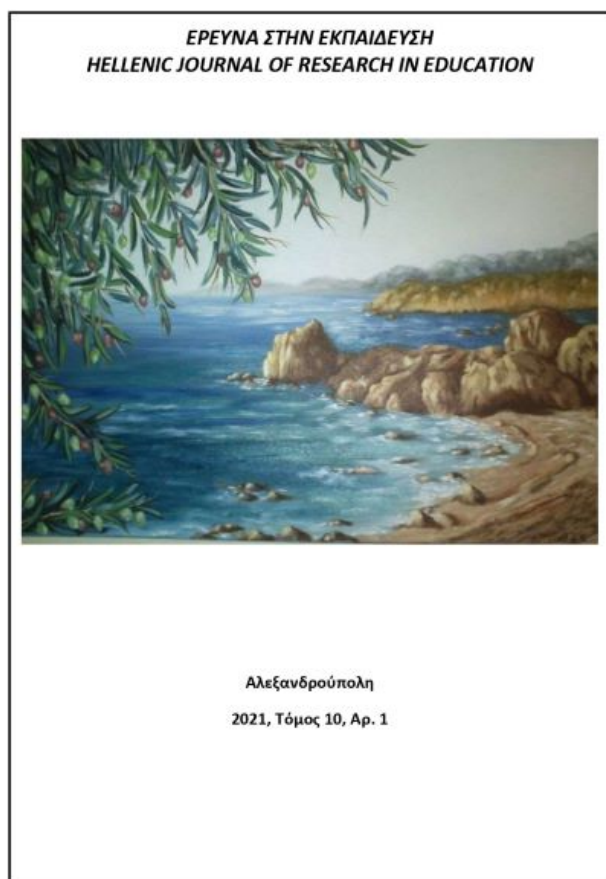


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 10, Αρ. 1 (2021)



Η αφηγηματική νοημοσύνη: εννοιολογικός προσδιορισμός και αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Σπύρος Κιοσσές

doi: [10.12681/hjre.25773](https://doi.org/10.12681/hjre.25773)

Copyright © 2021, Σπύρος Κιοσσές



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κιοσσές Σ. (2021). Η αφηγηματική νοημοσύνη: εννοιολογικός προσδιορισμός και αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 20–39. <https://doi.org/10.12681/hjre.25773>

Η αφηγηματική νοημοσύνη: εννοιολογικός προσδιορισμός και αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Σπύρος Κιοσσές^α

^α Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης / Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία υποστηρίζει την ανάγκη αξιοποίησης της αφηγηματικής νοημοσύνης στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η αφηγηματική νοημοσύνη στηρίζει και ενισχύει τον αφηγηματικό γραμματισμό, που αναφέρεται στη δεξιότητα λειτουργικής και κριτικής πρόσληψης και σύνθεσης αφηγήσεων, στην ευρύτερη σημασία του όρου, σε ποικίλα επικοινωνιακά περικείμενα. Η δεξιότητα αυτή δεν καλλιεργείται αποκλειστικά μέσα από τη γλωσσική διδασκαλία του κειμενικού είδους της αφήγησης, αλλά συνδέεται με διάφορα γνωστικά αντικείμενα, έχοντας χαρακτήρα διεπιστημονικό και διαθεματικό, και αφορά μια εγγενή γνωστική διαδικασία κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου. Στο πλαίσιο της εργασίας παρουσιάζεται η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, προσδιορίζεται εννοιολογικά η αφηγηματική νοημοσύνη, τονίζεται η σημασία καλλιέργειάς της στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρουσιάζονται οι επιμέρους δεξιότητες οι οποίες τη συνιστούν, και διατυπώνονται οι στόχοι ενός διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών για την Αφήγηση.

Abstract

The paper suggests the need of deploying narrative intelligence in the contemporary educational setting. Narrative intelligence supports and enhances narrative literacy, the ability of functional and critical reception and composition of "stories", in the broad sense of the term, in multifarious communicative contexts. In fact, this type of ability is not cultivated solely through teaching the narrative genre, as part of language teaching, but is linked closely with various subjects in the curriculum, and, most importantly, plays a fundamental role in the human understanding and interpreting of the social and physical environment. After a presentation of some basic aspects of the multiple intelligences theory, the concept of narrative intelligence is defined and the importance of its cultivation in the educational process is emphasized. Finally, there is a review of the particular skills that constitute it, as well as of main educational objectives, at which an interdisciplinary narrative curriculum could aim.

© 2021, Σ. Κιοσσές
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: αφηγηματική νοημοσύνη, αφηγηματικός γραμματισμός, πολυγλωσσισμοί
Key words: narrative intelligence, narrative literacy, multiliteracies

1. Εισαγωγή

Η έννοια των πολυγλωσσισμών, μετά την πρώτη θεωρητική διατύπωσή της στα μέσα της δεκαετίας του '90 από τη λεγόμενη «Ομάδα του Νέου Λονδίνου», έχει καταστεί πλέον κομβική στη σχολική διδασκαλία, επηρεάζοντας καθοριστικά την κατάρτιση των Προγραμμάτων Σπουδών, τη σύνταξη εγχειριδίων και, ευρύτερα, τους στόχους και τη μεθοδολογία της γλωσσικής εκπαίδευσης (λ.χ. Cope & Kalantzis, 2000, 2009· Kalantzis & Cope, 1999· New London Group, 1996· Αρχάκης, 2011· Χατζησαββίδης, 2005). Οι πολυγλωσσισμοί στοχεύουν στην εξοικείωση των μαθητών με την πρόσληψη και παραγωγή ποικίλων ειδών κειμένου, τα οποία συνδέονται άμεσα με την καθημερινότητά τους

στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες κοινωνίες, όπου ο λόγος συμπλέκεται με διάφορους σημειωτικούς πόρους (οπτικούς, ηχητικούς, ηλεκτρονικούς, κ.λπ.) (Kress, 2010). Το μοντέλο των πολυγραμματισμών αποσκοπεί, έτσι, τόσο στον *λειτουργικό* όσο και στον *κριτικό γραμματισμό*: απώτερος στόχος τους είναι να καλλιεργηθεί η ικανότητα των μαθητών να λειτουργούν αποτελεσματικά στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον, διαχειριζόμενοι ένα πλήθος πολυτροπικών κειμένων, και ταυτόχρονα να αναπτύξουν μια κριτική στάση προς αυτά και τις ιδεολογικές προϋποθέσεις που συνοδεύουν κατά κανόνα τη σύνθεσή τους. Η έμφαση, με άλλα λόγια, δίνεται στις *πρακτικές* γραμματισμού, στις δεξιότητες χρήσης της γλώσσας σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Baynham, 2002· Gee, 1996).

Είναι, επομένως, εμφανές ότι ο γραμματισμός δεν περιορίζεται στην κατάκτηση του λεξιλογίου, της γραμματικής, του συντακτικού κ.λπ. μιας συγκεκριμένης γλώσσας, αλλά εδράζεται στη γνώση των πολιτισμικών κωδίκων και των συμβάσεων που καθιστούν το άτομο ικανό να χρησιμοποιήσει τη συγκεκριμένη γλώσσα αποτελεσματικά και να επικοινωνήσει σε πλήθος περιστάσεων και συμφραζομένων. Συνιστά ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτά σταδιακά το άτομο, εντός και εκτός της τυπικής εκπαίδευσης, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Οι γνώσεις και δεξιότητες αυτές επιτρέπουν την ενεργό και ουσιαστική συμμετοχή του στις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαδικασίες που συνδέονται με τον προσδιορισμό της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας του σύγχρονου ανθρώπου. Κατά συνέπεια, ο γραμματισμός αφορά ποικίλα πολιτισμικά πεδία, κοινωνικές πρακτικές, εκπαιδευτικές περιοχές και επιστημονικούς τομείς, όπου διενεργείται η ανθρώπινη επικοινωνία. Γίνεται, έτσι, λόγος για ποικίλα είδη γραμματισμού, όπως ο σχολικός, ο ακαδημαϊκός, ο οικογενειακός, ο κοινωνικός, ο ψηφιακός, ο πληροφορικός, ο οπτικός, ο τεχνολογικός, ο οικονομικός, ο μαθηματικός, ο ηθικός, ο συναισθηματικός, ο θρησκευτικός, ο περιβαλλοντικός, ο γραμματισμός των Μ.Μ.Ε. κ.ά. (Kalantzis et al., 2016· Lankshear & Knobel, 2006· Street, 2014· Unsworth, 2001).

Στο παραπάνω πλαίσιο, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να υποστηρίξει την ανάγκη αξιοποίησης της *αφηγηματικής νοημοσύνης* στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία στηρίζει και ενισχύει τον *αφηγηματικό γραμματισμό*. Ο αφηγηματικός γραμματισμός αναφέρεται στη δεξιότητα λειτουργικής και κριτικής πρόσληψης και σύνθεσης αφηγήσεων, στην ευρύτερη σημασία του όρου, σε ποικίλα επικοινωνιακά περικείμενα. Η συγκεκριμένη δεξιότητα δεν περιορίζεται στη γλωσσική διδασκαλία του κειμενικού είδους της αφήγησης, αλλά συνδέεται με ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η ιστορία, η γεωγραφία, οι φυσικές επιστήμες, ακόμη και τα μαθηματικά (Gudmundsdottir, 1991· Solomon & O'Neill, 1998), έχοντας χαρακτήρα διεπιστημονικό και διαθεματικό, καθώς αφορά μια *εγγενή γνωστική διαδικασία* κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου. Στη συνέχεια της εργασίας παρουσιάζεται η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, προσδιορίζεται εννοιολογικά η αφηγηματική νοημοσύνη, τονίζεται η σημασία καλλιέργειάς της στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρουσιάζονται οι επιμέρους δεξιότητες οι οποίες τη συνιστούν, και διατυπώνονται οι βασικοί στόχοι ενός διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών για την Αφήγηση.

2. Η πολλαπλή νοημοσύνη

Η έννοια της νοημοσύνης, ως ικανότητας του ατόμου να κατανοεί το περιβάλλον του, να βελτιώνει τις συνθήκες διαβίωσής του και να επιλύει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει αξιοποιώντας λογικές διεργασίες, καθώς και τα μέσα που έχει κάθε φορά στη διάθεσή του, θεωρήθηκε ότι έπρεπε να αποτελέσει βασικό ζητούμενο κατανόησης, αξιοποίησης και καλλιέργειας στην εκπαιδευτική διαδικασία –γεγονός που αντανάκλαται στη σχετική έρευνα ήδη στα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αι. στην Ευρώπη και στην Αμερική. Στην

εποχή εκείνη χρονολογούνται και τα πρώτα ψυχομετρικά «τεστ νοημοσύνης», που από τα μέσα τού προηγούμενου αιώνα μέχρι σήμερα γνώρισαν τεράστια διάδοση και εφαρμογή σε ποικίλους επιστημονικούς, επαγγελματικούς και κοινωνικούς τομείς, έχοντας αναχθεί σε πολύπλοκα εργαλεία μέτρησης της «νοημοσύνης», υπό την επίδραση των αντίστοιχων εξελίξεων στην ψυχολογία. Η έννοια της «γενικής» νοημοσύνης, ωστόσο, ως μεμονωμένης και ενιαίας νοητικής ενέργειας τέθηκε υπό αμφισβήτηση από ερευνητές που υποστήριζαν την ύπαρξη περισσότερων παραγόντων ή «νοητικών ικανοτήτων» που συνδημιουργούν το νοητικό προφίλ του ατόμου και αφορούν λ.χ. τη γλώσσα, τον χώρο, τους αριθμούς, τα συναισθήματα κ.ά. (Thurstone, 1938). Μέχρι σήμερα έχει προταθεί ένας αυξανόμενος αριθμός παρόμοιων δεξιοτήτων, ενώ μελετάται η μεταξύ τους σχέση, η οργάνωση, η κατηγοριοποίηση και η ιεράρχησή τους (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997).

Ένας ερευνητής, ο οποίος αμφισβητεί μεν τον ενιαίο χαρακτήρα της ανθρώπινης νοημοσύνης, αλλά υποστηρίζει επιπλέον την ύπαρξη διαφορετικών και *σχετικά αυτόνομων* νοητικών ικανοτήτων ή «πλαισίων» είναι ο Howard Gardner. Ο Gardner (1983) θεωρεί ότι πρέπει να διευρυνθεί η περιορισμένη μέχρι τότε αντίληψη σχετικά με το τι συνιστά ανθρώπινη νοημοσύνη σε ποικίλα περιβάλλοντα και να επινοηθούν νέοι τρόποι εκτίμησής της, καθώς και πιο αποτελεσματικές μέθοδοι ανάπτυξής της σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Προτείνει, έτσι, τη λεγόμενη «θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης» (*theory of multiple intelligences*). Σύμφωνα με αυτήν, υπάρχουν σχετικά αυτόνομες «νοημοσύνες», οι οποίες διαμορφώνονται και συνδυάζονται με ποικίλους τρόπους.¹ Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής η έννοια της νοημοσύνης καθίσταται περισσότερο λειτουργική και κοινωνικά πλαισιωμένη: ορίζεται ως η ικανότητα λύσης προβλημάτων ή/και δημιουργίας προϊόντων που έχουν αξία σε ένα ή περισσότερα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ενώ όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν κάποιο βαθμό όλων των ειδών νοημοσύνης, διαφέρουν μεταξύ τους στο «προφίλ» νοημοσύνης που παρουσιάζουν, ως αποτέλεσμα τόσο κληρονομικών όσο και περιβαλλοντικών παραγόντων. Συγκεκριμένα, εντοπίζονται από τον Gardner τα εξής είδη νοημοσύνης (Gardner, 1983, σσ. 77-292):

1. η *γλωσσική νοημοσύνη (linguistic intelligence)*: η ικανότητα χρήσης του λόγου, προφορικού και γραπτού, με τρόπο αποτελεσματικό. Η ικανότητα αυτή περιλαμβάνει τον ικανοποιητικό χειρισμό της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα (φωνολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό), αλλά επίσης την υψηλή λεκτική μνήμη και ανάκληση, όσον αφορά λ.χ. την παρελθοντική γλωσσική χρήση ή τη χρήση της γλώσσας σε άλλα συμφραζόμενα, την ευαισθησία ως προς διαφορετικές λειτουργίες της (τη δυνατότητά της να πείθει, να συγκινεί, να ενημερώνει, να ευχαριστεί) κ.λπ. Η γλωσσική νοημοσύνη αποτελεί την πιο ευρέως διαδεδομένη ικανότητα μεταξύ των ανθρώπων, ενώ κυρίως οι ποιητές αλλά και άλλοι (λ.χ. ρήτορες, δικηγόροι, πολιτικοί, δημοσιογράφοι) την έχουν αναπτύξει σε υψηλό βαθμό.²

¹ Αντί να στηριχθεί σε αποτελέσματα συμβατικών εργαλείων και δοκιμασιών, ο Gardner ορίζει οκτώ κριτήρια προσδιορισμού κάποιου είδους νοημοσύνης, βασιζόμενος στη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία και παρατήρηση στις βιολογικές, νευρολογικές, ανθρωπολογικές, κοινωνιολογικές και ψυχολογικές επιστήμες. Συγκεκριμένα, άντλησε από τις βιολογικές επιστήμες τη *δυνατότητα απομόνωσης της ικανότητας* (λ.χ. ως αποτέλεσμα εγκεφαλικής βλάβης) και την *εξελικτική ιστορία* του ανθρώπινου είδους, από τη Λογική ανάλυση την *ύπαρξη μιας αναγνωρίσιμης πυρηνικής λειτουργίας ή ενός συνόλου λειτουργιών* και τη *δυνατότητα κωδικοποίησης σε ένα συμβολικό σύστημα* (λ.χ. γλωσσικό, μαθηματικό, εικονιστικό, κ.λπ.), από την εξελικτική ψυχολογία μια *διακριτή εξελικτική πορεία* της ικανότητας στο άτομο (συνδυασμένη με *προσδιορισμένες καταληκτικές/ύψιστες επιδόσεις*) και την *ύπαρξη εξαιρετικών ατόμων* σε συγκεκριμένες περιοχές («σοφούς», «ταλέντα», κ.ά.), και, τέλος, από την παραδοσιακή ψυχολογική έρευνα *υποστηρικτικά στοιχεία από πειραματικούς ελέγχους και ψυχομετρικά ευρήματα* (Gardner, 1983, σσ. 67-71· Gardner, 1999, σσ. 35-41).

² Ο Gardner (1983, σσ. 82-83) προσδιορίζει τέσσερις όψεις της γλωσσικής ικανότητας που είναι ιδιαίτερα σημαντικές στην ανθρώπινη κοινωνία: τη ρητορική (η δυνατότητα της γλώσσας να πείθει), τη μνημονική (η δυνατότητα νοητικής αποθήκευσης πληροφοριών), την εξηγητική (η δυνατότητα της επεξήγησης, της

2. η *μουσική νοημοσύνη (musical intelligence)*: η ικανότητα αντίληψης, εκτίμησης, μετασχηματισμού και έκφρασης των ποικίλων μουσικών μοτίβων και φορμών. Η νοημοσύνη αυτή περιλαμβάνει ευαισθησία στη μελωδία, τον ρυθμό, τον τόνο, το ηχόχρωμα κ.λπ. Ενώ ένας μουσικοσυνθέτης κατέχει μια ιδιαίτερα υψηλή μορφή της συγκεκριμένης νοημοσύνης, βασικές ικανότητες της νοημοσύνης αυτής απαντούν και σε άλλα άτομα.

3. η *λογικο-μαθηματική νοημοσύνη (logical-mathematical intelligence)*: η ικανότητα αυτή έχει να κάνει με τις λογικές διεργασίες της κατηγοριοποίησης, της αφαίρεσης, της γενίκευσης, του υπολογισμού, της εικασίας, του ελέγχου των υποθέσεων, του συλλογισμού κ.λπ. Αφορά τόσο την αποτελεσματική χρήση των αριθμών και την εκτέλεση μαθηματικών πράξεων, όσο και την αντίληψη και διαχείριση λογικών μοτίβων, προτάσεων και σχέσεων (λ.χ. αιτίας-αποτελέσματος, υπόθεσης-συμπεράσματος κ.λπ.). Ιδιαίτερα υψηλό βαθμό της συγκεκριμένης νοημοσύνης εμφανίζουν μαθηματικοί, στατιστικοί, υπολογιστικοί επιστήμονες, θεωρητικοί της Λογικής κ.ά.).

4. η *χωρική νοημοσύνη (spatial intelligence)*: θεμελιώδη στοιχεία της συγκεκριμένης νοημοσύνης είναι η ικανότητα της ακριβούς αντίληψης του χώρου/οπτικού περιβάλλοντος, της τροποποίησης και του μετασχηματισμού των αρχικών χωρικών αντιλήψεων του ατόμου, της αναπαραγωγής της οπτικής εμπειρίας, ακόμη και όταν δεν υπάρχουν σχετικά φυσικά ερεθίσματα, καθώς και του προσανατολισμού. Η νοημοσύνη αυτή περιλαμβάνει την ευαισθησία στο χρώμα, τη φόρμα, το σχήμα, τον χώρο, τις γραμμές και τις μεταξύ τους σχέσεις. Ιδιαίτερα οξυμμένη εμφανίζεται σε κυνηγούς, οδηγούς, πιλότους, αρχιτέκτονες, καλλιτέχνες (π.χ. ζωγράφους, γλύπτες) κ.ά.

5. *σωματική – κιναισθητική νοημοσύνη (bodily-kinesthetic intelligence)*: η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί το σώμα του για να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους, όπως να σκαρφωθεί, να τρέξει, να ισορροπήσει, να εκφράσει ιδέες και συναισθήματα, να δημιουργήσει ή να μετασχηματίσει αντικείμενα κ.λπ. Στηρίζεται στον έλεγχο των σωματικών κινήσεων και στον επιδέξιο χειρισμό των αντικειμένων. Ιδιαίτερα υψηλό βαθμό αυτής της νοημοσύνης εμφανίζουν χορευτές, αθλητές, μίμοι, ηθοποιοί, μηχανικοί, τεχνίτες, χειρουργοί, κ.ά.

6. η *διαπροσωπική νοημοσύνη (interpersonal intelligence)*: η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να διακρίνει και να ανταποκρίνεται στις διαθέσεις, τις ιδιοσυγκρασίες, τα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων. Η συγκεκριμένη νοημοσύνη περιλαμβάνει την ευαισθησία στις εκφράσεις του προσώπου, τη φωνή, τις χειρονομίες, κ.λπ. των άλλων, ενώ επιτρέπει δυνητικά την άσκηση επίδρασης σε αυτούς, ώστε να δράσουν με έναν συγκεκριμένο τρόπο (π.χ. πολιτικοί και θρησκευτικοί ηγέτες, ψυχολόγοι, σύμβουλοι, πωλητές, δάσκαλοι, κ.ά.).

7. η *ενδοπροσωπική νοημοσύνη (intrapersonal intelligence)*, που περιλαμβάνει την πρόσβαση στην εσωτερική ψυχοσυναισθηματική ζωή, την αυτογνωσία, τη γνώση των δυνατοτήτων και περιορισμών του εαυτού, των εσωτερικών διαθέσεων, προθέσεων, επιθυμιών κ.λπ., καθώς και την ικανότητα για αυτοέλεγχο, αυτοεκτίμηση και διαμόρφωση της ατομικής συμπεριφοράς αξιοποιώντας τη συγκεκριμένη γνώση (π.χ. συγγραφείς, «καθοδηγητές» κ.ά.).

Σε μεταγενέστερη εργασία του ο Gardner τροποποιεί τον αρχικό ορισμό της νοημοσύνης περιγράφοντάς την ως «μία βιοψυχολογική δυνατότητα επεξεργασίας πληροφοριών, η οποία μπορεί να ενεργοποιηθεί σε κάποιο πολιτισμικό περιβάλλον για την επίλυση προβλημάτων ή τη δημιουργία προϊόντων που φέρουν πολιτισμική αξία» (Gardner, 1999, σσ. 33-34). Ο συγκεκριμένος επαναπροσδιορισμός της έννοιας λαμβάνει, έτσι, υπόψη τη σημασία των εκάστοτε πολιτισμικών αξιών, τις διαθέσιμες ευκαιρίες, αλλά και τις

επιμέρους επιλογές σε ατομικό, οικογενειακό, εκπαιδευτικό κ.λπ. επίπεδο.³ Επιπλέον, συζητά δύο επιπρόσθετα είδη, συμπληρωματικά προς αυτά που περιλήφθηκαν στην αρχική θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1999, σσ. 47- 66):

1. τη *φυσιοδιφική (οικολογική) νοημοσύνη (naturalistic intelligence)*, την ικανότητα αναγνώρισης και κατηγοριοποίησης των ποικίλων ειδών χλωρίδας και πανίδας στο φυσικό περιβάλλον ενός ατόμου. Η νοημοσύνη αυτή συνδέεται με την ευαισθησία στα φυσικά φαινόμενα, τη δυνατότητα διάκρισης ανάμεσα σε επικίνδυνους και ωφέλιμους φυτικούς και ζωικούς οργανισμούς, κ.λπ. (πβ. αγρότες, κυνηγοί, εντομολόγοι, βοτανολόγοι, κηπουροί, περιβαλλοντολόγοι, σεφ).

2. την *υπαρξιακή νοημοσύνη (existential intelligence)*, την ικανότητα εντοπισμού του εαυτού ως προς τα έσχατα σημεία του σύμπαντος, το άπειρο και το απειροελάχιστο, και την ικανότητα τοποθέτησής του σε σχέση με θεμελιώδη ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης, όπως η σημασία της ζωής, το νόημα του θανάτου, η ύστατη μοίρα τού φυσικού και ψυχολογικού κόσμου, καθώς και σημαντικές εμπειρίες όπως ο έρωτας ή η εμβύθιση σε ένα έργο τέχνης (πβ. θεολόγοι, κληρικοί, μυστικιστές, γιόγκι, γκουρού, διανοητές, φιλόσοφοι, καλλιτέχνες κ.ά.).

Στη λίστα των ειδών νοημοσύνης του Gardner έρχεται να προσθέσει ο Daniel Goleman τη *συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence)* (Goleman, 1995). Η θεωρία του Goleman, η οποία σημείωσε τεράστιο αντίκτυπο στις επιστήμες της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της παιδαγωγικής, κ.ά., υπογραμμίζει τη σημασία της ικανότητας του ατόμου να συμπεριφέρεται είτε σύμφωνα με τα συναισθήματά του είτε, κάποιες φορές, σε αντίθεση προς αυτά, ώστε να προσαρμόζεται στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον του. Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα αυτοεπίγνωσης και αυτοελέγχου, παρακίνησης του εαυτού για την επίτευξη στόχων, ενσυναίσθησης, επικοινωνίας και σύναψης κοινωνικών σχέσεων, ελέγχου και αξιοποίησης του συναισθήματος, κ.ά.⁴

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, αν και δέχθηκε έντονη κριτική (λ.χ. Kincheloe, 2004· Schaler, 2006), έχει ασκήσει πολύ σημαντική επίδραση παγκοσμίως στον χώρο της εκπαίδευσης, σε επίπεδο σχεδιασμού Προγραμμάτων Σπουδών, διεύρυνσης/τροποποίησης στόχων, στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας, εκτίμησης, αξιοποίησης και καλλιέργειας/ενίσχυσης των ποικίλων ειδών νοημοσύνης των μαθητών, διαφοροποίησης και εμπλουτισμού της διδασκαλίας, καθώς και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Armstrong, 2017· Gardner & Hatch, 1989).⁵ Θεμελιώδης είναι η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση

³ Ο ίδιος αναγνωρίζει τρεις βασικές χρήσεις της έννοιας «νοημοσύνη» ως ιδιότητας που διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι (όλοι κατέχουν τα συγκεκριμένα είδη νοημοσύνης), ως διάστασης κατά την οποία όλοι οι άνθρωποι διαφέρουν (κανείς δεν διαθέτει το ίδιο ακριβώς προφίλ νοημοσύνης με κάποιον άλλο) και ως τρόπου με τον οποίο κάποιος εκτελεί κάποιο έργο για την ικανοποίηση συγκεκριμένων στόχων (Gardner, 2003).

⁴ Πβ. επίσης Goleman (1998), Πλατσίδου (2010). Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι ικανότητες που, κατά τον Goleman, περιλαμβάνονται στη συναισθηματική νοημοσύνη καλύπτονται, τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό, από αντίστοιχες στη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και την υπαρξιακή νοημοσύνη του Gardner. Ο Gardner (2011, σ. 8) αναφέρει ότι διερεύνησε την πιθανότητα προσθήκης ενός άλλου είδους νοημοσύνης, της παιδαγωγικής (*pedagogical intelligence*), της ικανότητας να διδάσκει τους άλλους, χωρίς όμως να έχει επιτύχει να τη μελετήσει επαρκώς.

⁵ Ο ίδιος ο Gardner, εν είδει απολογισμού της επίδρασης της θεωρίας του, τριάντα χρόνια μετά την εισαγωγή της, σχολιάζει τα εξής για τις επιπτώσεις της στην εκπαιδευτική διαδικασία: «Ένας εκπαιδευτικός πεπεισμένος για τη συνάφεια της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης πρέπει να “εξατομικεύει” και να “πληθαίνει”. Με το *εξατομικεύει* εννοώ ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει όσο το δυνατό περισσότερα για το “προφίλ νοημοσύνης” καθενός από τους μαθητές για τους οποίους είναι υπεύθυνος· και, κατά το δυνατόν, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διδάσκει και να αξιολογεί με τρόπους που αναδεικνύουν τις ικανότητες του συγκεκριμένου παιδιού. Με το *πληθαίνει* εννοώ ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφασίζει ποια ζητήματα, έννοιες ή ιδέες είναι πιο σημαντικές και κατόπιν να τις παρουσιάζει με ποικίλους τρόπους. Η πολλαπλότητα επιτυγχάνει δύο σημαντικούς σκοπούς: όταν ένα θέμα διδάσκεται με πολλαπλούς τρόπους, προσεγγίζονται περισσότεροι μαθητές. Επιπρόσθετα, οι πολλαπλοί τρόποι εκφοράς μεταδίδουν τι *σημαίνει* να κατανοείς κάτι

δεν πρέπει να περιορίζεται στην παραδοσιακή καλλιέργεια της γλωσσικής και λογικο-μαθηματικής νοημοσύνης, αλλά να παράσχει τις προϋποθέσεις για την ενίσχυση και των άλλων ειδών, η συνεργασία μεταξύ των οποίων, εξάλλου, είναι απαραίτητη για την επίτευξη ποικίλων στόχων εντός ή εκτός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

3. Η αφηγηματική νοημοσύνη

Η αφηγηματική δεξιότητα καλλιεργήθηκε από την πρώτη εμφάνιση του ανθρώπινου είδους ως μέσο κατανόησης, ερμηνείας και περιγραφής τού κόσμου και της θέσης τού ανθρώπου σ' αυτόν. Εμπειρικά γεγονότα, παρατηρήσεις, υποθέσεις και αντιλήψεις έλαβαν αρχικά τη μορφή ιστοριών, συνδέθηκαν με χρονικές και αιτιολογικές συνάψεις, και εξελίχθηκαν σταδιακά στην πρώτη μορφή της μυθολογίας, των θρύλων, των επών, της προφορικής και κατόπιν γραπτής λογοτεχνίας, της φιλοσοφίας, της ιστοριογραφίας, της θρησκείας και των φυσικών επιστημών. Ακόμη και σε επίπεδο φυσιολογίας του ανθρώπινου οργανισμού, η αφήγηση ως «γνωστική λειτουργία» συνιστά κεντρικό τρόπο αντίληψης, κατανόησης, εξήγησης και ερμηνείας του περιβάλλοντος και των γεγονότων της ζωής μας, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Herman, 2003). Ουσιαστικά, κάθε κλάδος της γνώσης και του πολιτισμού αφηγείται με τρόπο, κατά το δυνατό, πειστικό μια εκδοχή του κόσμου και της λειτουργίας του, ενώ παράλληλα ο ίδιος αυτός κλάδος διαθέτει τη δική του ιστορία ανακαλύψεων, εφευρέσεων και εξέλιξης (Andrews, 2004· Erll & Sommer, 2019· Nash, 2007· Niles, 1999· Straub, 2006). Έννοιες όπως το έθνος, ο πολιτισμός, η ιστορία κ.λπ., αλλά και επιμέρους φαινόμενα όπως η ασθένεια ή η δικαιοσύνη, μπορούν να προσεγγιστούν ως «αφηγήματα» δημιουργημένα από ομάδες που κατείχαν, και ασκούν ακόμη, την εξουσία, το κύρος και τη δύναμη του αφηγείσθαι (Bhabha, 1991· Jurecic, 2012· Tambling, 1991· Wilkins, 1989).⁶

Από την καθημερινή μας εμπειρία, εξάλλου, διαπιστώνουμε εύκολα ότι οι ιστορίες διατρέχουν κάθε τομέα της ζωής μας. Τα μικρά παιδιά απολαμβάνουν τις ιστορίες των παππούδων, των γιαγιάδων και των γονιών τους, ενώ μέσω αυτών τελείται μια διαδικασία κοινωνικοποίησης και μύησης σε ιδέες, αξίες, ρόλους και γνώσεις για τον κόσμο (Nelson, 1989). Αργότερα, στο σχολείο, η αφήγηση αποτελεί βασικό εργαλείο μάθησης, εξήγησης, κατανόησης, εμπέδωσης και ανάκλησης στο πλαίσιο διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Αντιλαμβανόμαστε και διατηρούμε στη μνήμη πολύ πιο εύκολα ιστορίες παρά αποκομμένα γεγονότα, αριθμούς, έννοιες ή φαινόμενα. Παράλληλα, η σύνθεση και η πρόσληψη ιστοριών κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στην ψυχαγωγία (λογοτεχνία, θέατρο, κινηματογράφος, ηλεκτρονικά παιχνίδια, κ.λπ.), ενώ η αφήγηση ιστοριών αποτελεί τον πιο άμεσο και φυσικό

καλά. Όταν κάποιος αντιλαμβάνεται με ακρίβεια ένα θέμα, μπορεί να σκεφτεί επ' αυτού με ποικίλους τρόπους, χρησιμοποιώντας έτσι τα ποικίλα είδη νοημοσύνης που κατέχει. Αντίστροφα, αν κάποιος περιορίζεται σε έναν μεμονωμένο τρόπο εννοιολογικής σύλληψης και παρουσίασης, η δική του αντίληψη είναι πιθανόν σαθρή» (Gardner, 2011, σ. 6).

⁶ Η έννοια της αφηγηματικής νοημοσύνης μελετήθηκε επίσης στο πλαίσιο της τεχνητής νοημοσύνης: στην κατασκευή ηλεκτρονικών εφαρμογών, διαδραστικών παιχνιδιών κ.λπ. που αξιοποιούν στοιχεία της αφηγηματικής διαδικασίας, αλλά και, ευρύτερα, σε μια προσπάθεια να καταστούν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές «έξυπνοι». Όπως σχολιάζει ο Schank (1990, σ. xliv), «τουλάχιστον δύο όψεις της νοημοσύνης είναι κριτικής σημασίας είτε για τους ανθρώπους είτε για τους υπολογιστές. Η μία το να έχεις κάτι να πεις, να γνωρίζεις κάτι που αξίζει να ειπωθεί, και η άλλη να μπορείς να προσδιορίσεις τις ανάγκες και τις ικανότητες των άλλων αρκετά καλά, ώστε να γνωρίζει τι αξίζει να τους πεις. Για να το θέσουμε αλλιώς, το ενδιαφέρον μας να λέμε και να ακούμε ιστορίες συνδέεται στενά με τη φύση της νοημοσύνης. Στο εργαστήριό μας σήμερα επιχειρούμε να κατασκευάσουμε μηχανήματα που έχουν ενδιαφέρουσες ιστορίες να πουν, και διαδικασίες που τα καθιστούν ικανά να πουν τις ιστορίες αυτές στη σωστή χρονική στιγμή».

τρόπο της ανθρώπινης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, με αποτέλεσμα να γίνεται λόγος για τον κομβικό κοινωνικό ρόλο της αφηγηματικής διάδρασης (Fisher, 1987· Norrick, 2000· Quasthoff & Becker, 2005, Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011).⁷

Επιπλέον, κάθε άνθρωπος, με τις ενέργειες, τα βιώματα, τις επιλογές του, και κυρίως με τις αφηγήσεις του –ρητές ή υπόρρητες– για όλα τα παραπάνω, κατασκευάζει την ταυτότητά του, δομεί αφηγηματικά την εμπειρία του, συνθέτει καθημερινά την «ιστορία της ζωής του», μια ιστορία ιδιαίτερη, ξεχωριστή κι ανεπανάληπτη, την οποία, παράλληλα, κατανοεί ή προσπαθεί να κατανοήσει (Bruner, 1987).⁸ Η αυτοαντίληψη και η προσωπικότητά μας είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με τις ιστορίες που λέμε στους άλλους και στον εαυτό μας (ή που κρατούμε κρυφές), καθώς και με αυτές που ακούμε από τους άλλους για εκείνους και για εμάς. Η ανθρώπινη ζωή μπορεί να ιδωθεί, εν γένει, ως μια δυναμική διαδικασία συνεχούς (επαν)ερμηνείας της βάσει *ιδιωτικών* και *δημόσιων* ιστοριών, σε μια απόπειρα κατανόησης του ρόλου μας, του σκοπού μας, των σχέσεων με τους άλλους κ.λπ. (Kerby, 2006). Ακριβώς στο γεγονός αυτό εδράζονται επιστήμες ή επιστημονικοί κλάδοι όπως η ψυχανάλυση, η συμβουλευτική, η αφηγηματική ψυχολογία/ψυχοθεραπεία, κ.λπ.⁹ Ακόμη και τα όνειρα, οι στόχοι ή οι επιθυμίες μας λαμβάνουν τη μορφή ιστοριών στο πλαίσιο της φαντασίας ή της φαντασίωσης: γράφουμε τα «σενάρια» ζωής που επιθυμούμε, και προσπαθούμε, στη συνέχεια, να τα υλοποιήσουμε.¹⁰

Ταξινομούμε και οργανώνουμε, γενικά, τα διάφορα συμβάντα ως μέρη γνωστών σε μας αφηγήσεων, τα αφομοιώνουμε στις πλοκές τις οποίες γνωρίζουμε ή τα ενθέτουμε σε (στερεο)τυπικές αφηγηματικές περιστάσεις και συμφραζόμενα. Ταυτόχρονα, αποδίδουμε στους καινούργιους ανθρώπους που συναντούμε ρόλους οι οποίοι είναι παρόμοια προκατασκευασμένοι στις ιστορίες που κατέχουμε ήδη. Με τη διεύρυνση της εμπειρίας μας, η πινακοθήκη των ιστοριών μας εμπλουτίζεται, οι επιμέρους «πλοκές» τροποποιούνται, εξελίσσονται, κ.λπ. Κατά κανόνα, όμως, η ανθρώπινη εμπειρία οργανώνεται και μορφοποιείται ως αφήγηση· χύνεται σε αφηγηματικά καλούπια (Schank, 1990). Αυτό συμβαίνει για διάφορους λόγους: οι ιστορίες είναι πιο εύληπτες σε σύγκριση με τις αφηρημένες έννοιες. Διαθέτουν ενάργεια, παραστατικότητα και πειστικότητα, καθώς συνδέονται με συγκεκριμένο χωροχρόνο, δράση και χαρακτήρες, συναισθήματα και ιδέες. Τέλος, τις θυμόμαστε πιο εύκολα, γεγονός που διευκολύνει τη σύνδεση νέων εμπειριών με παλαιότερες και την προώθηση της μάθησης.¹¹

⁷ Όπως το διατυπώνει η Hardy (1968, σ. 5), «ονειρευόμαστε με την αφήγηση, ονειροπολούμε με την αφήγηση, θυμόμαστε, προσδοκούμε, ελπίζουμε, απελπιζόμαστε, πιστεύουμε, αμφιβάλλουμε, σχεδιάζουμε, αναθεωρούμε, κριτικάρουμε, δομούμε, κουβεντιάζουμε, μαθαίνουμε, μισούμε και αγαπάμε μέσω της αφήγησης. Για να ζήσουμε πραγματικά, κατασκευάζουμε ιστορίες για τον εαυτό μας και τους άλλους, για το προσωπικό και το κοινωνικό παρελθόν και μέλλον».

⁸ Όπως υποστηρίζουν οι Αρχάκης & Τσάκωνα (2011, σσ. 62-63), «η αφηγηματική πράξη μπορεί να θεωρηθεί πράξη συγκρότησης των ταυτοτήτων του εαυτού και του κόσμου που τον περιβάλλει. Με άλλα λόγια, η αφήγηση ως είδος λόγου το οποίο προβλέπει τη χρονική, διαδοχική οργάνωση των γεγονότων, επιτρέπει στους ανθρώπους, *αξιολογώντας και επιλέγοντας* από μια πληθώρα εμπειριών και βάζοντας τις *επιλεγμένες* εμπειρίες σε χρονική προοπτική, να συγκροτούν τον εαυτό τους ως ολότητα, προσδίδοντάς του συγκεκριμένα χαρακτηριστικά».

⁹ Αναφέρουμε ενδεικτικά την *αφηγηματική προσέγγιση* της προσωπικότητας (τις λεγόμενες «αφηγήσεις ζωής» - *life narratives*), η οποία επισημαίνει τη σημασία καταγραφής των βιωμάτων του ατόμου για την κατανόηση της προσωπικότητάς του (McAdams, 2006, 2009· McLean, 2016· McLean & Pasupathi, 2012).

¹⁰ Με τα λόγια του Bruner, «οι τρόποι αφήγησης και οι τρόποι σύλληψης που τους συνοδεύουν καθίστανται τόσο συνηθισμένοι ώστε στο τέλος γίνονται συνταγές για τη δόμηση της ίδιας της εμπειρίας, για την εγκαθίδρυση οδών προς τη μνήμη, όχι μόνο για την καθοδήγηση της ιστορίας ζωής μέχρι το παρόν, αλλά και για την κατεύθυνσή της προς το μέλλον» (Bruner, 1987, σ. 32).

¹¹ Όπως υποστηρίζει ο Schank (1990, σ. 11), η σκέψη περιλαμβάνει τη διαδικασία «ευρετηρίασης» (*indexing*): «για να αφομοιώσουμε μια περίπτωση, πρέπει να την επισυνάψουμε σε κάποιο χώρο της μνήμης. Πληροφορία χωρίς πρόσβαση σε αυτήν δεν αποτελεί καν πληροφορία. Η μνήμη, για να είναι αποτελεσματική,

Συνοψίζοντας, η αφήγηση είναι μια διαδικασία κομβικής σημασίας· έχει κωδικοποιηθεί σε ποικίλα σημειωτικά και συμβολικά συστήματα, και συνδέεται με κάθε τομέα της ανθρώπινης δράσης: από τη μυθολογία, τη θρησκεία, την ιστορία και τη φιλοσοφία μέχρι την ψυχολογία, τη ρητορική, τη δημοσιογραφία και την τέχνη (Κιοσσές, 2018, σσ. 107-109).¹² Με τη διατύπωση του Polkinghorne, «η αφήγηση είναι ένα σχήμα μέσω του οποίου τα ανθρώπινα όντα νοηματοδοτούν την εμπειρία τους σχετικά με τη χρονικότητα και τις προσωπικές τους ενέργειες. Το αφηγηματικό νόημα λειτουργεί ώστε να μορφοποιήσει την κατανόηση ενός σκοπού στη ζωή και να συνδέσει καθημερινές πράξεις και συμβάντα σε ενότητες επεισοδίων. Παρέχει ένα πλαίσιο κατανόησης των παρελθοντικών γεγονότων της ζωής κάποιου, και σχεδιασμού των μελλοντικών ενεργειών του. Είναι το κατεξοχήν σχήμα μέσω του οποίου η ανθρώπινη ύπαρξη αποκτά νόημα» (Polkinghorne, 1988, σ. 11). Θυμόμαστε το παρελθόν, κατανοούμε το παρόν και σχεδιάζουμε ή φανταζόμαστε το μέλλον, ατομικό και συλλογικό, κυρίως μέσω ενός πλέγματος αφηγήσεων. Εν τέλει, η ανθρώπινη αυτο- και ετερο-γνώση είναι γλωσσικά και αφηγηματικά εγγεγραμμένη.

4. Η αφηγηματική νοημοσύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία

Όπως καταδεικνύεται από τα παραπάνω, η καλλιέργεια της αφηγηματικής νοημοσύνης δεν μπορεί παρά να αποτελεί κομβικό στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο είδος νοημοσύνης ορίζεται, γενικά, ως η ικανότητα του ανθρώπου να οργανώνει την εμπειρία του σε αφηγηματική μορφή και να κατανοεί τον κόσμο που τον περιβάλλει μέσω ιστοριών (Mateas & Sengers, 2003, σ. 1). Η ικανότητα αυτή συνδέεται, επομένως, με την ικανότητα του ατόμου να κατασκευάζει και να προσλαμβάνει αποτελεσματικά ιστορίες, μυθοπλαστικές ή πραγματικές, και να διαχειρίζεται με τρόπο λειτουργικό και κριτικό τις αφηγήσεις που συνθέτει, προσλαμβάνει ή αποτελεί τμήμα τους. Η αποτελεσματική, λειτουργική και κριτική σύνθεση και πρόσληψη των ιστοριών συνδέεται ουσιαστικά με τα εξής ερωτήματα:

πρέπει να περιέχει τόσο ειδικές εμπειρίες (μνήμες) όσο και ετικέτες (μνημονικά ίχνη). Όσο περισσότερες πληροφορίες μάς παρέρχονται σχετικά με μια κατάσταση, τόσο περισσότεροι είναι οι χώροι στη μνήμη και τόσο περισσότεροι οι τρόποι δυνατής σύγκρισής της με άλλες περιπτώσεις στη μνήμη. Έτσι, μια ιστορία είναι χρήσιμη επειδή συνοδεύεται από πολλούς δείκτες ευρητηρίασης. Οι δείκτες αυτοί μπορεί να είναι τοποθεσίες, στάσεις, διλήμματα, αποφάσεις, συμπεράσματα ή οτιδήποτε άλλο. Όσο περισσότερους δείκτες διαθέτουμε για μια ιστορία που μας αφηγούνται, τόσο περισσότεροι οι χώροι που μπορεί να τοποθετηθεί στη μνήμη. Κατά συνέπεια, είναι πιο πιθανό να θυμόμαστε μια ιστορία και να τη συνδέσουμε με εμπειρίες που υπάρχουν ήδη στη μνήμη. Με άλλα λόγια, όσο περισσότεροι οι δείκτες, τόσο μεγαλύτερος ο αριθμός των συγκρίσεων με προηγούμενες εμπειρίες και επομένως τόσο μεγαλύτερη η μάθηση».

¹² Με τα λόγια του Barthes (1988, σ. 93), «άπειρα είναι τα αφηγήματα στον κόσμο. Και, πρώτα πρώτα, υπάρχει μια απίθανη ποικιλία ειδών που, κι αυτά, κατανέμονται ανάμεσα σε διάφορες “ουσίες”, λες και οποιοδήποτε υλικό να ήταν κατάλληλο, για να του εμπιστευθεί ο άνθρωπος τις εξιστορήσεις του: το αφήγημα μπορεί να στηριχθεί στο αρθρωμένο γλωσσικό ιδίωμα, προφορικό και γραπτό, στην εικόνα, σταθερή είτε κινούμενη, στην κίνηση, και στην έλλογη ανάμιξη όλων αυτών των ουσιών. Είναι παρόν στη μυθολογία, τον θρύλο, τον μύθο, το διήγημα, τη νουβέλα, την εποποιΐα, την ιστορία, την τραγωδία, το δράμα, την κωμωδία, την παντομίμα, τον ζωγραφικό πίνακα [...], το υαλογράφημα, τον κινηματογράφο, τα κόμικς, τα μικρογεγονότα στον Τύπο, τη συνομιλία. Και, επιπλέον, κάτω από αυτές τις άπειρες σχεδόν μορφές, το αφήγημα είναι παρόν σε όλες τις εποχές, σε όλους τους τόπους, σε όλες τις κοινωνίες. Το αφήγημα αρχίζει με την ίδια την ιστορία της ανθρωπότητας». Πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι το αφηγηματικό κείμενο αναπόφευκτα επηρεάζεται από το εκάστοτε μέσο κατασκευής και μετάδοσής της (λογοτεχνία, κινηματογράφος, θέατρο, τηλεόραση, ζωγραφική, χορός, μουσική), ενώ η σχέση της αφήγησης με το μέσο εκφοράς της μπορεί να ποικίλλει: η αφήγηση μπορεί να εναρμονίζεται με το μέσο και να αξιοποιεί πλήρως τις ιδιότητές του· μπορεί να αγνοεί την ιδιομορφία του κώδικα και να το χρησιμοποιεί μόνο ως μέσο μετάδοσης και επικοινωνίας· ή μπορεί ακόμη και να υπονομεύει την ιδιαιτερότητά του (Ryan, 2005, σ. 285).

- ποιες ιστορίες, και με ποια επιμέρους χαρακτηριστικά, λέγονται σε ποιους, πότε και για την ικανοποίηση τίνος στόχου, σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις;
- τι είδους αξίες και ιδεολογίες εγγράφονται, ρητά ή υπόρρητα, στις παραπάνω ιστορίες;
- οι ιστορίες που προβάλλονται ως ερμηνείες του κόσμου, φυσικού και κοινωνικού, σε διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, με τι συστήματα αξιών και ιδεολογίας συνδέονται; Προβάλλουν, εμπεδώνουν ή φυσικοποιούν συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς, στάσεις, αντιλήψεις κ.λπ. εις βάρος άλλων, αναπαράγοντας κοινωνικές διακρίσεις και στερεότυπα;

Όπως είναι εμφανές, η καλλιέργεια της αφηγηματικής νοημοσύνης εντάσσεται απόλυτα στους στόχους του λειτουργικού, κριτικού και δημιουργικού γραμματισμού στη σύγχρονη εκπαίδευση (Kiosses, 2019), καθιστώντας το άτομο ικανό να κατανοεί τι «λένε» οι ιστορίες α) για τον κόσμο, β) για αυτούς που τις συνθέτουν και τις προσλαμβάνουν, και γ) για τις ίδιες τις ιστορίες ως σημειωτικές κατασκευές, ενώ παράλληλα προωθούν την αξιοποίηση της κατανόησης αυτής για τη δημιουργία νέων ιστοριών. Η αφηγηματική νοημοσύνη, έτσι, οξύνει την «μετα-αφηγηματική ικανότητα» των μαθητών, καθώς αντιλαμβάνονται ότι «οι αφηγήσεις μάς συνοδεύουν και μας καθορίζουν διά βίου σε πλείστες περιστάσεις της κοινωνικής μας ζωής, τουλάχιστον μέσω των ταυτοτήτων που μας επιτρέπουν να κατασκευάζουμε» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ. 249).

Άτομα τα οποία, κατά κανόνα, καλλιεργούν συστηματικά την αφηγηματική νοημοσύνη, αξιοποιώντας την ιδιαίτερα στην επαγγελματική δραστηριότητά τους, περιλαμβάνουν συγγραφείς, ιστορικούς, ψυχαναλυτές, προφορικούς αφηγητές (παραμυθάδες), δικηγόρους, δημοσιογράφους, σκηνοθέτες, καλλιτέχνες κ.ά., αν και, όπως προαναφέρθηκε, η συγκεκριμένη νοημοσύνη, όπως και η γλωσσική, είναι ευρύτατα διαδεδομένη σε όλους τους ανθρώπους, ως απαραίτητη προϋπόθεση της κοινωνικής διάδρασης.¹³ Επιπλέον, σε πολλές περιστάσεις και για την επίτευξη ποικίλων στόχων, η αφηγηματική νοημοσύνη συνδυάζεται με άλλα είδη, όπως η γλωσσική, η ενδοπροσωπική, η διαπροσωπική και η συναισθηματική.

Η σύγχρονη έρευνα έχει ασχοληθεί με την ανάπτυξη της αφηγηματικής νοημοσύνης στον άνθρωπο, η οποία ξεκινά, όπως υποστηρίζεται, από τα πρώτα στάδια της ανθρώπινης ζωής και συνδέεται άρρηκτα με την κατάκτηση της γλώσσας και τις γνώσεις που αποκτούν τα νήπια για τον κόσμο, διαδικασίες τις οποίες η αφήγηση ενισχύει καθοριστικά. Πέρα όμως από τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, η αφήγηση συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας, στην ενδυνάμωση της μνήμης, στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων και της ενσυναίσθησης, και εν γένει στη συναισθηματική, πνευματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών (Binder, 2014· Dickinson et al., 2012· Engel, 1995· Kerry-Moran & Aerila, 2019· Tatar, 2009). Οι ποικίλες ιστορίες τούς παρέχουν έναν συμβολικό χώρο γλωσσικής χρήσης, καλλιέργειας της φαντασίας, έκφρασης σκέψεων, επιθυμιών και συναισθημάτων, παιχνιδιού, δράσης και απόλαυσης, ενώ αντιδρούν προς αυτές νοητικά, συναισθηματικά και σωματικά. Ήδη, έτσι, από την προσχολική ηλικία τα παιδιά κατακτούν βασικές γνώσεις σχετικά με τη

¹³ Όπως υποστηρίζει ο Randall (Randall, 1999, σσ. 19-20), «η αφηγηματική νοημοσύνη πρέπει γίνει κατανοητή με όρους δύο ευρέων τύπων –της βασικής και της προχωρημένης. Όλοι κατέχουμε βασική αφηγηματική νοημοσύνη, σε οποιαδήποτε ηλικία μας. Αν και κάποιοι από εμάς φαίνεται να κατέχουμε περισσότερη από ό,τι άλλοι –για παράδειγμα, μπορούμε να αφηγηθούμε περισσότερες ιστορίες με πιο συναρπαστικό τρόπο– δεν θα μπορούσαμε να λειτουργήσουμε *ανθρώπινα* αν δεν είχαμε καθόλου. [...] Με τον όρο “προχωρημένη” εννοώ την αφηγηματική νοημοσύνη που έχει καλλιεργηθεί σκόπιμα, όπως ακριβώς θα εκπαιδεύαμε μια βασική μουσική νοημοσύνη ως προς την εκτίμηση και την εκτέλεση κλασικών έργων. Πρόκειται για την αφηγηματική νοημοσύνη που έχει “εκπαιδευτεί” [...] λ.χ. με την έκθεση στη σπουδαία λογοτεχνία, η οποία δεν επεκτείνει απλά το λεξιλόγιό μας και κατευνάζει την “αφηγηματική μας λαγνεία” [...], αλλά αυξάνει τη συνολική μας λογοτεχνική ικανότητα, καθιστώντας μας ικανούς να εκτιμούμε περισσότερο το ευρύ φάσμα των αφηγηματικών στρατηγικών».

δόμηση και τα συστατικά μιας ιστορίας, οι οποίες επεκτείνονται μέσω προφορικών και γραπτών αφηγήσεων, ταινιών, πολυτροπικών αφηγήσεων κ.λπ. με τα οποία έρχονται σε επαφή. Σταδιακά, και σε άμεση συνάρτηση με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν, τα παιδιά αναπτύσσουν τα πρώτα στάδια της αφηγηματικής τους νοημοσύνης, τόσο σε επίπεδο της πρόσληψης όσο και σε αυτό της σύνθεσης ιστοριών (Applebee, 1978).

Όπως τονίζεται στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι αφηγηματικές εμπειρίες να εμπλουτίζονται σε κάθε στάδιο της τυπικής εκπαίδευσης, με στόχους και μεθόδους που να λαμβάνουν υπόψη την ηλικία, την ανάπτυξη και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (λ.χ. Beauchat et al., 2012· Bigozzi & Vettori, 2016· Campbell, 2001· Cooper, 1993· Cremin et al., 2016· Justice & Sofka, 2010· Nicolopoulou & Ilgaz, 2013· Paley, 1990· Schick & Melzi, 2010· Van Oers, 2007). Ποιες είναι όμως οι επιμέρους αφηγηματικές δεξιότητες που απαρτίζουν την αφηγηματική νοημοσύνη και μπορούν να οξυνθούν και να καλλιεργηθούν συστηματικά; Με άλλα λόγια, ποιες θεμελιώδεις παράμετροι πρέπει να ληφθούν υπόψη στο πλαίσιο κατάρτισης ενός διαθεματικού «Προγράμματος Σπουδών για την Αφήγηση» (ΠΣΑ), που θα διαφοροποιείται ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, αλλά θα συνέχεται από μια ενιαία θεωρητική σύλληψη, στο πλαίσιο της καλλιέργειας της αφηγηματικής νοημοσύνης των μαθητών;¹⁴

5. Καλλιεργώντας την αφηγηματική νοημοσύνη

Η αφηγηματική νοημοσύνη συνίσταται, κατά τον Randall (1999), σε επιμέρους αλληλοσυνδεόμενες δεξιότητες: στη δεξιότητα της *πλοκοποίησης* (*emplotment*), του *χαρακτηρισμού* (*characterization*), της *διήγησης* (*narration*), της *ειδολογικής τυποποίησης* (*genre-ation*) και της *θεματοποίησης* (*thematization*). Εξειδικεύοντας και τροποποιώντας το μοντέλο του Randall, και εισάγοντας την πρόσθετη διαδικασία της *περικειμενοποίησης*, μπορούμε να εντοπίσουμε τις εξής συνιστώσες της αφηγηματικής νοημοσύνης (Σχήμα 1):

α) *πλοκοποίηση*¹⁵: πρόκειται για τη διαδικασία *επεξεργασίας* των στοιχείων που θα αποτελέσουν ιστορία και τη δυναμική μετουσίωσή τους σε πλοκή. Η διαδικασία της πλοκοποίησης συνίσταται στα εξής:

¹⁴ Στο πλαίσιο αυτό αξίζει να σημειωθεί το σημαντικό έργο της Vivian Gussin Paley (Paley, 1981, 1990, 1992, 1997, 2004), η οποία τονίζει την καθοριστική σημασία της αφήγησης στην προσχολική εκπαίδευση ως μέσου προώθησης της μάθησης του παιδιού σε όλους σχεδόν τους τομείς ανάπτυξής του. Η Paley έγινε υπέρμαχος, έτσι, της διαμόρφωσης ενός «Αφηγηματικού Προγράμματος Σπουδών» (*narrative curriculum*) στην προσχολική εκπαίδευση, που περιλαμβάνει την αφήγηση ιστοριών από μέρους των παιδιών, με την υποστηρικτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού (*dictation/storytelling*), καθώς και τη δραματοποίηση των ιστοριών αυτών στο σχολείο (*dramatization/story acting*). Οι απόψεις της Paley άσκησαν μεγάλη επίδραση στη σχετική εκπαιδευτική θεωρία και πράξη των Η.Π.Α. (Cooper, 2005· Cremin et al., 2018· Flewitt et al., 2016). Για τη σημαντική εκπαιδευτική αξία κατάρτισης ενός Προγράμματος Σπουδών για την Αφήγηση δες, μεταξύ άλλων, Baldock (2006), Mason & Watson (1991), Mitchell (2019), Rubright (1996). Για την αξιοποίηση στη γλωσσική εκπαίδευση των καθημερινών αφηγήσεων ως μέσων κατασκευής ταυτότητας δες Αρχάκης & Τσάκωνα (2011).

¹⁵ Με το μεταφραστικό δάνειο «πλοκοποίηση» επιχειρώ να αποδώσω τη διαδικασία μετατροπής σε πλοκή, που ενυπάρχει στην έννοια *emplotment*, όρος που συνιστά νεολογισμό στην αγγλική. Ο Hayden White χρησιμοποιεί τον συγκεκριμένο όρο για να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο τα γεγονότα ενός χρονικού καθίστανται σε «ιστορία»: «οι ιστορικές αφηγήσεις αποκτούν μέρος της εξηγητικής τους επίδρασης με το να επιτύχουν να δημιουργήσουν ιστορίες από απλά χρονικά και οι ιστορίες, με τη σειρά τους, δημιουργούνται από τα χρονικά μέσω μιας λειτουργίας που έχω αλλού ορίσει ως “πλοκοποίηση”. Και με την πλοκοποίηση εννοώ απλά την κωδικοποίηση των γεγονότων που περιλαμβάνονται στο χρονικό ως συστατικών στοιχείων από συγκεκριμένα είδη δομών πλοκής [...]» (White, 1978, σ. 83). Ως *emplotment*, εξάλλου, αποδίδεται ο όρος *mise en intrigue* του Ricoeur, ο οποίος, ορμώμενος από την έννοια του αριστοτελικού «μύθου», τονίζει τη

- *επιλογή* διαφορετικών συμβάντων, πράξεων, χαρακτήρων κ.ά. στοιχείων ως συναφών (και αντίστοιχα απόρριψη άλλων ως μη συναφών) και εννοιολογική *σύλληψη* τους
- *ιεράρχηση* των επιλεγμένων στοιχείων ως περισσότερο ή λιγότερο σημαντικών για την αφήγηση
- *οργάνωση* των συμβάντων ως οργανικών μερών ενός ενιαίου συνόλου, συνδεόμενων τόσο μεταξύ τους όσο και με το σύνολο το οποίο συναποτελούν, και η υπόσταση των οποίων είναι λειτουργική· ικανοποιεί, με άλλα λόγια, κάποιον αισθητικό σκοπό («τέλος») στο ευρύτερο πλαίσιο της αφήγησης
- *χρονικο-αιτιολογική* σύνδεση των συμβάντων και αντίληψης/παρουσίασής τους ως αιτιών (προθέσεων, επιθυμιών, σκοπών) και αποτελεσμάτων, σε συγκεκριμένη χρονική διάταξη και αφηγηματική οργάνωση¹⁶
- *προοπτικοποίηση*: επιλογή μιας συγκεκριμένης οπτικής μέσω της οποίας γίνεται η προσέγγιση και η μετάδοση των συμβάντων (αφηγηματική φωνή, εστίαση: χωρική, ιδεολογική, χρονική, γλωσσική, αισθητηριακή αντίληψη) (Igl & Zeman, 2016· Schmid, 2010, σσ. 99-105)
- *χαρακτηρισμός*: πρόκειται για τη διαγραφή των χαρακτήρων που έχουν επιλεγεί στην αφήγηση ως φορείς της δράσης. Η διαδικασία του χαρακτηρισμού περιλαμβάνει την *απόδοση/κατασκευή ιδιοτήτων* μέσω των εντυπώσεων που δημιουργούνται από διάφορα στοιχεία της αφήγησης (λ.χ. λόγια, σκέψεις, ενέργειες, εξωτερική εμφάνιση του χαρακτήρα, λόγια, σκέψεις, ενέργειες άλλων χαρακτήρων σχετικά με τον χαρακτήρα, σχολιασμός του αφηγητή, κ.λπ.), τον *ρόλο* που διαδραματίζει στην αφήγηση («ήρωας», «αντίπαλος», «βοηθός», κ.λπ.), τους *στόχους*, τις *επιθυμίες* του, κ.ά. (Κιοσσές & Χατζημαυρουδής, 2020, σσ. 223-249)
- *εντοπισμός και εγχρονισμός*: τοποθέτηση των συμβάντων και των χαρακτήρων σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο και σκηνικό
- *αντίληψη των συμβάντων ως τμημάτων ενός δυναμικού και συνεκτικού συνόλου* που φέρει συγκεκριμένη σημασία και παρέχει αφηγηματικά μια *ερμηνευτική εκδοχή της πραγματικότητας*.

β) *ειδολογική τυποποίηση*: αφορά την οργάνωση και μορφοποίηση της αφήγησης σε συγκεκριμένους «τύπους», μοτίβα ή είδη πλοκής. Λ.χ. τραγικός, κωμικός, ειρωνικός, ρομαντικός τύπος κ.ο.κ.¹⁷ Η τυποποίηση αυτή συνδέεται, περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά,

δυναμική διαδικασία μετατροπής της καθημερινής, βιωμένης εμπειρίας σε αφηγηματικό Λόγο ως αποτέλεσμα της οργάνωσής της μέσω της πλοκής (Ricoeur, 1983, σσ. 55-84). Ο Ricoeur ορίζει την πλοκή ως «την κατανοητή ολότητα που ρυθμίζει μια διαδοχή γεγονότων σε κάθε ιστορία. Αυτός ο προσωρινός ορισμός αμέσως κάνει φανερό τη συνδετική λειτουργία της πλοκής ανάμεσα σε ένα γεγονός ή γεγονότα και στην ιστορία. Μια ιστορία είναι φτιαγμένη από γεγονότα, στο μέτρο που η πλοκή φτιάχνει από γεγονότα μιαν ιστορία. Η πλοκή επομένως μας τοποθετεί στο σημείο που συναντώνται η χρονικότητα και η αφηγηματικότητα» (Ricoeur, 1990, σσ. 94-95).

¹⁶ Κατά τον Forster, η πλοκή διαφέρει από την ιστορία στο ότι δίνει έμφαση στην αιτιακή σχέση των γεγονότων που την απαρτίζουν και όχι στη χρονική διαδοχή τους. «Ο βασιλιάς πέθανε και μετά πέθανε η βασίλισσα» είναι μια ιστορία. «Ο βασιλιάς πέθανε και μετά πέθανε η βασίλισσα από τη λύπη της» είναι μια πλοκή, η οποία διατηρεί τη χρονική διαδοχή, η αιτιατική ωστόσο σύνδεση την επισκιάζει (Forster, 1985, σ. 86). Η αντίληψη περί της κομβικής σημασίας της αιτιακής σύνδεσης των συμβάντων συναντάται ήδη στην *Ποιητική* του Αριστοτέλη (X1452a3).

¹⁷ Ο Crane (1952) διακρίνει θεματικούς τύπους πλοκών: πλοκή δράσης (αλλαγή στις περιστάσεις του ήρωα), πλοκή χαρακτήρα (μεταβολή στον ηθικό χαρακτήρα του πρωταγωνιστή) και πλοκή σκέψης (αλλαγή στον τρόπο σκέψης του πρωταγωνιστή). Μπορεί να γίνει λόγος για «ειδολογικές» πλοκές (κωμωδία, ρομάντζο, τραγωδία και ειρωνεία/σάτιρα), ενώ ιδιαίτερη έρευνα έχει διενεργηθεί για τις «γυναικείες πλοκές», για τον ρόλο δηλαδή που κατασκευάζεται για τη γυναίκα στο πλαίσιο/μέσω διαφόρων πλοκών (λ.χ. Bueler, 2001). Αναγνωρίζονται, επίσης, γενικές και σχετικά διαχρονικές κατηγορίες «ιστοριών» που ορίζονται ως «αρχι-πλοκές» (*master-plot*, Abbott, 2008, σσ. 42-46) και οι οποίες είτε συνδέονται με συγκεκριμένες πολιτισμικές

με την πρότερη γνώση του ατόμου όσον αφορά «συμβατικές» μορφές πλοκής, σε σχέση με ζητήματα όπως το κειμενικό είδος, το λογοτεχνικό ρεύμα κ.λπ. (λ.χ. πώς εξελίσσεται συνήθως η πλοκή σε ένα ερωτικό ή αστυνομικό μυθιστόρημα –και μάλιστα συγκεκριμένης εποχής, ή σε μυθιστορήματα ορισμένων συγγραφέων κ.λπ.).

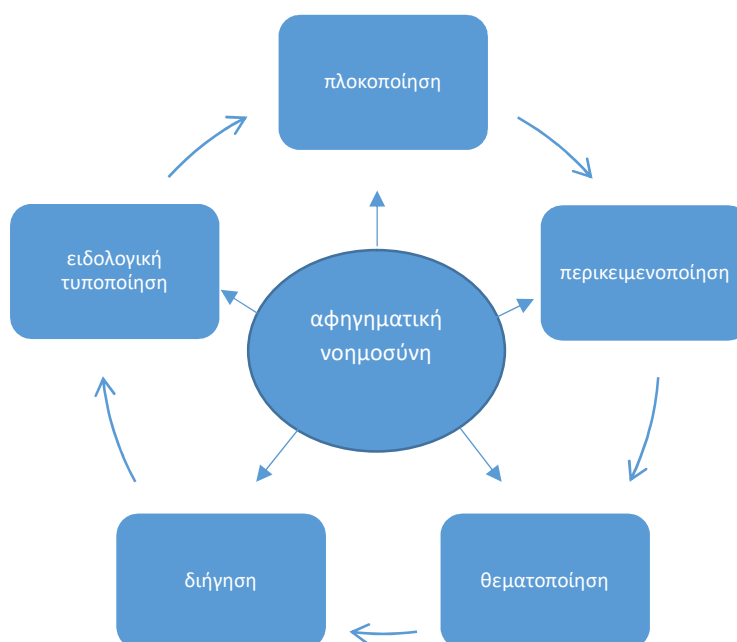
γ) *θεματοποίηση*: πρόκειται για την αναγνώριση ευρύτερων ζητημάτων, συμβάντων, καταστάσεων κ.λπ., που αφορούν τον άνθρωπο, τη ζωή και το περιβάλλον του, θεωρούνται σημαντικά και έχουν αποτελέσει ή/και δύνανται να αποτελέσουν *θέμα* αφηγηματικής κατασκευής και αναπαράστασης (Bremond, Landy & Pavel, 1995). Τα ζητήματα αυτά (λ.χ. έρωτας, θάνατος, δικαιοσύνη, πίστη, ηθική, βία, αποξένωση κ.λπ., πβ. McClinton-Temple, 2010) καθίστανται θέμα αφηγηματικής πραγμάτευσης, συμβολοποίησης, ανάπτυξης, μεταφοράς, αλληγορίας ή υπαινιγμού, προσεγγίζονται αξιακά και ιδεολογικά και νοηματοδοτούνται πολιτισμικά και υποκειμενικά. Η αφήγησή τους, με άλλα λόγια, συνιστά ταυτόχρονα κατασκευή, αμφισβήτηση, εμπέδωση ή προώθηση μιας συγκεκριμένης στάσης προς αυτά. Η θεματοποίηση αναφέρεται τόσο στη διαδικασία της αφηγηματικής κωδικοποίησης όσο και σε αυτήν της αποκωδικοποίησης, με την έννοια της αναγνώρισης των παραπάνω θεμάτων κατά την πρόσληψη ποικίλων αφηγήσεων.

δ) *διήγηση*¹⁸: είναι η τελική παρουσίαση μιας ιστορίας, οργανωμένης ως ακολουθίας, σε κάποιον ή κάποιους αποδέκτες χρησιμοποιώντας έναν συγκεκριμένο συμβολικό τρόπο αναπαράστασης και κάποιο μέσο σύνθεσης και μετάδοσης (λ.χ. λογοτεχνία, κινηματογράφος, τέχνη κ.λπ. μέσω του λόγου, προφορικού ή γραπτού, της εικόνας, του ήχου, της κίνησης ή συνδυασμού τους). Επιπλέον, η διήγηση αφορά τις επιμέρους επιλογές των σημείων του κώδικα που χρησιμοποιείται (λ.χ. στην περίπτωση της γλώσσας, αναφέρεται στις συγκεκριμένες λεξικογραμματικές επιλογές, το ύφος του λόγου κ.λπ.).

ε) *περικειμενοποίηση*: επηρεάζει καθοριστικά όλους τους προαναφερόμενους παράγοντες, και επηρεάζεται από αυτούς, καθώς αφορά την ένταξη των αφηγήσεων σε ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, με βάση την καταλληλότητα χρήσης τους στο περιβάλλον αυτό. Η αφηγηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα αντίληψης του περικειμένου της αφήγησης και τη σημασία του για τη διαμόρφωση αφηγήσεων που ικανοποιούν ευρύτερους σκοπούς και ειδικότερους επικοινωνιακούς στόχους, αναφορικά προς ένα συγκεκριμένο κοινό αποδεκτών, τη σχέση που το κοινό αυτό έχει με τον δημιουργό της αφήγησης, καθώς και τις συνθήκες και το μέσο σύνθεσης, μετάδοσης και πρόσληψης της αφήγησης. Η περικειμενοποίηση εδράζεται, με άλλα λόγια, στην προσέγγιση της αφήγησης ως σημασιοδοτικού συστήματος ερμηνείας και κατανόησης του κόσμου.

παραδόσεις (λ.χ. Ευρώπης, Αμερικής, Ασίας κ.λπ., πβ. πλοκή της «αδιαφορίας/αδικίας – αναγέννησης – ανταμοιβής, όπως η ιστορία της Σταχτοπούτας) είτε έχουν οικουμενικό χαρακτήρα (π.χ. η πλοκή της εκδίκησης, της κατάκτησης κ.ά.). Οι αρχετυπικές αυτές πλοκές μπορεί να επηρεάζουν ακόμη και την καθημερινή ζωή των ανθρώπων (λ.χ. επιλογές μπροστά σε ηθικά διλήμματα), λειτουργώντας ως συνεκτικός δεσμός και επηρεάζοντας την ατομική και συλλογική ταυτότητα (Abbott, 2008, σσ. 44-45).

¹⁸ Ο όρος «διήγηση» χρησιμοποιείται εδώ για να αποδοθεί η *διαδικασία της εξιστόρησης (παρουσίασης, μετάδοσης)* των αφηγήσεων στις ποικίλες μορφές τους.



Σχήμα 1: Οι συνιστώσες της αφηγηματικής νοημοσύνης

6. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ενός Προγράμματος Σπουδών για την Αφήγηση

Η κατάρτιση ενός διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών για την Αφήγηση, όπως προαναφέρθηκε, θα λαμβάνει υπόψη την ηλικιακή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και θα επιχειρήσει να ικανοποιήσει στόχους όπως οι παρακάτω:

- οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τα μέσα με τα οποία μια ιστορία καθίσταται ενδιαφέρουσα, απολαυστική ή/και πειστική, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιδράσει στους αποδέκτες της (πβ. διήγηση, περικειμενοποίηση)
- να έχουν μια ευρύτερη εποπτεία της ιστορίας, να διακρίνουν προθέσεις, αιτίες, επιπτώσεις κ.λπ., καθώς και τον ρόλο των χαρακτήρων στην εξέλιξη της πλοκής (πβ. πλοκοποίηση)
- να αντιλαμβάνονται τι είδους ιστορίες και ποια επιμέρους χαρακτηριστικά τους ελκύουν το ενδιαφέρον τους (π.χ. ποιοι ήρωες, πράξεις, συμπεριφορές, πλοκή, κατάληξη), καθώς και τον τρόπο με τον οποίο τα παραπάνω συνδέονται με τις δικές τους αξίες και ιδεολογίες (πβ. πλοκοποίηση, θεματοποίηση)
- να φαντάζονται ποικίλες εκδοχές εξέλιξης μιας ιστορίας, αν υφίσταντο διαφορετικές συνθήκες (χωροχρόνος, σκηνικό, κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον κ.λπ.) ή αν οι χαρακτήρες έπαιρναν άλλες αποφάσεις (πβ. πλοκοποίηση)
- να συγκρίνουν τις καινούργιες ιστορίες που μαθαίνουν προς αυτές που ήδη γνωρίζουν και να εκτιμούν τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν (πβ. πλοκοποίηση, ειδολογική τυποποίηση)
- να αντιλαμβάνονται την ύπαρξη διαφορετικών ιστοριών για το ίδιο θέμα/ζήτημα, να εντοπίζουν κατά πόσο συμπληρώνουν ή αμφισβητούν η μία την άλλη, και να επιλέγουν την πιο πειστική ή/και αυτή που εναρμονίζεται με τις αξίες τους (πβ. ειδολογική τυποποίηση, θεματοποίηση)
- να εντοπίζουν τα κίνητρα, τις αξίες και την ιδεολογία που συνδέονται με την κατασκευή και προώθηση ποικίλων ιστοριών, καθώς και τις δυνητικές κοινωνικοπολιτισμικές συνέπειές τους (πβ. θεματοποίηση, περικειμενοποίηση)
- να συνειδητοποιούν τον ρόλο που διαδραματίζουν οι μαθητές στις ιστορίες των άλλων, να κρίνουν αν αισθάνονται άνετα με αυτόν, και να τον αποδέχονται, να τον

τροποποιούν, να τον μεταβάλλουν ή να τον απορρίπτουν (πβ. θεματοποίηση, περικειμενοποίηση)

- να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο οι δικές τους ιστορίες διαπλέκονται με αυτές των άλλων, συγκρίνοντάς τις μεταξύ τους (πβ. θεματοποίηση, ειδολογική τυποποίηση, περικειμενοποίηση)
- να αναπτύξουν ενσυναίσθηση· να μάθουν να ακούν τις ιστορίες των άλλων και να αναγνωρίζουν την οπτική τους· να διερευνούν την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων σχέσεων, να δοκιμάζουν συναισθήματα, να νιώθουν το βάρος ηθικών διλημμάτων, να «προβάρουν» δυνητικούς τρόπους ζωής μέσω των χαρακτήρων, να αντιλαμβάνονται την ιδιαιτερότητά τους, και αυτή των άλλων, και σταδιακά να οξύνουν την ικανότητα αυτο- και ετερο-αντίληψης (πβ. πλοκοποίηση, θεματοποίηση, περικειμενοποίηση)
- να μάθουν να λένε «τη δική τους ιστορία», με τη δική τους «φωνή» και μέσα από το δικό τους «βλέμμα», με τρόπο πειστικό και αποτελεσματικό, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μέσα/κανάλια μετάδοσης (πβ. πλοκοποίηση, ειδολογική τυποποίηση, θεματοποίηση, περικειμενοποίηση)
- να συνειδητοποιούν το (μέχρι τότε) «σενάριο της ζωής τους»: τον ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιοι και άλλα πρόσωπα σε αυτό, τις συγκρούσεις, τα διλήμματα, τα αδιέξοδα κ.λπ., καθώς και την πιθανή εξέλιξή του στο μέλλον (πβ. πλοκοποίηση, θεματοποίηση, περικειμενοποίηση)
- να φαντάζονται έναν κόσμο στον οποίο επιθυμούν να ζουν και τον ρόλο που επιθυμούν να έχουν οι ίδιοι οι μαθητές σε αυτόν (πβ. πλοκοποίηση, θεματοποίηση, περικειμενοποίηση).

Με βάση τους παραπάνω στόχους θα διαμορφωθούν αντίστοιχα τα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (περιεχόμενο και διάταξη της ύλης, μεθοδολογία, στρατηγικές, αξιολόγηση, ρόλοι διδασκόντων και διδασκομένων, ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον) τα οποία θα ενισχύουν συστηματικά το συγκεκριμένο είδος νοημοσύνης των μαθητών, στο πλαίσιο μιας διευρυμένης οπτικής της νοημοσύνης που καλλιεργείται στη σύγχρονη εκπαίδευση (Armstrong, 2017· Campbell, 2008· Campbell et al., 2004· Lucas & Claxton, 2011).

7. Συμπέρασμα

Όπως κατέστη εμφανές από τα παραπάνω, ο άνθρωπος αναδεικνύεται κατεξοχήν ως *homo narrans*: ένας συνεχής κατασκευαστής ιστοριών που ενέχουν θεμελιώδη νοηματοδοτική αξία.¹⁹ Ταυτόχρονα, όμως, κατασκευάζεται και ο ίδιος από τις ιστορίες, τις δικές του και των άλλων· είναι *ιστορών* όσο και *ιστορούμενος*. Είναι υποκείμενο και αντικείμενο πολλαπλών αφηγήσεων, ατομικών και συλλογικών, αλληλοσυμπληρούμενων ή αλληλοσυγκρουόμενων, γεγονός που μπορεί να εκληφθεί ως ειδοποιό ανθρώπινο χαρακτηριστικό. Στον βαθμό που ο άνθρωπος είναι «ζώον πολιτικών», κατά τον Αριστοτέλη, είναι εξίσου «ζώον αφηγηματικών», καθώς η αφήγηση συνδέεται άρρηκτα με τα θεμέλια της κοινωνικής του υπόστασης

¹⁹ Πβ. Fisher (1984, σ. 6), ο οποίος σχολιάζει τη μεταφορά του *homo narrans*, στο πλαίσιο του «αφηγηματικού παραδείγματος» της ανθρώπινης επικοινωνίας: «η ιδέα των ανθρώπων ως αφηγητών ιστοριών υποδεικνύει τη γενετική μορφή κάθε συμβολικής σύνθεσης· υποστηρίζει ότι τα σύμβολα δημιουργούνται και μεταδίδονται, σε τελική ανάλυση, ως ιστορίες που στοχεύουν να θέσουν σε τάξη την ανθρώπινη εμπειρία και να ωθήσουν τους άλλους να κατοικήσουν μέσα σε αυτές, ώστε να καθιερώσουν τρόπους συμβίωσης σε κοινωνίες όπου εγκρίνεται η ιστορία που συνιστά τη ζωή κάποιου. Και η ζωή κάποιου, όπως προτείνει ο Burke, είναι μια ιστορία που συμμετέχει στις ιστορίες εκείνων που έζησαν, που ζουν τώρα και που θα ζήσουν στο μέλλον». Για την αφηγηματική κατασκευή της πραγματικότητας δες, επίσης, Bruner (1991).

(Gottschall, 2012). Η καλλιέργεια, συνεπώς, της αφηγηματικής νοημοσύνης στο σχολικό περιβάλλον είναι απαραίτητη, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να δομήσουν μία λειτουργική, κριτική και δημιουργική στάση ως προς τον πυκνό ιστό των αφηγήσεων, προσωπικών, οικογενειακών, κοινωνικών, στις οποίες εμπλέκονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, και οι οποίες καθορίζουν τη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής τους ταυτότητας.

Βιβλιογραφία

- Abbott, H. Porter (2008). *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge University Press.
- Andrews, M., Selater, S. D., Squire, C., & Treacher, A. (2004). *The uses of narrative: Explorations in sociology, psychology and cultural studies*. Transaction Publishers.
- Applebee, A. N. (1978). *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. The University of Chicago Press.
- Armstrong, T. (2017). *Multiple intelligences in the classroom* (4^η έκδ.). ASCD.
- Baldock, P. (2006). *The place of narrative in the early years curriculum: How the tale unfolds*. Routledge.
- Barthes, R. (1988). *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο*. Πρό-λογος Γ. Βέλτσος, μτφ. Γ. Σπανός. Πλέθρον.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Μτφ. Μ. Αραποπούλου. Μεταίχμιο.
- Beauchat, K. A., Blamey, K. L., & Philippakos, Z. A. (2012). *Effective Read-alouds for Early Literacy: A Teacher's Guide for PreK-1*. Guilford Press.
- Bhabha, H. K. (1991). *Nation and narration*. Routledge.
- Bigozzi, L., & Vettori, G. (2016). To tell a story, to write it: developmental patterns of narrative skills from preschool to first grade. *European Journal of Psychology of Education*, 31(4), 461-477.
- Binder, M. M. (2014). The storied lives children play: Multimodal approaches using storytelling. *Canadian Children*, 39(2), 11-20.
- Blass, R. J. (2002). *Booktalks, Bookwalks, and Read-Alouds: Promoting the Best New Children's Literature Across the Elementary Curriculum*. Libraries Unlimited.
- Bremond, C., Landy, J., & Pavel, T. (1995). *Thematics: New approaches*. State University of New York Press.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32.
- Bruner, J. S. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* 18, 1-21.
- Bueler, L. E. (2001). *The Tested Woman Plot: Women's Choices, Men's Judgments, and the Shaping of Stories*. Ohio State University Press.
- Campbell, B. (2008). *Handbook of differentiated instruction using the multiple intelligences: Lesson plans and more*. Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Campbell, R. (2001). *Read-alouds with young children*. The International Reading Association.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2004). *Teaching & learning through multiple intelligences*. Allyn and Bacon.

- Cooper, P. (1993). *When stories come to school: Telling, writing, and performing stories in the early childhood classroom*. Teachers & Writers Collaborative.
- Cooper, P. (2005). Literacy learning and pedagogical purpose in Vivian Paley's 'storytelling curriculum'. *Journal of Early Childhood Literacy* 5(3), 229-251.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Επιμ.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: an International Journal* 4(3), 164-195.
- Crane, R. S. (1952). The Concept of Plot and the Plot of Tom Jones. Στο R. S. Crane (Επιμ.), *Critics and criticism* (σσ. 616-647). University of Chicago Press.
- Cremin, T., Flewitt, R., Mardell, B., & Swann, J. (Επιμ.). (2016). *Storytelling in early childhood: Enriching language, literacy and classroom culture*. Routledge.
- Cremin, T., Flewitt, R., Swann, J., Faulkner, D., & Kucirkova, N. (2018). Storytelling and story-acting: Co-construction in action. *Journal of Early Childhood Research*, 16(1), 3-17.
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Michnick Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, 1-15.
- Engel, S. (1995). *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood*. W.H. Freeman.
- Erll, A., & Sommer, R. (2019). *Narrative in Culture*. De Gruyter.
- Fisher, W. R. (1984). Narration as a human communication paradigm: The case of public moral argument. *Communications Monographs*, 51(1), 1-22.
- Fisher, W. R. (1987). *Human communication as narration: toward a philosophy of reason, value, and action*. University of South Carolina Press.
- Flewitt, R., Cremin, T., & Mardell, B. (2016). Paley's approach to storytelling and story acting: Research and practice. Στο T. Cremin, R. Flewitt, B. Mardell, & J. Swann (Επιμ.), *Storytelling in Early Childhood: Enriching language, literacy and classroom culture* (σσ. 29-48). Routledge.
- Forster, E. M. (1985). *Aspects of the novel*. New York: Harcourt Brace College Pub.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2003). Three Distinct Meanings of Intelligence. Στο R. J. Sternberg, J. Lautrey, & T. Lubart (Επιμ.), *Models of Intelligence for the New Millennium*. (σσ. 43-54). American Psychological Association.
- Gardner, H. (2011). *Multiple Intelligences: The First Thirty Years*.

https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/intro-frames-of-mind_30-years.pdf

- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Taylor and Francis.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gottschall, J. (2012). *The storytelling animal: How stories make us human*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 23(3), 207-218.
- Hardy, B. (1968). Towards a poetics of fiction: an approach through narrative. *Novel*, 2(1), 5–14.
- Herman, D. (2003). *Narrative theory and the cognitive sciences*. CSLI.
- Igl, N., & Zeman, S. (2016). *Perspectives on Narrativity and Narrative Perspectivization*. John Benjamins Publishing Company.
- Jurecic, A. (2012). *Illness as narrative*. University of Pittsburgh Press.
- Justice, L. M., & Sofka, A. E. (2010). *Engaging Children with Print: Building Early Literacy Skills through Quality Read-Alouds*. Guilford Press.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (σσ. 680-695). Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, 26 - 28 Μαρτίου 1997, τ. 2. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies*. Cambridge University Press.
- Kerby, A. P. (2006). *Narrative and the self*. Indiana University Press.
- Kerry-Moran, K. J., & Aerila, J.-A. (Επιμ.). (2019). *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning*. Springer International Publishing.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Multiple intelligences reconsidered*. Peter Lang.
- Kress, G. R. (2010). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kiosses, S. (2019). Fostering creative literacy: theoretical conditions and pedagogy. *European Journal of English Language, Linguistics and Literature*, 6 (2), 18-25.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Open University Press.
- Lucas, B., & Claxton, G. (2011). *New kinds of smart: How the science of learnable intelligence is changing education*. Open University Press.
- Mason, H., & Watson, L. (1991). *Every one a storyteller: Integrating storytelling into the curriculum*. Lariat Productions.
- Mateas, M., & Sengers, P. (2003). Narrative Intelligence. Στο M. Mateas, & Ph. Sengers (Επιμ.), *Narrative intelligence* (σσ. 1-25). J. Benjamins Pub.

- McAdams, D. P. (2006). *The Redemptive Self: Stories Americans Live By*. Cambridge University Press.
- McAdams, D. P. (2009). *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity*. Guilford Press.
- McClinton-Temple, J. (2010). *Encyclopedia of themes in literature*. Facts On File.
- McLean, K. C. (2016). *The Co-authored Self: Family stories and the construction of personal identity*. Oxford University Press.
- McLean, K. C., & Pasupathi, M. (2012). *Narrative development in adolescence: Creating the storied self*. Springer.
- Mitchell, L. A. (2019). *Storytelling in a culturally responsive classroom: Opening minds, shifting perspectives, and transforming imaginations*. Lexington Books.
- Nash, C. (2007). *Narrative in culture: The uses of storytelling in the sciences, philosophy, and literature*. Routledge.
- Nelson, K. (Επιμ.). (1989). *Narratives from the crib*. Harvard University Press.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1), 60-92.
- Nicolopoulou, A., & Ilgaz, H. (2013). What do we know about pretend play and narrative development? a response to Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith, and Palmquist on "the impact of pretend play on children's development: a review of the evidence". *American Journal of Play*, 6(1), 55-81.
- Niles, J. D. (1999). *Homo Narrans: The poetics and anthropology of oral literature*. University of Pennsylvania Press.
- Norrick, N. R. (2000). *Conversational narrative: Storytelling in everyday talk*. Benjamins.
- Paley, V. G. (1981). *Wally's Stories: Conversations in the Kindergarten*. Harvard University Press.
- Paley, V. G. (1990). *The Boy Who Would Be a Helicopter: The Uses of Storytelling in the Classroom*. Harvard University Press.
- Paley, V. G. (1997). *The Girl With the Brown Crayon*. Harvard University Press.
- Paley, V. G. (2004). *A Child's Work: The Importance of Fantasy Play*. University of Chicago Press.
- Paley, V. G. (1992). *You Can't Say You Can't Play*. Harvard University Press.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.
- Quasthoff, U. M., & Becker, T. (2005). *Narrative interaction*. John Benjamins Pub.
- Randall, W. L. (1999). Narrative intelligence and the novelty of our lives. *Journal of Aging Studies*, 13(1), 11-28.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. τ.1. Du Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Η αφηγηματική λειτουργία*. Μτφ. Β. Αθανασόπουλος. Καρδαμίτσα.

- Rubright, L. (1996). *Beyond the beanstalk: Interdisciplinary learning through storytelling*. Heinemann.
- Ryan, M.-L. (2005). Media and Narrative. Στο D. Herman, M. Jahn, & M. – L. Ryan (Επιμ.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (σσ. 282-292). Routledge.
- Schaler, J. A. (2006). *Howard Gardner under fire: The rebel psychologist faces his critics*. Open Court.
- Schank, R. C. (1990). *Tell me a story: Narrative and intelligence*. Northwestern U. P.
- Schick, A., & Melzi, G. (2010). The development of children's oral narratives across contexts. *Early Education and Development* 21(3), 293–317.
- Schmid, W. (2010). *Narratology: An introduction*. Μτφ. A. Starritt. De Gruyter.
- Solomon, Y., & O'Neill, J. (1998). Mathematics and Narrative. *Language and Education*, 12(3), 210-221
- Straub, J. (Επιμ.). (2006). *Narration, identity, and historical consciousness*. Berghahn Books.
- Street, B. V. (2014). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Routledge.
- Tambling, J. (1991). *Narrative and ideology*. Open University Press.
- Tatar, M. (2009). *Enchanted hunters: The power of stories in childhood*. W. W. Norton.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. The University of Chicago Press.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Open University.
- Van Oers B. (2007). Helping young children to become literate: the relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Education Research Journal* 15(3), 299–312.
- White, H. (1978). The historical text as literary artifact. Στο H. White, *Tropics of Discourse: Essays in cultural criticism* (σσ. 81-100). The Johns Hopkins University.
- Wilkins, D. B. (1989). Justice as Narrative: Some Personal Reflections on a Master Storyteller. *Harv. Blackletter J.*, 6, 68-77.
- Αρχάκης, Α. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Πατάκης.
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Πατάκης.
- Κιοσσές, Σ. (2018). *Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή του πεζού λόγου: Η συμβολή της αφηγηματολογίας*. Κριτική.
- Κιοσσές, Σ., & Χατζημαυρουδή, Ε. (2020). *Η λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ερμηνευτική, κριτική και δημιουργική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων*. Κριτική.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Ελληνικά Γράμματα.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Gutenberg.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της

γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας, & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 35-52). Μεταίχμιο.