

Ο ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ^(*)
Μία Κοινωνική, Παιδαγωγική και Διδακτική προσέγγιση

Τών
Αγγελου Λιβαθινού και Διονυσίας Μωραΐτη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην μοντέρνα διδακτική, ο **διάλογος** στο μάθημα και στην διδασκαλία παίζει σημαντικότερο ρόλο, ως ένα μέσον **μόρφωσης** και ενεργητικής απόκτησης τής **γνώσης**. Συγχρόνως, ο διάλογος στο μάθημα συνεισφέρει στον κρίσιμο τρόπο διάπλασης τής **προσωπικότητας** του μαθητή.¹

Οι αρχαίοι Έλληνες είχαν αντιληφθή την μεγάλη μορφωτική και κοινωνική αξία τού διαλόγου και τόσο οι Σοφιστές, όσο και ο ιδεολογικός αντίπαλός τους, ο Πλάτων, κατά την ενασχόλησή τους με τον Άνθρωπο και τα προβλήματά του, εκαλλιέργησαν τον διάλογο με ιδιαίτερη φροντίδα και, στις φιλοσοφικές ή στις πολιτικές και κοινωνικές αναζητήσεις τους, τον αξιοποίησαν τόσο ως ένα ισχυρότατο εργαλείο για την διερεύνηση αξιών και εννοιών, όσο και για την μόρφωση των νέων.²

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, όλο και περισσότερο αναδεικνύεται η σπουδαιότερη σημασία τού διαλόγου στην Εκπαίδευση και στην Διδασκαλία, μια και ο διάλογος αναγνωρίστηκε ως εκείνη η μορφή διδασκαλίας, με την οποία μπορούμε να παρακάμψουμε την από καθέδρας(EX KATHEDRA) διδασκαλία και να δοθεί έτσι στους μαθητές η δυνατότητα **να ρωτήσουν** οι ίδιοι, **να εμβαθύνουν** στην κατάσταση πραγμάτων, **να διευκρινίσουν** έννοιες και **να προσεγγίσουν** λύσεις σε προβλήματα, **να εκφράσουν** την συμφωνία ή την διαφωνία τους σε διατυπούμενες απόψεις-σκέψεις, **να σκεφθούν ανιχνεύοντας** την αλήθεια, και, με την πνευματική δραστηριότητά τους, **να κατανοήσουν** ή **να αναδομήσουν έννοιες, αξίες** και, τελικώς, **την νέα γνώση**.³

1. Ο ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΩΣ ΜΟΡΦΗ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΗΣ

Ο άνθρωπος, ως κοινωνικό όν, δεν μπορεί να ζει και να δρα μόνος του, αλλά τού είναι αναγκαία η συμβίωση μέσα στο κοινωνικό σύνολο, πράγμα το οποίο αποτελεί και την βάση της πολιτιστικής προόδου του. Επομένως, είναι αναγκαία η ανάπτυξη σωστών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τών ανθρώπων, η ικανότητα επικοινωνίας και συνεννόησης με τον συνάνθρωπο. Αυτά υποβοηθούνται και προωθούνται με την καλλιέργεια τής επικοινωνιακής συζήτησης, με την ανταλλαγή απόψεων, με τον γνήσιο και ανοικτό διάλογο μεταξύ τών ανθρώπων.

Ως διάλογο εννοούμε την, μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων, κατά αλληλοδιαδοχικό και διαλεκτικό τρόπο, ανταλλαγή σκέψεων, απόψεων, γνώμων και πληροφοριών επί ενός θέματος, προβλήματος ή αντικειμένου, προκειμένου να προσεγγίσουν ή να ανακαλύψουν την αλήθεια και να φθάσουν σε συμπεράσματα. Εννοούμε την συζήτηση, στην οποία οι συμμετοχοί μπορούν να διατυπώνουν ή να αλλάζουν άποψη, να συνεχίζουν ή να διακόπτουν την συμμετοχή τους, να ανταλλάσσουν γνώμες και σκέψεις, να αποδέχονται ή να τροποποιούν ή και να απορρίπτουν απόψεις και να καταλήγουν σε συμπεράσματα και αποφάσεις.

Είναι απαραίτητο να μένουν τουλάχιστον δύο συζητητές ενεργητικοί στον διάλογο, **για να μην μετατραπεί αυτός σε μονόλογο**⁴.

^(*) Ο Πρωτότυπος τίτλος αυτής τής Εργασίας, στην Γερμανική Γλώσσα, είναι “**Der Dialog im Unterricht**”.

Η Εργασία αυτή στο πρωτότυπό της (στην Γερμανική Γλώσσα) υπεβλήθη ως προκαταρκτική Εργασία (Scheinarbeit), για την απόκτηση δικαιώματος τού υπογράφοντος στην υποβολή Πτυχιακής Εργασίας και στην συμμετοχή του στις Πτυχιακές Εξετάσεις τής διετούς Μετεκπαιδευτής του στην PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE LUDWIGSBURG Γερμανίας το έτος 1994.

Στην Ελληνική Γλώσσα η Εργασία αυτή δημοσιεύθηκε : 1) στο Τριμηνιαίο Περιοδικό Εκπαιδευτικού και Κοινωνικού Προβληματισμού « Τα Εκπαιδευτικά », Όργανο τού Εκπαιδευτικού Συνδέσμου (Β΄ Περίοδος ,Φθινόπωρο 1998 , Χειμώνας 1999, Τεύχος 49-50) Αθήνα , 2) στην Εβδομαδιαία Εφημερίδα « Η ΑΥΓΗ » Πύργου , σε ένδεκα (11) συνέχειες (Αριθ. Φύλλων : 2260/01.11.99 έως και 2270/ 17.01.2000) και 3) αποδελτιωμένη στο ΔΕΛΤΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑΣ τού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (τ.14 , Αθήνα , Ιούνιος 1999) .

¹ NETZER,HANS:”Erziehungslehre”, Verlag Julius Klinkhardt , Bad Helbrunn / Obb. Aufl.1968 ,σελ.120

² Πλάτωνος **Διάλογοι** (π.χ.: “**Θεαίτητος**” , « **Μένων** »)

³ SCHEULER,HANS: “Der Dialog in Erziehung und Unterricht”στο”Einführung in pädagogisches Sehen und Denken” Verlag R.Piper und Co. München 1967 ,σελ. 224 / και όπως υποσημ.6 .

⁴ Όπως υποσημ.3 ,σελ.224

Ο διάλογος στην ανθρώπινη κοινωνία είναι τρόπος και μέσον μόρφωσης, τρόπος και μέσον απόκτησης γνώσης, ταυτοχρόνως δε τρόπος συμπεριφοράς, δράσεως και υπέρξεως του ανθρώπου, επί πλέον είναι ένας διαυγέστατος καθρέπτης της αυτογνωσίας του ανθρώπου.⁵

Ο διάλογος ανάμεσα σε δύο συναντώμενους ανθρώπους, η συζήτηση στην οικογένεια, η δημόσια συζήτηση για μια ανθρώπινη κατάσταση, η συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ δύο πνευματικώς ή πολιτικώς αντιπάλων είναι διαλογικές καταστάσεις της ζωής, που επιβεβαιώνουν, ότι η ανθρώπινη ζωή στον κόσμο είναι δυνατή μόνο μέσα από τον διάλογο.⁶

Ο Hans Schorer⁷, μιλώντας για την σημασία τού διαλόγου στην ζωή, θεωρεί τον διάλογο “ως μονοσήμαντη αποδοχή επαφής μέσα στην γλωσσική μας κοινωνία, ως αξιόπιστο μέσο για να αποκτήσουμε πληροφορία και νουθεσία, ως βοήθεια στην σωματική, πνευματική και ψυχική ανάγκη, ως κομιστή της κοινωνικής ζωής, ως ένα βασικό στοιχείο της καλλιτεχνικής διάπλασης τού λόγου, ως την μόνη δυνατότητα από κοινού αναζήτησης της αλήθειας, ως την πλήρη πραγματικότητα της Γλώσσας, η οποία την σιωπή σπάζει και, από το υψηλότερο σημείο, πάλι στην σιωπή οδηγεί, ως το προαπαιτούμενο για τον άνθρωπο, πραγματικώς και υπερβατικώς.”⁷

Στην εποχή μας, εξ άλλου, που παρουσιάζει μία τεράστια πολυπλοκότητα στους τομείς της γνώσης και της πράξης, η καλλιέργεια τού διαλόγου μεταξύ τών ανθρώπων τούς κάνει ικανούς να στέκονται κριτικά απέναντι σε κάθε καινούριο, τους εξασφαλίζει την ικανότητα να σκέπτονται και να τροποποιούν ή να απορρίπτουν απόψεις, να ξεχωρίζουν, μέσα από αυτήν την πολυπλοκότητα, τί είναι πλαστό και τί γνήσιο και ανθρώπινο, να διακρίνουν ποιές πληροφορίες προέρχονται από ένα σκόπιμο “βομβαρδισμό” με στόχο τον κοινωνικό αποπροσανατολισμό, και ποιές αξίζουν περαιτέρω επεξεργασίας, τους κάνει ικανούς να διαλέγονται με τον συνάνθρωπο, να βρίσκουν στήριγμα και κατανόηση από τον Άνθρωπο, να ανιχνεύουν αξίες και νέες γνώσεις, να λαμβάνουν αποφάσεις μέσα σε ένα δημοκρατικό σύνολο και να ολοκληρώνονται ως προσωπικότητες.

2. Ο ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ

Ως διάλογο στο μάθημα εννοούμε την μεταξύ τών μαθητών ή μεταξύ τών μαθητών και τού διδάσκοντος ανταλλαγή απόψεων, γνώμων, θέσεων, για τον έλεγχο τών πληροφοριών, που έχουν μπροστά τους, με στόχο την διευκρίνιση καταστάσεων, την ανίχνευση εννοιών και αξιών και, τελικά, μέσα από ενδεχόμενες απορρίψεις, τροποποιήσεις, συμφωνίες και λογικά επιχειρήματα, την κατάληξη σε συμπεράσματα επί τού αντικειμένου τού μαθήματος. “Ταυτόχρονα, ο διάλογος μεταξύ τών μαθητών και του εκπαιδευτικού είναι ένα υπαρξιακό γεγονός στην επικοινωνία τών ανθρώπων”⁸

Ο διάλογος στο μάθημα δεν είναι μόνον ένας κατ’ εξοχήν τύπος διδασκαλίας, αλλά είναι ακόμη ένας θεμελιώδης τύπος της μορφωτικής διαδικασίας στην Τάξη, είναι μια πηγή πνευματικής δύναμης. Γι’ αυτό και η διδακτική πράξη δεν μπορεί και δεν πρέπει να χρησιμοποιεί, μόνον ως μέσον, τον διάλογο στο μάθημα. Ο διάλογος στο μάθημα είναι, ταυτοχρόνως, σκοπός και μέσον τής μόρφωσης, και γι’ αυτό έχει θεμελιώδη σημασία τόσο για την μόρφωση τών μαθητών, όσο και για την κοινωνική και ψυχολογική τους ανάπτυξη.⁹

Με την καλλιέργεια τού διαλόγου στο μάθημα, ο μαθητής μαθαίνει ο ίδιος να προβληματίζεται και να σκέπτεται με τον δικό του τρόπο, μαθαίνει να στέκεται σοβαρά απέναντι στο αντικείμενο, να σέβεται τις γνώμες τών συνομιλητών του και να τις αντιμετωπίζει κριτικά και διερευνητικά, να αντικρούει υπεύθυνα και με λογικά επιχειρήματα εκείνες, με τις οποίες διαφωνεί, αποκτά την ικανότητα να δίνει απαντήσεις και να υποβάλλει ερωτήσεις, συνηθίζει να ακούει προσεκτικά τον συνομιλητή του, διαπαιδαγωγείται στο να ισορροπεί και να αυτοελέγχει αυθόρμητες εξωτερικεύσεις του, μαθαίνει να σκέπτεται ήρεμα και να μην χάνει τον στόχο μέσα στην πορεία τού διαλόγου, δημιουργεί τους δικούς του διανοητικούς ορίζοντες και, με γόνιμο τρόπο, καταλήγει στις δικές του απόψεις για το αντικείμενο και για την νέα γνώση. Έτσι, με τον διάλογο στο μάθημα,

⁵ HERDER VERLAG KG: “Lexikon der Pädagogik“, N. Ausgabe, 2er Band, Freiburg im Breisgau 1970. Σελ. 126

⁶ PÖDL K. KONRAD/WACKER, KURT: «Schulpraxis», Ernst Klett Verlag, I. Aufl. '67, Stuttgart. σελ.54

⁷ “Όπως υποσημ.5, σελ.55 (Μετάφραση δική μας).

⁸ SCHORB O. ALFONS: “160 Stichworte zum Unterricht”, Verlag F.Kamp, Bochum, 11.Aufl.1972, Σελ. 20

⁹ PÖNDL K. KONRAD/WACKER, KURT: “Schulpraxis”. (Όπως υποσημ. 6.), σελ.54

καλλιεργείται μια **μορφωτική διαδικασία** στην Τάξη, που συμβάλλει τα μέγιστα στην ανάπτυξη τής ελεύθερης προσωπικότητας του μαθητή και στην πνευματική του ανάπτυξη.

Ο διάλογος στο μάθημα, στην εφαρμογή του μέσα στην Τάξη, αποτελεί, πρώτα-πρώτα, μια εξαιρετική ευκαιρία, για να αναπτυχθεί μια ζεστή και ανθρώπινη ατμόσφαιρα μεταξύ τών μαθητών, αλλά και μεταξύ τών μαθητών και του διδάσκοντος .

Επειτα, **ο διάλογος** στο μάθημα **υποβοηθεί** στην ζωντανή αλληλοσυναίνεση τών διαλεγόμενων απέναντι στο πρόβλημα, **συντείνει** στην στάθμιση και εκτίμηση τών εκατέρωθεν ισχυρισμών, **νομιμοποιεί** την αμφισβήτηση τού αυτονόητου και τών επιφανειακών απόψεων, **προωθεί** την γόνιμη ανταλλαγή συλλογισμών με στόχο την αμοιβαία κατανόηση διαφόρων προσπαθειών διερεύνησης και λύσης, **διευκολύνει** στην αποκάλυψη κρυμμένων νοητικών διεργασιών και **συνηθίζει** τους μαθητές, μέσα από αξιόπιστες προσπάθειες, να συνδιαλέγονται και να κατανοούνται μεταξύ τους.

Έτσι, **αξιοποιούνται** οι πνευματικές δυνατότητες και οι εμπειρίες τών συνομηλητών, **βιώνεται** η αξία τού διαλόγου, ο οποίος **οδηγεί** στην ανακάλυψη τής νέας γνώσης και **προωθεί** την επικοινωνία και την ανθρώπινη συνάντηση. Παράλληλα, συνειδητοποιείται από τους συνομηλητές, ότι **στην διερεύνηση ή λύση** τού προβλήματος ή **στην ανίχνευση και προσέγγιση** καταστάσεων και προβλημάτων ή **στην ανακάλυψη** τού καινούριου **όλοι συνεισέφεραν**. Και η συνειδητοποίηση αυτού τού γεγονότος από τους μαθητές **επιδρά θετικά** στην κοινωνική τους διαπαιδαγώγηση, **τους βοηθεί** να αποκτήσουν **αυτογνωσία** και τους **διευκολύνει** να υπερβούν ελαττώματα, όπως **αλαζονεία, κοινωνική παθητικότητα, κενούς εγωισμούς ή να αποφύγουν εύκολες απογοητεύσεις, δηλαδή τους κάνει, ψυχολογικά και κοινωνικά, ισορροπημένα άτομα** .

Βέβαια, είναι πολύ δύσκολο να μεταφερθεί μέσα στην Τάξη η φυσική μορφή τού διαλόγου. Και τούτο, κυρίως, επειδή ο διάλογος στο μάθημα δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητος και αδέσμευτος από την πρόθεση για μάθηση και για διδασκαλία. Αυτή η πρόθεση, εξ άλλου, δεν μπορεί να υλοποιηθεί ούτε μόνο μέσα από την διάλεξη και την μετωπική διδασκαλία, ούτε μόνο μέσα από τον διάλογο.

Άν, όμως, ο Εκπαιδευτικός λάβει σοβαρά υπ' όψη του, πως, ό,τι έχει ο άνθρωπος επεξεργασθή με τον διάλογο είναι στερεωμένο στην μνήμη του και στην συνείδησή του ισχυρότερα απ' ό,τι με την μετωπική διδασκαλία(διάλεξη), τότε είναι βέβαιο, ότι ο ίδιος θα καλλιεργεί με φροντίδα τον διάλογο στο μάθημα, σε κάθε κατάλληλη στιγμή.

Ο διάλογος στο μάθημα, αν και πολυπλοκότερος, είναι διεξοδικότερος και πιο αποτελεσματικός από την διάλεξη (μετωπική διδασκαλία), **ενεργοποιεί** δε τον ακροατή περισσότερο από ό,τι η μετωπική διδασκαλία. Εξ άλλου, **η μετωπική διδασκαλία** μόνο φαινομενικά μπορεί να εγγυάται μια λογικότερη και συντομότερη πορεία, ενώ αυτή περιορίζει τον συμμετέχοντα στον ρόλο τού παθητικού δέκτη νέων πληροφοριών.

Είναι, βέβαια, αυτονόητο, ότι δεν πρέπει για όλα και πάντοτε να αναπτύσσουμε διάλογο! Και τούτο, επειδή, όπως και σε κάθε ανθρώπινη συζήτηση, έτσι και στον διάλογο στο μάθημα, υπάρχουν όρια, τα οποία καθορίζονται τόσο από την κατάσταση τού μαθήματος, όσο και από την ωριμότητα και το ταλαντο τών μαθητών.

Ταυτόχρονα, όμως, δεν πρέπει να υπερεκτιμάμε τις δυνατότητες τής μετωπικής διδασκαλίας και να περιορίζουμε υπερβολικά την καλλιέργεια τού διαλόγου, διότι :« **μία Εκπαίδευση, η οποία την διάλεξη και τις δυνατότητές της υπερεκτιμά, ενώ τον διάλογο ελάχιστα εξασκεί, προσεγγίζει μια πνευματική δικτατορία.**»¹⁰

Πάντοτε, λοιπόν, εκεί όπου είναι δυνατόν από την διδακτέα ύλη, από την ωριμότητα τών μαθητών και από την κατάσταση τής στιγμής, θα έπρεπε να ψάχνουμε αφετηρίες για διάλογο. Έτσι, μπορεί να ξεκινήσει ένας αληθινός διάλογος στο μάθημα, που θα πηγάζει από τις ανάγκες εκείνης τής στιγμής, έστω και αν μέχρι τότε το μάθημα παρεδίδετο με μετωπική διδασκαλία . **Εξ άλλου, τις φάσεις τού ομι-λείν ακολουθούν φάσεις συλλογισμού(σκέψης) και αντιστρόφως**. Σύμφωνα με τον Max Richard, **ο λόγος είναι η άλλη όψη τής σιωπής και η σιωπή είναι η άλλη όψη τού λόγου** ¹¹: « *Ο λόγος ήλθε από την σιωπή ,από τον πληθωρισμό τής σιωπής... . Ο λόγος, ο οποίος από την σιωπή γεννάται , είναι δια τής σιωπής η οποία προηγείται, ως δια μιάς εντολής νομιμοποιημένος* .

¹⁰ Όπως υποσημ. 5, σελ.126

¹¹ Όπως υποσημ.6,σελ.62

Αναμφισβήτητα, ο νούς είναι, που δίνει νομιμότητα στον λόγο, αλλά η σιωπή, η οποία προηγείται του λόγου, είναι το σημάδι, ότι ο νούς εδώ δρά πηγαία: αυτός φέρνει τον λόγο από την εγκυμονούσα σιωπή.»⁽¹¹⁾

3. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

Για να ευδοκιμήσει μια συζήτηση μεταξύ τών μαθητών ή μεταξύ τών μαθητών και τού Εκπαιδευτικού, πρέπει αυτή να εκπληρώνει ορισμένες προϋποθέσεις.

Πρώτα-πρώτα στον διάλογο στο μάθημα απαιτείται να έχει εξασφαλιστή η βασική ισοτιμία τών διαλεγόμενων.¹² Ο μαθητής, που συμμετέχει στον διάλογο ομιλώντας, **υποχρεώνεται σε έξοδο από την σιγουριά μιας ακίνδυνης ανωνυμίας**, εκτίθεται σε κριτική και ενδεχομένως σε αμφισβήτηση, τολμά την απόρριψη.

Επομένως, για να αποκτήσει την διάθεση για εξωτερίκευση, έχει πρωταρχικώς ανάγκη από ένα κλίμα στην Τάξη, που θα εξασφαλίζει την ισοτιμία τών διαλεγόμενων, την εμπιστοσύνη και την ειλικρίνεια μεταξύ τών συνομιλητών. Ό,που αυτό το κλίμα απουσιάζει –και η έλλειψη εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας είναι δυστυχώς γνώρισμα τής παρούσας συμβίωσης τών ανθρώπων¹³–, εκεί παρουσιάζεται μεγάλη δυσκολία για να πείσουμε τους μαθητές να πάρουν τον λόγο και να συμμετάσχουν στον διάλογο.

Αντιθέτως, η εξασφάλιση αυτού τού κλίματος τής ισοτιμίας, τής εμπιστοσύνης και τής ειλικρίνειας μεταξύ τών διαλεγόμενων, διευκολύνει την συμμετοχή στον διάλογο και βοηθεί τους μαθητές να δημιουργήσουν στην Τάξη μια πραγματικά εξερευνητική και μορφωτική ατμόσφαιρα, η οποία οδηγεί στην ανακάλυψη τού καινούριου και στην νέα γνώση.

Στον διάλογο στο μάθημα, ο διδάσκων εκτιμά τους μαθητές του ως αυτόνομες και ανεξάρτητες προσωπικότητες, δεν καταπνίγει, με την αρνητική κριτική του ή με ειρωνεία, την ανεπιτήδευτη σκέψη του μαθητή, αλλά παίρνει στα σοβαρά αυτό, που εκφράζει ο μαθητής, σαν να πρόκειται για μια προσωπική στάση απέναντι στα πράγματα και για μια προσωπική μαρτυρία τού μαθητή: δεν επιχειρεί ο διδάσκων να επιβάλει την γνώμη του, αλλά την θέτει υπό την κρίση των μαθητών. Έτσι, οικοδομείται η **εμπιστοσύνη**, η **ειλικρίνεια**, η **ισοτιμία** κι ο **σεβασμός** τού διδάσκοντος προς τους μαθητές, διαπαιδαγωγούνται οι ίδιοι οι μαθητές σε παρόμοια στάση απέναντι στους συμμαθητές τους, καλλιεργείται το έδαφος ώστε ο μαθητής να εκφράζεται ελεύθερα και αβίαστα, να λέει, δηλαδή, την γνώμη του και να υποβάλλει τις ερωτήσεις του χωρίς αναστολή, ακόμη και όταν αυτά έρχονται σε αντίθεση με την γνώμη τού διδάσκοντος.

Μόνιμη φροντίδα τού διδάσκοντος είναι, να δημιουργείται στην Τάξη μια ζεστή και ανθρώπινη ατμόσφαιρα, να εξασφαλίζεται η ανυποκρισία τού ενός προς τον άλλον, και η πειθαρχημένη ετοιμότητα, να ακούει προσεκτικά ο ένας τον άλλον.

Ο διάλογος μπορεί να αποτύχει, αν κάποιος δεν ακούει με προσοχή και υπομονή εκείνο, που ο άλλος λέει. Και τούτο επειδή, σ' αυτήν την περίπτωση, οι τοποθετήσεις τών διαλεγόμενων δεν είναι γνήσιες, μια και αυτές δεν πηγάζουν από μια γνήσιως ανθρώπινη επαφή, επομένως δεν οδηγούν σε γνήσιες αντιπαραθέσεις, σε έγκυρες απορρίψεις ή αποδοχές απόψεων, αλλά αποδεικνύονται κενές περιεχομέ-νου και μοιάζουν με συρραφή μονολόγων. Όταν οι μαθητές συμμετέχουν στον διάλογο, ακούοντας προσεκτικά εκείνο, το οποίο ο άλλος λέει, τότε ο κάθε συνομιλητής επιδρά εναλλακτικά στον άλλον για την καλλίτερη αντιμετώπιση τού θέματος, συγχρόνως δε ο ίδιος είναι ανοικτός και πρόθυμος στο να δεχθεί επιδράσεις από τους συνομιλητές του. Έτσι, ο κάθε μαθητής-συνομιλητής, **εφ' όσον ακούει και ακούεται** και εφ' όσον έχει ανεπτυγμένη την ικανότητα εναλλαγής τών ρόλων τού ακροατή και τού ομιλητή, προκαλεί ερεθίσματα και περιμένει, διορθώνει και διορθώνεται, γίνεται εναλλακτικά ενεργητικός και δεκτικός.

Η **διακριτικότητα** και η **επιφυλακτικότητα** τού διδάσκοντος στις παρεμβάσεις του, ο **μετρημένος τόνος τής ομιλίας του** και η **στέρεη κατοχή απ' αυτόν τής διδακτέας ύλης** είναι στοιχεία, τα οποία προαπαιτούνται για να κυλήσει ο διάλογος στο μάθημα ομαλά, με αξιώσεις και με δυνατότητες επιτυχίας. **Ο διδάσκων, ο οποίος κατέχει καλά την διδακτέα ύλη**, είναι σε θέση να

¹² SCHEUERL, HANS : “ DER DIALOG IN ERZIEHUNG.....” (όπως υποσημ. 3) σελ.224,225

¹³ NETZER, HANS : “ERZIEHUNGSLEHRE”.....(όπως υποσημ.1) σελ . 121

κάμει τις κατάλληλες προσεκτικές κινήσεις, τις κατάλληλες επιφυλακτικές παρεμβάσεις, για να βοηθήσει τους μαθητές να στραφούν, με τις δικές τους πνευματικές δυνάμεις, σε σωστούς δρόμους λύσης, είναι σε θέση να οδηγήσει τους μαθητές σε διανοητικούς συνδυασμούς και στην σύνοψη συμπερασμάτων, που οδηγούν στον σκοπό, που έχει τεθεί απ' αρχής.

Αλλά, πώς ξεκινά ένας διάλογος στο μάθημα με δυνατότητες να ευδοκιμήσει ;

Για να διεγερθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και για να δημιουργηθεί πραγματική διάθεση και βούληση για διάλογο, πρέπει να προκύψει η κατάλληλη αφορμή, την οποία ο διδάσκων θα αξιοποιήσει, ώστε να παρακινήσει την Τάξη σε διάλογο.

Ή αν ο διάλογος στο μάθημα αντιμετωπισθεί σαν ρουτίνα, και αν γίνει προσπάθεια να ξεκινήσει χωρίς ιδιαίτερη φροντίδα, κινδυνεύει να μετατραπεί εύκολα σε κουτσομπολιό ή σε ανώφελη πολυλογία.

Αντιθέτως, ένας επιτυχώς παρακινήμενος διάλογος μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να ανεβάσει την διάθεσή τους για να συμμετάσχουν σ' αυτόν, και να τους βοηθήσει, ώστε, με τις τοποθετήσεις τους, να οδηγηθούν σε μία γόνιμη και παραγωγική ανταλλαγή γνώμων και απόψεων, με άλλα λόγια να επιτύχουν τον πνευματικό τόκο.

Στο σχολείο ο Εκπαιδευτικός έχει **πλήθος ευκαιριών**, για γνήσιες παρακινήσεις διαλόγου. Κατάλληλα προβλήματα ή θέματα από την διδακτέα ύλη κάθε μαθήματος, στα οποία οι μαθητές έχουν τις δικές τους εμπειρίες και γνώσεις, είναι το πρώτο και καλλίτερο μέσον για να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και για να παρακινήθει ένας διάλογος στην Τάξη.

Πολλές δυνατότητες, εξ άλλου, για παρακίνηση διαλόγου στο μάθημα από τον διδάσκοντα, και για μια πραγματικά παραγωγική σκέψη στην Τάξη, παρουσιάζονται, **όταν ένας μαθητής εκφράζει μια αμφιβολία, όταν δύο ή περισσότεροι μαθητές εκπροσωπούν δύο διαφορετικές γνώμες, ή ακόμη όταν διατυπώνονται μισοειπωμένες (ημιτελείς) απαντήσεις των μαθητών**, γεγονότα τα οποία ο διδάσκων αξιοποιεί ως άριστες αφορμές για διάλογο, τα λαμβάνει σοβαρά υπ' όψη του και τα θέτει μπροστά σ' όλη την Τάξη για συζήτηση.

Άλλη αφετηρία-αφορμή για παρακίνηση του διαλόγου στο μάθημα είναι η ερώτηση του μαθητή, η οποία πρέπει να συναντά την ιδιαίτερη φροντίδα του διδάσκοντος, μια και αυτή είναι ανεπιτήδευτη και γνήσια. Έτσι, η ερώτηση του μαθητή προς τον διδάσκοντα μπορεί να αποτελέσει και ερώτηση προς όλους τους μαθητές, για να παρακινήθει μ' αυτόν τον τρόπο η αλληλοτοποθέτηση και ο διάλογος.

Αν η παρακίνηση του διαλόγου στο μάθημα δεν προκύπτει με μαθητική αφορμή, ο διδάσκων μπορεί να την προκαλέσει με την εύστοχη και προσεκτική ερώτησή του προς τους μαθητές.

Επειδή μόνιμη φροντίδα της ερώτησης του διδάσκοντος προς τους μαθητές είναι το να λειτουργήσει αυτή στην κατεύθυνση της διανοητικής παρώθησης των μαθητών, γι' αυτό **πρέπει ο διδάσκων να την υποβάλλει την κατάλληλη στιγμή, στα σημεία εκείνα της πορείας του μαθήματος, που οι περιοχές της διδακτέας ύλης είναι πλούσιες σε φανερές ή κρυμμένες πληροφορίες και ερωτήματα, αλλά και με φροντισμένο και επιφυλακτικό τρόπο**. Τότε, είναι δυνατόν να ξεδιπλωθεί ένα πεδίο τοποθετήσεων, γνώμων και απόψεων των μαθητών, που θα υπηρετήσει σοβαρά την πραγμάτωση ενός γόνιμου διαλόγου.

Βέβαια, ο διδάσκων πρέπει να αποφεύγει τελείως την ερώτηση-ελιγμό, η οποία δεν υπηρετεί την εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία, ενώ τις περισσότερες φορές προκαλεί σύγχυση και αποπροσανατολισμό των μαθητών. **Πρέπει, επίσης, να αποφεύγει την μη γνήσια ερώτηση**, με την οποία θέλει να εκφράσει ότι αυτός «δεν ξέρει», και τούτο επειδή μια τέτοια ερώτηση δεν έχει παρακινήτική και παιδαγωγική δράση στους μαθητές.

Πολλές φορές, ο διάλογος διευκολύνεται κατά πολύ **με την τοποθέτηση των καθισμάτων των μαθητών σε κυκλική μορφή ή σε μορφή ανοικτού τετραπλεύρου, και αυτό ιδιαίτερα στις μικρές Τάξεις του Δημοτικού σχολείου**.

Η κυκλική τοποθέτηση των καθισμάτων έχει ήδη από πολλούς Παιδαγωγούς αξιολογηθεί ως η καλλίτερη και αποδοτικότερη. Ο PETER PETERSEN σημειώνει, σχετικά μ' αυτό:

“ Οι σε κυκλική μορφή συγκεντρούμενοι άνθρωποι είναι αμοιβαίως συμπαθώς διακειμένοι, και καθένας στο άλλον παραδίδεται... Ο κύκλος δεν προσηλώνει ισχυρά μόνον στο αντικείμενο του διαλόγου, αλλά ομοίως ισχυρά στην δράση ενός εκάστου των ατόμων της ομάδας. Πρέπει ο καθένας να ελέγχει τον εαυτόν του τελείως και ολοκληρωτικά, διότι από τα πόδια μέχρι την κορυφή φαίνεται σε

όλους και , επομένως, κρίνεται. Γι' αυτό και ο κύκλος είναι μια τόσο ισχυρά καλλιεργημένη μορφή ...»¹⁴

Δεν είναι, βέβαια, σωστό να υπερεκτιμήσουμε την μορφή διάταξης των καθισμάτων, ώστε να παρακινούμε τον διάλογο μόνον τότε, όταν αυτά είναι σε κύκλο ή σε ανοικτό τετράπλευρο τοποθετημένα. Κάλιστα, και εν όσω έχουμε ανάπτυξη μετωπικής διδασκαλίας, μπορεί να προκύψει η ανάγκη ή η κατάλληλη αφορμή για να παρακινήσουμε και να ανοίξουμε διάλογο με τους μαθητές, ανεξάρτητα από την μορφή τοποθέτησης των καθισμάτων εκείνη την στιγμή.

Κοντά σ' αυτά, καθοριστικό ρόλο στο ξεκίνημα, αλλά και στην όλη εξέλιξη του διαλόγου στο μάθημα παίζει η επιδεξιότητα του διδάσκοντος να καθοδηγήσει τον διάλογο.

Η τέχνη τής καθοδήγησης του διαλόγου στο μάθημα δεν είναι εύκολη υπόθεση και πρέπει γι' αυτό να γίνεται από τον διδάσκοντα συστηματική εξάσκηση.

Πρότυπο υπόδειγμα διδακτικής πράξης και καθοδήγησης του διαλόγου στο μάθημα μπορεί να χαρακτηριστεί η καθοδήγηση του Σωκρατικού διαλόγου¹⁵: « *Εδώ ο Σωκράτης έφερε τους συνομιλητές του σε σύγχυση, τους οδήγησε σε απορία, ανέβασε υψηλά την διανοητική τους δραστηριότητα, αλλά έμεινε ο ίδιος καθοδηγητής του διαλόγου, μέχρις ότου οι συνομιλητές του οδηγήθηκαν στην ανακάλυψη τής νέας γνώσης* »(15).

Ο Εκπαιδευτικός, που επιτυχημένα καθοδηγεί τον διάλογο στο μάθημα, φροντίζει, ώστε με τις ενέργειές του να διατηρεί τους μαθητές του σε εγρήγορση και σε ενεργητική συμμετοχή στον διάλογο, και τούτο, επειδή, χωρίς ακροατές με ενδιαφέρον για συζήτηση, διάλογος δεν καθοδηγείται.

Έτσι, **στην μια περίπτωση θα υποχωρήσει**, αφήνοντας την πρωτοβουλία στους μαθητές και διατηρώντας τον ρόλο τού συνεργάτη και τού συνομιλητή, ενώ **στην άλλη περίπτωση θα παρέμβει διακριτικά**, είτε επειδή βλέπει ότι ο διάλογος αδυνάτισε ή δεν προχωρεί, είτε για να στρέψει την προσοχή των μαθητών στο ουσιώδες.

Έτσι, με τον επιτυχώς παρακινημένο διάλογο, ο διδάσκων θα στοχεύει « *τον συνεσταλμένο μαθητή να ενθαρρύνει σε εξωτερίκευση, την άτολμη (δειλή) ιδιοσυγκρασία τού μαθητή να ενισχύσει σε συμμετοχή και σε πνευματικούς συνδυασμούς, την παρορμητική φύση προσεκτικά να χαλιναγωγήσει, τον εγωϊστή-αλαζόνα και δασκαλοφέρνοντα μαθητή να προσγειώσει και να πείσει για την αναγκαιότητα τού διαλόγου, τους νηφάλια σκεπτόμενους μαθητές να διευκολύνει στους διανοητικούς τους συνδυασμούς, στα αποφασιστικά σημεία τού διαλόγου να επιμένει για την ακρίβεια των σκέψεων, ώστε οι συνομιλητές να οδηγηθούν, μέσα από τις δικές τους διανοητικές επεξεργασίες, στην ανθρώπινη επαφή και συνάντηση, στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην κατάκτηση τού καινούργιου* »¹⁶.

Στην πρακτική διεξαγωγή τού διαλόγου στο μάθημα και για μια αποτελεσματική καθοδήγησή του, πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπ' όψη η ηλικία των μαθητών.

Στις μικρές Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ο δάσκαλος συνηθίζει τούς μαθητές του στην τεχνική τού διαλόγου, με το να τούς αφήνει ελεύθερους να διατυπώνουν σκέψεις και μικρές ιστορίες από την καθημερινή ζωή, να συζητούν μεταξύ τους με αφορμή π.χ. μία φωτογραφία ή ένα καθημερινό περιστατικό, και με το να προωθεί την χειραγωγήμενη ψιλοκουβέντα των αρχαρίων.

Στις μεγαλύτερες Τάξεις τού Δημοτικού Σχολείου, ο διάλογος προωθείται με μεγαλύτερη άνεση, μια και οι μαθητές έχουν συνειδητοποιήσει την διαδικασία τού διαλόγου από τις μικρότερες Τάξεις.

Στο Γυμνάσιο, πλέον, οι μαθητές είναι σε θέση να συμμετάσχουν στον διάλογο χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, οπότε εδώ είναι δυνατόν να αναπτύσσεται μια πνευματική αντιπαράθεση σε ανώτερο επίπεδο, που οδηγεί σε μια πραγματική εξερευνητική προσπάθεια των μαθητών.

Ο διάλογος στο μάθημα κορυφώνεται, από απόψεως επιπέδου και ποιότητας, **στην εφηβική ηλικία των μαθητών (Γυμνάσιο –Λύκειο)**, κατά την οποία αυτοί παρακινούνται από τον Καθηγητή και καθοδηγούνται σε ολοκληρωμένη και πλήρως αιτιολογημένη ανταλλαγή και

¹⁴ POENDL K. KONRAD/ WACKER, KURT : "SCHULPRAXIS"... (Όπως υποσημ.6),σελ.60.Μετάφραση δική μας.

¹⁵ HERIBERT HEINRICHS : " Didaktik und Dramaturgie " (Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik / 2) Band 2: Praktische Pädagogik. 11.Auflage , VERLAG F. KAMP , BOCHUM 1970. Μετάφραση δική μας .

¹⁶ Όπως υποσημείωση (1) , σελ. 124 . Μετάφραση δική μας .

αντιπαράθεση απόψεων και λύσεων, μια και έχουν πλέον ανεπτυγμένες ικανότητες αφαιρετικών πνευματικών συνδυασμών .

Όλα αυτά πιστοποιούν ότι η υλοποίηση του διαλόγου στο μάθημα δεν είναι εύκολη υπόθεση, αλλά αυτός έχει τις δυσκολίες του και τις ιδιαιτερότητές του. Παρέχει, όμως, ο διάλογος τεράστιες δυνατότητες για παραγωγική σκέψη των μαθητών στο μάθημα, εξασφαλίζει μια πρώτης τάξεως παιδαγωγική και μορφωτική ατμόσφαιρα στην Τάξη, ενώ παράλληλα διευκολύνει την ανθρώπινη συνάντηση και την Κοινωνικοποίηση των συμμετόχων .

Αν, επομένως, φροντίζουμε με επιμέλεια για την κατίσχυση του διαλόγου στο μάθημα αποφεύγοντας, βέβαια , την υπερβολική και άμετρη χρήση του, η οποία οδηγεί σε έναν άλλον «βερμπαλισμό », τότε θα έχουμε αξιοποιήσει ένα σπουδαίο εργαλείο για την ποιοτική βελτίωση τής διδακτικής πράξης .

4. ΜΟΡΦΕΣ ΤΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

Στην πραγματικότητα τού μαθήματος και ανάλογα με τον τρόπο, με τον οποίον διδάσκων και μαθητές παρεμβαίνουν και συμμετέχουν στην διαπραγμάτευση τού αντικειμένου τής μαθήσεως, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικές μορφές διαλόγου στο μάθημα :

τον διδακτικό διάλογο (*Lehr Dialog*),
τον δεσμευμένο διάλογο(*Gebundener Dialog*) και
τον ελεύθερο διάλογο (*Freier Dialog*).¹⁷

4.1. Ο διδακτικός διάλογος (Lehrdialog)

Ο διδακτικός διάλογος στο μάθημα είναι μια αρκετά διαδεδομένη μορφή διδασκαλίας και έλκει την καταγωγή του από την *κλασική ελληνική εποχή, με τούς Σωκρατικούς διαλόγους τού Πλάτωνος*

Στον διδακτικό διάλογο ακολουθείται μια καθορισμένη πορεία συλλογισμών και οι διαλεγόμενοι είναι προσηλωμένοι σ' ένα συγκεκριμένο σκοπό, ενώ η προώθησή του εξασφαλίζεται με παρακινήσεις και ερωτήσεις τού διδάσκοντος, όπως και στον Σωκρατικό διάλογο.

Ως μεθοδική τεχνική μορφή στην σύγχρονη εποχή, ο διδακτικός διάλογος αναπτύχθηκε προπάντων κατά τον 19^ο αιώνα από τούς DIESTEWEWEG , DINDER και τούς ΕΡΒΑΡΤΙΑΝΟΥΣ¹⁸ .

Στον διδακτικό διάλογο το αντικείμενο-θέμα το επιλέγει ο διδάσκων, που έχει φροντίσει να είναι κατάλληλο, για να αντιμετωπισθεί με αυτήν την μορφή διαλόγου. Μπορεί, όμως, το αντικείμενο-θέμα να προκύψει ως θέμα συζητήσεως και κατά την διάρκεια τής διαπραγμάτευσης άλλου σχετικού θέματος, γενικότερου ή μερικώτερου.

Ο διδάσκων, καθοδηγώντας τον διδακτικό διάλογο, παρακινεί τούς μαθητές να διατυπώσουν απόψεις ή εικασίες για την αντιμετώπιση ή λύση τού προβλήματος, οι οποίες μαζί με τα δεδομένα τού προβλήματος αποτελούν το πρώτο υλικό για την διαλογική συζήτηση .

Η φροντίδα τού διδάσκοντος εδώ είναι, με τις λεπτές και προσεκτικές παρεμβάσεις του και κυρίως με τις σκοπούμενες ερωτήσεις του, να διεγείρει πνευματικά τον μαθητή και να τον παρακινήσει να φέρει ο ίδιος ο μαθητής την άποψη ή την εικασία, την οποία διατύπωσε αυτός ή άλλος μαθητής, αντιμετώπι με τα δεδομένα τού προβλήματος, με το ζητούμενο και με την λογική.

Τότε ο μαθητής είτε θα διαπιστώσει συμφωνία τής εικασίας αυτής με την λογική δομή, την οποία συγκροτούν τα δεδομένα και το ζητούμενο τού προβλήματος- οπότε έχει μπει στον σωστό δρόμο για την λύση- είτε θα βρει αντίφαση, για την πλάνη, στην οποία έχει περιέλθει. Όμως, και η ίδια η πλάνη έχει υποβοηθητική τής γνώσης σημασία, και γι' αυτό ο διδάσκων την λαμβάνει σοβαρά υπ' όψη του, την αντιμετωπίζει με ειλικρίνεια και με ενδιαφέρον, με λογικά επιχειρήματα και με λογικά σκοπούμενες ερωτήσεις προς τον ή τους μαθητές .

¹⁷ Όπως : υποσημείωση (5) σελ. 127 , υποσημείωση (3) σε. 231.

Ακόμη : GROOTHOFF ,HANS-HERMANS und STALLMAN ,MARTIN :
“Neues pädagogisches Lexikon ”,KREUTZ-VERLAG ,STUTTGART 1971,
σελ. 422-423 .

¹⁸ GROOTHOFF, HANS – HERMANS und STALLMAN ,MARTIN : “ Neues pädagogisches Lexikon ” , KREUTZ-VERLAG , STUTTGART 1971, σελ.422 .

Αυτό θα βοηθήσει σημαντικά τον μαθητή , ώστε, **μέσα από μια διερευνητική και αναγνωριστική διαδικασία**, να φθάσει ο ίδιος στην αναγνώριση τής πλάνης και στην απόρριψη τής εικασίας, η οποία οδήγησε σ' αυτήν. Θα τον βοηθήσει, ώστε να κατορθώσει να φωτίσει περισσότερο την κατάσταση-πρόβλημα και, στηριζόμενος στις δικές του δυνάμεις, μέσα ενδεχομένως από νέες γνωστικές συγκρούσεις, να αναζητήσει την σωστή λύση και να οδηγηθεί στην ανακάλυψη τής νέας γνώσης.

Στον διδακτικό διάλογο ο διδάσκων είναι ο διευθύνων τον διάλογο, είναι ο σχεδιαστής τής διανοητικής επεξεργασίας τού αντικειμένου-προβλήματος, ο καθορίζων την ροή τού διαλόγου, είναι αυτός που κατά βάση ερωτά, για να προκληθεί η διανοητική δραστηριότητα τών μαθητών, προκειμένου να οδηγηθούν με την αξιοποίηση τών δικών τους νοητικών δυνάμεων και με τούς κατάλληλους διανοητικούς συνδυασμούς στην νέα γνώση και στις νέες έννοιες .

Αυτή η μορφή διαλόγου μπορεί να χρησιμοποιηθεί γενικά, αλλά ενδείκνυται περισσότερο σ' εκείνες τις περιπτώσεις, κατά τις οποίες ενδιαφέρει μία συστηματική πορεία στην διαδικασία τής μαθήσεως (λογική-αποδεικτική διαδικασία) ή κατά τις οποίες ενώπιον τών μαθητών τίθενται καταστάσεις-προβλήματα, τα οποία είναι πολύ δύσκολο να τα διαπραγματευθούν μόνοι τους και χωρίς την σταθερή , λεπτή και προσεγμένη βοήθεια τού διδάσκοντος .

Ο διδακτικός διάλογος είναι δυνατός σ' όλες τις βαθμίδες τής Εκπαίδευσης, αλλά ιδιαίτερη εφαρμογή βρίσκει στις μεγάλες Τάξεις τού Γυμνασίου και στο Λύκειο, όπου οι λογικές αφαιρέσεις συναντώνται συχνά και στις οποίες κυριαρχεί η λογική αποδεικτική διαδικασία στα διάφορα μαθήματα και ιδιαιτέρως στα Μαθηματικά και στην Φυσική.

Στον διδακτικό διάλογο είναι εμφανής η διαφορά στάθμης τών γνώσεων διδάσκοντος και μαθητών. Αυτό, όμως, όταν δεν το επιδιώκει με την στάση του ο διδάσκων, δεν αλλοιώνει την αξία αυτής τής μορφής διαλόγου, ο οποίος, αν τηρηθούν οι κανόνες για την ευδοκίμησή του, μπορεί να εξελιχθεί σ' έναν πραγματικά παραγωγικό διάλογο με θαυμαστά αποτελέσματα στο πεδίο τών νέων γνώσεων.

4.2 Ο Δεσμευμένος Διάλογος(Gebundener Dialog)

Σε αντίθεση με τον διδακτικό διάλογο, εδώ, στην δεσμευμένη μορφή μορφή τού διαλόγου, **είναι οι μαθητές αυτοί που δραστηριοποιούνται περισσότερο**, είναι οι μαθητές αυτοί που ερωτούν, απευθυνόμενοι ο ένας στον άλλον και στον διδάσκοντα, είναι οι μαθητές αυτοί που, διαλεγόμενοι, επιδιώκουν να κατανοήσουν με τον δικό τους τρόπο το πρόβλημα και να το αντιμετωπίσουν επιτυχώς ή να το λύσουν.

Όπως και στον διδακτικό διάλογο, έτσι και στον δεσμευμένο διάλογο η συμμετοχή τών διαλεγόμενων γίνεται πάνω σε θέμα προκαθορισμένο από τον διδάσκοντα, ο οποίος προγραμματισμένα μπορεί να το έχει επιλέξει από όλες τις περιοχές γνώσεων (ιδεολογικές, πολιτικές , ιστορικές, γεωγραφικές, μαθηματικές, κλπ). Εδώ, όμως, ο σκοπός και η διαδικασία αντιμετώπισης τού προβλήματος ή τού θέματος δεν είναι εκ τών προτέρων καθωρισμένα. Με άλλα λόγια, το αποτέλεσμα τού διαλόγου δεν είναι εκ τών προτέρων γνωστό. Οι μαθητές προσπαθούν από μόνοι τους να ανιχνεύσουν και να προσδιορίσουν το τελικό συμπέρασμα, μέσα από την ποικιλία τών απόψεων, που διατυπώνονται.

Ο διδάσκων, στον δεσμευμένο διάλογο, είναι ισότιμος συνομιλητής, ο οποίος αφήνει τους ίδιους τους μαθητές να συζητούν για τους προτεινόμενους τρόπους αντιμετώπισης τού θέματος, για τις προτεινόμενες λύσεις και την ανθεκτικότητά τους, αλλά και για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Όταν ο διδάσκων παίρνει τον λόγο, αυτό το κάνει διακριτικά και επιφυλακτικά και όταν κρίνει ότι αυτό απαιτείται από τις περιστάσεις τής στιγμής. Έτσι, στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο διάλογος ανακόπτεται ή οδηγείται σε λανθασμένους δρόμους και συμπεράσματα ή ο διδάσκων εκτιμά ότι επέρχεται τέλμα στις πνευματικές δραστηριότητες τών μαθητών, τότε είναι αναγκαία η διακριτική και επιφυλακτική παρέμβαση τού διδάσκοντος , για να βοηθηθούν οι μαθητές και για να επαναδρομολογηθεί ο διάλογος.

Ο δεσμευμένος διάλογος ευδοκμεί, όταν ο κάθε συμμετοχος ακούει με σοβαρότητα και με ενδιαφέρον τούς συνομιλητές του και όταν ο καθένας επιτρέπει στον άλλον να μιλήσει.

Με άλλα λόγια, ο δεσμευμένος διάλογος απαιτεί από τούς διαλεγόμενους έναν υψηλό βαθμό πειθαρχίας στους κανόνες τού διαλόγου. Εδώ, είναι ξένη προς το πνεύμα τού διαλόγου τυχόν αποδοκιμασία τής άποψης τού άλλου .

Η ορθή συζήτηση για την εγκυρότητα και την ισχύ ή μή τής εκφρασμένης άποψης είναι το βασικό στοιχείο και ο πυρήνας αυτής τής μορφής διαλόγου.

Στο μάθημα υπάρχουν πολυάριθμες αφορμές για την ανάπτυξη τού δεσμευμένου διαλόγου, και αυτές μπορούν να προκύψουν :

α) στην αρχή τού μαθήματος, με την παρουσίαση τού προβλήματος – θέματος από την διδάσκοντα ,

β) στο τέλος τού μαθήματος, για την κωδικοποίηση, την συγκεντροποίηση και ολοκληρωμένη παρουσίαση τών συμπερασμάτων, είτε ακόμη

γ) κατά την διάρκεια τού μαθήματος, όταν προκύπτουν ατομικές γνώμες, οι οποίες μπαίνουν σε κριτικό έλεγχο όλων, με στόχο την επίτευξη αιτιολογημένων θέσεων και την επέκταση ή την εμβάθυνση τών γνώσεων .

Ο δεσμευμένος διάλογος στο μάθημα, λόγω τών αλληπάλληλων παρεμβάσεων τών συνομιλητών, με τις κρίσεις τους, τις ενστάσεις τους, τις πλάνες, τις απορρίψεις ή τις συμφωνίες, μπορεί να οδηγήσει σε μια επιστημονική αντιπαράθεση τών συνομιλητών, σε εξαντλητική ανάλυση ενός θέματος ή μπορεί να δρομολογήσει μία συνθετική πορεία παραγωγής επιστημονικών συμπερασμάτων, που αποκαλύπτουν την νέα γνώση.

Η αποτελεσματικότητα του διαλόγου αυτού είναι μεγαλύτερη στην εφηβική ηλικία τών μαθητών, κατά την οποίαν ο μαθητής διαμορφώνει αποφασιστικά την προσωπικότητά του και την κοινωνική του υπόσταση. Όμως, πρέπει να καλλιεργείται με ιδιαίτερη φροντίδα και χωρίς βιασύνη από τις μικρές Τάξεις τού Δημοτικού Σχολείου, αφού, “ *πρό πάντων από την εποχή τού H. GAUDIG (Arbeitschule= Σχολείο Εργασίας), ο δεσμευμένος διάλογος ισχύει ως μια από τις σπουδαιότερες μορφές μοντέρνας σχολικής εργασίας*”.¹⁹

4.3. Ο Ελεύθερος Διάλογος (Freier Dialog)

Κατά τον ελεύθερο διάλογο στο μάθημα, τον οποίον “ο B.Otto και ο J. KRETSCMANN στο κέντρο τού ελεύθερου ολικού μαθήματός τους έθεταν ”²⁰, το αντικείμενο-θέμα τής συζητήσεως δεν είναι εξ αρχής δεδομένο, αλλά ούτε και σταθερό κατά την διάρκεια τού μαθήματος. Αυτό μπορεί να αλλάζει κατά την εξέλιξη τού μαθήματος, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τών μαθητών αφού αυτό που εδώ μας ενδιαφέρει είναι, να έλθουν στην επιφάνεια τα ενδιαφέροντα και οι σκέψεις τών μαθητών εκείνη την στιγμή .

Αφορμή για έναν ελεύθερο διάλογο τών μαθητών μπορεί να αποτελέσει μια πληροφορία σε οποιονδήποτε τομέα τής γνώσης είτε μια ερώτηση ενός μαθητή για μια έννοια ή για ένα θέμα από την εξωσχολική εμπειρία. Αρχίζει, τότε, ένας διάλογος μεταξύ τών μαθητών, στον οποίον ο διδάσκων μόνο παρασκηνακά και διακριτικά συμμετέχει. Καθώς ο διάλογος εξελίσσεται, έχουμε εξωτερίκευση τών βιωμάτων τών μαθητών, ελεύθερη διατύπωση απόψεων και γνωμών, έκφραση μαθητικών ερωτήσεων, συνδυασμό και συσχέτιση των ερωτήσεων και απαντήσεων με συγγενές θέμα, γεγονότα τα οποία μπορεί να οδηγήσουν φυσιολογικά σε τροποποίηση ή αλλαγή τού θέματος τής συζητήσεως, το οποίο, βέβαια, συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με το προηγούμενο θέμα ή με το θέμα – αφορμή .

Στον ελεύθερο διάλογο ο διδάσκων αποφεύγει τις παρεμβάσεις του και, όσο εξελίσσεται ο διάλογος , παρακολουθεί με προσοχή και με ενδιαφέρον τήν συζήτηση, αφήνει τούς μαθητές του ελεύθερους να ρωτούν, να απαντούν, να δραστηριοποιούνται πνευματικά, να αλλάζουν θέμα συζητήσεως σχετικό με τα προηγούμενα, και να καταλήγουν στα συμπεράσματά τους. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι στον ελεύθερο διάλογο ο διδάσκων απουσιάζει τελείως και μένει απλός θεατής τών διαδραματιζομένων στην Τάξη. Αλλά, αυτός είναι που, παρακολουθώντας βήμα προς βήμα τον διάλογο των μαθητών, παρακινεί τούς μαθητές σε δραστηριότητα, τούς υποβοηθεί στις τοποθετήσεις, στις ερωτήσεις και στις απαντήσεις τους .

Με άλλα λόγια , ο διδάσκων, με τις προσεκτικές και διακριτικές παρεμβάσεις του, προετοιμάζει τον δρόμο για πνευματικούς συνδυασμούς τών μαθητών και φροντίζει να επανέλθει ο διάλογος στον σωστό δρόμο και να επανασυνδεθεί με τα ουσιαώδη τού θέματος, όταν εκτιμηθεί ότι κινδυνεύει να εκφυλισθεί σε φλυαρία. Εδώ, βέβαια, χρειάζεται η ιδιαίτερη φροντίδα τού διδάσκοντος ώστε, με τις

¹⁹ Όπως υποσημείωση (18) , σελ. 422 , μετάφραση δική μας ,

²⁰ Όπως υποσημείωση (18) ,σελ.423 , μετάφραση δική μας .

αναγκαίες παρεμβάσεις του, να μην στενέψει διδακτικά ο διάλογος. Αν ο διάλογος στενέψει διδακτικά, τότε χάνει την γνησιότητά του, και γι' αυτό ο διδάσκων πρέπει να παραμένει μεν μέλος της διαλεγόμενης ομάδας, αλλά αποφεύγει να υποβάλλει ο ίδιος ερωτήσεις.

Επειδή στον ελεύθερο διάλογο οι σκέψεις, οι απορίες, οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις των μαθητών ακολουθούν με ρυθμό ταχύτερο από ό,τι στις άλλες μορφές διαλόγου, χρειάζεται περισσότερη προσοχή, συγκέντρωση και αντοχή για να ακούμε τον συνομιλητή μας, και γι' αυτό ο διδάσκων πρέπει να φροντίζει με ιδιαίτερο τρόπο για την διατήρηση της πειθαρχίας στους κανόνες του διαλόγου από την πλευρά των μαθητών. Η έλλειψη πειθαρχίας στον ελεύθερο διάλογο ή η τυχόν παρατεταμένη αμηχανία των μαθητών, εξ αιτίας, επί παραδείγματι, της μη κατανόησης κάποιου στοιχείου του θέματος, μπορεί να οδηγήσουν σε τοποθετήσεις των μαθητών, οι οποίες ή είναι ασύνδετες μεταξύ τους ή στέκονται στον αέρα και χωρίς συνοχή. Αυτό δημιουργεί τον κίνδυνο ενός διανοητικού χάους στην Τάξη, γεγονός που συμβάλλει στην απώλεια της δυνατότητας αλληλοκατανόησης και ανθρώπινης επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και οδηγεί με βεβαιότητα στην μη εξαγωγή κανενός συμπεράσματος από τον διάλογο, δηλαδή οδηγούμαστε στην αυτοκατάργηση του διαλόγου.

Σ' αυτές τις περιπτώσεις αναδεικνύεται η μεγάλη αξία της εύστοχης και έγκαιρης παρέμβασης του διδάσκοντος, για να στρέψει την σκέψη των μαθητών στα ουσιώδη και για να αναδομηθεί ο διάλογος.

Αυτή η μορφή του διαλόγου έχει ιδιαίτερη και συχνή εφαρμογή στις μικρές κυρίως Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, όταν θέλουμε να εκφραστούν τα παιδιά ελεύθερα, αβίαστα και χαρούμενα για τα βιώματά τους, όταν θέλουμε να τα αφήσουμε ελεύθερα για να ανταλλάξουν σκέψεις και να δώσουν την δική τους εξήγηση για τα διάφορα φαινόμενα στην φύση ή να εκφράσουν τις απόψεις τους για διάφορες ανθρώπινες ενέργειες ή να κρίνουν διάφορα επίκαιρα γεγονότα. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι αυτή η μορφή διαλόγου δεν έχει πεδίο εφαρμογής στις μεγαλύτερες Τάξεις. Αντίθετα, αξιοποιούμε αυτήν την μορφή διαλόγου και στις μεγαλύτερες Τάξεις, όταν μας ενδιαφέρει η ελεύθερη έκφραση και τοποθέτηση των μαθητών απέναντι σε διάφορα κοινωνικά, ιστορικά ή άλλα φαινόμενα.

Ο ελεύθερος διάλογος μπορεί να εφαρμοσθεί με αφορμή πολλές διδακτικές καταστάσεις. Επειδή, όμως, δεν είναι εύκολο να εφαρμοσθεί, χρειάζεται σχετική επιδεξιότητα και ικανότητα από τον διδάσκοντα, για να καθοδηγήσει έναν τέτοιο διάλογο και να οδηγήσει, μέσω αυτού, τους μαθητές του σε μια αποτελεσματική διαλογική συζήτηση.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην προσπάθειά μας να καλλιερεύσουμε την διδακτική πράξη, να φέρουμε τους μαθητές μας σε ανθρώπινη επικοινωνία και συνάντηση, να τους βοηθήσουμε, ώστε να αξιοποιήσουν δικές τους εμπειρίες και γνώσεις για να προσεγγίσουν νέες έννοιες και αξίες: στην προσπάθειά μας να καλλιεργήσουμε στους μαθητές μας την κριτική και αυτόνομη σκέψη, να τους βοηθήσουμε στην πνευματική, κοινωνική και ψυχολογική τους ανάπτυξη: στην προσπάθειά μας να τους βοηθήσουμε να μάθουν να διαλέγονται με τον συνάνθρωπο για τις καθημερινές πνευματικές τους αναζητήσεις, να μάθουν να διαλέγονται με τον πλησίον τους για την αναζήτηση της αλήθειας με γόνιμο και παραγωγικό τρόπο: για όλα αυτά ο διάλογος στο μάθημα είναι ένα ισχυρότατο εργαλείο. Και γι' αυτό πρέπει να αξιοποιείται από τον διδάσκοντα σε κάθε κατάλληλη στιγμή. Άλλωστε, η ίδια η ανθρώπινη ζωή δεν είναι άλλο, παρά ένας διαρκής ανθρώπινος διάλογος, και, όπως σημειώνει ο MARTIN BUBER, *“αυτή η εύθραστη ζωή ανάμεσα στην γέννηση και στον θάνατο, μπορεί πραγματικά να εκπληρωθεί, εάν αυτή είναι ένας διάλογος”*.²¹

Βιβλιογραφία:

1. NETZER, HANS : “Erziehungslehre”, Verlag Julius Kling Hardt, Bad Hellbrunn /Obb. 9 Auflage 1968
2. ΠΛΑΤΩΝΟΣ Διάλογοι (“ Θεαίτητος ” , “ Μένων ”)
3. SCHEUERL, HANS : “ Der Dialog in Erziehung und Unterricht” στο “ Einführung in pädagogisches Sehen und Denken ” Verlag R.Piper und Co. München 1967

²¹ Όπως υποσημείωση (14), σελ. 64, μετάφραση δική μας.

4. HERDER VERLAG K.G. : “ Lexikon der Pädagogik ”, Neue Ausgabe , 2er Band , Freiburg in Breisgrau 1970
5. PÄNDL K. KONRAD / WACKER , KURT : “Schulpraxis”. Ein pädagogischer und schulrechtlicher Ratgeber. Ausgabe für B-W, Ernst Klett Verlag . 1e Auflage 1967,Stuttgart .
6. SCHORB O. ALFONS : “160 Stichworte zum Unterricht ”, Verlag F. Kamp, Bochum, 11. Auflage 1972.
7. HERIBERT , HEINRICHS :“ Didaktik und Dramaturgie ”(Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik/2). Band 2, praktische Pädagogik , 11. Auflage , Verlag F. Kamp, Bochum ,1970.
8. GROOTHOFF ,HANS-HERMANS und STALLMAN , MARTIN, “Neues pädagogisches Lexikon”, Kreutz-Verlag , Stuttgart 1971.
9. MEYER ,ERNST :“Grundunterricht ,Grundlegung und Beispiel ”,Ernst Wunderlich Verlagsbuchhandlung, 6. Auflage 1972 Oberursel / Taunus .

Περιεχόμενα

-Εισαγωγή	σελ. 1
-Ο διάλογος ως μορφή τής ανθρώπινης επικοινωνίας και δράσης	σελ. 1
-Ο διάλογος στο μάθημα και η σημασία του	σελ. 2
-Προϋποθέσεις , χαρακτηριστικά και καθοδήγηση τού διαλόγου στο μάθημα. σελ.	4
-Μορφές τού διαλόγου στο μάθημα	σελ. 7
-Ο διδακτικός διάλογος (Lehrdialog).....	σελ. 7
-Ο δεσμευμένος διάλογος (Gebundener Dialog).....	σελ. 8
-Ο ελεύθερος διάλογος (Freier Dialog).....	σελ. 9
-Επίλογος	σελ. 10
-Βιβλιογραφία	σελ. 10-11