

Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής

Αλέξης Κόκκος¹

Το κείμενο αυτό αποτέλεσε τη βάση εισήγησης που παρουσιάστηκε στην 8η Διεθνή Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση, η οποία διοργανώθηκε από το Columbia University και πραγματοποιήθηκε στις Βερμούδες, 18-20/11/2009

Περίληψη

Το κείμενο αποσκοπεί να αναδείξει τη σημασία που μπορεί να έχει η αισθητική εμπειρία (νοούμενη ως συστηματική παρατήρηση και κριτική ανάλυση έργων τέχνης) στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια επισκόπηση των ιδεών που έχουν αναπτύξει για τη μάθηση μέσω της τέχνης οι Dewey, Sartre, Gardner, Watzlawick, Adorno και Horkheimer. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι προσεγγίσεις των στοχαστών της μετασχηματίζουσας μάθησης σχετικά με τη συμβολή της τέχνης στην ενδυνάμωση του κριτικού στοχασμού. Στο τελευταίο μέρος παρουσιάζεται μια πρακτική μέθοδος, που συγκροτείται συνθετικά από τις βασικές θέσεις των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων και αφορά στην αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης.

ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας, που αποκτούμε μέσα από την επαφή με την τέχνη, στην ανάπτυξη του στοχασμού και του κριτικού στοχασμού έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο αρκετών επιστημονικών πεδίων. Αρχικά ο John Dewey με το έργο του *Art as Experience* [1934 (1980)] ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης. Τα έργα τέχνης, από τη μία, δεν έχουν απλώς φυσική υπόσταση αλλά διαποτίζονται με τη φαντασιακή διάσταση που τους προσδίδει ο καλλιτέχνης. Από την άλλη, για να κατανοούμε τα νοήματά τους χρειάζεται με τη σειρά μας να επιστρατεύουμε στο έπακρο τη δική μας φαντασία. Για αυτούς του λόγους η αισθητική εμπειρία είναι ευρύτερη και βαθύτερη από τις συ-

Abstract

The purpose of this paper is to portray the importance of aesthetic experience (a notion understood as the systematic observation and critical analysis of artworks) within the framework of transformative learning. In the first part, we review ideas which were developed for the issue of learning through art, by various scholars such as Dewey, Sartre, Gardner, Watzlawick, Adorno and Horkheimer. In the second part we examine the theoretical approaches developed by transformative learning scholars vis-à-vis the contribution of art in empowering critical reflection. In the final part we present a practical method, which is constructed synthetically resting on the aforementioned theoretical views and which concerns the utilization of aesthetic experience in the process of transformative learning.

νήθειες εμπειρίες που αποκτούμε από την πραγματικότητα και αποτελεί σημαντική «πρόκληση για σκέψη» (1980, σ. 285).

Παρεμφερείς ιδέες διατύπωσε ο Sartre στο δοκίμιο *Τι είναι Λογοτεχνία* [1949 (1971)]. Επισήμανε ότι για να γίνει κατανοητό ένα λογοτεχνικό έργο χρειάζεται ο αναγνώστης να ανακαλύψει ο ίδιος και να νοηματοδοτήσει τα εμπειριοκόμμενα νοήματα. Μέσα από αυτή τη διεργασία ενεργοποιείται στο έπακρο η φαντασία και η στοχαστική ικανότητα του αναγνώστη. Γίνεται συνδημιουργός του έργου, καθώς είναι ελεύθερος να επανεφευρίσκει το περιεχόμενό του και το επανασυνθέτει πέρα από τα χνάρια που άφησε ο συγγραφέας: «Ο αναγνώστης πρέπει να εφευρίσκει τα πάντα ξεπερνώντας συνεχώς τα γραφόμενα. Ο συγγραφέας τον οδηγεί τα στοιχεία που δίνει ο συγγραφέας χωρίζονται από ένα κενό· πρέπει να τα συναντήσει κανείς, πρέπει να πάει πέρα από αυτά. Με δύο λόγια, η ανάγνωση είναι κατευθυνόμενη δημιουργία» (σ. 57-58).

¹ Ο Αλέξης Κόκκος είναι Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και Πρόεδρος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Βαθμιαία, η άποψη ότι η αισθητική εμπειρία είναι σημαντική για τη γνωστική ανάπτυξη τεκμηριώθηκε από θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα πεδία της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής. Θεμελιώδης ήταν η συνεισφορά του Howard Gardner (1973, 1983, 1990), που ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία προσφέρει τη δυνατότητα να επεξεργαζόμαστε πλήθος συμβόλων μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η έκφραση ολιστικών και λεπτοφυών νοημάτων, η σκιαγράφηση συναισθηματικών καταστάσεων και, γενικά, η έκφραση διαφόρων όψεων της πραγματικότητας, που βοηθάει να συνειδητοποιείται ό,τι δεν μπορεί να γίνεται εύκολα κατανοητό μέσω των ορθολογικών επιχειρημάτων.

Ισχυρή επίσης τεκμηρίωση για την εκπαιδευτική σημασία της αισθητικής εμπειρίας προήλθε από μελέτες των στοχαστών του Palo Alto της Καλιφόρνιας, που ασχολήθηκαν με την ανθρώπινη επικοινωνία και θεραπευτική (Watzlawick, Beavin Bavelas, Jackson, 1967· Watzlawick, 1981). Βασίστηκαν σε έρευνες της ανατομίας και της νευροφυσιολογίας, που έδειξαν ότι για να μπορεί ο άνθρωπος να σκέφτεται ολοκληρωμένα χρειάζεται η ισότιμη και αλληλοσυμπληρωμένη λειτουργία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Το *αριστερό ημισφαίριο* έχει ως κύρια λειτουργία του την εκλογίκευση και προσφέρει τη δυνατότητα ορθολογικής κατανόησης της πραγματικότητας. Το *δεξιό ημισφαίριο* είναι ειδικευμένο στην άμεση, διαισθητική και ολιστική σύλληψη πολύπλοκων σχέσεων και διαρθρώσεων. Προσφέρει τη δυνατότητα να αντιλαμβανόμαστε σύνθετες καταστάσεις και εναλλακτικές οπτικές. Η επαφή με τα έργα τέχνης, τα οποία περιέχουν τεράστιο πλούτο στοιχείων που ταιριάζουν στον τρόπο λειτουργίας αυτού του ημισφαιρίου (εικόνες, αλληγορίες, παρομοιώσεις, αναλογίες, παραλλαγές, διαφορούμενα, παράδοξα κ.ά.) συντελεί καταλυτικά στην ενεργοποίησή του και ενδυναμώνει τη δυνατότητα να σκεφτόμαστε δημιουργικά και κριτικά.

Μια ακόμα σημαντική προσέγγιση του ρόλου της τέχνης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης πραγματοποιήθηκε από τους στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης, κυρίως από τους Adorno και Horkheimer (1953 [1984], 1970 [2000]). Ο πυρήνας του συλλογισμού τους ήταν ότι το πνευματικό περιεχόμενο και η δομή των σημαντικών έργων τέχνης περιέχουν χαρακτηριστικά που σπάνια συναντώνται στους μηχανισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίοι κυριαρχούνται από εργαλειακή ορθολογικότητα και κομπορμισμο. Συνεπώς, η επαφή με την τέχνη λειτουργεί σαν ένα πεδίο όπου καλλιεργείται ένας τρόπος σκέψης που εναντιώνεται στις αλλοτριωτικές νόρμες της κοινωνικής καθημερινότητας. Προσφέρει κριτήρια που μας βοηθούν να απεγκλωβιζόμαστε από τις κυρίαρχες νόρμες και να αμφισβητούμε τις παραδοχές που είναι εγκαθιδρυμένες στις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σε ό,τι αφορά στη θεωρητική προσέγγιση του μετασχηματισμού των προβληματικών αντιλήψεων μέσα από τη μάθηση,

ο Freire (1970, 1978) ήταν ο πρώτος στοχαστής της εκπαίδευσης ενηλίκων που ανέπτυξε την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης. Στη συνέχεια ο Jack Mezirow εκκινώντας από την επεξεργασία της Φρεϊρικής έννοιας ανέπτυξε από το 1978 τη θεωρία της μετασχηματιζουσας μάθησης, την οποία προσδιόρισε σαν τη «διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) – δομές παραδοχών και προσδοκιών – έτσι ώστε να τις κάνουμε πιο περιεκτικές, ευδιάκριτες, ανοικτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή» (Mezirow, 2009, σ. 92). Βαθμιαία, πολλοί σημαντικοί στοχαστές υιοθέτησαν την έννοια της μετασχηματιζουσας μάθησης και εμπλούτισαν τη θεωρία με τις δικές τους αντιλήψεις και προοπτικές (Belenky, Boyd, Brookfield, Cranton, Daloz, Dirx, Elias, Kasl, Kegan, Marsick, Newman, Taylor κ.ά.). Σήμερα, η θεωρία της μετασχηματιζουσας μάθησης βρίσκεται σε δυναμική εξέλιξη και συγκεντρώνει το αυξανόμενο ενδιαφέρον των μελετητών και των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Σε ό,τι αφορά στο ειδικό θέμα που εξετάζουμε σε αυτό το κείμενο, ο Freire έθεσε τα θεμέλια για την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία. Έθεσε στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής μεθόδου του (1970, 1978) το να επεξεργάζονται οι συμμετέχοντες «κωδικοποιήσεις», που συχνά ήταν έργα τέχνης (κυρίως σκίτσα που φιλοτεχνούνταν από σημαντικούς ζωγράφους όπως ο Francisco Brenand (1978, σ. 129). Οι κωδικοποιήσεις / σκίτσα αναπαριστούσαν καταστάσεις σχετικές με τα βιώματα των συμμετεχόντων και ήταν ειδικά φτιαγμένες, ώστε να γίνονται αφορμή για κριτική ανάλυση των διαφόρων θεμάτων της κοινωνικής πραγματικότητας. Κάθε κωδικοποίηση περιείχε στοιχεία που αναπαριστούσαν ένα υπο-θέμα του κεντρικού θέματος. Για παράδειγμα, προκειμένου να εξεταστεί το θέμα «κουλτούρα», ένα από τα σκίτσα αναπαριστούσε το υπο-θέμα «εργασία» (Εικόνα 1, Freire 1971, σ. 140). Είναι φανερό ότι το σκίτσο προσέφερε πλήθος εναυσμάτων για συζητηθούν οι διαστάσεις της εκμετάλλευσης, της αλλοτριώσης, αλλά και της ενδυνάμει δημιουργικότητας, που περιέχονται στη διεργασία της εργασίας. Η διαλογική ανάλυση («αποκωδικοποίηση») των στοιχείων, που ενσωματώνονταν σε κάθε κωδικοποίηση έκανε δυνατή την κριτική κατανόηση του υπο-θέματος από τους συμμετέχοντες. Τελικά, μέσα από τη συνθετική, ολιστική ανά-



λεζάντα λεζάντα λεζάντα λεζάντα
λεζάντα λεζάντα

λυση του συνόλου των υπο-θεμάτων οι συμμετέχοντες ανασυγκροτούσαν τις αντιλήψεις τους για το εξεταζόμενο θέμα.

Η Φρεϊρική μέθοδος ήταν βαθύτατα προσαρμοσμένη στις κοινωνικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες μέσα στις οποίες εφαρμοζόταν. (Απευθυνόταν συνήθως σε κοινωνικά αποκλεισμένους, που ζούσαν κάτω από ιδιαίτερα καταπιεστικές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες). Αναμφίβολα, ο στοχευμένος συμβολισμός που περιεχόταν στις κωδικοποιήσεις βοηθούσε τους συμμετέχοντες να αντλούν σαφή μηνύματα για τις αιτίες της κατάστασής τους. Ωστόσο, πιστεύω ότι στις σύγχρονες κοινωνίες των αναπτυγμένων χωρών, όπου οι καταστάσεις είναι περισσότερο περίπλοκες, είναι σκοπιμότερο να χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διεργασία έργα τέχνης που δεν δημιουργήθηκαν για να υπηρετήσουν κάποιον προδιαγεγραμμένο εκπαιδευτικό σκοπό, γιατί προσφέρουν εναύσματα για ευρύτερη διερεύνηση νοημάτων, καταστάσεων, πεποιθήσεων, συναισθημάτων και εναλλακτικών ερμηνειών. Παρόλα αυτά, οι ιδέες του Freire για την αξιοποίηση έργων τέχνης με ολιστικό τρόπο και με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση αποτελούν πολύτιμη παρακαταθήκη στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στα χρόνια που ακολούθησαν, η χρήση της αισθητικής εμπειρίας στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αναπτύχθηκε πολύ (Cranton, 2006², Dirkx, 2000, 2001, Mezirow, 1990, 1998, 2009, Taylor, 2000 κ.ά.) και ακολούθησε τρεις τάσεις.

Η πρώτη τάση θέτει ως αντικείμενο παρατήρησης διάφορα έργα της μαζικής κουλτούρας, με στόχο να εξεταστούν κριτικά τα στερεότυπα μηνύματα που περιέχουν (ενδεικτικά: Dass – Brailsford, 2007, Daine, 2009, Tisdell, 2008).

Στο πλαίσιο της δεύτερης τάσης χρησιμοποιούνται έργα τέχνης ως εναύσματα για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης επάνω σε διάφορα θέματα. Τα έργα τέχνης επιλέγονται με γνώμονα ότι προσφέρουν κατάλληλα εναύσματα για την κριτική ανάλυση των εξεταζόμενων θεμάτων, χωρίς όμως να λαμβάνεται με έμφαση υπόψη το κριτήριο της αισθητικής τους αξίας. Έτσι, επιλέγονται έργα που ίσως δεν είναι «τετριμμένα», από την άλλη όμως δε θα μπορούσαν να συγκαταλεχθούν στη σφαίρα της μεγάλης τέχνης. Για παράδειγμα, η Roden αναφέρει (2005) ότι χρησιμοποιεί δημοφιλή κινηματογραφικά έργα όπως το *Chicken Run* και το *Thelma and Louise*, ενώ η Bitterman (2009) χρησιμοποιεί ντοκυμανταίρ του Spike Lee. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η κριτική ανάλυση των μηνυμάτων που περιέχουν τα έργα με αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να συμβάλει στο μετασχηματισμό των πεποιθήσεων, που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τον κόσμο. Όμως, το γεγονός ότι δεν αξιοποιούνται έργα αυθεντικής τέχνης στερεί από το εγχείρημα ορισμένα σημαντικά πλεονεκτήματα, τα οποία έχουμε παρουσιάσει στις προηγούμενες ενότητες αυτού του κειμένου.

Η τρίτη τάση επιχειρεί να συνδυάσει τον κριτικό στοχασμό με την αισθητική εμπειρία, εμποτίζοντας τη μαθησιακή διεργασία με τη συχνή αξιοποίηση σημαντικών έργων τέχνης. Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι στη βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστες αναφορές στην προσέγγιση αυτού του είδους:

Green, 1990, 2000, Jarvis, 2006, Kegan, 2000 – ίσως υπάρχουν και μερικά ακόμα παραδείγματα. Επίσης, δεν υπάρχουν αναφορές στις προσεγγίσεις των στοχαστών του Palo Alto, ούτε στις ιδέες του Freire σχετικά με την ολιστική παρατήρηση των έργων τέχνης. Τέλος, υπάρχουν ελάχιστες αναφορές στην αισθητική θεωρία των Adorno και Horkheimer: Green, 1990, Tisdell, 2008. Παρόλα αυτά, πιστεύω ότι η ενσωμάτωση όλων αυτών των στοιχείων στη θεωρία και στην πρακτική της μετασχηματίζουσας μάθησης θα της προσέδιδε πρόσθετη δυναμική.

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται μια συνθετική μέθοδος, που την ονομάζω *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία*. Μέσω αυτής της μεθόδου, επιχειρείται να προσφερθεί στους εκπαιδευτές ενηλίκων ένα εργαλείο, που να επιτρέπει την κριτική προσέγγιση των θεμάτων μέσα από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Η μέθοδος βασίζεται σε έξι αρχές και αποτελείται από έξι στάδια. Έχει ήδη εφαρμοστεί σε οκτώ σεμινάρια εκπαίδευσης εκπαιδευτών, που συντόνισα το 2009.

Οι αρχές

1. Η χρήση της αισθητικής εμπειρίας δεν υποκαθιστά άλλες μεθόδους, – λ.χ. το παιχνίδι ρόλων, τον καταγιισμό ιδεών, τη μελέτη περίπτωσης κ.ο.κ. – οι οποίες, ανάλογα με το εξεταζόμενο θέμα, προσφέρονται για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ωστόσο, η χρήση έργων τέχνης ως εναυσμάτων είναι πολύ σημαντική, συνεπώς προτείνεται να αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία της διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης και να χρησιμοποιείται όσο γίνεται πιο συχνά στο πλαίσιο της.
2. Αξιοποιούνται οι ιδέες του Freire σχετικά με την ολιστική προσέγγιση των θεμάτων μέσω της αισθητικής εμπειρίας.
3. Η χρήση σημαντικών έργων τέχνης συμβάλλει στον εμπλουτισμό της μαθησιακής διεργασίας πολύ περισσότερο από τη χρήση τετριμμένων έργων μαζικής κουλτούρας.
4. Αξιοποιούνται οι ιδέες της Σχολής της Φρανκφούρτης προκειμένου να γίνεται η αποτίμηση της αισθητικής αξίας και του χειραφετικού δυναμικού που περιέχεται στα έργα τέχνης. Ο Κ. Καστοριάδης (2008) διατύπωσε επίσης αισθητικά κριτήρια που βρίσκονται πολύ κοντά σε εκείνα που πρότειναν οι Adorno και Horkheimer.
5. Αξιοποιείται η τεχνική του Perkins (1994) για τη συστηματική παρατήρηση των έργων τέχνης.
6. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να είναι ενήμεροι ότι ορισμένοι συμμετέχοντες ίσως δεν αισθάνονται άνετα απέναντι στα έργα τέχνης, δεν έχουν την επιθυμία να τα διευρύνουν ή/και δυσκολεύονται να αποκρυπτογραφούν το νόημά τους. Πρόκειται για συμμετέχοντες που δε διαθέτουν – εξαιτίας των κοινωνικών συνθηκών που τους διαμόρφωσαν – το πολιτισμικό κεφάλαιο που προϋποτίθεται για την εξοικείωση με την τέχνη (Bourdieu, 1991). Χρειάζε-

ται λοιπόν οι εκπαιδευτές να καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να διαμορφώνονται συνθήκες που επιτρέπουν σε όλους τους συμμετέχοντες να αποκτούν συναισθηματική, διανοητική και πολιτισμική πρόσβαση στην κατανόηση των εξεταζόμενων έργων τέχνης (Thompson, 2002).

Τα Στάδια

Το **πρώτο στάδιο** (διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών) αποτελείται από τον προσδιορισμό της ανάγκης για κριτική εξέταση των στερεότυπων παραδοχών των συμμετεχόντων που αφορούν ένα συγκεκριμένο θέμα. Για παράδειγμα, σε ένα συγκεκριμένο σημείο της διεργασίας της εκπαίδευσης εκπαιδευτών – και καθώς συζητείται το ζήτημα της κριτικής σκέψης – ο εκπαιδευτής διαπιστώνει πως οι συμμετέχοντες έχουν μάλλον στερεοτυπικές παραδοχές σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των στοχαστών. Οι περισσότεροι εκφράζουν την άποψη πως οι στοχαστές είναι βασικά άνδρες, ώριμης ηλικίας, που συνεχώς μελετούν βιβλία και είναι απομονωμένοι από το κοινωνικό περιβάλλον και την κοινωνική δράση. Έτσι, ο εκπαιδευτής αποφασίζει να εκμαιεύσει από τους συμμετέχοντες την συγκατάθεσή τους να εξετάσουν το θέμα περαιτέρω.

Στο **δεύτερο στάδιο**, ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, μέσω της οποίας οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις παραδοχές τους για το θέμα. Στο παράδειγμά μας, εκφράζουν πρώτα μεμονωμένα (γραπτά) και στη συνέχεια ομαδικά (προφορικά) τις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά και τις στάσεις των στοχαστών.

Στο **τρίτο στάδιο**, ο εκπαιδευτής εξετάζει τις απαντήσεις και εντοπίζει τα υπο-θέματα που θα πρέπει να προσεγγιστούν ολιστικά και κριτικά προκειμένου να επανεξεταστούν οι απόψεις που διατυπώθηκαν.

Στο παράδειγμά μας, ο καθορισμός των υπο-θεμάτων / ερωτημάτων σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις στάσεις των στοχαστών θα μπορούσε να γίνει ως εξής:

1. Οι στοχαστές είναι «πάντα» άνδρες ώριμης ηλικίας, όπως συνήθως εμφανίζεται στις στερεότυπες παραδοχές;
2. Ποια είναι η ψυχική τους διάθεση;
3. Με ποιους τρόπους μαθαίνουν;
4. Πώς σχετίζονται με τους άλλους; Με την κοινωνία;
5. Ποιοι είναι οι «κίνδυνοι» και ποιες οι «ανταμοιβές» για τους στοχαστές στις μέρες μας;

Στο **τέταρτο στάδιο** ο εκπαιδευτής επιλέγει διάφορα σημαντικά έργα τέχνης, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για την επεξεργασία των υπο-θεμάτων (τα μηνύματα των έργων τέχνης συνδέονται με τα υπο-θέματα). Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί έργα από τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη φωτογραφία, τη λογοτεχνία, την ποίηση, το θέατρο, τον κινηματογράφο, το χορό, τη μουσική κλπ.

Στο **πέμπτο στάδιο** ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, η οποία στοχεύει στο να προσεγγιστούν τα διάφορα υπο-θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προκειμένου να αποκαλυφθούν στους συμμετέχοντες όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις και να τους προσφερθεί η ευκαιρία να



λεζάντα λεζάντα λεζάντα λεζάντα λεζάντα λεζάντα

επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές. Ένα από τα βασικά μαθησιακά εργαλεία σε αυτή τη διεργασία είναι η αισθητική εμπειρία. Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει διαδοχικά διάφορα έργα τέχνης. Οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν επίσης να προτείνουν έργα τέχνης και να προσδιορίσουν τη σειρά με την οποία θα γίνει η επεξεργασία τους. Κάθε έργο τέχνης αναλύεται και συνδέεται κριτικά με τα σχετικά υπο-θέματα. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

Στο πέμπτο αυτό στάδιο χρησιμοποιήσαμε τα έργα: *Ο στοχαστής στο εργαστήριό του*, του Rembrandt (Εικόνα 2), *Ο σκεπτόμενος*, του Rodin (Εικόνα 3), *Η στοχάστρια* (φρέσκο στην Πομπηία) (Εικόνα 4), *Η Σχολή των Αθηνών* του Raffaello (Εικόνα 5), καθώς και το αυτοβιογραφικό κείμενο *Ημέρες Ανάγνωσης* του Proust, στο οποίο περιγράφει πώς το διάβασμα λογοτεχνίας ενεργοποιούσε τη φαντασία του και του επέτρεπε να αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο και να ανακαλύπτει περιοχές του εσωτερικού του κόσμου. Η συστηματική παρατήρηση καθενός έργου έγινε με χρήση της τεχνικής του Perkins (βλ. αναλυτικά για τη χρήση αυτής της τεχνικής στο Κόκκος και Μέγα, 2007).

Η εμπειρία που προέκυψε από τα σεμινάρια έδειξε ότι η αξιοποίηση των έργων τέχνης έδωσε στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να επανεκτιμήσουν τις παραδοχές και τα συναισθήματά τους σχετικά με το θέμα. Αναδύθηκαν νέες οπτικές, όπως λ.χ. ότι η ταυτότητα των στοχαστών δεν είναι ασυμβίβαστη με τα γυναικεία χαρακτηριστικά, οι στοχαστές υιοθετούν αντισυμβατική συμπεριφορά, προσεγγίζουν τη γνώση όχι μόνο μέσα από τη μελέτη αλλά και μέσα από την οικοδόμηση σχέσεων και την κοινωνική δράση, είναι δυνατόν να έχουν ενεργητική κοινωνική παρουσία, να δημιουργούν δίκτυα, να μοιράζονται τη γνώση με άλλους κ.ο.κ. Επίσης, οι συμμετέχοντες συζητήσαν τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας άλλης συλλογικής αντίληψης, σύμφωνα με την οποία η κοινωνική θέση των στοχαστών θα μπορούσε να είναι διαφορετική.

Επιλογές

Το ζήτημα της αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ιδιαίτερα σύνθετο. Χρειάζεται εκτεταμένη έρευνα και εκπαιδευτική πρακτική ώστε να προσεγγιστούν σε βάθος θέματα, όπως:

- Οι τρόποι με τους οποίους η αισθητική εμπειρία μπορεί να γίνεται ουσιώδες στοιχείο της μετασχηματίζουσας μάθησης.
- Οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να ενσωματώνονται σε αυτό το πλαίσιο οι θεωρητικές προσεγγίσεις της Σχολής της Φρανκφούρτης.

- Οι μέθοδοι επιλογής και ανάλυσης των διαφόρων ειδών έργων τέχνης, καθώς και η διεργασία πρόσληψης της αισθητικής εμπειρίας από τους συμμετέχοντες, ιδίως από όσους δεν είναι εξοικειωμένοι με την τέχνη.
- Οι μέθοδοι αποτίμησης των αποτελεσμάτων.

Ελπίζω ότι συνάδελφοι που ασχολούνται με τη μετασχηματίζουσα μάθηση και την τέχνη θα ενδιαφερθούν για αυτές τις ιδέες, ώστε να δημιουργηθεί μια κοινότητα ανταλλαγής εμπειριών και εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Adorno, Th. κ.ά. (1953 [1984]). *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Adorno, Th. (1970 [2000]). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο Χάος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Κόκκος, Α., Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 16-21.
- Proust, M. (1905 [2008]). Ημέρες Ανάγνωσης. Στο Κορομηλά, Ε. (Επιμ.), *Σκιές στο Φως*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Sartre, J.P (1949 [1971]). *Τι είναι η Λογοτεχνία*; Αθήνα: Εκδόσεις '70.
- Watzlawick, P. (1986). *Η Γλώσσα της Αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος.

Ξενόγλωσση

- Bitterman, J. (2009). "When the Levees Broke" – An Exploration of Race and Class In An Educational Institution's Community Building Initiative: Utilizing Video and Action Research Format for Incremental Transformative Learning and Culture Change. *Proceedings of the Eighth International Conference on Transformative Learning*, Teachers' College, Columbia University (online at <http://transformativelearning.org>).
- Boal, Au. (1979). *The Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, Au. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. London / New York: Routledge.
- Clover, P. (2006). Culture and Antiracisms in Adult Education: An Exploration of the Contributions of Arts-Based Learning. *Adult Education Quarterly*, 57, 46-61.
- Cranton, P. (2006²). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Daine, J. (2009). Transformative Learning in the Virtual Classroom: Using Film to Create an Experience in Online Teaching and Learning. *Proceedings of the Eighth International Conference on Transformative Learning*. Teachers' College, Columbia University (online at <http://transformativelearning.org>).
- Dass-Brailsford, P. (2007). Racial Identity Change Among White Graduate Students. *Journal of Transformative Education*, 50, 59-78.
- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Dirkx, J. (2000). Transformative Learning and the Journey of Individuation. *ERIC Digest*, no. 223. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 6 448 305).
- Dirkx, J. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. In Merriam, S. (Ed.) *The New Update on Adult Learning Theory*. New Directions for Adult and Continuing Education, no 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (1971). *L' Education: Pratique de la Liberté*. Paris: CERF.
- Freire, P. (1978). *Lettres à la Guinée-Bissau sur l' alphabétisation*. Paris: Maspéro.

- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: Wiley.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Grace, A., Wells, Kr. (2007). Using Freirean an Pedagogy of just IRE to Inform Critical Social Learning in Arts-Informed Community Education for Sexual Minorities. *Adult Education Quarterly*, 57, 95-114.
- Greene, M. (1990). Realizing Literature's Emancipatory Potential. In J. Mezirow and Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 251-268). San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, C. (2006). Using Fiction for Transformation. In E. Taylor (Ed.), *Teaching for Change* (pp. 69-77). New Directions for Adult and Continuing Education, no 109. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kegan, R. (2000). What «Form» Transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning. In J. Mezirow and Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 35-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lipson Lawrence, H. (Ed.) (2005). *Artistic Ways of Knowing: Expanded opportunities for teaching and learning*. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 107. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 189-198.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 90-105). London/ New York: Routledge.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Harvard Graduate School of Education.
- Roden, K. (2005). At the Movies: Creating "An Experience" for Transformational Learning. *Proceedings of the Sixth International Conference on Transformative Learning*. Michigan State University (online at <http://transformativelearning.org>).
- Taylor, K. (2000). Teaching with Developmental Intention. In Mezirow, J. and Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 151-180.
- Tisdell, E. (2008). Critical Media Literacy and Transformative Learning: Drawing on Pop Culture and Entertainment Media in Teaching for Diversity in Adult Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 6, 48-67.
- Thompson, J. (2002). *Bread and Roses: Arts, Culture and Lifelong Learning*. Leicester: NIACE.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York / London: WW Norton and Company.