

Αξιοποιώντας την τέχνη στην εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στην πρώτη ενότητα του κειμένου παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένα θεωρητικά στοιχεία που αφορούν στη σημασία που έχει η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση. Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται σε μια μέθοδο που διαμόρφωσα, με τίτλο *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία*. Παρουσιάζονται τα στάδιά της, καθώς και ένα παράδειγμα εφαρμογής της στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Κορυδαλλού. Περισσότερα στοιχεία για τις βασικές θεωρητικές αφετηρίες της μεθόδου υπάρχουν στα κείμενα 2 και 7 του παρόντος βιβλίου (απόψεις των Dewey, Freire, Mezirow και Kegan σε ό, τι αφορά στον κριτικό στοχασμό), στο κείμενο 7 (απόψεις της Σχολής της Φρανκφούρτης και του Bourdieu σε ό, τι αφορά στη χρήση της τέχνης), καθώς και στο κείμενο 5 που αφορά στο αποπροσανατολιστικό δίλημμα.

Θεωρητική επισκόπηση

Η συμβολή της επαφής μας με την τέχνη (αισθητική εμπειρία) στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο αρκετών επιστημονικών πεδίων. Ο Αμερικανός παιδαγωγός 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, εμφορούνται από 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. Συνακόλουθα, η αισθητική εμπειρία είναι ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνήθεις εμπειρίες που αποκο-

μίζουμε από την πραγματικότητα και αποτελεί σημαντική «πρόκληση για σκέψη» (σ. 285).

Παρεμφερείς ιδέες διατύπωσε ο Sartre στο δοκίμιο *Τι είναι Λογοτεχνία* (1949/2008). Επεσήμανε ότι για να γίνει κατανοητό ένα λογοτεχνικό έργο χρειάζεται ο ίδιος ο αναγνώστης να ανακαλύψει και να ερμηνεύσει τα εμπεριεχόμενα νοήματα. Μέσα από αυτή τη διεργασία υποκινείται στο έπακρο η φαντασία και η στοχαστική ικανότητά του. Γίνεται συν-δημιουργός του έργου, καθώς το επανασυνθέτει και το κατανοεί 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 και να πάει πέρα από αυτά. Με δύο λόγια, η ανάγνωση είναι κατευθυνόμενη δημιουργία» (σσ. 57-58).

Στο πεδίο της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, θεμελιώδης ήταν η συνεισφορά του Howard Gardner (1973,1983,1990). Η έρευνά του έδειξε 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 προσέγγιση πολυσύνθετων διαστάσεων της πραγματικότητας, οι οποίες συχνά δεν είναι δυνατόν να γίνουν πλήρως αντιληπτές μέσω των ορθολογικών επιχειρημάτων.

Ισχυρή συμβολή στην τεκμηρίωση της εκπαιδευτικής σημασίας της αισθητικής εμπειρίας προήλθε από μελέτες των στοχαστών του Palo Alto της Καλιφόρνιας, που ασχολήθηκαν με την ανθρώπινη επικοινωνία (λ.χ. Watzlawick, 1986· Beavin et al, 1972). Βασίστηκαν σε έρευνες της νευροφυσιολογίας, που έδειξαν ότι για να μπορεί ο άνθρωπος να συλλογίζεται ολοκληρωμένα, χρειάζεται η ισότιμη και αλληλοσυμπληρωνόμενη λειτουργία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Το αριστερό ημισφαίριο έχει ως κύρια λειτουργία του την εκλογίκευση· ερμηνεύει τις εμπειρίες με λογικά-αναλυτικά επιχειρήματα και προσφέρει τη δυνατότητα ορθολογικής κατανόησης της πραγματικότητας. Το δεξιό ημισφαίριο είναι ειδικευμένο στην άμεση, διαισθητική και ολιστική σύλληψη πολύπλοκων σχέσεων και διαρθρώσεων. Ευνοεί την έκφραση των συναισθημάτων, της διαίσθησης και της φαντασίας και προσφέρει τη δυνατότητα να αντιλαμβανόμαστε σύνθετες καταστάσεις και εναλλακτικές οπτικές. Η επαφή με τα έργα τέχνης, τα οποία περιέχουν πλούτο στοιχείων που συνάδουν στον τρόπο λειτουργίας αυτού του ημισφαιρίου (εικόνες, αλληγορίες, παρομοιώσεις, αναλογίες, παραλλαγές, διφορούμενα, παράδοξα κ.ά.) συντελεί στην ενεργοποίησή του και ενδυναμώνει τη δυνατότητα να σκεφτόμαστε δημιουργικά και κριτικά.

Μια άλλη σημαντική προσέγγιση του ρόλου της τέχνης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης πραγματοποιήθηκε από τους στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης, κυρίως από τους Adorno, Horkheimer και Marcuse (Bronner, 2011· Brookfield, 2005). Ο πυρήνας της συλλογιστικής τους είναι ότι το πνευματικό περιεχόμενο και η δομή των σημαντικών έργων τέχνης περιέχουν χα-

ρακτηριστικά που σπάνια συναντώνται στους κοινωνικούς θεσμούς, οι οποίοι κυριαρχούνται από εργαλειακή ορθολογικότητα και κομφορμισμό. Συνεπώς, η επαφή με την τέχνη λειτουργεί ως πεδίο όπου καλλιεργείται ένας τρόπος σκέψης που εναντιώνεται στις αλλοτριωτικές επιταγές της καθημερινότητας. Προσφέρει εναύσματα που μας υποκινούν να απεγκλωβιζόμαστε από τις κυρίαρχες νόρμες και να αμφισβητούμε τις παραδοχές που είναι εγκαθιδρυμένες στις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις.

Μια ακόμα συμβολή στο ζήτημα που εξετάζουμε είναι της φιλοσόφου M.Nussbaum, η οποία θεωρεί ότι τα μεγάλα λογοτεχνικά έργα εμπεριέχουν τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για να εμβαθύνουμε στη φιλοσοφική αναζήτηση. Αυτό συμβαίνει, ισχυρίζεται η Nussbaum (2015), γιατί τα έργα με υψηλή λογοτεχνική αξία αποτελούν πολυδιάστατες πηγές ιδεών, που μας βοηθούν, καθώς πλοηγούμαστε στις διαδρομές της μυθοπλασίας, να βρίσκουμε συσχετισμούς και αναλογίες με τις δικές μας αναζητήσεις, αγωνίες και ελπίδες. Έτσι, τα λογοτεχνικά έργα συμπληρώνουν με πληρότητα τη φιλοσοφική σκέψη, η οποία, λόγω της αφηρημένης, θεωρητικής υφής της, δυσκολεύεται να διατυπώσει με συναισθηματική ακρίβεια όλο τον πλούτο και την αλήθεια της ανθρώπινης ζωής.

Προσεγγίσεις στο πλαίσιο της χειραφετητικής μάθησης. Σε ό, τι αφορά στη θεωρητική προσέγγιση του επαναπροσδιορισμού των προβληματικών αντιλήψεων μέσα από τη μάθηση, ο Freire (1977) ήταν ο πρώτος που ανέπτυξε την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης. Στη συνέχεια, ο Mezirow εκκινώντας από την επεξεργασία της φρεϊρικής θεώρησης ανέπτυξε τη Θεωρία Μετασχηματισμού, την οποία προσδιόρισε ως «διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοηματικά σύνολα) - σύνολα πεπειθήσεων και προσδοκιών - έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά δεκτικά στην αλλαγή» (Mezirow, 2009, σ.129). Βαθμιαία, άλλοι στοχαστές (Belenky, Boyd, Brookfield, Cranton, Daloz, Dirx, Elias, Fleming, Kasl, Kegan, Marsick, Taylor κ.ά.) επεξεργάστηκαν περαιτέρω τις ιδέες του Mezirow ή παρουσίασαν δικές τους εναλλακτικές προσεγγίσεις. Αποτέλεσμα ήταν να δημιουργηθεί το θεωρητικό πεδίο της μετασχηματίζουσας μάθησης, ένα από τα αντικείμενα του οποίου είναι η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση. Ως προς αυτό το ζήτημα, έχουν διαμορφωθεί τρεις τάσεις.

Η πρώτη τάση, θέτει ως αντικείμενο επεξεργασίας διάφορα έργα της μαζικής κουλτούρας, με στόχο να προσεγγιστούν κριτικά τα στερεοτυπικά μηνύματα που περιέχουν (ενδεικτικά: Dass - Brailsford, 2007· Daine, 2009).

Στο πλαίσιο της δεύτερης τάσης, που βρίσκεται στον αντίποδα της πρώτης, χρησιμοποιούνται δημοφιλή έργα τέχνης ως εναύσματα για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού επάνω σε διάφορα θέματα. Τα έργα τέχνης επιλέγονται με γνώμονα ότι είναι προσφιλή στο ευρύ κοινό και προσφέρουν αφορμές για την

προσέγγιση των εξεταζόμενων θεμάτων (Tisdell, 2008· Jarvis, 2012). Δεν λαμβάνεται όμως υπόψη το κριτήριο της αισθητικής τους αξίας. Η γνώμη μου είναι ότι η κριτική ανάλυση των μηνυμάτων που περιέχουν τα έργα με αυτά τα χαρακτηριστικά ίσως μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη προβληματισμού επάνω σε ορισμένα ζητήματα. Όμως, το γεγονός ότι δεν αξιοποιούνται έργα υψηλής στάθμης στερεί από το εγχείρημα το πλεονέκτημα του να εξετάζονται τα ζητήματα ολιστικά και εις βάθος, με αποτέλεσμα η προσέγγιση να μην είναι ολοκληρωμένη και να μην αναπτύσσεται η κριτική ικανότητα των συμμετεχόντων (βλ. μια εκτενή ανάλυση του ζητήματος στο κείμενο 7).

Η τρίτη τάση, επιχειρεί την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού μέσα από την αξιοποίηση σημαντικών έργων τέχνης. Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης υπάρχουν πολύ λίγες σχετικές βιβλιογραφικές συμβολές (λ.χ. Greene, 2000· Kegan, 2007), οι οποίες μάλιστα δε συνοδεύονται από κάποια μεθοδολογία εφαρμογής.

Επιχειρώντας να ανταποκριθώ στο παραπάνω ζητούμενο, διαμόρφωσα τη μέθοδο *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία* (Kokkos, 2010· Κόκκος και Συνεργάτες, 2011), με στόχο να προσφερθεί στους διδάσκοντες ένα εργαλείο που να επιτρέπει την κριτική προσέγγιση των θεμάτων μέσα από την αξιοποίηση σπουδαίων έργων τέχνης.

Παρουσίαση της μεθόδου

Η μέθοδος αποτελείται από έξι στάδια, ως εξής:

Πρώτο στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος

Το πρώτο στάδιο συνίσταται στη διεργασία της διερεύνησης από τον εκπαιδευτή της ανάγκης για κριτικό στοχασμό επάνω σε προβληματικές παραδοχές που εκφράζουν οι εκπαιδευόμενοι σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα. Ο λόγος για αυτή τη διερεύνηση μπορεί να προκύψει στην έναρξη ή κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, όταν ο εκπαιδευτής διαπιστώσει με κάποιο τρόπο ότι οι συμμετέχοντες ενστερνίζονται ορισμένες απόψεις ή νοητικές συνήθειες, θεωρώντας τις ως ορθές και δεδομένες, ενώ σύμφωνα με τη δική του κρίση αυτές είναι δυσλειτουργικές για τους ίδιους και το κοινωνικό σύνολο. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτής συντονίζει μία συζήτηση αποβλέποντας να δοθούν στους συμμετέχοντες εναύσματα για κριτικό στοχασμό. Εάν εκείνοι αρχίσουν να αμφιβάλλουν για τις παραδοχές τους, με άλλα λόγια εάν βιώσουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, ο εκπαιδευτής προτείνει να συζητηθούν τα συγκεκριμένα θέματα σε κάποιες από τις επόμενες συναντήσεις.

Είναι επίσης δυνατόν, στο πρώτο στάδιο, οι συμμετέχοντες να διαπιστώσουν ότι οι παραδοχές τους δεν εναρμονίζονται με τις συνθήκες που βιώνουν, οπότε ίσως ζητήσουν οι ίδιοι να συζητηθεί το ζήτημα.

Παράδειγμα

Το παράδειγμα το οποίο παρουσιάζεται, και που θα αξιοποιήσουμε παρακάτω σε όλα τα στάδια της μεθόδου, προέρχεται από την εφαρμογή σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), στον Κορυδαλλό. Οι δώδεκα συμμετέχοντες, ηλικίας 25 έως 55 χρόνων, δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και έχουν από μηδαμινή έως ελάχιστη σχέση με την τέχνη. Ένας από αυτούς είναι από το Αφγανιστάν και ένας άλλος από τη Βολιβία. Ένα από τα θέματα που διδάσκονται είναι ο *Κοινωνικός Γραμματισμός*. Κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης, η εκπαιδεύτρια διαπίστωσε ότι ορισμένοι από τους συμμετέχοντες χαρακτηρίζονταν από μια εθνοκεντρική νοητική συνήθεια, η οποία εκφραζόταν με αρνητικές απόψεις για τους μετανάστες. Για παράδειγμα, ορισμένοι τους υποτιμούσαν και απέδιδαν σε αυτούς την αύξηση της ανεργίας και της εγκληματικότητας στην Ελλάδα. Θεωρούσαν επίσης ότι οι μετανάστες είναι αδύνατον να ενταχθούν δημιουργικά στην ελληνική κοινωνία. Κάποιοι άλλοι όμως διαφωνούσαν με αυτές τις απόψεις. Ανταλλάσσονταν, λοιπόν, αντιτιθέμενα επιχειρήματα μέσα στην ομάδα, με αποτέλεσμα πολλά από τα μέλη της να βιώνουν μια αίσθηση αβεβαιότητας ως προς τις πραγματικές διαστάσεις του ζητήματος. Αυτό το γεγονός οδήγησε την εκπαιδεύτρια να σκεφτεί ότι το θέμα «ξένος» θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο κριτικού στοχασμού και να συνδεθεί με τα θέματα του μαθήματος. Πρότεινε την ιδέα της στην ομάδα και αυτή την αποδέχτηκε. Αποφασίστηκε ότι η συζήτηση θα μπορούσε να βασιστεί σε έργα τέχνης, τα οποία θα λειτουργούσαν ως έναυσμα για συζήτηση. Συμφωνήθηκε επίσης να αφιερωθούν στο θέμα τέσσερις συναντήσεις, από δύο ώρες η κάθε μία. Με αυτό τον τρόπο ολοκληρώθηκε το πρώτο στάδιο εφαρμογής της μεθόδου.

Δεύτερο στάδιο: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις ιδέες τους

Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτής ζητάει από τους συμμετέχοντες να γράψουν τις ιδέες τους επάνω στο υπό συζήτηση θέμα. Αυτό γίνεται με σκοπό ο εκπαιδευτής, μέσα από το υλικό που θα συλλέξει, να διαμορφώσει μια στρατηγική που θα αποβλέπει στην κριτική προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος. Επιπλέον, η αρχική καταγραφή των ιδεών θα χρησιμεύσει αργότερα, όταν θα συγκριθούν με εκείνες που θα έχουν διαμορφωθεί στο τελευταίο στάδιο.

Παράδειγμα (συνέχεια)

Στο δεύτερο στάδιο, η εκπαιδεύτρια ζήτησε από τους συμμετέχοντες να γράψουν, σε δύο ομάδες, τις απόψεις τους γύρω από το θέμα: «Τι σημαίνει για εμάς ένας ξένος που ζει στη γειτονιά μας». Η πρώτη ομάδα έγραψε: «Για εμάς δεν υπάρχει πρόβλημα. Εξάλλου αυτοί οι άνθρωποι ήλθαν στη χώρα μας αναζητώντας δουλειά». Και η δεύτερη ομάδα: «Κάποιοι από αυτούς μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα, κλοπές, φόνους, κ.λπ. Δεν είναι εύκολο να συμβιώνουμε, και εκείνοι δεν πρέπει να παίρνουν τις δουλειές των Ελλήνων.»

Τρίτο στάδιο: Διαμόρφωση κριτικών ερωτημάτων

Ο εκπαιδευτής, αφού μελετήσει τις ιδέες που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες, εντοπίζει τις απόψεις που είναι οι πιο προβληματικές ή αμφιλεγόμενες, συνεπώς χρειάζεται να είναι εκείνες που θα τεθούν σε κριτική επανεκτίμηση. Για να γίνει συγκροτημένα η διεργασία του κριτικού στοχασμού, ο εκπαιδευτής και η ομάδα συνδιαμορφώνουν ορισμένα κριτικά ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με τις προς επανεξέταση απόψεις και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως αφορμήσεις της συζήτησης.

Παράδειγμα (συνέχεια)

Στη διάρκεια του τρίτου σταδίου, η εκπαιδευτρια, αφού μελέτησε τις απόψεις που έγραψαν οι δύο ομάδες, διαπραγματεύτηκε μαζί τους τα κριτικά ερωτήματα. Η ομάδα κατέληξε, μέσα από ένα γεμάτο ένταση διάλογο, στα ακόλουθα ερωτήματα:

- α. Μια φορά ξένος, για πάντα ξένος;
- β. Οι μετανάστες απειλούν τον τρόπο ζωής μας;
- γ. Σε ποιο βαθμό μπορούμε να καταλάβουμε και να αισθανθούμε τον τρόπο που σκέφτονται και αισθάνονται οι μετανάστες;

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Ο εκπαιδευτής και η ομάδα επιλέγουν διάφορα έργα από όλες τις μορφές τέχνης, τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως εναύσματα για την επεξεργασία των κριτικών ερωτημάτων.

Μια βασική προτροπή της μεθόδου σε αυτό το σημείο είναι να επιλεγούν έργα τέχνης με αισθητική αξία ώστε η πολυδιάστατη, πλούσια υφή τους να μπορέσει να υποκινήσει την κριτική σκέψη, τα συναισθήματα και τη φαντασία των συμμετεχόντων. Αντίθετα, η επαφή με έργα της πολιτιστικής βιομηχανίας εμποδίζει την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, καθώς παρουσιάζονται στους συμμετέχοντες απλοϊκές προσεγγίσεις, εξιδανικευμένα μηνύματα και στερεοτυπικά σύμβολα, περιχαρικών τους στους δεδομένους, συνήθεις τρόπους κατανόησης (βλ. αναλυτικά στο κείμενο 7).

Ταυτόχρονα, η μέθοδος λαμβάνει υπ' όψιν την επισήμανση των Bourdieu και Darbel (1991), ότι η κατανόηση των σημαντικών έργων τέχνης προϋποθέτει τη δυνατότητα «αποκρυπτογράφησης» των νοημάτων τους. Συνεπώς, η χρήση τους μέσα σε εκπαιδευτικό πλαίσιο ενέχει τον κίνδυνο να αποθαρρυνθούν όσοι εκπαιδευόμενοι δεν διαθέτουν τα πολιτιστικά εφόδια που απαιτούνται για την αποκωδικοποίηση. Γι' αυτό το λόγο, η μέθοδος προτείνει τρία κριτήρια για την επιλογή των έργων τέχνης που θα χρησιμοποιηθούν:

- α. Να προσφέρουν μεγάλο εύρος από εναύσματα για κριτικό στοχασμό, έκφραση συναισθημάτων και ενεργοποίηση της φαντασίας επάνω στα εξεταζόμενα θέματα,
- β. να έχουν κατά βάση αναπαραστατικό, βατό χαρακτήρα, ώστε να είναι δυνατόν να γίνουν κατανοητά από όλους τους εκπαιδευόμενους,

γ. να σχετίζονται με τις εμπειρίες της ζωής των εκπαιδευόμενων, ώστε να τους υποκινήσουν το ενδιαφέρον.

Επιπλέον, το περιεχόμενο των επιλεγμένων έργων θα πρέπει να σχετίζεται οργανικά με τα κριτικά ερωτήματα τα οποία διερευνώνται από την ομάδα μάθησης.

Ένα από τα συστατικά στοιχεία του τετάρτου σταδίου είναι η ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στην επιλογή των έργων τέχνης. Ως προς αυτό το ζήτημα, είναι δυνατόν να ακολουθηθούν αρκετές εναλλακτικές διεργασίες, όπως: Ο εκπαιδευτής προτείνει στους συμμετέχοντες μία ποικιλία από έργα τέχνης και αυτοί επιλέγουν ποια προτιμούν· ο εκπαιδευτής προτείνει πηγές, στις οποίες οι συμμετέχοντες μπορούν να αναζητήσουν τα έργα τέχνης· ο εκπαιδευτής προτείνει ορισμένα κριτήρια για την αναζήτηση και επιλογή των έργων τέχνης.

Παράδειγμα (συνέχεια)

Η εκπαιδύτρια πρότεινε στην ομάδα να διαλέξει δύο έργα τέχνης ανάμεσα στα ακόλουθα:

- 1) Το εικαστικό έργο *New Kids in the Neighborhood: Moving In*, του Norman Rockwell,
- 2) το εικαστικό έργο *The Third Class Carriage*, του Honoré Daumier,
- 3) την ταινία *Ανάμεσα στους τοίχους [Entre les Murs]*, του Laurent Cantent,
- 4) το ποίημα *A Bedtime Story*, της Mitsuye Yamada.

Η ομάδα επέλεξε τον πρώτο πίνακα και το ποίημα.



New Kids In The Neighborhood: Moving In, Norman Rockwell

A Bedtime Story

Μια φορά κι έναν καιρό
σε ένα παλιό ιαπωνικό μύθο
που διηγούνταν ο πατέρας μου
μια ηλικιωμένη γυναίκα ταξίδευε μέσα από
πολλά μικρά χωριά
ζητώντας καταφύγιο
για τη νύχτα.

Κάθε πόρτα που άνοιγε μια χαραματιά
απαντώντας στο χτύπημά της
έκλεινε αμέσως μετά.

Ανήμπορη να περπατήσει παραπάνω
ανέβηκε κατάκοπη ένα λόφο
βρήκε ένα ξέφωτο
και εκεί ξάπλωσε να ξεποστάσει
να πάρει μια ανάσα.

Το χωριό από κάτω κοιμόταν
μόνο μερικά φωτάκια λαμπύριζαν σαν άστρα.

Έξαφνα, τα σύννεφα άνοιξαν
και ένα ολόγιομο φεγγάρι ξεπρόβαλε
πάνω από το χωριό.

Η ηλικιωμένη γυναίκα ανασηκώθηκε
στράφηκε προς το χωριό
και κάνοντας μια ικεσία
φώναξε

Άνθρωποι του χωριού, σας ευχαριστώ!

Αν δεν είχατε την
καλοσύνη
να μου αρνηθείτε ένα κρεβάτι
για να περάσω τη νύχτα
τα ταπεινά μου μάτια ποτέ δε θα
είχαν δει αυτό το
αξέχαστο θέαμα.

Ο πατέρας σταμάτησε και εγώ περίμενα.

Στην άνεση του σπιτιού μας
στην κορυφή του λόφου του Σιάτλ
με θέα την κοιλάδα,
αναφώνησα
Αυτό είναι το τέλος;

Στο δεύτερο μέρος του τετάρτου σταδίου, η εκπαιδεύτρια παρουσίασε τον ακόλουθο Πίνακα, στον οποίο αποτυπώνεται η σύνδεση του περιεχομένου καθενός έργου τέχνης με ένα ή περισσότερα από τα κριτικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν στο τρίτο στάδιο.

Επιλεγμένα έργα τέχνης	Προτεινόμενες συνδέσεις με τα κριτικά ερωτήματα		
	1ο ερώτημα	2ο ερώτημα	3ο ερώτημα
Νέα παιδιά στη γειτονιά		✓	✓
A Bedtime Story	✓	✓	✓

Πέμπτο στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτής συντονίζει μία διεργασία κατά την οποία -μέσα από τη συστηματική συζήτηση επάνω στα επιλεγμένα έργα τέχνης- γίνεται προσέγγιση των κριτικών ερωτημάτων. Τα βήματα είναι τα ακόλουθα:

- α. Η ομάδα διερευνά ένα πρώτο έργο τέχνης.
- β. Οι ιδέες που προκύπτουν αξιοποιούνται ως βάση για να γίνει η επεξεργασία ενός η περισσότερων κριτικών ερωτημάτων.
- γ. Διερευνάται τουλάχιστον ένα ακόμα έργο τέχνης -που να ανήκει κατά προτίμηση σε μια διαφορετική μορφή τέχνης ώστε να υπάρξουν πολυδιάστατα εναύσματα στοχασμού- το περιεχόμενο του οποίου επίσης συσχετίζεται με τα κριτικά ερωτήματα.

Είναι δυνατόν να προηγηθεί η διερεύνηση δύο έργων τέχνης και να ακολουθήσει η επεξεργασία των κριτικών ερωτημάτων.

Κατά τη διάρκεια της παραπάνω διεργασίας, ο εκπαιδευτής οφείλει να εξηγήσει ότι δεν υπάρχει κάποια «αυθεντική» ερμηνεία των έργων τέχνης και να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητά τους όσο τα επεξεργάζονται. Επίσης, θα πρέπει να κρίνει προσεκτικά σε ποιο βαθμό θα εξεταστούν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των έργων τέχνης (λ.χ. η χρήση του φωτός στους πίνακες, η χρήση της μουσικής ή της φωτογραφίας στις ταινίες κ.ο.κ.). Αυτό είναι σημαντικό, ώστε οι εκπαιδευόμενοι που δεν είναι εξοικειωμένοι με την τέχνη να μην αισθάνονται ότι δεν μπορούν να συνεισφέρουν στον διάλογο. Ωστόσο, έχοντας στόχο να γίνεται η διεργασία κατανόησης καθενός έργου τέχνης όσο το δυνατόν πιο περιεκτική, είναι σκόπιμο να ενθαρρύνονται οι συμμετέχοντες να ασχοληθούν σε κάποιο βαθμό και με τα μορφολογικά στοιχεία του έργου, ανάλογα με το ενδιαφέρον τους. Ως προς αυτό το ζήτημα, η εμπειρία από την εφαρμογή του ευρωπαϊκού προγράμματος ARTiT

(2012) δείχνει ότι αν η διερεύνηση ορισμένων τέτοιων στοιχείων γίνει σταδιακά και λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τη διάθεση των εκπαιδευόμενων, το ενδιαφέρον της ομάδας ενεργοποιείται.

Τέλος, προκειμένου να γίνει συγκροτημένα η διερεύνηση κάθε έργου τέχνης, εφαρμόζουμε, στο πλαίσιο των βημάτων α και γ του πέμπτου σταδίου της μεθόδου, την τεχνική των τεσσάρων φάσεων του Perkins (1994), η οποία αποτελεί υπόβαθρο του *Project Zero* του Πανεπιστημίου του Harvard.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της τεχνικής του Perkins, ο εκπαιδευτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους να αφιερώσουν αρκετό χρόνο στην παρατήρηση του έργου, προκειμένου να «συλλάβουν το πνεύμα του». Κατά τη δεύτερη φάση, οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να εντοπίσουν στο έργο συμβολισμούς, πολιτισμικές και κοινωνικές διασυνδέσεις, μορφολογικά στοιχεία που εκπλήσσουν, κ.λπ. Στην τρίτη φάση, ο εκπαιδευτής ζητά από τους συμμετέχοντες να εξετάσουν το έργο πιο αναλυτικά, διερευνώντας σε μεγαλύτερο βάθος ό,τι τους εξέπληξε, τους φάνηκε ενδιαφέρον ή τους προβλημάτισε. Επίσης, μπορεί να συγκρίνουν το έργο με άλλα, τα οποία σχετίζονται με αυτό. Τέλος, στην τέταρτη φάση, οι εκπαιδευόμενοι κάνουν ανασκόπηση του έργου ολιστικά, αξιοποιώντας τις ιδέες που προέκυψαν στις προηγούμενες φάσεις.

Παράδειγμα (συνέχεια)

Στο πέμπτο στάδιο, η ομάδα άρχισε να εφαρμόζει την πρώτη φάση της τεχνικής του Perkins, εξετάζοντας τον πίνακα *Νέα παιδιά στη γειτονιά*. Η εκπαιδεύτρια έθετε εκμαιευτικές ερωτήσεις, όπως: «Τι βλέπετε; Αφήστε τη ματιά σας ελεύθερη... «Εντοπίστε ενδιαφέροντα στοιχεία: Ας τα ονομάσουμε...» Οι συμμετέχοντες απαντούσαν (χαρακτηριστικές φράσεις): «Βλέπω δύο ομάδες παιδιών», «Πολυθρόνες, σπίτια», «Τα παιδιά είναι ήρεμα», «Είναι πλούσια γειτονιά, υπάρχουν ωραία σπίτια, γκαζόν, ένα ακριβό αυτοκίνητο», «Δεν ξέρουμε αν τα παιδιά μένουν στην ίδια γειτονιά»...

Ύστερα, η εκπαιδεύτρια προχώρησε στη δεύτερη φάση της τεχνικής: «Παρατηρήστε πιο προσεκτικά. Είναι κάτι που σας παραξενεύει, που σας κάνει εντύπωση;», «Συνεχίστε να παρατηρείτε το έργο, ανακαλύψτε νέα στοιχεία», «Αναζητήστε τις εκπλήξεις που κρύβει ο πίνακας», «Αναζητήστε συμβολισμούς και νοήματα»... Οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν: «Οι λευκοί διώχνουν τους μαύρους από τη γειτονιά», «Όχι, ίσως να έρχονται οι μαύροι να εγκατασταθούν», «Τα λευκά παιδιά κοιτούν τα μαύρα με έκπληξη, σαν να λένε: Ποιοι είστε εσείς; Τι θέλετε εδώ; Γιατί έχετε αυτό το χρώμα;», «Τα λευκά παιδιά έχουν ένα μαύρο σκυλάκι και τα μαύρα μια λευκή γάτα. Αυτό δείχνει ότι η διαφορά μεταξύ τους δεν είναι τόσο μεγάλη», «Τα ρούχα των μαύρων παιδιών είναι ακριβιά, πιο καλά», «Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών, όμως δεν μιλούν, όπως συμβαίνει συνήθως».

Στη συνέχεια, η εκπαιδεύτρια χρησιμοποίησε ερωτήσεις-εναύσματα της τρίτης φάσης του μοντέλου του Perkins, όπως: «Επιστρέψτε σε κάτι που σας εξέπληξε: Υπάρχει κάποιο μήνυμα;», «Διατυπώστε ερωτήσεις και πιθανές απαντήσεις», «Αναζητήστε καλά τεκμηριωμένα συμπεράσματα». Κάποιοι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν: «Κοιτάζτε, τα λευκά και τα μαύρα παιδιά κρατούν ένα γάντι του μπέιζμπολ... Τους αρέσει το ίδιο άθλημα. Θέλουν να γνωριστούν, να παίξουν μαζί», «Θέλουν να ζήσουν μαζί», «Όμως εγώ βλέπω μία διαχωριστική γραμμή μπροστά από τα μαύρα παιδιά... Κάτι τους περιορίζει», «Τα μαύρα παιδιά είναι πιο κοντά στη γραμμή από τα λευκά», «Αλλά και πίσω από τα άσπρα παιδιά υπάρχει μία ακόμα γραμμή που είναι σαν όριο στο πού στέκονται», «Ο ζωγράφος δεν έβαλε τυχαία τα όρια».

Τελικά, διανύοντας την τέταρτη φάση του μοντέλου του Perkins, η εκπαιδεύτρια ζήτησε από τους συμμετέχοντες να επανεξετάσουν ολόκληρο το έργο και να συνοψίσουν όσα ανακάλυψαν. Χαρακτηριστικές απαντήσεις: «Το έργο δείχνει ότι δεν είναι μόνο οι λευκοί που έχουν ωραία ρούχα ή μόρφωση, αλλά και οι μαύροι», «Το χρώμα δεν κάνει τον άνθρωπο».

Μετά την ανάλυση του εικαστικού έργου, μία ανάλογη προσέγγιση έγινε αναφορικά με το ποίημα *A Bedtime Story*.

Ύστερα, η εκπαιδεύτρια κάλεσε τους συμμετέχοντες να συσχετίσουν τις ιδέες που προέκυψαν από την επεξεργασία των δύο έργων με τα τρία κριτικά ερωτήματα. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν: «Όλοι ερχόμαστε από κάπου και κάπου καταλήγουμε όλοι μαζί. Δεν υπάρχει λόγος να υπάρχει μίσος στον πλανήτη», «Στις μέρες μας φοβόμαστε πιο πολύ τους Έλληνες και τη Χρυσή Αυγή παρά τους ξένους», «Την ξеноφοβία την έχουν δημιουργήσει τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Αυτοί κατευθύνουν τις συνειδήσεις μας». Η εκπαιδεύτρια τότε ρώτησε: «Πώς μπορούμε να αντιδράσουμε;» και οι συμμετέχοντες απάντησαν: «Πρέπει να αντιστεκόμαστε», «Δεν πρέπει να υπάρχουν τείχη ανάμεσά μας», «Εμείς είμαστε αυτοί που κατασκευάζουμε τα τείχη», «Κοιτάζτε τη δική μας κατάσταση, εδώ στο Σχολείο: Γιατί να θεωρούμαστε κατώτεροι επειδή δεν τελειώσαμε το Γυμνάσιο;».

Έκτο στάδιο: Αναστοχασμός επάνω στην εμπειρία

Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν στο ίδιο ερώτημα στο οποίο είχαν ανταποκριθεί στο δεύτερο στάδιο. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής συντονίζει μια συζήτηση προκειμένου να συγκριθούν δημιουργικά και αναστοχαστικά οι απόψεις που εκφράστηκαν στο δεύτερο και έκτο στάδιο. Οι ιδέες που προκύπτουν σχετίζονται με παρεμφερή θέματα της διδακτέας ύλης.

Γενικά, στο πλαίσιο του έκτου σταδίου ή, αν αυτό δεν είναι εφικτό, σε κάποια επόμενη φάση του εκπαιδευτικού προγράμματος, είναι ευκατίο να πραγματοποιηθούν διεργασίες για την ολοκλήρωση της εφαρμογής της μεθόδου. Αυτό συνίσταται στο να γίνει κριτική επανεκτίμηση και αλληλοσυσχετισμός

όσο γίνεται περισσότερων απόψεων, οι οποίες συναπαρτίζουν τη νοητική συνήθεια που τέθηκε προς συζήτηση. Ταυτόχρονα, είναι σκόπιμο να γίνεται όσο το δυνατόν περισσότερη κριτική αξιολόγηση των πρότερων παραδοχών των συμμετεχόντων, επάνω στις οποίες οικοδομήθηκαν εκείνες που εκφράζουν στο παρόν. Στο μέτρο που θα προσεγγίζονται αυτοί οι στόχοι είναι πιθανό να συντελείται μετασχηματισμός μιας νοητικής συνήθειας.

Παράδειγμα (συνέχεια)

Στο έκτο στάδιο, οι συμμετέχοντες -σε μικρές ομάδες- απάντησαν ξανά γραπτά στην ερώτηση «Τι σημαίνει για εμάς ένας ξένος που ζει στη γειτονιά μας;». Η πρώτη ομάδα έγραψε: «Η γνώμη μας είναι θετική, καθώς μας δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσουμε διαφορετικές κουλτούρες. Από την άλλη πλευρά, θέλουμε και εκείνοι να μας σέβονται, ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία». Και η δεύτερη ομάδα: «Δεν έχουμε πρόβλημα με τους ξένους. Συχνά μαθαίνουμε για τον τρόπο ζωής στη χώρα τους. Έχουμε παρατηρήσει πως τελευταία, λόγω της οικονομικής κρίσης, πολλοί οικονομικοί μετανάστες γίνονται ρακοσυλλέκτες προκειμένου να επιβιώσουν».

Στο τέλος, η εκπαιδεύτρια ζήτησε από όλους να γράψουν μια λέξη ή μια φράση που τους ερχόταν στο νου. Έγραψαν: «Όλοι είμαστε άνθρωποι», «Αλληλοσεβασμός», «Να μη φοβάσαι να με πλησιάσεις», «Λάτση», «Άνθρωποι του Θεού», «Αγάπη», «Πρόσεχε τον φασίστα», «Απαθείς», «Νιώθω ελεύθερος», «ΓΙΑΤΙ;», «Ανθρωπιά». Ακολούθησε συζήτηση με αφορμή αυτές τις λέξεις.

Όταν τελείωσε το μάθημα, και ενώ οι συμμετέχοντες ετοιμάζονταν για το διάλειμμα, μια από την ομάδα ήθελε κάτι να τους πει: «Ακούστε ένα περιστατικό που θυμήθηκα, από όταν ήμουν μικρή. Μια μέρα, μια γειτόνισσά μας, που είχε πέντε παιδιά και πεινούσαν, πλησίασε το παράθυρο του σπιτιού μας και μας κοίταξε. Η μάνα μας άνοιξε τότε το ντουλάπι και της έδωσε το μοναδικό καρβέλι ψωμί που είχαμε. Ρωτήσαμε τη μάνα: «Εμείς τι θα φάμε;» Και εκείνη απάντησε: «Αυτή πεινάει, εμείς κάτι θα βρούμε».

Ένα σχόλιο

Τα τελευταία λόγια, που είπε η σπουδάστρια στο ΣΔΕ, μου φέρνουν στο νου τις ιδέες του Καστοριάδη (2008) για την τέχνη: Μας επιτρέπει να ανιχνεύουμε τα μεγάλα ζητήματα της ζωής, διαρρηγνύοντας το κουκούλι των συνηθισμένων σημασιών και συμπεριφορών. Επιτρέπει να ανασύρουμε μνήμες, συναισθήματα και νοήματα που έχουμε απωθήσει, ξεχάσει ή δεν έχουμε καν συλλάβει. Ίσως κάτι τέτοιο συνέβη στο περιστατικό που παρουσιάστηκε.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- ARTiT (2012). *Έκθεση Αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο Χάος*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κόκκος, Α., & Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kegan, R. (2007). Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ.73-105). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2009). Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο Κ. Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης* (σσ. 126-146). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nussbaum, M. (2015). *Έρωτος Γνώση: Δοκίμια για τη φιλοσοφία και τη λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Sartre, P. (1949/2008). *Τι είναι η Λογοτεχνία*; Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Watzlawick, P. (1986). *Η Γλώσσα της Αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος.

Ξενόγλωσσες

- Beavin, J., Jackson, D., & Watzlawick, P. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1991). *The Love of Art: European Art Museums and their Public*. Cambridge: Polity Press.
- Bronner, S. (2011). *Critical Theory: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory*. 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. Διαθέσιμο στο <http://transformativelearning.org> (Ανακτήθηκε στις 6/3/2010).
- 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.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: Wiley.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, C. (2012). Fiction and Film and Transformative Learning. Στο E. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (σσ. 486-502). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kokkos, A. (2010). Transformative Learning through Aesthetic Experience. *Journal of Transformative Education*, 8(0), 155-170.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Harvard Graduate School of Education.
- 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.