζωής, εντός και εκτός Σχολείου. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η Λογοτεχνία και τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ειδικότερα, <<έχουν να διαχειριστούν ένα παιδευτικό αγαθό μείζονος αξίας, που δεν απευθύνεται μονομερώς στη νόηση ‘... **καλλιιεργεί ολόκληρο τον άνθρωπο, ως ψυχοδιανοητική και βιολογική ενότητα**’ (Καψωμένος, 2012).

Από την εφαρμογή των παραπάνω προτάσεων στα σχολεία παιδαγωγικής αρμοδιότητάς μου, τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά, μέσα από τη θετική ανταπόκριση εκπαιδευτικών και μαθητών και τη σθεναρή υποστήριξη των προτάσεων αυτών, όλο αυτό το διάστημα της συνεργασίας μας. Η καλλιέργεια και η ύπαρξη ουσιαστικών και ποιοτικών σχέσεων στο σχολείο οδηγεί στη δημιουργία μιας ενεργητικής κοινότητας, η οποία δε θα μαθαίνει μόνο, αλλά θα εξελίσσεται και θα αυτοβελτιώνεται συνεχώς, μεταδίδοντας μηνύματα αλληλεγγύης και ανθρωπιάς στην ευρύτερη κοινωνία. Ο μετασχηματισμός των ατόμων σε πρόσωπα, που συνεργάζονται, νοιάζονται ο ένας για τον άλλο και δημιουργούν, μέσα σε κοινότητες αλληλεγγύης, δεν είναι εύκολος και στιγμιαίος. Η διαδικασία αλλαγής έχει διάρκεια και απαιτεί υπομονή, επιμονή, αγάπη για το έργο και τους ανθρώπους.

Κατά την αποτίμηση του όλου εγχειρήματος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η συνειδητοποίηση του ότι ο μετασχηματισμός αυτός μπορεί να επιτευχθεί, όχι μόνο μέσα από την Τέχνη, αλλά και μέσα από καθημερινές, απλές, καθαρά ανθρώπινες πρακτικές, που προάγουν τη συλλογικότητα και τη συν-ευθύνη. Στο σημείο αυτό έγκειται και η πρωτοτυπία και η συμβολή της συνολικής εργασίας που παρουσιάστηκε, σε σχέση με την παγιωμένη αντίληψη της μετασχηματίζουσας μάθησης, κατεξοχήν, μέσω της Τέχνης και της αισθητικής αγωγής.

Μέσα από τα διάφορα επιμορφωτικά Σεμινάρια και τις Συζητήσεις Εργασίας με τους/τις συναδέλφους, σε επίπεδο ομάδων εργασίας και ολομέλειας, έγινε, επίσης, κατανοητό ότι ανάλογο περιβάλλον με το περιβάλλον μάθησης, το οποίο θέλουμε να δημιουργήσουμε για τους μαθητές και τις μαθήτριες, **θα πρέπει να είναι και το δικό μας περιβάλλον εργασίας και συνεργασίας με τους/τις συναδέλφους μας.**

Γι' αυτό, στους δύσκολους καιρούς, στους οποίους ζούμε, ας προσπαθήσουμε **να είμαστε οι ίδιοι παράγοντες ειρήνης, αλληλοκατανόησης και αλληλεγγύης μεταξύ μας, διασπείροντας τη γαλήνη, τη χαρά, την ειρήνη και όχι την ένταση.** Μόνο με αυτό τον τρόπο και με την υπέρβαση του <<εγώ>>, μπορούμε να χτίσουμε γέφυρες ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συνανθρώπους μας, στηρίζοντας, εμπράκτως, μια πιο ανθρώπινη και δίκαιη κοινωνία>>.

Μόνο ένα σχολείο συν-ευθύνης, συν-απόφασης, συνεργασίας, αλληλεγγύης, κοινοτικής αναφοράς και εξωστρέφειας, ένα σχολείο, που εστιάζει στην Παιδαγωγική της αγάπης, της συνοχής και του αλληλοσεβασμού, σε όσα ενώνουν και όχι σε όσα χωρίζουν τους ανθρώπους μπορεί να εξαλείψει ή να προλάβει κάθε αρνητικό φαινόμενο!

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brock, St. , Sandoval, J., Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γουρνάς, Γ. (2011). *Η αλλαγή μέσα απ' τη σχέση: Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση*, Αθήνα : Μ.Π.Ε.- Π.Ι.

Κατσαρός, Ι.(2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΘ-Π.Ι., 174-178.

Καψωμένος, Ερ. (2012). *Παράδοση και Πρωτοπορία στη Νεοελληνική Ποίηση*. Χανιά:Ιστοσελίδα Εταιρείας Κρητικών Σπουδών.

Κόκκος Α. και Συνεργάτες, (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο- Εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Δεκέμβριος 2013- Απρίλιος 2014) Βλ. και Μέγα, Γ. (2011). *Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία* : Κόκκος Α. και Συνεργάτες, (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. και Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Metzgar, M.(1994). *Preparing schools for crisis management*. In R.G.Stevenson et al, *What we will do ; Preparing a school community to cope with crisis*. N.Y. Amityville: Baywood Publishing Company, Inc.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010), *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.

Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.) (2000). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη : Α.Π.Θ.- Π.Ι.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ραμουτσάκη, Ι. (2014), *Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη: Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία* : Διήμερο Φιλολογικό Συμπόσιο, 8 και 9 Σεπτεμβρίου 2014, Χανιά.

Σαϊτης, Χρ.(2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΘ-Π.Ι., ΥΠΕΘ-Π.Ι.

Stevenson, R.G. et al (1994). *What we will do ; Preparing a school community to cope with crisis*. N.Y. Amityville: Baywood Publishing Company, Inc.

Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.