

**ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ»: Μια Καινοτομική Πρακτική**

**UTILIZATION Of ART In The POSTGRADUATE PROGRAM "ADULT
EDUCATION":**

An Innovative Practice

*Αλέξης Κόκκος, Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
a-kokkos@otenet.gr.*

*Νατάσσα Ράικου, Καθηγήτρια-Σύμβουλος ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
araikou@upatras.gr.*

Alexis Kokkos, Hellenic Open University, a-kokkos@otenet.gr.

Natassa Raikou, Hellenic Open University, araikou@upatras.gr.

Abstract: This text refers to the implementation of a training programme in "Transformative Learning through Aesthetic Experience" method, in the framework of the postgraduate program "Adult Education" of the Hellenic Open University. The structure of the programme included the training of students through the application process, filling out questionnaires before and after implementation, as well as the elaboration of relevant projects, in order to assess the degree of understanding of the specific method and to identify the most frequent difficulties encountered by students during their initial attempt to design modules with the use of the method. The research findings demonstrate a satisfactory level of understanding and concern for the method, while most of the difficulties identified in the formulation of critical questions and in the selection of appropriate works of art.

Περίληψη: Το κείμενο αυτό αναφέρεται στην υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η δομή του προγράμματος περιελάμβανε την εκπαίδευση των φοιτητών μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου, τη συμπλήρωση σχετικών ερωτηματολογίων πριν και μετά την εφαρμογή, καθώς και την εκπόνηση εργασιών, προκειμένου να αποτιμηθεί ο βαθμός κατανόησης της συγκεκριμένης μεθόδου και να εντοπιστούν οι συχνότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι φοιτητές κατά την αρχική τους απόπειρα σχεδιασμού διδακτικών ενοτήτων με τη χρήση της μεθόδου. Τα ευρήματα της

έρευνας αναδεικνύουν έναν ικανοποιητικό βαθμό κατανόησης και ενδιαφέροντος για τη μέθοδο, ενώ οι περισσότερες δυσκολίες εντοπίζονται στη διατύπωση των κριτικών ερωτημάτων και στην επιλογή των κατάλληλων έργων τέχνης.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, μετασχηματίζουσα μάθηση, τέχνη.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχει ενταθεί η συζήτηση γύρω από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα η ανάγκη χρήσης μιας σχετικής συστηματικής μεθοδολογίας να αναδύεται έντονη. Η μέθοδος της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (βλ. Κόκκος και Συνεργάτες, 2011) αποτελεί μια μεθοδολογική προσέγγιση που παρουσιάζει αυξανόμενο ενδιαφέρον για εφαρμογή, ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πρόκειται για μια πρόταση συστηματικής επεξεργασίας έργων τέχνης με σκοπό την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού σχετικά με ένα διδασκόμενο θέμα. Η μέθοδος αυτή έχει εφαρμοσθεί σε διάφορους οργανισμούς στην Ελλάδα, όπως στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σε Σχολεία, σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στο ΚΕΘΕΑ και σε επιχειρήσεις. Παράλληλα, μέσα από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα ARTiT, έχει εφαρμοσθεί στη Δανία, στη Ρουμανία και στη Σουηδία.

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η δομή του προγράμματος περιελάμβανε την εκπαίδευση των φοιτητών μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου κατά τη διάρκεια των ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων (ΟΣΣ), τη συμπλήρωση σχετικών ερωτηματολογίων πριν και μετά την εφαρμογή, καθώς και την εκπόνηση εργασιών.

Στο πλαίσιο των εργασιών τους, ζητήθηκε από τους φοιτητές να σχεδιάσουν μια διδακτική παρέμβαση στηριζόμενοι στη συγκεκριμένη μέθοδο. Η εργασία αυτή επεδίωκε την αποτίμηση του βαθμού κατανόησης της συγκεκριμένης μεθόδου και τον εντοπισμό των συχνότερων δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι φοιτητές κατά την αρχική τους απόπειρα σχεδιασμού διδακτικών ενοτήτων με τη χρήση της μεθόδου.

Στο κείμενο που ακολουθεί περιγράφεται ο σχεδιασμός μιας έρευνας αξιολόγησης των εργασιών των φοιτητών, η παρουσίαση ορισμένων ευρημάτων της έρευνας και μια συζήτηση σχετικά με τα σημαντικότερα ευρήματα.

1. Σχεδιασμός έρευνας αξιολόγησης

Στόχος της έρευνας είναι η ποιοτική αξιολόγηση των εργασιών των φοιτητών που συμμετείχαν στην εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία».

Το θέμα της εργασίας ήταν: «Σχεδιάστε μία ενότητα- μέρος προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, του οποίου το θέμα μπορεί να είναι:

- είτε η επιμόρφωσή τους στο πώς να διδάσκουν ένα μάθημα σε κάποια τάξη της Πρωτοβάθμιας ή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (λ.χ. την Ιστορία),
- είτε η επιμόρφωσή τους σε ένα «οριζόντιο θέμα» (λ.χ. η σχολική βία, οι σχέσεις σχολείου - οικογένειας, ο χειρισμός της παραβατικότητας των μαθητών, η προστασία του περιβάλλοντος, κλπ),
- είτε η επιμόρφωσή τους στο πώς να διδάσκουν ένα μάθημα σε ένα I.E.K
- και το οποίο να περιλαμβάνει μια ενότητα διάρκειας 10 διδακτικών ωρών, η οποία πρέπει να περιλαμβάνει την χρήση πέντε έργων τέχνης, συνδεδεμένων με κάποιο (ένα) κριτικό ερώτημα, που να δίνει εναύσματα για ανάπτυξη του προβληματισμού σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα.

Τα πέντε έργα τέχνης μπορεί να είναι εικαστικά ή/και αποσπάσματα ταινιών ή/και αποσπάσματα λογοτεχνικών ή / και θεατρικών έργων ή/και ποιήματα.

Ποιο θα ήταν το κριτικό ερώτημα και ποια θα ήταν τα πέντε έργα;

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε έργα τέχνης από το αρχείο ARTiT (www.artit.eu) ή/και να βρείτε εσείς κάποια¹».

Για την επιλογή του δείγματος της έρευνας επιλέχθηκε η στρωματοποίηση ως προς δύο κατηγορίες: το θέμα και την εξοικείωση των καθηγητών-συμβούλων με τη μέθοδο.

1.1 Θεματικές ενότητες εργασιών

Όλες οι εργασίες (454 στο σύνολο) κατηγοριοποιήθηκαν ως προς το θέμα ανάλυσης. Από την ομαδοποίηση προέκυψαν δέκα κατηγορίες θεματικών ενοτήτων (Πίνακας 1).

¹ Στην παρούσα μελέτη εστιάζουμε στο δεύτερο ερώτημα που αφορά στην εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία».

Πίνακας 1. Ποσοστό εργασιών ανά θεματική ενότητα

A/a	Θεματικές Ενότητες	Ποσοστό % επί του συνόλου των εργασιών
1	Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός	24,1
2	Ρατσισμός - Διαφορετικότητα	19,7
3	Διδακτική μαθημάτων (κυρίως Ιστορίας)	12,4
4	Περιβάλλον	9,6
5	Διαδίκτυο – υπολογιστές (κυρίως ασφάλεια χρήσης)	7,9
6	Σχέσεις/ρόλοι στην εκπαίδευση	7,3
7	Ομάδα – επικοινωνία – ηγεσία	6,7
8	Ανεργία – Οικονομική κρίση	4,5
9	Ισότητα δύο φύλων – Ρόλος γυναίκας	3,9
10	Πόλεμος (αίτια – συνέπειες)	3,9
Σύνολο		100,0

1.2 Καθηγητές - σύμβουλοι (μέλη ΣΕΠ)

Οι καθηγητές - σύμβουλοι (μέλη ΣΕΠ) που συμμετείχαν στην έρευνα διαχωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες (Πίνακας 2) ως προς το βαθμό εξοικείωσής τους με τη συγκεκριμένη μέθοδο (κατά πόσο έχουν εκπαιδευτεί σχετικά με αυτήν και την έχουν εφαρμόσει ξανά στο παρελθόν).

Πίνακας 2. Βαθμός εξοικείωσης των μελών ΣΕΠ με τη μέθοδο

Βαθμός εξοικείωσης με τη μέθοδο	Αριθμός μελών ΣΕΠ
Πάρα πολύ	6
Μέτρια	6
Καθόλου	8
Σύνολο	20

Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε η μέθοδος της στρωματοποίησης. Διαμορφώθηκαν 30 στρώματα, καθένα από τα οποία συνδυάζει κάθε θεματική ενότητα με όλες τις κατηγορίες εξοικείωσης των εκπαιδευτών, δηλαδή, 10 (θέματα) X 3 (κατηγορίες εξοικείωσης) = 30 στρώματα (Θέμα 1 X εξοικειωμένο διδάσκοντα, Θέμα 1 X λίγο εξοικειωμένο, Θέμα 1 X μη εξοικειωμένο διδάσκοντα, Θέμα 2 X ... κλπ).

1.3 Άξονες ανάλυσης

Κατά την ανάλυση των εργασιών οι άξονες που μελετήθηκαν ήταν δύο: **τα κριτικά ερωτήματα** και **τα έργα τέχνης**.

Σύμφωνα με τη μέθοδο, ως προς το πρώτο, το ζήτημα που τέθηκε ήταν κατά πόσο τα ερωτήματα είναι πράγματι κριτικά και όχι απλή αναπαραγωγή των επιμέρους διαστάσεων

του θέματος. Για την απάντηση στο ερώτημα αυτό χρησιμοποιήθηκε η τριπλή κλίμακα (3: πολύ - 2: μέτρια - 1: καθόλου).

Ως προς τα έργα τέχνης τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

1. Πόσα έργα τέχνης αξιοποιήθηκαν;
2. Τι είδους τέχνη αξιοποιήθηκε; (είδος, αναπαραστατική ή όχι, ελληνική ή ξένη, γνωστή-πολυπαιγμένη ή όχι,...);
3. Ήταν πρωτότυπη η προσέγγιση: Τα έργα προέρχονταν από προσωπική αναζήτηση των φοιτητών ή από το υλικό του ARTiT²;
4. Πρόκειται για σημαντικά έργα τέχνης, που δίνουν εναύσματα για κριτικό στοχασμό επάνω στο θέμα;

[Όπως έχουν δείξει ο Dewey (1934/1980), ο Perkins (1994) και η Σχολή της Φραγκφούρτης (λ.χ. Adorno, 2000) και ο Καστοριάδης (2008), τα σημαντικά έργα τέχνης, που έχουν αισθητική αξία υψηλής στάθμης, είναι δυνατόν να προσφέρουν εναύσματα για κριτικό στοχασμό. Αυτό συμβαίνει γιατί τα σημαντικά έργα τέχνης εμπεριέχουν πλήθος νοημάτων, είναι δεκτικά πολλαπλών ερμηνειών και έχουν μία στερεοτυπική, αντισυμβατική υφή.]

5. Είναι σχετικά με το θέμα και τα κριτικά ερωτήματα;

Επιπλέον, καταγράφηκαν οι συχνότερες δυσκολίες των φοιτητών που παρατηρήθηκαν ως προς τους δύο άξονες (κριτικά ερωτήματα - έργα τέχνης), ενώ επίσης επιχειρήθηκε ένας συσχετισμός των δύο αυτών αξόνων.

2. Παρουσίαση ευρημάτων

2.1 Κριτικά ερωτήματα

Ως προς τη διατύπωση των κριτικών ερωτημάτων παρατηρούμε ότι τα δύο τρίτα περίπου των φοιτητών (22/30) διατύπωσαν ερωτήματα τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για την

² Το ARTiT είναι ευρωπαϊκό πρόγραμμα σκοπός του οποίου «είναι να προσφέρει στους εκπαιδευτές ενηλίκων μία μεθοδολογία αλλά και οδηγίες χρήσης και εργαλεία που θα τους καταστήσουν ικανούς να αναπτύξουν μοντέλα διδασκαλίας, τα οποία θα ενισχύουν τη δημιουργικότητα και την ικανότητα κριτικής σκέψης των ενηλίκων εκπαιδευομένων... Τα εκπαιδευτικά υλικά που αναπτύχθηκαν για τις Θεματικές Ενότητες του ARTiT περιέχουν πληροφορίες για τα θέματα, τα προτεινόμενα έργα και τους καλλιτέχνες, καθώς και προτάσεις σχετικά με τα θέματα με τα οποία θα μπορούσε να διασυνδεθεί κάθε έργο» (ARTiT, σσ. 6-9).

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης των εργασιών, οι φοιτητές ήταν ενημερωμένοι και είχαν ήδη έρθει σε επαφή με τη μεθοδολογία και τα εργαλεία του ARTiT (Το υλικό του προγράμματος έχει αναρτηθεί και μπορεί να αντληθεί από την ιστοσελίδα: <http://www.artit.eu>).

ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού επάνω σε ένα θέμα, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, ενώ το ένα τρίτο αντιμετώπισε δυσκολίες ως προς αυτό (Πίνακας 3).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι ως κριτικό στοχασμό νοούμε τη διεργασία που περιλαμβάνει, σύμφωνα με τον Brookfield (2012), μία πορεία που εκκινεί από την προσπάθεια εντοπισμού των παραδοχών εκείνων που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε και ενεργούμε. Στη συνέχεια, ελέγχουμε αν αυτές οι παραδοχές είναι τόσο ορθές όσο θεωρούμε ότι είναι, επιχειρώντας το μέσα από πολλαπλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες. Όλη αυτή η διεργασία για να θεωρείται ολοκληρωμένη οφείλει να καταλήγει σε ανάληψη ενήμερης δράσης. Σύμφωνα με τον Brookfield (2012), σκεφτόμαστε κριτικά για να πραγματοποιούμε ενήμερες πράξεις. Ως κριτικά χαρακτηρίζονται τα ερωτήματα εκείνα που ενεργοποιούν και διευκολύνουν τη διεργασία του κριτικού στοχασμού.

Πίνακας 3. Βαθμός στον οποίο το κριτικό ερώτημα αναπτύσσει τον κριτικό στοχασμό

Βαθμός στον οποίο το κριτικό ερώτημα αναπτύσσει τον κριτικό στοχασμό	Αριθμός εργασιών	Παραδείγματα κριτικών ερωτημάτων
Πάρα πολύ	11	Ρατσισμός: «Ποιοι παράγοντες γεννούν στερεότυπα και προκαταλήψεις και εδραιώνουν ρατσιστικές συμπεριφορές και στάσεις μέσα στην κοινωνία;» «Μπορεί κάποιος να είναι 'ξένος' μέσα στην ίδια του τη χώρα;»
Μέτρια	11	Περιβάλλον: «Τι σκεφτόμαστε για τις παρεμβάσεις του ανθρώπου στα δάση;»
Ελάχιστα	8	Πόλεμος: «Ποιες οι συνέπειες της πείνας για τον άμαχο πληθυσμό;»
Σύνολο	30	

Σχόλιο: Παρατηρείται αρκετή δυσκολία στη διαμόρφωση κριτικών ερωτημάτων, παρόλο που είχε προηγηθεί, κατά τη διάρκεια των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων, ο ορισμός και η ανάλυση της διεργασίας του κριτικού στοχασμού. Το αίτιο της δυσκολίας αυτής πιθανώς οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει παράδοση ανάπτυξης και καλλιέργειας της κριτικής σκέψης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

2.2 Έργα τέχνης

1. Πόσα έργα τέχνης αξιοποιήθηκαν;

Η πλειοψηφία των φοιτητών πρότεινε πέντε έργα τέχνης, αριθμός που συμπίπτει με τις απαιτήσεις της εργασίας (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Αριθμός έργων τέχνης που προτάθηκαν από τους φοιτητές

Αριθμός έργων τέχνης	Αριθμός εργασιών
4	3
5	25
6	1
7	1
Σύνολο	30

Σχόλιο: Ο εντοπισμός πέντε έργων τέχνης σχετικών με το υπό εξέταση θέμα είναι ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα, δεδομένου ότι επρόκειτο για την πρώτη επαφή των φοιτητών με τη συγκεκριμένη μέθοδο.

2. Τι είδους τέχνη αξιοποιήθηκε;

Το μεγαλύτερο μέρος των έργων τέχνης προέρχονται από το χώρο της ζωγραφικής. Ακολουθούν οι κινηματογραφικές ταινίες, η ποίηση και η λογοτεχνία, ενώ ελάχιστα είναι τα έργα από το χώρο της γλυπτικής, της μουσικής, του θεάτρου, της φωτογραφίας και της αρχιτεκτονικής (Πίνακας 5).

Αξίζει να σημειώσουμε ότι όσον αφορά στους πίνακες ζωγραφικής στην πλειοψηφία τους είναι αναπαραστατικοί (58 από τους 64), ενώ οι υπόλοιποι δεν είναι αναπαραστατικοί αλλά πολύ γνωστοί (π.χ. Γκουέρνικα).

Συνολικά, παρατηρούμε ότι στην πλειοψηφία πρόκειται για έργα δημοφιλή και γνωστά στο ευρύ κοινό (λ.χ. «Το κρυφό σχολειό» του Γύζη και «Η κραυγή» του Μουνκ από πίνακες ζωγραφικής, «Μοντέρνοι καιροί» του Τσάπλιν και «Το χόμα βάφτηκε κόκκινο» του Γεωργιάδη από κινηματογραφικές ταινίες, «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης» του Γκάτσου και «Σημείο Αναγνωρίσεως» της Δημουλά από ποίηση, «Αναφορά στον Γκρέκο» του Καζαντζάκη και «Η ζωή εν τάφω» του Μυριβήλη από λογοτεχνία), ενώ όσον αφορά στην προέλευση των έργων, με εξαίρεση την ποίηση και τη λογοτεχνία όπου επικρατούν τα έργα Ελλήνων δημιουργών, σε όλα τα άλλα είδη τέχνης η πλειοψηφία προέρχεται από ξένους δημιουργούς (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Είδη έργων τέχνης που προτάθηκαν από τους φοιτητές

64 Πίνακες ζωγραφικής	
42 ξένοι	22 Ελληνικοί
33 κινηματογραφικές ταινίες	
24 ξένες	9 ελληνικές
22 ποιήματα	

3 ξένα	19 ελληνικά
19 λογοτεχνικά κείμενα	
9 ξένα	10 ελληνικά
4 γλυπτά	
2 ξένα	2 ελληνικά
5 τραγούδια/μουσική	
2 ξένα	3 ελληνικά
1 θεατρικό έργο	
1 ξένο	0 ελληνικό
1 φωτογραφία	
0 ξένη	1 ελληνική
1 αρχιτεκτονικό έργο	
1 ξένο	0 ελληνικό

Σχόλιο: Η μεγάλη προτίμηση σε αναπαραστατικά έργα τέχνης είναι προφανές ότι οφείλεται στην εξοικείωση των φοιτητών με τα έργα αυτού του είδους. Οι Bourdieu & Darbel (1991) επισημαίνουν ως προς αυτό το ζήτημα ότι μεγάλες κατηγορίες πολιτών δεν έχουν εξοικείωση με τα έργα τέχνης αφηρημένου χαρακτήρα, συνεπώς μπορεί να δυσκολεύονται να επιδιώξουν μια αναζήτηση και διερεύνηση των νοημάτων των έργων αυτών. Κατά συνέπεια, είναι πιθανό να στρέφονται προς έργα τέχνης τα οποία τους είναι οικεία και νιώθουν ότι είναι σε θέση να επεξεργαστούν και να διαχειριστούν. Για τον ίδιο λόγο επιλέγουν κυρίως έργα αναπαραστατικού χαρακτήρα, συνήθως δε ελληνικά έργα από την ποίηση και τη λογοτεχνία και ξένα έργα από τον κινηματογράφο.

Ως προς την ποικιλία ειδών τέχνης που χρησιμοποίησε κάθε φοιτητής, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία πρότεινε από τρία έως πέντε διαφορετικά είδη τέχνης, γεγονός που σηματοδοτεί ότι ως προς αυτό το ζήτημα οι φοιτητές δεν συνάντησαν σημαντική δυσκολία. Ωστόσο, σε οκτώ εργασίες προτάθηκε μόνο ένα είδος τέχνης, από τις οποίες σε έξι μόνο πίνακες ζωγραφικής, σε μία μόνο ποιήματα και σε άλλη μία μόνο κινηματογραφικές ταινίες (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Αριθμός διαφορετικών ειδών τέχνης ανά εργασία

Αριθμός διαφορετικών ειδών τέχνης σε κάθε εργασία	Αριθμός εργασιών
1	8
2	4
3	5
4	11
5	2
Σύνολο	30

Σχόλιο: Η πλειοψηφία των φοιτητών φαίνεται να αντιλαμβάνεται τα οφέλη χρήσης ποικίλων ειδών τέχνης για τη βέλτιστη προσέγγιση ενός θέματος.

3. Ήταν πρωτότυπη η προσέγγιση;

Η πλειοψηφία των φοιτητών χρησιμοποίησε έργα εκτός του ARTiT (24 φοιτητές), ενώ έξι φοιτητές χρησιμοποίησαν ένα-δύο έργα από το ARTiT και τα υπόλοιπα από προσωπική τους αναζήτηση.

Σχόλιο: Όπως και παραπάνω, φαίνεται ότι οι φοιτητές τείνουν να επιλέγουν έργα τα οποία νοιώθουν οικεία και θεωρούν ότι μπορούν να τα διαχειριστούν.

4. Πρόκειται για σημαντικά έργα τέχνης (έχουν αισθητική αξία); Δίνουν εναύσματα για κριτικό στοχασμό επάνω στο θέμα;

Η πλειοψηφία των έργων που προτάθηκαν έχουν υψηλή αισθητική αξία. Ωστόσο, υπήρξε ένας αριθμός εργασιών στις οποίες προτείνονται κάποια έργα που δεν είναι υψηλής στάθμης και δεν προσφέρουν εναύσματα για κριτικό στοχασμό σύμφωνα με τα κριτήρια, όπως είδαμε, τα οποία έχουν θέσει ο Dewey, ο Adorno, ο Καστοριάδης κ.ά.

Προκειμένου να αξιολογηθούν τα έργα τέχνης, διαμορφώσαμε σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια μια κλίμακα (3-2-1) όπου ο υψηλότερος βαθμός (3) αφορούσε σε έργα υψηλής αισθητικής στάθμης, ο μεσαίος βαθμός (2) σε έργα αρκετά καλά ή μέτρια και ο χαμηλός βαθμός (1) σε έργα κοινότυπα ή χαμηλής αξίας.

Συμβουλευόμενοι ειδικούς στο χώρο της τέχνης, αξιολογήσαμε τα έργα αυτά, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις γνώσεις και την εμπειρία των ειδικών όσο και τα κριτήρια που θέτει η βιβλιογραφία για τα σημαντικά έργα τέχνης. Από τα 134 έργα τέχνης που προτάθηκαν, τα 50 αξιολογούνται ως υψηλής στάθμης, τα 59 αρκετά καλά ή μέτρια και τα 20 ως κοινότυπα ή χαμηλής αξίας.

Μελετώντας τα έργα τέχνης που προτάθηκαν σε κάθε εργασία και στηριζόμενοι στην παραπάνω τριπλή κλίμακα, βαθμολογήσαμε κάθε εργασία με βάση τους μέσους όρους της κλίμακας αυτής (Πίνακες 7 και 8).

Πίνακας 7. Βαθμολογία ποιότητας έργων τέχνης ανά εργασία

Αριθμός Εργασίας	Μ. Ο. Βαθμολογίας Έργων ανά Εργασία
1	2
2	2,2
3	1,6
4	2,4
5	2,4
6	2,8
7	2,4
8	1,7
9	1,4
10	2
11	2,7
12	2
13	2,4

14	2,2
15	2,2
16	2
17	2,4
18	1,8
19	3
20	2,3
21	2,6
22	2,4
23	2,4
24	2
25	2,8
26	2,2
27	2,4
28	2,2
29	1,5
30	2,4
Σύνολο	2,23

Σχόλιο: Όπως διαπιστώθηκε παραπάνω ότι οι φοιτητές έχουν αρκετή δυσκολία στη διαμόρφωση κριτικών ερωτημάτων, έτσι και εδώ παρατηρούμε ότι έχουν αρκετή δυσκολία να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των έργων υψηλής αισθητικής αξίας, και έτσι να εντοπίσουν τα κατάλληλα έργα για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού.

Πίνακας 8. Παραδείγματα βαθμολογίας έργων τέχνης ανά εργασία

Παραδείγματα από εργασίες	Αισθητική αξία έργων
1^ο Παράδειγμα:	
1. “The problem we all live with”, Norman Rockwell	3
2. “New kids in the Neighbourhood”, Norman Rockwell	3
3. «Στην κοιλάδα με τους ροδώνες», Νίκος Εγγονόπουλος	3
4. “Entre les murs”, Laurent Cantet	3
5. «Το καναρινί ποδήλατο», Δημήτρης Σταύρακας	2
2ο Παράδειγμα:	
1. «Το χόμα βάφτηκε κόκκινο», Βασίλης Γεωργιάδης	1
2. “Modern Times”, Charles Chaplin	3
3. “El Empleo”, Santiago ‘Bou ‘Grasso	1
4. «Ζωοφόρος Παρθενώνα Βόρειο Τμήμα Λίθος VI», Φειδίας	2
5. “Centre Georges Pompidou”, Richard Rogers, Renzo Piano & Gianfranco Franchini	3
M. O. Βαθμολογίας Έργων	2

5. Τα έργα τέχνης είναι σχετικά με το θέμα και τα κριτικά ερωτήματα;

Η πλειοψηφία των έργων τέχνης που προτάθηκαν παρουσιάζουν υψηλό βαθμό σχέσης με το υπό εξέταση θέμα, όπως αυτό γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας μέσα από τα κριτικά ερωτήματα (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Βαθμός σχέσης των έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα

Βαθμός σχέσης των έργων με τα κριτικά ερωτήματα	Αριθμός εργασιών	Παραδείγματα σχέσης έργων με κριτικά ερωτήματα
Μεγάλος	24	Κριτικό ερώτημα: «Τι σκεφτόμαστε για τα παιδιά που δεν μιλούν πολύ;» Έργο τέχνης: πίνακας ζωγραφικής με τίτλο «Η δασκάλα» του Brown (http://b-womeninamericanhistory19.blogspot.gr/2013/07/paintings-of-life-in-city.html)
Μέτριος	6	Κριτικό ερώτημα: «Διαπιστώνετε κρίση των ανθρωπίνων σχέσεων εξαιτίας της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών και γιατί;» Έργο τέχνης: πίνακας ζωγραφικής «Το κρυφό σχολειό» του Γύζη (http://el.wikipedia.org/wiki/Κρυφό_Σχολειό)
Ελάχιστος	0	
Σύνολο	30	

Σχόλιο: Παρατηρούμε ότι οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τη σχέση των έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα και είναι σε θέση να επιλέξουν σχετικά προς αυτά έργα τέχνης.

3. Περαιτέρω ανάλυση...

Ως προς τις δυσκολίες που χαρακτηρίζουν τις εργασίες των φοιτητών, οι περισσότερες εντοπίστηκαν στη διατύπωση των κριτικών ερωτημάτων και στην επιλογή των κατάλληλων έργων τέχνης.

Σχετικά με τα κριτικά ερωτήματα, τα συχνότερα σφάλματα είναι τα εξής:

1. Ορισμένα από τα ερωτήματα που προτείνονται δεν προάγουν την κριτική σκέψη και δεν εμβαθύνουν στο θέμα. Οι δυνητικές απαντήσεις τους είναι μάλλον αυτονόητες και περιγραφικές.
2. Σε ορισμένες περιπτώσεις διατυπώνονται χωριστά κριτικά ερωτήματα για κάθε έργο τέχνης, με αποτέλεσμα να μη γίνεται συνθετική προσέγγιση του θέματος. Επιπλέον, σε κάποιες εργασίες τα κριτικά ερωτήματα είναι μεγάλα ή πολυάριθμα, γεγονός που καθιστά δύσκολη την επεξεργασία τους.

Σχετικά με τα έργα τέχνης, τα συχνότερα σφάλματα είναι τα εξής:

1. Αρκετά από τα προτεινόμενα έργα δεν προσφέρονται να λειτουργήσουν ως εναύσματα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.
2. Ορισμένα έργα σχετίζονται έμμεσα μόνο με το κριτικό ερώτημα. Σε άλλες περιπτώσεις δεν επιτρέπουν την εμβάθυνση στο θέμα, διότι δεν προσφέρουν πολλά στοιχεία για ανάλυση και πολλαπλές οπτικές ή προσεγγίζουν μια μόνο πτυχή του θέματος.
3. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα έργα τέχνης έχουν παρεμφερή χαρακτηριστικά (λ.χ. μόνο ποιήματα ή μόνο ταινίες ή μόνο παρεμφερείς πίνακες του ίδιου ζωγράφου) με αποτέλεσμα να μην προσφέρουν πολλές οπτικές, ώστε να αναπτυχθεί σφαιρικά το θέμα.

Ως προς τη συσχέτιση του βαθμού των κριτικών ερωτημάτων με το επίπεδο της αισθητικής αξίας των έργων τέχνης και το βαθμό κάλυψης του θέματος, παρατηρούμε ότι 17 από τους 30 φοιτητές προτείνουν έργα υψηλής έως μέτριας αισθητικής αξίας τα οποία καλύπτουν επαρκώς το θέμα (Πίνακας 10), ενώ επίσης τα κριτικά ερωτήματα που θέτουν είναι κατάλληλα για την επεξεργασία και ανάλυση του θέματος (βαθμοί 2-3 σε όλες τις κατηγορίες). Από τους υπόλοιπους, ορισμένοι παρουσιάζουν δυσκολίες στη διατύπωση των κριτικών ερωτημάτων και άλλοι στην επιλογή έργων υψηλής αισθητικής αξίας. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμα και η επιλογή αξιόλογων έργων τέχνης δεν βοηθάει στην κάλυψη του θέματος, διότι τα έργα αυτά δεν προσφέρουν τα κατάλληλα για αυτό το σκοπό εναύσματα.

Πίνακας 10. Συσχέτιση της αισθητικής αξίας των έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα

Αισθητική αξία έργων τέχνης ανά εργασία*	Βαθμός κριτικού ερωτήματος**	Βαθμός σχέσης των έργων τέχνης με το κριτικό ερώτημα*** (κάλυψη του θέματος)	Αριθμός εργασιών
3	3	3	2
3	2	3	1
3	1	3	1
3	1	2	1
2	3	3	7
2	2	3	6
2	2	2	1
2	1	2	1
1	3	3	2
1	2	2	1
1	2	3	3
1	1	3	2
1	1	2	2
Σύνολο			30

Σημ.: Με σκίαση επισημαίνονται οι περιπτώσεις όπου παρατηρείται ίδιος βαθμός στα κριτικά ερωτήματα και στην κάλυψη του θέματος από το έργο τέχνης.

* Τριπλή κλίμακα (3: Μ.Ο. 2,6-3 - 2: Μ.Ο. 2,1-2,5 - 1:Μ.Ο. έως 2)

** Τριπλή κλίμακα (3: όλα - 2: ορισμένα - 1: κανένα)

*** Τριπλή κλίμακα (3: πολύ - 2: μέτρια - 1: καθόλου)

Επιπλέον, μόνο στο ένα τρίτο των εργασιών παρατηρείται μια σχετική αναλογία ως προς το εύστοχο της διατύπωσης των κριτικών ερωτημάτων και του βαθμού σύνδεσής τους με τα έργα τέχνης (13 από τις 30 εργασίες έχουν τον ίδιο βαθμό στο κριτικό ερώτημα και στο βαθμό της σχέσης με τα έργα τέχνης), πράγμα που επιβεβαιώνει όσα προαναφέραμε σχετικά με τη δυσκολία στην κατανόηση και χρήση της κριτικής σκέψης. Η δυσκολία αυτή μπορεί να εξηγηθεί, εάν εξετάσουμε το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στη χώρα μας δεν υπάρχει παράδοση ανάπτυξης και καλλιέργειας της κριτικής σκέψης (Ράικου, 2013). Δεδομένου λοιπόν ότι ο κριτικός στοχασμός δεν αποτελεί μία από τις βασικές επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι αναμενόμενο να μην εντάσσονται στο πρόγραμμα σπουδών μέθοδοι που προάγουν την ανάπτυξή του. Για το λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια επισημαίνεται συνεχώς η ανάγκη στροφής προς την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπογραμμίζεται η σημασία της διδασκαλίας τέτοιου είδους μεθόδων κατά τρόπο παιδαγωγικά επαρκή, έτσι που όποια γνώση και εμπειρία αποκτηθεί να μπορεί να ενσωματωθεί και να μεταδοθεί μέσα από την καθημερινή πρακτική στα σχολεία (Παπαϊωάννου, 2011).

Ως προς τα έργα τέχνης, παρατηρούμε ότι κατά την επιλογή τους από τους φοιτητές σημαντικό παράγοντα παίζει η εξοικείωση των τελευταίων με τα έργα. Οι φοιτητές τείνουν να επιλέγουν έργα με τα οποία νοιώθουν οικεία και θεωρούν ότι μπορούν να τα διαχειριστούν. Αυτό διαπιστώνεται από την προτίμησή τους για γνωστά έργα τέχνης. Αποφεύγουν ακόμα και τις προτάσεις του ARTiT διότι τα έργα δεν τους είναι οικεία. Προτιμούν, δηλαδή, να μην ακολουθήσουν τις οδηγίες της εργασίας (βλ. εκφώνηση θέματος εργασίας: «Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε έργα τέχνης από το αρχείο ARTiT (www.artit.eu) ή/και να βρείτε εσείς κάποια») και να αναζητήσουν μόνοι τους έργα τέχνης που θεωρούν ότι τα κατανοούν και τα αντιλαμβάνονται.

Η διαπίστωση αυτή παραπέμπει στις ιδέες του Bourdieu, ο οποίος ισχυρίστηκε ότι είναι πιθανό οι εκπαιδευόμενοι να μην είχαν τη δυνατότητα μέσα στο κοινωνικο-πολιτισμικό τους πλαίσιο να εξοικειωθούν με τα έργα τέχνης (Bourdieu, 1990). Συνεπώς, ενδέχεται να δυσκολεύονται στην επεξεργασία και αποκρυπτογράφηση των νοημάτων τους. Παρεμφερής είναι και ο ισχυρισμός του Mezirow (1997), ότι στην αρχή της μαθησιακής διεργασίας οι εκπαιδευόμενοι λόγω της συχνής δυσκολίας τους να αντιληφθούν την ανάγκη για κριτική εμβάθυνση στο υπό συζήτηση θέμα, επιθυμούν τον περιορισμό σε γνώριμα και πρακτικά πλαίσια.

Ως προς τα είδη τέχνης που προτείνονται, παρατηρείται ποικιλία ειδών στις προτάσεις των φοιτητών. Η ποικιλία αυτή λειτουργεί ενισχυτικά στη μαθησιακή διεργασία, τόσο ως προς την επίδραση όσο και ως προς το αποτέλεσμα. Όπως διαπιστώνεται από τη βιβλιογραφία, τα πολλαπλά ερεθίσματα αυξάνουν την αντιληπτική γνώση. Παρατηρείται, δηλαδή, άμεση

σύνδεση ανάμεσα στην αντίληψη και στη διαμόρφωση σκέψεων και γεγονότων: «Όσο περισσότερο κάποιος βλέπει, τόσο περισσότερο μπορεί να κάνει τις καλύτερες διακρίσεις. Όσο περισσότερο κάποιος διαχωρίζει τόσο περισσότερα γνωρίζει» (Uhrmacher, 2009, σσ. 630 – 631). Επιπλέον, η χρήση διαφορετικών έργων τέχνης βοηθάει στη διατήρηση της επεισοδιακής μνήμης, η οποία ενεργοποιεί με πολλαπλούς τρόπους τις αισθήσεις. «Οι επεισοδιακές μνήμες μας επιτρέπουν να ανακαλούμε τα προσωπικά συμβάντα που ορίζουν με μοναδικό τρόπο τις ζωές μας. Ένα γεγονός που παράγει δυνατές αισθήσεις με εικόνες, ήχους, κιναισθητική και ανάγλυφη υφή, θα δημιουργήσει πιο μόνιμες συνδέσεις. Μερικά γεγονότα τα θυμόμαστε καλύτερα όταν έχουν μεγαλύτερη ένταση και ποικίλες εμπειρίες των αισθήσεων» (ό.π.). Αυτό σημαίνει ότι η εμπειρία της επαφής με διαφορετικά έργα τέχνης όχι μόνο ενισχύει και διευρύνει τη σκέψη αλλά και οδηγεί σε μονιμότερες αλλαγές. Σε αυτό συνηγορεί και ο Fowler (1996), ο οποίος αναλύοντας τον τρόπο με τον οποίο η τέχνη ενισχύει τη μαθησιακή διεργασία, διαπιστώνει ότι μέσα από την αισθητική εμπειρία η σκέψη γίνεται πιο δεκτική και ανοικτή, καθώς και πιο δημιουργική.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adorno, Th. (2000). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- ARTiT (2012). *Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT*. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου 2013, από <http://www.artit.eu>.
- Bourdieu, P. & Darbel, A. (1991). *The Love of Art*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. (1999). *Η διάκριση: Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. New York, N.Y.:The Penguin Group.
- Fowler, C. B. (1996). *Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling*. New York: Oxford University Press.
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο Χάος*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κόκκος Α. & Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative Learning in Action: Insights form Practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, no 74. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Παπαϊωάννου, Κ. (2011). Η κριτική σκέψη στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 139: 90-105.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Los Angeles, CA: Harvard Graduate School of Education.

Ράικου, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση Δυνατότητας για Ανάπτυξη Κριτικού Στοχασμού μέσα από την Αισθητική Εμπειρία σε Εκπαιδευόμενους Εκπαιδευτικούς*. Διδακτορική Διατριβή. ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών.

Uhrmacher, P. B. (2009). Toward a Theory of Aesthetic Learning Experiences. *Curriculum Inquiry*, 39: 613 – 636.