

Ερευνητικό έργο σε Εξέλιξη

Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση

Έρευνα με τη συμμετοχή μεταπτυχιακών φοιτητών Εκπαίδευσης Ενηλίκων
στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Αλέξης Κόκκος*, Γεωργία Μέγα**

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) κάθε χρόνο 400 περίπου μεταπτυχιακοί σπουδαστές παρακολουθούν τις Θεματικές Ενότητες «Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων» και «Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων». Και οι δύο Θ.Ε. επιδιώκουν, μεταξύ άλλων, την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των φοιτητών επάνω στις μεθόδους σχεδιασμού του διδακτικού έργου. Ένας από τους τρόπους για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός είναι να εμπλακούν οι φοιτητές σε μια διεργασία κριτικού στοχασμού αναφορικά με τη μεθοδολογία με την οποία οι ίδιοι διαμορφώνουν διδακτικές ενότητες που απευθύνονται σε ενήλικους εκπαιδευομένους.

Η διδακτική στρατηγική που ακολουθείται στο ΕΑΠ σε ό,τι αφορά τη συγκεκριμένη ενέργεια υιοθετεί τα προτάγματα της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow, αξιοποιώντας ταυτόχρονα ορισμένες από τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στο Πανεπιστήμιο του Stanford, όπου αντίστοιχα επιδιώκεται να ενσωματωθεί η μεθοδολογία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην εκπαιδευτική πρακτική (βλ. το σχετικό κείμενο του Πανεπιστημίου του Stanford στο παρόν τεύχος).

ΣΤΑΔΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ

Τα στάδια της διδακτικής στρατηγικής που ακολουθούνται και που διαμορφώθηκαν από τους υπογράφοντες αυτό το κείμενο, έχουν ως εξής.

Στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους ζητείται από τους φοιτητές να γράψουν μια εργασία στην οποία: α) παρουσιάζουν αναλυτικά τα στοιχεία του σχεδιασμού μιας δώρης διδακτικής ενότητας, την οποία σκοπεύουν να απευθύνουν σε ενήλικους (εκπαιδευτικές ανάγκες που επιδιώκει να καλύψει η διδακτική ενότητα, στόχοι της, διαμόρφωση του περιεχομένου της, επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και των εκπαιδευτικών μέσων

που θα χρησιμοποιηθούν), β) παρουσιάζουν τις παραδοχές τους (επιστημολογικές, ιδεολογικές, φιλοσοφικές, ψυχολογικές, ηθικές, αισθητικές) σχετικά με τα κριτήρια με βάση τα οποία μπορεί να θεωρηθεί άρτιος ο σχεδιασμός μιας διδακτικής ενότητας εκπαίδευσης ενηλίκων, γ) εντοπίζουν και καταγράφουν τις πηγές (θεωρίες, ιδεολογίες, συμβάντα, επιρροές του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, επιρροές προσώπων κ.ά.) από τις οποίες απέρρευσαν οι παραπάνω παραδοχές τους.

Η εργασία αυτή δεν βαθμολογείται. Αποτελεί την κατάθεση του προβληματισμού που αναπτύσσουν οι φοιτητές με βάση τα κείμενα περί σχεδιασμού διδακτικών εννοιτήτων που μελέτησαν στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών τους, πριν ακόμη εισέλθουν στη διεργασία του κριτικού στοχασμού επάνω στη μεθοδολογία με την οποία διαμορφώνουν τις διδακτικές τους ενότητες.

Σε αυτό το στάδιο του κριτικού στοχασμού εισέρχονται οι φοιτητές στη διάρκεια μίας από τις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (4ωρο σεμινάριο) που παρακολουθούν στη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους και στην οποία μετέχουν κατανεμημένοι σε τμήματα των 20-25 ατόμων. Όπως έχει δείξει ο Mezirow (1990, 1991, 2007), οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που ενδείκνυται να χρησιμοποιούνται από μια ομάδα στο στάδιο του κριτικού στοχασμού είναι ποικίλες, ανάλογα με τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές συνθήκες (συγκριτική προσέγγιση αντιπαρατιθέμενων απόψεων ή κειμένων, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, μελέτες περίπτωσης, ομαδικές εργασίες, ανάλυση περιστατικών ή αυτοβιογραφιών κ.ά.). Υπάρχουν δε ορισμένες νύξεις στο έργο του Mezirow ότι ανάμεσα στις μεθόδους με τις οποίες αναπτύσσεται ο κριτικός στοχασμός συγκαταλέγεται η παρατήρηση-ανάλυση έργων τέχνης. Στο βιβλίο *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (1990) ο Mezirow αναφέρει (σ. 9) ότι η κριτική προσέγγιση των παραδοχών μας μπορεί να γίνει «μέσω λόγου, γραπτού κειμένου, δράματος, τέχνης ή χορού [η υπογράμμιση δική μας]. Δεν πρόκειται τόσο για έλεγχο υποθέσεων, όσο για αναζήτηση, συχνά με διαισθητικό τρόπο, θεμά-

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

** Η Γεωργία Μέγα είναι Δρ. Εκπαιδευτικός, Καθηγήτρια-Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

των και μεταφορών, μέσω των οποίων επιχειρείται να ταιριάζει το ασυνήθιστο μέσα σε ένα υφιστάμενο νοηματικό σύνολο, έτσι ώστε να γίνει πιθανή μια ερμηνεία εντός πλαισίου». Ανάλογες νύξεις υπάρχουν και στο άρθρο του «On Critical Reflection» (1998), το οποίο αποτελεί επιτομή των απόψεών του για τον κριτικό στοχασμό και αυτοστοχασμό: «Η κριτική παρατήρηση της τέχνης εμπεριέχει κριτικό στοχασμό επάνω στις παραδοχές» (σ. 192). «Ένας μανθάνων είναι δυνατόν να βιώσει μια εμπειρία μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω γνώσης ή παρατήρησης έργων τέχνης» (σ. 196).

Οι παραπάνω νύξεις του Mezirow μας ευαισθητοποίησαν και έγιναν έναυσμα για να τις συσχετίσουμε και συνθέσουμε με ορισμένες ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί την τελευταία εικοσαετία και υποστηρίζουν ότι η συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό του παρατηρητή – εκπαιδευόμενου (Olson, 2000· Efland, 2002· Perkins κ.ά., 1991· Perkins, 1994). Έτσι, σκεφτήκαμε να αξιοποιήσουμε αυτές τις προσεγγίσεις, ιδίως εκείνη του Perkins που είναι ιδιαίτερα συστηματική από διδακτική σκοπιά, και να τις ενσωματώσουμε στο στάδιο του κριτικού στοχασμού των φοιτητών μας.

Ο Perkins, στο βιβλίο του *The Intelligent Eye* (1994) περιγράφει μια διαδικασία παρατήρησης διαμέσου της οποίας ο παρατηρητής υιοθετεί μια τεκμηριωμένη ματιά απέναντι στο έργο τέχνης. Δεν περιορίζεται δηλαδή σε αξιολογικές κρίσεις του τύπου «μου αρέσει ή όχι», αλλά παρατηρώντας συγκεκριμένα στοιχεία του έργου τέχνης αναπτύσσει μεθοδευμένα μία επιχειρηματολογία που εν τέλει «δυναμώνει» τη γνώμη του για το έργο τέχνης. Ο Perkins υποστηρίζει ότι μέσα από αυτή τη διεργασία το άτομο όχι μόνο εμπλουτίζει την αισθητική του εμπειρία, αλλά και καλλιεργεί μια κριτική-στοχαστική διάθεση απέναντι στα γεγονότα εντός και εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου (Perkins, 1994, σ. 87-89).

Το μοντέλο του Perkins για την παρατήρηση έργων τέχνης –κυρίως αυτών που ενεργοποιούν την οπτική νοημοσύνη (Gardner, 1983)– μπορεί να αποτελέσει βασική διδακτική διεργασία μέσω της οποίας ο εκπαιδευτής μπορεί να ενεργοποιήσει το στοχασμό των εκπαιδευόμενων. Όμως, το προνόμιο αυτής της στοχαστικής ενεργοποίησης το έχει μόνο εκείνη η μερίδα των εκπαιδευόμενων που παρακολουθούν ειδικά προγράμματα ανάλυσης έργων τέχνης; (Eisner, 1988, στο Perkins, 1994, σ. 89). Ο ίδιος ο Perkins θεωρεί ότι η διεργασία αυτή μπορεί να ακολουθηθεί στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και σε κάθε στιγμή της καθημερινότητάς μας όπου απαιτείται μια πιο στοχαστική διάθεση προκειμένου να πάρουμε αποφάσεις (π.χ. επίλυση συγκρουσιακής κατάστασης προβλήματος, λήψη πολιτικής απόφασης κ.λπ.). Και υπογραμμίζει την ανάγκη δημιουργίας εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που να δίνουν έμφαση σε διεργασίες ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού. Μάλιστα, θεωρεί ότι οι τέχνες μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων (Perkins κ.ά., 1991).

Εν συντομία, η διεργασία της μεθοδικής παρατήρησης ενός εικαστικού έργου τέχνης, που προτείνει ο Perkins, ακολουθεί τέσσερις φάσεις, σε καθεμία από τις οποίες αφιερώνεται μισή έως μία ώρα:

Στην **πρώτη φάση** οι παρατηρητές καλούνται να παρατηρήσουν το έργο τέχνης προσεκτικά, βαθμιαία, αργά, χωρίς ακόμα να το ερμηνεύουν ή να το κρίνουν, και να απαντήσουν σε μια σειρά από κατευθυντήριες ερωτήσεις, όπως, ενδεικτικά:

- Ποιες είναι οι πρώτες σκέψεις σας, οι πρώτες αντιδράσεις σας, τα πρώτα συναισθήματά σας, τα πρώτα ερωτήματά σας;
- Βλέπετε κάτι ενδιαφέρον; Σημειώστε το.
- Τι έχετε ανάγκη να διευκρινιστεί περισσότερο;

Στη **δεύτερη φάση** το έργο παρατηρείται με ανοικτό πνεύμα και δημιουργική διάθεση. Οι παρατηρητές δεν αναζητούν ακόμη οριστικά συμπεράσματα. Παρατηρούν το έργο με τη λογική «Τι θα ήθελε ο καλλιτέχνης να παρατηρήσουμε;». Απαντούν σε κατευθυντήριες ερωτήσεις, όπως, λ.χ.:

- Σε ποια ζητήματα θα θέλατε να δώσετε οπωσδήποτε μια απάντηση;
- Υπάρχει ένα γεγονός ή μια «ιστορία» που δεν είχατε δει προηγουμένως;
- Ποιες εκπλήξεις υπάρχουν στο έργο; (Λ.χ., παράξενα αντικείμενα, σχέσεις αντικειμένων, χρωματικοί συνδυασμοί, κίνηση, ένα στοιχείο «κλειδί», χρήση του χώρου, ένταξη των προσώπων στο χώρο, κ.λπ.).

Αναζητήστε το «μήνυμα» του έργου και πιθανούς συμβολισμούς. Στην **τρίτη φάση** οι παρατηρητές, με βάση τα στοιχεία που συγκέντρωσαν στις δύο προηγούμενες φάσεις, εμβαθύνουν στην ερμηνεία του έργου. Προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματά τους, εξηγούν, τεκμηριώνουν, εξάγουν συμπεράσματα. Απαντούν σε κατευθυντήριες ερωτήσεις, όπως, λ.χ.:

- Ποια από τα στοιχεία του έργου (τεχνικά ή θεματικά) προσδίδουν σημασίες – βαρύτητες;
- Ελέγξετε πώς οι πληροφορίες για τον καλλιτέχνη, την εποχή του και το έργο του επέδρασαν στην ερμηνεία σας.
- Επιστρέψτε στα βασικά ερωτήματα που επεξεργαστήκατε έως εδώ και δώστε τεκμηριωμένες απαντήσεις.

Τέλος, στην **τέταρτη φάση**, οι παρατηρητές ξαναβλέπουν το έργο στην ολότητά του, συνθετικά, λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία της παρατήρησης των προηγούμενων φάσεων. Αναστοχάζονται επάνω στο έργο και γράφουν ένα κείμενο σχετικά με όσα βίωσαν στη διάρκεια της παρατήρησης, επισημαίνοντας τους μετασχηματισμούς που επήλθαν στις αρχικές σκέψεις, παραδοχές και υποθέσεις τους για το έργο.

Ο παραπάνω κατάλογος των ερωτήσεων είναι ανοικτός, καθώς η ποιότητα και ποσότητα των ερωτήσεων ποικίλλει ανάλογα με το έργο τέχνης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων. Ο ίδιος ο Perkins στο βιβλίο του *The Intelligent Eye* προτείνει παρόμοιες ή ίδιες με τις προηγούμενες ερωτήσεις, παρατηρώντας ενδεικτικά διάφορα έργα τέχνης όπως των Vincent Van Gogh, Jack Manning, Henri Matisse και άλλων. Ωστόσο, η φιλοσοφία παραμένει η ίδια: είναι σημαντικό αρχικά ο παρατηρητής να δώσει χρόνο στην παρατήρησή του, έτσι ώστε να αναδυθούν όσο το δυνατόν περισσότερα ερωτήματα και να ενεργοποιηθεί η παρατηρητικότητα. Στη συνέχεια, η ματιά του θα πρέπει να γίνει ανοικτή και περιπετειώδης, επιτρέποντας βαθύτερες παρατηρήσεις που αρχικά δεν υπέπεσαν στην προσοχή του. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τις

δύο πρώτες φάσεις παρατήρησης θα αποτελέσουν την πηγή με βάση την οποία ο παρατηρητής θα οδηγηθεί σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα που απαντούν στα αρχικά του ερωτήματα. Τέλος, ο παρατηρητής οργανώνει το όλο κοίταγμα των τριών φάσεων έτσι ώστε να «αποκαλυφθεί» σε αυτόν το έργο τέχνης στην ολότητά του (Perkins, 1994, σ. 36-87).

Ας σημειωθεί εδώ ότι με αφορμή αυτή την προσέγγιση του Perkins γεννήθηκε ένας γενικότερος προβληματισμός για το αν η διεργασία των τεσσάρων φάσεων παρατήρησης ενός εικαστικού έργου τέχνης μπορεί να υιοθετηθεί και για την παρατήρηση άλλων μορφών τέχνης. Ήδη η διεργασία αυτή υιοθετήθηκε για την παρατήρηση λογοτεχνικών έργων (Μέγα 2002· Κούσουλας και Μέγα, 2005).

Ας επιστρέψουμε τώρα στα στάδια που ακολουθούμε στο ΕΑΠ. Αφού οι φοιτητές, στη διάρκεια μιας Ομαδικής Συμβουλευτικής Συνάντησης, εμπλακούν στον κριτικό στοχασμό επάνω σε ένα έργο τέχνης σύμφωνα με τη μέθοδο του Perkins¹, καλούνται στη συνέχεια να επιστρέψουν στο δικό τους έργο που είναι ο σχεδιασμός μιας διδακτικής ενότητας τον οποίο έχουν ήδη εκπονήσει στην αρχική εργασία τους. Τώρα, ζητείται από τους φοιτητές να γράψουν μια νέα εργασία, στην οποία επανεξετάζουν κριτικά την αρχική, αξιοποιώντας όσα απεκόμισαν από την παρατήρηση του έργου τέχνης. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται να αναστοχαστούν επάνω στην αρχική εργασία τους και να εμβα-

θύνουν στις μεθόδους και στις παραδοχές με βάση τις οποίες τη διαμόρφωσαν. Εξάλλου, η «μεταφορά» από το ένα πλαίσιο αναφοράς στο άλλο (εκπαίδευση – τέχνη – εκπαίδευση) αναμένεται να αναπτύξει την ικανότητα των φοιτητών να μεταφέρουν την αποκτηθείσα γνώση και στάση σε ποικίλα περιβάλλοντα.



Για να διευκολυνθούν οι φοιτητές στην εκπόνηση της νέας εργασίας, τους παρέχεται το παρακάτω «Μεθοδολογικό Εργαλείο Αυτοσχολίας Διδακτικής Ενότητας». Κατασκευάσαμε αυτό το εργαλείο ακολουθώντας τη λογική του μοντέλου του Perkins, αλλά όπως είναι ευνόητο προσαρμόσαμε τις ερωτήσεις με γνώμονα τον διδακτικό σχεδιασμό και όχι το έργο τέχνης.

Μεθοδολογικό εργαλείο αυτοσχολίας διδακτικής ενότητας

[Όσοι και όσες παρακολουθήσατε στην τελευταία Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση την ανάλυση έργου τέχνης, είναι σκόπιμο, σε όλες τις παρακάτω φάσεις, να αξιοποιήσετε όσα σκεφτήκατε ή αισθανθήκατε παρατηρώντας το έργο τέχνης]

ΦΑΣΗ Α: ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Σε αυτή τη φάση δώστε χρόνο στον εαυτό σας για να «αναμετρηθεί» με το σχεδιασμό της διδακτικής ενότητας που έχετε παράγει στην προηγούμενη εργασία σας.

Οδηγίες: Πρώτα, ξαναδιαβάστε τον αρχικό σχεδιασμό σας, δηλαδή τις απαντήσεις σας στις ερωτήσεις 1-7 στο Β' θέμα της δεύτερης γραπτής εργασίας.

Ξαναδιαβάστε τις προσεκτικά, μία – μία ξεχωριστά, αλλά και ως σύνολο, και κάνετε κάποιες πρώτες σκέψεις γύρω από αυτές.

Κρατήστε σημειώσεις

Έπειτα, σκεφτείτε «σε γενικές γραμμές» τα παρακάτω, χωρίς να μπαίνετε σε λεπτομέρειες:

Ερωτήσεις

- Ποιες είναι οι πρώτες σκέψεις σας, οι πρώτες αντιδράσεις σας, τα συναισθήματα και τα ερωτήματά σας τώρα που ξαναδιαβάζετε το σχεδιασμό σας;
- Ποια ήταν τα βασικά στοιχεία του σχεδιασμού σας (π.χ., τα μέρη του, η κατανομή του χρόνου σε αυτά, η εισαγωγή, ο επίλογος, οι εκπαιδευτικές τεχνικές, το μαθησιακό κλίμα); Αναρωτηθείτε : «Τι θέλατε να επιτύχετε με τον συγκεκριμένο σχεδιασμό;»
- Βλέπετε κάτι ενδιαφέρον στο σχεδιασμό που κάνατε;
- Τι άλλο παρατηρείτε; Σημειώστε με λέξεις-κλειδιά.
- Καθώς ξαναδιαβάζετε το σχεδιασμό σας αναρωτιέστε για κάτι;
- Πιθανόν η μέχρι τώρα διδακτική σας εμπειρία να σας οδηγεί σε κάποιες αυθόρμητες απαντήσεις. Κρατήστε πρόχειρες σημειώσεις χωρίς αξιολογικές κρίσεις.

1 Το συγκεκριμένο έργο που αναλύεται είναι το «Πάνω από την πόλη» του Marc Chagall (1914-1918). Για να δοκιμάσουμε και το βαθμό επίδρασης άλλων μορφών τέχνης σε αυτήν τη διεργασία, ορισμένα τμήματα φοιτητών αντί για το έργο του Chagall ανέλυσαν, με κορμό τα ίδια ερωτήματα αλλά προσαρμοσμένα, ένα μέρος από τη «Λίμνη των Κύκνων» του Tchaikovsky.

- Συνεχίστε την παρατήρηση του διδακτικού σχεδιασμού σας. Εντοπίστε ίσως στοιχεία του σχεδιασμού σας στα οποία δεν δώσατε αρχικά μεγάλη σημασία και τα εντοπίζετε τώρα;
- Ποια σημεία του σχεδιασμού σας νομίζετε ότι θέλουν διευκρινίσεις; (Χωρίς να προβείτε σε ερμηνείες, κυκλώστε τα.)
- Ποια σημεία του σχεδιασμού σας θεωρείτε ότι είναι σημαντικά; (Χωρίς να προβείτε σε ερμηνείες, κυκλώστε τα.)

ΦΑΣΗ Β: ΒΑΘΥΤΕΡΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Σας παρακαλούμε να παρατηρήσετε τον αρχικό σχεδιασμό σας πιο συστηματικά, με ανοικτό πνεύμα και δημιουργική διάθεση. Μη βιαστείτε να βγάλετε συμπεράσματα ή να δώσετε απαντήσεις. Αφήστε ελεύθερο τον εαυτό σας να στοχαστεί για κάθε απάντηση που είχατε δώσει (αλλά και για το σύνολό τους). Απαντήστε, χωρίς βιασύνη, στις παρακάτω ερωτήσεις, μία – μία, κάνοντας πρώτες σκέψεις για τυχόν αλλαγές, προσθήκες ή αφαιρέσεις στον αρχικό σχεδιασμό σας. **Κρατήστε σημειώσεις.**

Ερωτήσεις

- Ποια ζητήματα θα θέλατε να επεξεργαστείτε περισσότερο; Μη βιαστείτε να δώσετε απαντήσεις.
- Υπάρχουν κάποια στοιχεία που δεν είχατε εντοπίσει στην προηγούμενη πρώτη φάση του αυτο-σχολιασμού της διδακτικής σας ενότητας;
- Εντοπίστε τις «εκπλήξεις», τις εμφάσεις, τις «υπερβολές», τις «βαρύτητες» σε ορισμένα στοιχεία του διδακτικού σας σχεδιασμού (π.χ., ως προς τη δομή, τις εκπαιδευτικές τεχνικές, τα εκπαιδευτικά μέσα, κ.λπ.). Αναρωτηθείτε πώς συνέβησαν στην ανάπτυξη του όλου σχεδιασμού σας; Μήπως τώρα σας έρχεται στο νου να συμπεριλάβετε «εκπλήξεις», εμφάσεις, «υπερβολές» ή «βαρύτητες» που δεν είχατε σκεφτεί πριν; Καταγράψτε τις.
- Ποια αίσθηση, ποια ψυχική διάθεση σας δημιουργεί τώρα ο σχεδιασμός σας; Επεξεργαστείτε τα τυχόν αρνητικά ή θετικά συναισθήματά σας ώστε η διεργασία του αυτοσχολιασμού σας να γίνει περισσότερο δημιουργική.

Κάνετε μια παύση

- Κάνετε τώρα πιο διεισδυτικούς σχολιασμούς για τα επιμέρους στοιχεία του σχεδιασμού σας, δηλαδή για τις απαντήσεις που είχατε δώσει σε ένα προς ένα τα στοιχεία της προηγούμενης εργασίας σας. Τι επιδιώκατε με καθένα από αυτά τα στοιχεία; Αναφερθήκατε σε αυτά μόνο επειδή σας το συστήνει η βιβλιογραφία; Τι θέλατε να αντιληφθούν οι εκπαιδευόμενοι σας; (Αναρωτηθείτε πάνω σε αυτά χωρίς ακόμα να δώσετε ξεκάθαρες ερμηνείες.)
- Ποια ήταν η συνολική δομή της διδακτικής ενότητάς σας; Το κεντρικό θέμα; Τα άλλα θέματα; (Υπογραμμίστε τα.) Συνολικά, τι επιδιώξατε με αυτή την ενότητα; Αναζητήστε το «μήνυμά» της. (Τι θα θέλατε να θυμούνται από αυτήν οι εκπαιδευόμενοι σας;)
- Υπάρχουν στοιχεία που επιδρούν αρνητικά στον όλο σχεδιασμό σας; Εντοπίστε τα.
- Ποιες πληροφορίες που τυχόν γνωρίζετε (για τον φορέα στο πλαίσιο του οποίου θα πραγματοποιηθεί η ενότητά σας, για τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, για τα χαρακτηριστικά του επαγγελματικού τους κλάδου κ.ά.) μπορούν να σας βοηθήσουν ώστε να αναπτύξετε καλύτερα τον συγκεκριμένο σχεδιασμό σας; Ποιες πληροφορίες από το υλικό του ΕΑΠ θα μπορούσαν να παίξουν τον ίδιο βοηθητικό ρόλο;

ΦΑΣΗ Γ: ΒΑΘΥΤΕΡΗ, ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ, ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ

Σε αυτήν τη φάση σας παρακαλούμε να επιδιώξετε να διαμορφώσετε μια ξεκάθαρη και τεκμηριωμένη άποψη για το σχεδιασμό σας. Αναζητήστε την ουσία του, ελέγξτε όλες τις παραμέτρους του. Εξηγήστε – ερμηνεύστε τις επιλογές που είχατε κάνει.

Οδηγίες: Με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώσατε στις προηγούμενες Φάσεις, επανέλθετε (μία προς μία) στις απαντήσεις που δώσατε στην αμέσως προηγούμενη Φάση Β. Επεξεργαστείτε πιο βαθιά και τεκμηριωμένα τις απαντήσεις σας αυτές. Βγάλτε συμπεράσματα.

Κρατήστε σημειώσεις

Για να το κάνετε πιο αποτελεσματικά, θα σας βοηθήσει το να αναρωτηθείτε ως προς τα εξής:

- Πώς βλέπετε τώρα το σχεδιασμό σας στο σύνολό του; Έχει ισορροπία; (Προσεγγίσατε με προσοχή όλες τις ερωτήσεις; Μήπως διογκώσατε κάποιες απαντήσεις σε σχέση με κάποιες άλλες; Αυτό έγινε για κάποιο σκοπό; Τελικά, είστε ικανοποιημένος / η από το σχεδιασμό σας; Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να βελτιώσετε και γιατί;)
- Υπάρχουν στοιχεία στο σχεδιασμό σας που, αν τα αφαιρούσατε, αυτός δεν θα αλλοιωνόταν; (Είναι η ώρα να τα αφαιρέσετε.)
- Υπάρχουν στοιχεία στο σχεδιασμό σας που είναι τόσο σημαντικά ώστε, αν τα αφαιρούσατε, αυτός θα αλλοιωνόταν; (Είναι η ώρα να ξανασχοληθείτε με αυτά, ενισχύοντάς τα ή βελτιώνοντάς τα.)
- Τι σκέφτεστε, τελικά, για τις «εκπλήξεις» ή «εμφάσεις» ή «υπερβολές» ή «βαρύτητες» που ενδεχομένως είχατε εντάξει στο σχεδιασμό σας; Ποιο σκοπό εξυπηρετούν; Γιατί τις δημιουργήσατε;
- Τελικά, ποια ήταν η ουσία της διδασκαλίας σας; Γιατί δημιουργήσατε τον συγκεκριμένο διδακτικό σχεδιασμό;

- Για να ανταποκριθείτε στη σχεδίαση της διδασκαλίας σας ανατρέξατε στη βιβλιογραφία. Σε ποια σημεία βοηθηθήκατε από αυτή την πληροφόρηση;
- Αξιοποιήσατε και τεκμηριώσατε όσο ήταν δυνατόν, μία προς μία, τις ερωτήσεις – εναύσματα που σας προτείναμε στη Φάση Β;
- Ποια συμπεράσματα εξάγατε τελικά για το σχεδιασμό σας; (Εξηγήστε με επιχειρήματα.)
- Τα συμπεράσματά σας εναρμονίζονται με τους στόχους της διδακτικής σας ενότητας;

ΦΑΣΗ Δ: ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ – ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Στη φάση αυτή σας παρακαλούμε να στοχαστείτε συνολικά και συνθετικά επάνω σε όλα όσα προηγήθηκαν. Επικεντρωθείτε στο πώς οργανώσατε αρχικά το σχεδιασμό της διδακτικής σας ενότητας και στο τι σκέφτεστε τώρα για αυτόν.

Οδηγίες: Ξαναδείτε (με «φρέσκια ματιά») το σχεδιασμό σας στο σύνολό του, συνθετικά, με πλήρη αλληλοσύνδεση των στοιχείων του και λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία σας από τις προηγούμενες φάσεις. Στοχαστείτε επάνω στα δυνατά και αδύνατα σημεία του. Απαντήστε στα εξής,

Κρατήστε σημειώσεις

- Οι αρχικές σας σκέψεις και επιλογές σε ό,τι αφορά το σχεδιασμό της διδακτικής σας ενότητας μεταλλάχθηκαν ίσως στη διάρκεια των τριών Φάσεων που προηγήθηκαν; Πώς έγινε αυτό; Σε ποια σημεία; Πώς θα επεμβαίνατε συγκεκριμένα στις αρχικές σας απαντήσεις (μία προς μία – και συνθετικά) ώστε να επέμβετε στον αρχικό σχεδιασμό σας βελτιωτικά;
- Τι καινούριο ανακαλύψατε καθώς «παρητηρούσατε-σχολιάζατε» το σχεδιασμό σας;

Κάνετε μια παύση

Η τελευταία ερώτηση του θέματος της προηγούμενης εργασίας σας, σας ζητούσε να αναφερθείτε στις πηγές στις οποίες βασιστήκατε για να εξηγήσετε τι σημαίνει άρτιος σχεδιασμός μιας διδακτικής ενότητας. (Οι πηγές σας αυτές μπορεί να ήταν επιρροές που έχετε δεχθεί από κείμενα, από διδακτικές και άλλες εμπειρίες σας, από πρόσωπα, από το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο. Μπορεί ακόμα να ήταν και στοιχεία της προσωπικότητάς σας.)

Τώρα, σας παρακαλούμε, εξετάστε πάλι την απάντηση που είχατε δώσει και αναστοχαστείτε επάνω σε αυτήν, με στόχο να την εμπλουτίσετε ή/και μετασχηματίσετε.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Έχοντας υπόψη όσα επεξεργαστήκατε στις Φάσεις Α-Δ, γράψτε, τεκμηριωμένα, σε ένα κείμενο 1.000 – 1.500 λέξεων:

- α) Σε ποια σημεία τώρα θα μετασχηματίζατε, αναδιατυπώνατε, βελτιώνατε ή διατηρούσατε τα στοιχεία του αρχικού σχεδιασμού της διδακτικής σας ενότητας;
- β) Ποια σχόλια – παρατηρήσεις κάνετε για όσα σκεφτήκατε και αισθανθήκατε στη διάρκεια των 4 Φάσεων του αυτοσχολιασμού σας;

Οι νέες εργασίες που εκπονούν οι φοιτητές σχολιάζονται και βαθμολογούνται από τους καθηγητές – συμβούλους τους. Τέλος, στην επόμενη Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση συζητείται και αξιολογείται το όλο εγχείρημα, αναλύεται η λογική που το διέπει και αντλούνται συμπεράσματα.

Το βασικό σκεπτικό μας, στο οποίο βασίστηκε η παραπάνω αλληλουχία ενεργειών, είναι ότι η μέθοδος παρατήρησης ενός έργου τέχνης, ως μαθησιακή διεργασία που αναπτύσσει τον κριτικό στοχασμό, μπορεί να ακολουθηθεί κατ' αναλογία από τους φοιτητές της εκπαίδευσης ενηλίκων ως μέθοδος για κριτικό στοχασμό επάνω στον διδακτικό τους σχεδιασμό. Η άποψη αυτή σχετικά με την ύπαρξη αναλογιών ανάμεσα στην προσέγγιση της τέχνης και στη μετασχηματίζουσα μάθηση βρίσκει ερείσματα στο έργο των Paulo Freire και Ira Shor. Ιδιαίτερα στο βιβλίο τους *A Pedagogy for Liberation* (1987, σ. 115-119) επισημαίνουν ότι, όταν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι επανεξετάζουν κριτικά και μεταλλάσσουν δημιουργικά από-

ψεις που είχαν υιοθετήσει από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, συμπράττουν σε μια διεργασία που περιέχει βασικά αισθητικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την καλλιτεχνική δημιουργία (ανακάλυψη, αποκάλυψη, συνεχής εξέλιξη της διερεύνησης, αξιοποίηση των συναισθημάτων, αναδιαμόρφωση οπτικής). Αντίστοιχο επιχείρημα συναντάται στο βιβλίο *The Adult Learner* (Knowles κ.ά., 1998⁵), όπου διατυπώνεται η άποψη ότι ο σχεδιασμός μιας διδακτικής ενότητας έχει αναλογίες με τη δόμηση ενός μουσικού έργου.

ΔΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ερευνητική μας προσέγγιση, έχοντας ως υπόβαθρο τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης σε συνδυασμό με τη μέθοδο του Perkins, και ως εμπειρικό υλικό τις δύο εργασίες των φοιτητών οι οποίες εξετάζονται συγκριτικά, αποσκοπεί να δοθεί απάντηση στα ακόλουθα **ερευνητικά ερωτήματα:**

1. Το μοντέλο ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού, μέσω της παρατήρησης της τέχνης, είναι αποτελεσματικό εάν εφαρμόζεται κατ' αναλογία στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων; Σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκε μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της χρήσης αυτού του μοντέλου, τόσο στο «εργαλειακό» επίπεδο, που αφορά στη βελτίωση της απόδοσης – στην προκειμένη περίπτωση του διδακτικού σχεδιασμού –, όσο και στο «επικοινωνιακό» επίπεδο, που αφορά στην μέσω του κριτικού στοχασμού κατανόηση και επανεξέταση των παραδοχών μας γύρω από ένα ζήτημα – στην προκειμένη περίπτωση στις παραδοχές των φοιτητών σχετικά με το τι σημαίνει άρτιος διδακτικός σχεδιασμός²); Θα μπορούσε να χρησιμοποιείται έγκυρα το μοντέλο του Perkins προκειμένου να εξυπηρετούνται βασικά μέληματα των εκπαιδευτών ενηλίκων, όπως για παράδειγμα ο κριτικός στοχασμός τους επάνω στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζουν τις διδακτικές τους ενότητες;
2. Ποια αποτελέσματα θα προκύψουν, εάν η παρατήρηση της τέχνης δεν αφορά ένα εικαστικό έργο, όπως προτείνει ο Perkins, αλλά ένα μουσικό έργο;
3. Μέχρι ποιο βαθμό είναι δυνατόν οι φοιτητές να εντοπίζουν, με τις δικές τους δυνάμεις, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τις ποικίλες πηγές από τις οποίες απορρέουν οι παραδοχές τους – στην προκειμένη περίπτωση οι παραδοχές περί άρτιου σχεδιασμού;
4. Πόσο επηρεάζουν τα παραπάνω παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση ενηλίκων των μεταπτυχιακών φοιτητών;

Αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα προσεγγίζουμε στο πλαίσιο της έρευνας που διενεργείται αυτή την περίοδο (2006-2007) στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Στην έρευνα μετέχουν 156 φοιτητές, κατανεμημένοι σε δέκα τμήματα, τα οποία συντονίζονται αντίστοιχα από δέκα καθηγητές – συμβούλους (Πειραματική Ομάδα). Μετέχουν ακόμα φοιτητές των ιδίων τμημάτων που αποτελούν την Ομάδα Ελέγχου, δεδομένου ότι απουσίαζαν από την Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση στην οποία έγινε η ανάλυση του έργου τέχνης, αν και συμμετείχαν σε όλα τα άλλα στάδια.

Για τον έλεγχο του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος η Πειραματική Ομάδα χωρίστηκε σε δύο υποομάδες, καθεμία από τις οποίες αποτελέστηκε από φοιτητές πέντε τμημάτων. Στην πρώτη υποομάδα οι φοιτητές στοχάστηκαν με αφορμή το εικαστικό έργο του Chagal, ενώ στη δεύτερη στοχάστηκαν με αφορμή τη Λίμνη των Κύκνων. Με τη διαφοροποίηση των υποομάδων θελήσαμε να εξετάσουμε εάν η ενεργοποίηση διαφορετικού είδους νοημοσύνης (οπτική-ακουστική) επιδρά με τον ίδιο ή διαφορετικό τρόπο σε ζητήματα ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού. Ο προβληματισμός αυτός πηγάζει από τη γνωστή πλέον θεωρία του Gardner περί πολλαπλής νοημοσύνης, σύμφωνα με τον οποία ο άνθρωπος διαθέτει τουλάχιστον επτά νοημοσύνες οι οποίες εδράζονται σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου (Gardner, 1983).

ΕΠΙΔΙΩΚΟΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η επεξεργασία των δεδομένων γίνεται με στατιστική και ποιοτική ανάλυση των γραπτών εργασιών που συγκεντρώσαμε τόσο από την Πειραματική Ομάδα όσο και από την Ομάδα Ελέγχου. Κάθε γραπτό κείμενο αξιολογείται με συγκεκριμένα κριτήρια που δηλώνουν το βάθος στο οποίο μπορεί να φτάσει ο κριτικός στοχασμός επάνω στο σχεδιασμό της διδακτικής ενότητας. Ελπίζουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα συμβάλουν εποικοδομητικά στη διαμόρφωση νέων προσεγγίσεων που καλλιεργούν τον κριτικό στοχασμό όσων μετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων είτε από τη θέση του εκπαιδευόμενου είτε από τη θέση του εκπαιδευτή.

Σε μια επόμενη φάση, μαζί με την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων θα παρουσιάσουμε ιδέες για το πώς η συνθετική εφαρμογή των θεωριών του Mezirow και του Perkins στην εκπαίδευση ενηλίκων θα μπορούσε αφενός να εμπλουτιστεί με άλλες μεθόδους (λ.χ. την παρατήρηση – ανάλυση λογοτεχνικών ή θεατρικών κειμένων) και αφετέρου να επεκταθεί σε άλλα ζητήματα πέρα από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όπως είναι λ.χ. η δυναμική των σχέσεων της εκπαιδευόμενης ομάδας και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Efland A. (2002), *Art and Cognition*, Teachers College Press, New York.
- Gardner H. (1983), *Frames of Mind*, Basic Books, New York.
- Forgarty R., Perkins D., Barell J. (1991). *The Mindful School: How to Teach for Transfer*, Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing.
- Freire P., Shor I. (1987), *A Pedagogy for Liberation*, Bergin and Garvey, New York.
- Knowles M., Holton E., Swanson R. (1998⁵), *The Adult Learner*, Gulf Publishing Company, Houston, Texas, Κεφάλαιο 10.
- Mezirow J. and Associates (1990), *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey Bass, San Francisco.
- Mezirow J. και Συνεργάτες (2007), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Mezirow J. (1998), «On Critical Reflection», *Education Quarterly*, 48, 185-198.
- Olson I. (2000), *The Arts and Critical Thinking in American Education*, Bergin and Garvey, London.
- Perkins D. (1994), *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking to Art*, The Getty Institute for the Arts, LA California.
- Κούσουλας Φ., Μέγα Γ. (2005), «Γλώσσα και Τέχνη: Πρόταση για δημιουργική διδασκαλία. Έρευνα σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40/2005, 120-133.
- Μέγα Γ. (2002), *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: Το παράδειγμα του Γλωσσικού Μαθήματος (Διδακτορική Διατριβή)*, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

2 Για την ανάλυση των εννοιών της «εργαλειακής» και «επικοινωνιακής» μάθησης βλ. Mezirow J. (1991, σ. 73-80) και Mezirow J. και Συνεργάτες (2007, Κεφάλαιο 1).