

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ**

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

Αλέξης Κόκκος¹

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.

Μαθαίνοντας μέσα από την Τέχνη: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

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

Παραμφερείς 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 εμπεριεχόμενα νοήματα. Μέσα από αυτή τη διεργασία ενεργοποιείται στο έπακρο η φαντασία και η στοχαστική ικανότητα του αναγνώστη. Γίνεται συν-δημιουργός του έργου, καθώς είναι ελεύθερος να επανεφεύρισκε 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 αλληλοσυμπληρωνόμενη 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.

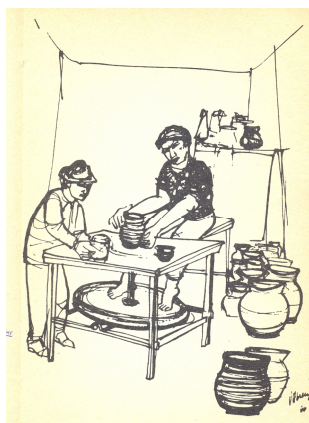
Μια ακόμα σημαντική προσέγγιση του ρόλου της τέχνης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης πραγματοποιήθηκε από τους στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης, κυρίως από τους Adorno και Horkheimer (1953 [1984], 1970 [2000]). Ο πυρήνας του συλλογισμού τους ήταν ότι το πνευματικό περιεχόμενο και η δομή των σημαντικών έργων τέχνης περιέχουν χαρακτηριστικά που σπάνια συναντώνται στους μηχανισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίοι κυριαρχούνται από εργαλειακή ορθολογικότητα και κομορμισμό. 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.

Προσεγγίσεις στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

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 Φρεϊρκής έννοιας ανέπτυξε από το 1978 τη θεωρία της μετασχηματίζουσας 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 μετασχηματίζουσας 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 μετασχηματίζουσας 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 αλλοτρίωσης, αλλά και της εν δυνάμει 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 ανάλυση του συνόλου των υπο-θεμάτων οι συμμετέχοντες ανασυγκροτούσαν τις αντιλήψεις τους για το εξεταζόμενο θέμα.



Εικόνα 1

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 στερεότυπικα 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.

Παρουσίαση της Μεθόδου

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 καταιγισμό 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). Χρειάζεται 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;

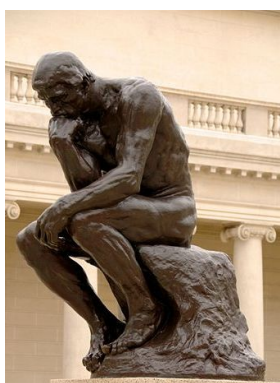
Στο **τέταρτο στάδιο** ο εκπαιδευτής επιλέγει διάφορα σημαντικά έργα τέχνης, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για την επεξεργασία των υπο-θεμάτων (τα μηνύματα των έργων τέχνης συνδέονται με τα υπο-θέματα). Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί έργα από τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη φωτογραφία, τη λογοτεχνία,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



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4



Στο τελευταίο (έκτο) στάδιο, ο ε Εικόνα 5 κολύνει την κριτική αποτίμηση και τον εμπλουτισμό των αρχικών απόψεων των συμμετεχόντων. Διευκολύνει την εξέταση των στερεοτυπικών υπαινιγμών και συμπεριφορών που συνδέονται με το θέμα. Στη συνέχεια συντονίζει μια διεργασία η οποία στοχεύει στη σύγκριση της αρχικής άποψης των συμμετεχόντων και εκείνες που προέκυψαν από το διάλογο. Στο τέλος ο εκπαιδευτής διευκολύνει τη δημιουργία σύνθεσης οποία αναδύθηκε από την όλη διεργασία.

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 συζήτησαν τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας άλλης συλλογικής αντίληψης, σύμφωνα με την οποία η κοινωνική θέση των στοχαστών θα μπορούσε να είναι διαφορετική.

Επίλογος

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: Josey-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 6448305).
- 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: Maspero.
- 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.

Το debate¹ ως εκπαιδευτική

τεχνική στην Περιβαλλοντική

Εκπαίδευση

Παρασκευή Βασάλα*

Περίληψη

Στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) χρησιμοποιούνται εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης. Μεταξύ αυτών είναι το debate, το οποίο μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στη διασαφήνιση αξιών, τη διαμόρφωση στάσεων και τη συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις που αποτελούν βασικούς στόχους της ΠΕ. Βασική προϋπόθεση της επιτυχούς διδασκαλίας με τη χρήση αυτής της τεχνικής είναι οι εκπαιδευτικοί/εκπαιδευτές να γνωρίζουν το θεωρητικό της πλαίσιο και τους τρόπους εφαρμογής της. Γι' αυτό, η εκπαιδευτική τεχνική του debate είναι χρήσιμο να διδάσκεται σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, και ειδικότερα σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Στο άρθρο αυτό θα παρουσιάσουμε το debate ως εκπαιδευτική τεχνική και θα περιγράψουμε την ανάπτυξη του στην ΠΕ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ), ιδιαίτερα μετά τις διασκέψεις κορυφής των Ηνωμένων Εθνών για το περιβάλλον και την ανάπτυξη το 1992 στο Ρίο και το 2002 στο Γιοχάνεσμπουργκ, θεωρείται ένα από τα περισσότερο αποτελεσματικά μέσα για την ανάπτυξη ικανοτήτων και την οικοδόμηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, ικανών να επηρεάσουν τις κοινωνικές επιλογές προς την κατεύθυνση της αειφορίας (Sitarz, 1993· Tilbury, 1995· Flogaitis, 1998· Redclift, 2000· Luke, 2001· Stevenson, 2002· Huckle, 2003). Μέχρι στιγμής έχει εισαχθεί στα προγράμματα σπουδών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων στις περισσότερες χώρες του κόσμου, ενώ περιβαλλοντικά προγράμματα σε μαθητές και ενηλίκους προσφέρουν και φορείς της άτυπης εκπαίδευσης, όπως μη κυβερνητικές περιβαλλοντικές οργανώσεις, οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης κ.λπ.

Abstract

In Environmental Education (EE) alternative educational techniques are used through which the students are actively engaged in the learning process. The debate is one such technique, which can contribute considerably to the clarification of principles and values, the formation of attitudes and the participation in environmental actions constituting principal goals of EE. A fundamental requirement for the effective teaching using this technique is the familiarity of the teachers/trainers with its theoretical framework as well as the ways of its application. For this reason, the debate is a useful teaching subject in adult education programmes particularly in training programmes for teachers and trainers of informal education. In this article the debate as educational technique is presented while its development in EE is described.

Στη διδασκαλία των αντικειμένων ΠΕ υιοθετούνται διαθεματικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές που ενθαρρύνουν τη βιωματική μάθηση και εγείρουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για τα περιβαλλοντικά ζητήματα (Goffin και Bonniver, 1982· Sauve, 1994). Μεταξύ αυτών των εκπαιδευτικών τεχνικών είναι το debate. Πρόκειται για μια δομημένη διαλογική συζήτηση στην οποία συμμετέχουν δύο ομάδες ομιλητών οι οποίοι υποστηρίζουν διαφορετικές απόψεις με ανταλλαγή επιχειρημάτων. Αποτελεί μια εξαιρετικά χρήσιμη τεχνική, η οποία, αν και εφαρμόζεται διεθνώς τόσο στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση όσο και γενικότερα στη διδακτική πράξη από την Πρωτοβάθμια μέχρι την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στην Ελλάδα δεν φαίνεται να έχει τύχει μέχρι στιγμής ευρείας αποδοχής. Ιδιαίτερη σημασία έχει η χρήση του debate σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην ΠΕ, διότι με την αξιοποίηση αυτής της τεχνικής αφενός θα επιτύχουν οι ίδιοι στόχους της ΠΕ και αφετέρου όσοι εργάζονται στην άτυπη και τυπική εκπαίδευση θα καταστούν ικανοί να εφαρμόζουν αυτή τη διδακτική τεχνική σε προγράμματα ΠΕ με τους μαθητές τους.

* Η Παρασκευή Βασάλα είναι Διδάκτωρ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κεφαλληνίας.

1 Ο όρος αποδίδεται στην ελληνική ως «διαλογική αντιπαράθεση» (Μπαμπινιώτης, 1998). Στην Ελλάδα, όμως, έχει καθιερωθεί και είναι ευρύτερα γνωστός με την αγγλική του ονομασία, γι' αυτό και σε αυτό το άρθρο χρησιμοποιείται ο όρος debate χωρίς μετάφραση.

ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ DEBATE;

Το debate είναι μια δομημένη διαλογική συζήτηση μεταξύ δύο ομάδων κατά τη διάρκεια της οποίας συγκρούονται με επιχειρήματα δύο διαφορετικές απόψεις για ένα θέμα. Ειδικότερα, σε ένα debate τίθεται ένα θέμα και σχηματίζονται δύο ομάδες αντίθετων απόψεων σχετικά με αυτό, οπότε καθεμιά προσπαθεί να ανακατασκευάσει τις αντίπαλες θέσεις καθώς αποδεικνύει τις δικές της με στόχο να πείσει το κοινό για τις απόψεις της (Bauer, 1999· Matlon και Keele, 1984· Colbert και Biggers, 1985).

Το debate είναι γνωστό από την αρχαία Ελλάδα. Στη δημοκρατία της αρχαίας Αθήνας οι πολίτες συμμετείχαν τακτικά σε δημόσιες συναθροίσεις και, μετά την επιχειρηματολογία των πολιτικών και στρατιωτικών αρχηγών, αποφάσιζαν με την ψήφο τους για την πολιτική και τις δράσεις της πολιτείας. Επίσης, οι αρχαίοι έλληνες φιλόσοφοι, όπως ο Πρωταγόρας, ο Σωκράτης και ο Πλάτων, ζητούσαν από τους μαθητές τους να επιχειρηματολογούν υπέρ και κατά ενός θέματος, μια τεχνική που θεωρείται η καρδιά του debate (Bauer, 1999). Σήμερα το debate εξακολουθεί να είναι βασικό γνώρισμα των δημοκρατικών κοινωνιών, όπου οι πολίτες επιχειρηματολογούν και διαμορφώνουν το μέλλον των κοινωνιών τους, σε νομοθετικά σώματα, σε δημόσια βήματα και σε αίθουσες διαλέξεων. Επίσης, debate εφαρμόζονται σε σχολεία και πανεπιστήμια, παρουσιάζονται στις εφημερίδες, στο ραδιόφωνο και στην τηλεόραση.

Στην εκπαίδευση, πολλοί παιδαγωγοί και ψυχολόγοι θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμο το debate ως εκπαιδευτική τεχνική και βεβαιώνουν ότι το debate μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλα αντικείμενα μάθησης, βοηθά στην ανάπτυξη υψηλού βαθμού εμπλοκής των συμμετεχόντων, εκθέτει τους συμμετέχοντες και τους ακροατές σε πολλές απόψεις, διευκολύνει την κατανόηση, ενθαρρύνει τη συνεργασία και την ομαδική εργασία και αναπτύσσει ικανότητες έκφρασης και διατύπωσης επιχειρημάτων, επικοινωνίας και κριτικής σκέψης (Allen, Berkowitz, Hunt και Loudon, 1999· Bellon, 2000· Williams, McGee και Worth, 2001).

Ειδικότερα, ο Landrum (1991) αναφέρει πολλές ικανότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές του συμμετέχοντος σε debate, όπως ικανότητες στον προφορικό λόγο, στη δημόσια υποστήριξη των απόψεων, στη διαχείριση του χρόνου και στη διασαφήνιση αξιών. Έρευνες των Semlak και Shields (1977), Berdine (1987) και Colbert (1987) απέδειξαν ότι το debate βελτιώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες, βοηθά στην απόκτηση γενικών γνώσεων και αναπτύσσει την κριτική ικανότητα, ενώ οι Lewin και Wakefield (1983) θεωρούν ότι το debate ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν σε συζητήσεις.

Ωστόσο ορισμένοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι οι μαθητές αρνούνται να συμμετάσχουν σε debate, διότι δυσκολεύονται στην αναζήτηση και στη διατύπωση επιχειρημάτων, αρνούνται την καινοτομία και προτιμούν περισσότερο συμβατικές τεχνικές, όπως τη συζήτηση. Επίσης, συνδέουν τη διαφωνία της επιχειρηματολογίας με επακόλουθες αρνητικές διαπροσωπικές ή συναισθηματικές σχέσεις (Tannen, 1998· Trapp, 1986). Στους ισχυρισμούς αυτούς απαντούν άλλοι ερευνητές, όπως η Goodwin (2003), η οποία απέδειξε ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται με ευχαρίστηση στην εργασία με τους συμμαθητές τους

και, παρόλο που το debate απαιτεί πολλή εργασία, αναγνωρίζουν την αξία να μαθαίνουν μόνοι τους σε αντίθεση με την παθητική πρόσληψη πληροφοριών. Επίσης, ο Pollock (1982) απέδειξε ότι το debate αυξάνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και την επικοινωνία στην ομάδα, άποψη με την οποία συμφωνούν οι Nierenberg (1995) και Williams κ.ά. (2001), οι οποίοι επιπλέον απέδειξαν ότι το «ανταγωνιστικό πνεύμα» δεν οδηγεί σε διαίρεση αλλά αντίθετα σε συνεργατική προσπάθεια.

Εξάλλου, σε κάθε επιχειρηματολογία υπέρ και κατά μιας θέσης, ποτέ η αλήθεια δεν βρίσκεται καταφανώς στα υπέρ ή στα κατά επιχειρήματα. Γι' αυτό το debate φαινομενικά μόνο αποτελεί μια «άσκηση ανταγωνιστικότητας». Τόσο ο τρόπος διεξαγωγής του όσο και ο στόχος του συνδέονται με την ανάπτυξη της ικανότητας διατύπωσης επιχειρημάτων, που οδηγεί σε ανάλυση και διασαφήνιση αξιών, δηλαδή οι συμμετέχοντες αναγκάζονται να στοχαστούν κριτικά και να διερευνήσουν τις δικές τους θέσεις και τις θέσεις των άλλων. Με τον τρόπο αυτόν αναπτύσσουν ενσυναίσθηση (empathy) που συνδέεται απόλυτα με τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης.

Υπάρχουν δύο είδη debate: το τυπικό (formal debate) και το άτυπο (informal debate), τα οποία διαφέρουν ως προς τον τρόπο διεξαγωγής, και η επιλογή του ενός ή του άλλου από τον εκπαιδευτή εξαρτάται από τους στόχους που τίθενται, το μέγεθος της ομάδας και τον διαθέσιμο χρόνο. Ένα άτυπο debate μπορεί να γίνει π.χ. ζητώντας από μικρές ομάδες εκπαιδευομένων να προετοιμαστούν για να συζητήσουν τα υπέρ και τα κατά σε ένα θέμα στην επόμενη συνάντηση. Αυτή η μορφή του debate δεν απαιτεί πολύ χρόνο και οι συμμετέχοντες στις δύο ομάδες έχουν τη δυνατότητα να θέτουν ερωτήσεις η μία στην άλλη. Το τυπικό debate απαιτεί από τους εκπαιδευόμενους να προετοιμαστούν σε βάθος, να συνθέσουν καθετί που έχουν μάθει για το θέμα και να παρουσιάσουν στο κοινό τα επιχειρήματά τους, χωρίς να θέτουν ερωτήσεις (Davidson, 1997· Bauer, 1999).

Τόσο τα τυπικά όσο και τα άτυπα debate ανάλογα με τους στόχους που θέτουν, χωρίζονται σε τρεις βασικές κατηγορίες (IDEA, n.d.):

- α) το debate αξιών (value debate), το οποίο εστιάζει σε ιδέες, αξίες και στάσεις που αφορούν διαμορφωμένες πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, ηθικές και αισθητικές θέσεις, και οι συμμετέχοντες επιχειρηματολογούν σε θέματα που εμπειριέχουν αξίες, π.χ. «Η ισότητα των δύο φύλων», «Η αιχμαλωσία των ζώων», «Η βιοποικιλότητα» κ.ά. Το debate αξιών έγινε γνωστό στην Αμερική μετά το περίφημο debate μεταξύ του Abraham Lincoln και του Stephen Douglas για τη δουλεία (Angle, 1991· <http://www.nps.gov>).
- β) το πολιτικό debate (policy debate), το οποίο εστιάζει στην πρακτική εφαρμογή συγκεκριμένων θέσεων, π.χ. «Το κυνήγι πρέπει να απαγορεύεται όλες τις εποχές του έτους», «Η πολιτεία πρέπει να πάρει μέτρα ώστε η βιολογική γεωργία να αντικαταστήσει τις συμβατικές καλλιέργειες» κ.ά. Ενώ και σε αυτά τα θέματα εμπειριέχονται αξίες, ωστόσο η έμφαση δίνεται στους πρακτικούς λόγους για την επιλογή μιας ειδικής πολιτικής. Ο τύπος αυτός είναι το συνήθως αποκαλούμενο debate Karl Popper, το οποίο αφορά σύγχρονα ζητή-

ματα, και οι αντιτιθέμενες ομάδες αποτελούνται από τρία άτομα η καθεμιά ως συζητητές (debaters).

- γ) το κοινοβουλευτικό debate (parliamentary debate). Είναι προσομοίωση του μοντέλου που ακολουθείται στη λειτουργία του Βρετανικού Κοινοβουλίου. Πρόκειται για συνδυασμό πολιτικού debate και debate αξιών. Την ευθύνη της διαδικασίας του debate καθώς και των κρίσεων έχει ο Speaker of the House. Διαμορφώνονται δύο ομάδες, η μία υπέρ της άποψης και η άλλη κατά. Επιτρέπονται οι διακοπές των ομιλητών, λόγω διαδικασίας, δικαιώματος και πληροφόρησης. Στην πραγματικότητα το debate διανθίζεται με αυτές τις διακοπές, οι οποίες πρέπει να είναι σύντομες και έξυπνες και διατυπωμένες με έναν περιπαιχτικό τρόπο (περιπαιχτικό debate/mock debate) (Knapp και Galizio, 1999).

ΤΟ DEBATE ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η τεχνική αυτή προτάθηκε από τον Iozzi (1987) για την ανάπτυξη μιας συζήτησης σε ομάδα (Sauve, 1994). Το debate στην ΠΕ συνδέεται ως επί το πλείστον με αξίες (value debate) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ενός περιβαλλοντικού ζητήματος, για την επίλυση ενός προβλήματος, την ανάδειξη πολλών απόψεων για ένα περιβαλλοντικό ζήτημα, την κατανόηση της πολυπλοκότητας των περιβαλλοντικών ζητημάτων, την ανάλυση και διασαφήνιση αξιών κ.λπ. Ένα παράδειγμα αποτελεσματικής μάθησης στην ΠΕ είναι το debate για την ίδια την έννοια της αειφορίας, η οποία είναι έννοια πολυσήμαντη και πολυδιάστατη, αλλά και αμφισβητήσιμη, ασαφής και γεμάτη αντιφάσεις (Φλογαΐτη, 1993).

Οι συμμετέχοντες σε debate τα οποία διαπραγματεύονται περιβαλλοντικά ζητήματα έχουν την ευκαιρία να διαμορφώσουν και να διατυπώσουν επιχειρήματα που αφορούν κρίσιμα περιβαλλοντικά θέματα, να ακούσουν με προσοχή τα επιχειρήματα των άλλων, να κρίνουν και να λάβουν αποφάσεις. Ο Fine (2000) υπογραμμίζει ότι το debate ενισχύει την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων και τους καθιστά ικανούς να αναζητούν λύσεις σε προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών. Οι Fryar και Thomas (1980) υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία των περιβαλλοντικών ζητημάτων με debate «μεταφέρει τους συμμετέχοντες από την ακαδημαϊκή διδασκαλία στην καθημερινή πραγματικότητα των κοινωνιών μας». Οι Pelham και Watt (1989) υπογραμμίζουν ότι, προκειμένου αυτή η κοινωνία να κατορθώσει να αντεπεξέλθει αποτελεσματικά στις περιβαλλοντικές και άλλες προκλήσεις, οι πολίτες πρέπει να είναι ικανοί να συμμετέχουν σε δημόσιες συζητήσεις.

Τα debate μπορούν επίσης να οδηγήσουν τους συμμετέχοντες σε δράσεις προς την κατεύθυνση της επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Το 1998 π.χ. μια ομάδα 20 φοιτητών που συμμετείχε σε debate με θέμα τα πυρηνικά όπλα διαμόρφωσε μετά το debate ένα ψήφισμα διαμαρτυρίας καλώντας τις ΗΠΑ να σταματήσουν τις πυρηνικές δοκιμές και τη χρήση των πυρηνικών όπλων. Περισσότεροι από 300 φοιτητές υπέγραψαν το κείμενο, το οποίο στη συνέχεια έστειλαν σε πολούς αρχηγούς κρατών (Wade, 1998).

Επίσης, το debate στην ΠΕ διδάσκει στους συμμετέχοντες αποτελεσματικούς τρόπους για να αναπτύσσουν σχέσεις, να συναλλάσσονται και να μαθαίνουν για τους άλλους. Οι διαγωνισμοί debate φέρνουν σε επαφή άτομα από διαφορετικές περιοχές και χώρες και με αυτό τον τρόπο το debate «διδάσκει» στους συμμετέχοντες την αξία της διαπολιτισμικότητας. Οι Allen, Berkowitz, Hunt και Loudon (1999) επισημαίνουν ότι «η κατανόηση και η επιχειρηματολογία, ιδιαίτερα η χρονομετρημένη επιχειρηματολογία, όπως απαιτείται σε δημόσιες ομιλίες και συζητήσεις, προετοιμάζουν καλύτερα τα άτομα να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία», δηλαδή να επιτυγχάνουν κομβικούς στόχους της ΠΕ, όπως είναι η ενεργός συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Επίσης, η κριτική σκέψη που αναπτύσσεται στα άτομα που συμμετέχουν σε debate είναι βασική ικανότητα για την περιβαλλοντική δράση και τις αειφόρες επιλογές (Greenstreet, 1993).

Πολλά περιβαλλοντικά debate έχουν διεξαχθεί μεταξύ των άλλων με πρωτοβουλία της International Debate Education Association (IDEA), η οποία ιδρύθηκε το 1994 και στην οποία μέχρι στιγμής συμμετέχουν 27 χώρες με πάνω από 60.000 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 10.000 σπουδαστές πανεπιστημίων και 13.000 εκπαιδευτικούς. Η IDEA οργανώνει ετήσιο Φόρουμ Νεολαίας, σε διαφορετική χώρα κάθε καλοκαίρι, όπου συμμετέχουν σε debate μαθητές και εκπαιδευτικοί από πολλές χώρες.

ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ ΤΟ DEBATE ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το debate ως εκπαιδευτική τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, οπότε για την επιτυχή διδασκαλία μέσω αυτής της τεχνικής έχει σημασία οι εκπαιδευτικοί/εκπαιδευτές να γνωρίζουν το θεωρητικό της πλαίσιο και τους τρόπους της εφαρμογής της. Γι' αυτό, το debate αποτελεί διδακτικό αντικείμενο σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, και ειδικότερα σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων εξάλλου (όπως και στην ΠΕ) χρησιμοποιούνται εκπαιδευτικές τεχνικές βιωματικής μάθησης, που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή, αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων, αλλά και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευομένων, τους βοηθούν να αναζητούν πληροφορίες, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, να μαθαίνουν πράττοντας (Κόκκος, 1999· Φίλλιπς, 2004).

Στη συνέχεια θα περιγράψουμε τα στάδια ανάπτυξης ενός τυπικού debate, χρησιμοποιώντας παραδείγματα από τη θεματολογία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο διευκρινίζεται ότι η πορεία αυτή δεν είναι απαραίτητο να ακολουθείται κατά γράμμα, καθώς ο εκπαιδευτής που γνωρίζει καλά την τεχνική αυτή μπορεί να κάνει τροποποιήσεις, π.χ. στον αριθμό των ατόμων που απαρτίζουν τις ομάδες, στο χρόνο ομιλίας κ.λπ. ανάλογα με το χρόνο που έχει στη διάθεσή του, την ομάδα των εκπαιδευομένων κ.λπ. Σε κάθε περίπτωση, όμως, ο εκ-

παιδευτής πρέπει να έχει υπόψη του ότι στο τυπικό debate δεν επιτρέπονται οι ερωτήσεις ούτε οι διακοπές των ομιλητών, ενώ στο άτυπο επιτρέπονται. Στο άτυπο debate, δηλαδή, κάθε ομάδα διαμορφώνει τις ερωτήσεις που θα θέσει στην άλλη ομάδα, καθώς επίσης και τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που πιστεύει ότι θα θέσει η αντίθετη ομάδα.

Πριν από το debate

α) Παρουσίαση της τεχνικής από τον εκπαιδευτή

Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει και εξηγεί την τεχνική. Επισημαίνει ότι μετά την επιλογή του θέματος δημιουργούνται δύο ομάδες. Η μία είναι η ομάδα υπεράσπισης της άποψης (υπέρ, καταφατική ομάδα/Pro, affirmative) και η άλλη η ομάδα που υπερασπίζεται την αντίθετη άποψη (κατά, αρνητική ομάδα/Con, negative). Τα μέλη κάθε ομάδας αναλαμβάνουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες. Κάθε ομάδα υποχρεούται να κάνει μια εισαγωγική τοποθέτηση για τη γνωστοποίηση των θέσεών της. Στη συνέχεια οι ομάδες ανταλλάσσουν επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα προκαθορισμένης χρονικής διάρκειας και στο τέλος κάθε ομάδα συνοψίζει τις απόψεις της. Ο εκπαιδευτής διευκρινίζει ότι στόχος του debate δεν είναι η ανταγωνιστικότητα αλλά η ανάπτυξη της ικανότητας διατύπωσης επιχειρημάτων και η πληρέστερη κατανόηση

των θέσεων των δύο πλευρών για το συγκεκριμένο θέμα, που οδηγεί ταυτόχρονα σε ανάλυση και διασαφήνιση αξιών.

β) Η επιλογή του θέματος

Το θέμα μπορεί να προέρχεται από την επικαιρότητα ή να είναι ένα διαχρονικό ζήτημα, π.χ. ένα ναυάγιο πετρελαιοφόρου πλοίου που δημιούργησε μεγάλης έκτασης πετρελαιοκηλίδα, προσπάθειες για τη σωτηρία απειλούμενων ειδών, πυρηνικά όπλα, πυρηνική ενέργεια, αιχμαλωσία ζώων κ.ά. Το θέμα προτείνεται από τον εκπαιδευτή ή από τους εκπαιδευόμενους ατομικά ή σε ομάδες. Όταν τα προτεινόμενα θέματα είναι περισσότερα του ενός, ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να επιχειρηματολογήσουν και να επιλέξουν ένα από αυτά. Από την επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται ο εκπαιδευτής αντιλαμβάνεται τις ήδη διαμορφωμένες θεωρίες, στάσεις και αξίες των εκπαιδευομένων. Η τελική διαμόρφωση του θέματος διατυπώνεται με σαφήνεια και πληρότητα και σε καταφατικό λόγο (Bauer, 1999).

Στη συνέχεια αναπτύσσονται συνοπτικά θέσεις για ένα debate το οποίο έχει θέμα «Τα υπέρ και τα κατά της βιολογικής γεωργίας» (Vogtmann, 1986· Herren, 2000), στις οποίες θα μπορούσαν να στηριχτούν οι ομάδες για να συγκροτήσουν επιχειρήματα υπέρ και κατά της βιολογικής γεωργίας (Πίνακας Ι).

Π Ι Ν Α Κ Α Σ Ι

Θέσεις υπέρ και κατά της βιολογικής γεωργίας

Η βιολογική γεωργία

ΥΠΕΡ

Η βιολογική γεωργία δημιουργήθηκε ως εναλλακτικό μοντέλο γεωργικής ανάπτυξης στις συμβατικές καλλιέργειες, σύμφωνα με τις σύγχρονες οικολογικές και κοινωνικές απαιτήσεις για αειφόρο ανάπτυξη. Εξασφαλίζει υγιεινή διατροφή, καλή ποιότητα ζωής, και με τις πρακτικές που εφαρμόζει συμβάλλει στην αειφορία.

Η περιβαλλοντική κρίση έθεσε σε αμφισβήτηση την ανάπτυξη μέσω της συμβατικής γεωργίας, λόγω της υποβάθμισης του περιβάλλοντος που επιφέρει. Η βιολογική γεωργία διασφαλίζει τη διατήρηση των φυσικών πόρων χωρίς τα προβλήματα που δημιουργεί η συμβατική γεωργία, όπως η αλατότητα εδαφών, η ερημοποίηση, η ρύπανση των εδαφών, των υπόγειων υδάτων κ.ά.

Τα προϊόντα της συμβατικής γεωργίας περιέχουν σχεδόν πάντα ποσότητες χημικών που προέρχονται από τα φυτοφάρμακα και τα τεχνητά λιπάσματα. Τα βιολογικά προϊόντα είναι απαλλαγμένα από χημικές ουσίες επικίνδυνες για την υγεία, γιατί δεν χρησιμοποιούνται φυτοφάρμακα και τεχνητά λιπάσματα. Τα βιολογικά προϊόντα πιστοποιούνται από αναγνωρισμένους οργανισμούς πιστοποίησης.

ΚΑΤΑ

Η βιολογική γεωργία δεν συμβάλλει στην αειφορία, διότι έχει μεγάλο κόστος εγκατάστασης και διατήρησης και δεν μπορεί να εξασφαλίσει τροφή για όλο τον κόσμο. Αντίθετα η συμβατική γεωργία αντιμετώπισε το πρόβλημα της πείνας στον Τρίτο Κόσμο, έδωσε τροφή σε εκατομμύρια ανθρώπους και βοήθησε στην ανάπτυξή τους.

Η περιβαλλοντική κρίση δεν είναι αποκλειστική ευθύνη της συμβατικής γεωργίας. Για την υποβάθμιση του περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων δεν ευθύνεται αποκλειστικά η συμβατική γεωργία. Βασικός παράγοντας για την ερημοποίηση είναι το ανάγλυφο και το κλίμα, και η ρύπανση των υπόγειων υδάτων δεν οφείλεται μόνο στη συμβατική γεωργία.

Η συμβατική γεωργία χρησιμοποιεί λιπάσματα και φυτοφάρμακα με βιοαποικοδομήσιμες χημικές ουσίες, χωρίς επιπτώσεις στην υγεία. Αντίθετα υπάρχουν τρόποι επιμόλυνσης των βιολογικών προϊόντων με χημικές ουσίες και δεν μπορούμε να είμαστε απολύτως σίγουροι ότι κάθε βιολογικό προϊόν είναι απαλλαγμένο από χημικά εάν δεν προηγηθεί εργαστηριακή εξέταση.

Υπάρχουν χρηματοδοτικά προγράμματα για την ένταξη των νέων αγροτών στη βιολογική γεωργία στις μειονεκτικές περιοχές. Πολλοί νέοι αγρότες άρχισαν βιολογικές καλλιέργειες στις περιοχές αυτές. Η βιολογική γεωργία μπορεί να ευνοήσει την ανάπτυξη παράλληλων ενεργειών του αγροτικού χώρου (αγροτουρισμός) και να συγκρατήσει τους πληθυσμούς σε μειονεκτικές περιοχές.

Τα βιολογικά προϊόντα έχουν φυσικό σχήμα, χρώμα και γεύση. Δεν έχουν περιβαλλοντικό κόστος. Έχουν υψηλή διατροφική αξία. Μελέτες έδειξαν ότι τα βιολογικά πορτοκάλια έχουν 30% περισσότερη βιταμίνη C. Πολλοί αγρότες πεθαίνουν από φυτοφάρμακα και σίγουρα η βιολογική γεωργία τους διασφαλίζει καλύτερες συνθήκες εργασίας.

Η βιολογική γεωργία ενισχύει τις τοπικές ποικιλίες και συμβάλλει στη διατήρηση της βιοποικιλότητας. Αντιστέκεται στην είσοδο των μεταλλαγμένων και μπορεί να εξασφαλίσει τροφή για όλο τον κόσμο. Επιστημονικές έρευνες δείχνουν ότι μικρές αγροτικές επιχειρήσεις που καλλιεργούν πολλά διαφορετικά είδη μπορεί να είναι συνολικά 5-10 φορές παραγωγικότερες από μια μεγάλη μονοκαλλιέργεια.

Προετοιμασία για το debate

Στη διάρκεια της προετοιμασίας: α) σχηματίζονται οι ομάδες, β) τα μέλη κάθε ομάδας αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους και προετοιμάζουν επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα, γ) τίθενται οι κανόνες διεξαγωγής του debate.

Ειδικότερα:

α) Ο σχηματισμός των ομάδων

Σχηματίζονται δύο ομάδες. Η μία ομάδα θα υπερασπίσει με επιχειρήματα τη θέση υπέρ της βιολογικής γεωργίας και η άλλη θα υποστηρίξει την αντίθετη άποψη προβάλλοντας αντεπιχειρήματα. Κάθε ομάδα έχει συγκεκριμένο αριθμό στόμων ανάλογα με τον συνολικό αριθμό των εκπαιδευόμενων και τον διαθέσιμο χρόνο. Οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν το debate και θα έχουν τη δυνατότητα να είναι οι συζητητές (debaters) την επόμενη φορά. Επίσης, από τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους ορίζεται εξ αρχής μια τριμελής επιτροπή (κριτές) για την αξιολόγηση της συζήτησης.

β) Τα μέλη κάθε ομάδας αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους

Κάθε ομάδα ορίζει συντονιστή και γραμματέα. Ο συντονιστής αναλαμβάνει την οργάνωση και το συντονισμό της ομάδας. Επίσης παρουσιάζει τις θέσεις της ομάδας στην έναρξη του debate και συνοψίζει τα κύρια σημεία της επιχειρηματολογίας στη λήξη του. Ο γραμματέας κρατάει πρακτικά και φροντίζει για τη διαχείριση του χρόνου. Επίσης κάθε ομάδα ορίζει τα άτομα που θα διατυπώνουν επιχειρήματα ή θα απαντούν με αντεπιχειρήματα.

Ο εκπαιδευτής δίνει συμβουλές και επισημαίνει ότι τα μέλη

Οι επιδοτήσεις για προγράμματα ένταξης στη βιολογική γεωργία σύντομα θα σταματήσουν. Σημαντικό ποσοστό των αγροτών που εντάχθηκαν στη βιολογική γεωργία μεταπήδησαν στη συμβατική. Στη σύγχρονη εποχή οι μειονεκτικές περιοχές δεν μπορούν να συγκρατήσουν τον πληθυσμό τους, και όσον αφορά τον αγροτουρισμό αναπτύσσεται με επιτυχία σε περιοχές συμβατικής γεωργίας.

Τα βιολογικά προϊόντα έχουν άσχημο σχήμα, σαπίζουν γρήγορα και το κόστος τους είναι απαγορευτικό για τον παραγωγό και τον καταναλωτή. Πολλά συμβατικά προϊόντα έχουν υψηλότερη θρεπτική αξία από τα αντίστοιχα βιολογικά. Επίσης είναι αμφίβολο κατά πόσο η βιολογική γεωργία διασφαλίζει καλύτερες συνθήκες εργασίας για τους παραγωγούς.

Οι τοπικές ποικιλίες στον αιώνα της βιοτεχνολογίας δεν έχουν πλέον σημασία. Οι γενετικά τροποποιημένες καλλιέργειες, δηλαδή τα μεταλλαγμένα, θα δώσουν τροφή στον διαρκώς αυξανόμενο πληθυσμό του πλανήτη. Χωρίς τη γενετική τροποποίηση ο κόσμος θα πεινάσει σε λίγα χρόνια, αφού τα παραγόμενα γεωργικά προϊόντα δεν θα επαρκούν για τον διαρκώς αυξανόμενο πληθυσμό της γης.

πρέπει να διατυπώνουν τα επιχειρήματά τους με σαφήνεια, να χρησιμοποιούν παραδείγματα για την τεκμηρίωση των θέσεών τους, να αναδεικνύουν την κεντρική ιδέα κάθε επιχειρήματος, να εκφράζονται αργά και να αρθρώνουν σωστά, να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σώματος με επιτυχία κ.ά. Τα μέλη κάθε ομάδας, προκειμένου να προετοιμάσουν τα επιχειρήματα και αντεπιχειρήματά τους, μελετούν τις επιστημονικές απόψεις, αναζητούν πληροφοριακό υλικό από εφημερίδες και άλλες πηγές και ερευνούν τις απόψεις ανθρώπων τους οποίους αφορά άμεσα το θέμα (ομάδες πολιτών, κυβερνητικούς φορείς κ.ά.).

γ) κανόνες διεξαγωγής του debate

Τίθενται οι κανόνες διεξαγωγής του debate και διαμορφώνεται κατάλογος κανόνων, ο οποίος περιλαμβάνει μεταξύ των άλλων το χρόνο ομιλίας για κάθε ομιλητή, την ανάγκη για στενή συνεργασία των μελών κάθε ομάδας, τη σημασία της προσεκτικής ακρόασης κ.ά. Οι κανόνες τίθενται από τον εκπαιδευτή. Στη διαμόρφωση των κανόνων μπορεί να συμμετέχουν και οι εκπαιδευόμενοι (Πίνακας 2).

Διεξαγωγή του debate

Κάθε ομάδα παρουσιάζει σε προφορικό λόγο επιχειρήματα υπέρ ή κατά της θέσης, στην καθομιλούμενη γλώσσα, τηρώντας τους κανόνες. Ένα τυπικό debate, όπως αναπτύσσεται στο παράδειγμα «Τα υπέρ και τα κατά της βιολογικής γεωργίας» (Πίνακας 1) σε δύο ομάδες, με τρία άτομα στην καθεμιά για ανταλλαγή επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων, μπορεί να διεξαχθεί ως εξής (Sauve, 1994):

Ομάδα Υπέρ: Ο συντονιστής προβαίνει σε εισαγωγική τοποθέτηση

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Βασικοί κανόνες διεξαγωγής του τυπικού debate

- Οι ομάδες έχουν τον ίδιο αριθμό ατόμων.
- Τα μέλη των ομάδων έχουν ειδικά καθήκοντα.
- Κανένα μέλος δεν κυριαρχεί στο debate. Όλοι συνεισφέρουν εξίσου.
- Ο συντονιστής κάθε ομάδας κάνει μια εισαγωγική τοποθέτηση των θέσεών της.
- Οι ομιλητές παρουσιάζουν επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα.
- Δεν επιτρέπονται οι διακοπές και οι παρεμβάσεις όταν ένας ομιλητής έχει το λόγο.
- Στο τέλος, ο συντονιστής κάθε ομάδας συνοψίζει τα επιχειρήματά της.
- Η επιτροπή των κριτών κρίνει αμερόληπτα και απαλλαγμένη από προσωπικές απόψεις την πειστικότητα των επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων.
- Ο χρόνος για την εισαγωγική τοποθέτηση, την ανταλλαγή επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων και τη σύνοψη είναι προκαθορισμένος. Το τέλος του χρόνου ανταλλαγής κάθε επιχειρήματος-αντεπιχειρήματος γίνεται γνωστό με σφυρίχτρα ή ηλεκτρικό κουδούνι ή κλεψύδρα.

ση (5 λεπτά), κατά την οποία δεν παρουσιάζει επιχειρήματα αλλά επισημαίνει το αντικείμενο διαπραγμάτευσης από τη σκοπιά της ομάδας. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιήσει και στοιχεία από την άλλη ομάδα, π.χ. «η άλλη ομάδα θα προσπαθήσει να σας πει ότι η βιολογική γεωργία δεν είναι απαραίτητη, αλλά εμείς θα σας δώσουμε αποδείξεις για το αντίθετο».

Ομάδα Κατά: εισαγωγική τοποθέτηση (5 λεπτά).

Ομάδα Υπέρ: Διατύπωση επιχειρήματος από τον πρώτο ομιλητή (5 λεπτά).

Ομάδα Κατά: Διατύπωση αντεπιχειρήματος από τον πρώτο ομιλητή (5 λεπτά).

Ομάδα Κατά: Διατύπωση επιχειρήματος από τον δεύτερο ομιλητή (5 λεπτά).

Ομάδα Υπέρ: Διατύπωση αντεπιχειρήματος από τον δεύτερο ομιλητή (5 λεπτά).

Ομάδα Υπέρ: Διατύπωση επιχειρήματος από τον τρίτο ομιλητή (5 λεπτά).

Ομάδα Κατά: Διατύπωση αντεπιχειρήματος από τον τρίτο ομιλητή (5 λεπτά).

Ομάδα Κατά: Διατύπωση επιχειρήματος από τον πρώτο ομιλητή (5 λεπτά).

Ομάδα Υπέρ: Διατύπωση αντεπιχειρήματος από τον πρώτο ομιλητή (5 λεπτά) κ.ο.κ.

Ομάδα Υπέρ: Ο συντονιστής συνοψίζει τα περισσότερα σημαντικά σημεία της επιχειρηματολογίας και προβαίνει σε συμπερασματική τοποθέτηση (5 λεπτά).

Ομάδα Κατά: Σύνοψη – συμπερασματική τοποθέτηση (5 λεπτά).

Στο στάδιο των συμπερασματικών τοποθετήσεων δεν επιτρέπεται η διατύπωση νέων επιχειρημάτων. Οι συμπερασματικές τοποθετήσεις δεν γίνονται για να αντικρουστούν θέσεις ή για επιχειρηματολογίες, αποσκοπούν μόνο στην επαναφορά σημείων για την υπενθύμιση των θέσεων. Η «νικήτρια» ομάδα επιλέγεται από την τριμελή επιτροπή των κριτών. Επισημαίνεται ότι η τριμελής επιτροπή αξιολογεί την ποιότητα του debate

σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια ανεξάρτητα από την άποψη που τα μέλη της είχαν ή διαμόρφωσαν από την επιχειρηματολογία. Στον Πίνακα 3 αναπτύσσονται τα συνήθη κριτήρια αξιολόγησης ενός debate, τα οποία συνήθως βαθμολογούνται με τρίβαθμη ή πεν άβαθμη κλίμακα.

Μετά το debate

Ο εκπαιδευτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους να αξιολογήσουν τη δραστηριότητα του debate προφορικά ή γραπτά. Συνήθως προτιμάται η γραπτή αξιολόγηση, διότι ήδη έχουν γίνει πολλές συζητήσεις. Στην αξιολόγηση οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούσαν μεταξύ των άλλων: α) να συγκρίνουν ό,τι έμαθαν κατά τη διάρκεια του debate με ό,τι ήξεραν πριν, β) να γράψουν και να δικαιολογήσουν ποια επιχειρήματα βρήκαν περισσότερο πειστικά, γ) να επισημάνουν αντικείμενα ενδιαφέροντος που προέκυψαν χάρη στην παρακολούθηση του debate, δ) να γράψουν αν άλλαξαν ιδέες, ε) να καταγράψουν και να σχολιάσουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του debate ως διδακτικής τεχνικής στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κ.ά.

Ο εκπαιδευτής, ακούγοντας ή μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευομένων και συγκρίνοντάς τις με εκείνες που είχαν πριν από τη δραστηριότητα, μπορεί να διαπιστώσει αν επηρεάστηκαν οι προϋπάρχουσες απόψεις. Στη συνέχεια, εφόσον οι νέες απόψεις μπορούν να συμβάλουν στην αειφόρο περιβαλλοντική διαχείριση, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να σχεδιάσουν δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση, π.χ. να αναλάβουν μια εκστρατεία ενημέρωσης της τοπικής κοινωνίας για τα βιολογικά προϊόντα, να πείσουν τους αγρότες για τη σημασία των βιολογικών καλλιεργειών κ.ά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διδακτική εμπειρία και η έρευνα επιβεβαιώνουν ότι το debate είναι χρήσιμη εκπαιδευτική τεχνική και μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλα μαθησιακά αντικείμενα σε όλες τις εκπαιδευτικές

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
Κριτήρια αξιολόγησης του τυπικού debate

Κριτήρια αξιολόγησης	Πάρα πολύ ικανοποιητικά	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
<i>Η δομή:</i> Η ομάδα άρχισε με σαφή εισαγωγική παρουσίαση των θέσεών της και ολοκλήρωσε με σαφή τελική τοποθέτηση;					
<i>Ο βαθμός συμμετοχής:</i> Όλα τα μέλη της ομάδας συμμετείχαν με τη διατύπωση επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων;					
<i>Ο τρόπος παρουσίασης:</i> Τα μέλη της ομάδας χρησιμοποίησαν τον προφορικό λόγο και τη γλώσσα του σώματος με επιτυχία;					
<i>Η δύναμη των επιχειρημάτων:</i> Η ομάδα παρουσίασε τα ισχυρότερα επιχειρήματα για να υποστηρίξει τη θέση της με σαφήνεια και πληρότητα;					
<i>Η πειστικότητα των επιχειρημάτων</i> Η ομάδα υποστήριξε τα επιχειρήματά της με πειστικά παραδείγματα και ουσιαστικές αποδείξεις;					
<i>Η αξιοποίηση του χρόνου</i> Η ομάδα αξιοποίησε για τη διατύπωση των επιχειρημάτων της τον προβλεπόμενο χρόνο;					
<i>Ο σεβασμός στις απόψεις των άλλων:</i> Η ομάδα αντιμετώπισε την αντίπαλη ομάδα με σεβασμό και τιμιότητα;					
Συνολική αξιολόγηση					
Σχόλια					

βαθμίδες, ενώ αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπου κατεξοχήν χρησιμοποιούνται εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Επίσης, η εφαρμογή αυτής της τεχνικής είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, διότι οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών ζητημάτων, αποσαφηνίζουν αξίες, διαμορφώνουν στάσεις και εκδηλώνουν συμπεριφορές προς την κατεύθυνση ενός αι-

φόρου μέλλοντος. Επί ης, ως εκπαιδευτές της τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης γίνονται ικανοί να χρησιμοποιούν την τεχνική αυτή στη διδασκαλία τους, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές τους να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι ως πολίτες με την αρχαιοελληνική έννοια της λέξης και να αναλαμβάνουν δράσεις προς την κατεύθυνση της αειφορίας του τοπικού περιβάλλοντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Κόκκος, Α. (1999) «Οι εκπαιδευτικές τεχνικές» στο Κόκκος Α. (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαιδευτικές Μέθοδοι και Ομάδα Εκπαιδευομένων*, Τόμος Δ', Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 13-86
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Φίλιπς, Ν. (2004) «Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις» *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχ. 3, σ. 4-10
- Φλογαίτη, Ε. (1993) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις

Ξενόγλωσση

- Allen, M., Berkowitz, S., Hunt, S. & Loudon, A. (1999) «A meta-analysis

of the impact of forensics education on critical thinking» *Communication Education* 48, σ. 18-30

- Angle, P. M. (1991) *The Complete Lincoln-Douglas Debates of 1858* Chicago: The University of Chicago
- Bauer, O.F. (1999) *Fundamentals of Debate: Theory and Practice* London: Routledge
- Bellon, J. (2000) «Research based justification for debate across the curriculum» *Argumentation and Advocacy* 36, 161-175
- Berdine, R. (1987) «Increasing student involvement in the learning process through debate controversial topics» *Journal of marketing Education* 9(3), 6-8
- Colbert, K. (1987) «The effects of SEDA and NTD debate on critical thinking» *Journal of the American Forensic Association* 23, 194-201
- Colbert, K. & Biggers, T. (1985) «Why should we support debate?» *Journal of the American Forensic Association* 21, 237-240

- David, T. & Hart, J. (επιμ.), (1987) *Advanced debate: readings in theory, practice & teaching* (3η έκδ.) Lincolnwood, IL: National Textbook
- Davidson, J. (1997) *The Middle School Debater* Bellingham, Wash.: Right Book Company
- Dunbar, R.F. (1994). *How to Debate (Speak Out, Write on!)* USA: Scholastic
- Fine, G.A. (2000) «Games and truths: Learning to construct social problems in high school debate» *The Sociological Quarterly* 41, 103-123
- Finney, J. & Conklin, K. (2000). «Enough of trickle-down: it's time for a flood of aid for needy students» *The Chronicle of Higher Education* 68
- Flogaitis, E. (1998) «The contribution of Environmental Education in Sustainability» στο Scoullos, M. (επιμ.) *Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability*, Proceedings of the Thessaloniki International Conference organised by Unesco and the Government of Greece (8-12 Δεκ. 1997) Αθήνα, σ. 189-193
- Fryar, M. & Thomas, D.A. (1980) *Basic debate* Skokie IL: National Textbook
- Goffin L. & Bonniver, M. (1982) «La perspective environnementale en pédagogie» *Revue belgede psychologie et de pédagogie* 44 (179)
- Goodwin, J. (2003) «Student's Perspectives on Debate Exercises in Content Area Class» *Communication Education* 52 (2), 157-163
- Greenstreet, R. (1993) «Academic debate and critical thinking: A look at the Evidence» *National Forensic Journal* XI, 13-28
- Herren, R. (2000) *The Science of Agriculture: A Biological Approach* (2η έκδ.) USA: Thomson Delmar Learning
- Huckle, J. (2003) «Education for Sustainability» στον δικτυακό τόπο <http://john.huckle.org.uk/efsnotes/education.htm>
- IDEA. *Other Styles of Debate* (n.d.) International Debate Education Association (IDEA) στον δικτυακό τόπο www.idebate.org/ - 50k
- Knapp, T. & Galizio, L. (1999) *Elements of Parliamentary Debate: A guide to Public Argument* Prentice Hall
- Landrum, P. (1991) «Student evaluation of classroom debates» *College Student Journal* 25(2), 163-165
- Lewin L.M. & Wakefield, J.A. (1983) «Teaching psychology through an instructor-debate format» *Teaching of Psychology* 10, 115-116
- Luke, T. (2001) «Education, Environment and Sustainability: what are the issues, where to intervene, what must be done?» *Education Philosophy and Theory*, Vol. 33, No 2, 187-202
- Matlon, R. J. & Keele, L.M. (1984) «A survey of participants in the National Debate Tournament, 1947-1980» *Journal of the American Forensic Association* 20, 194-205
- Mitchell, K. (1997) «Making the grade: help and hope for the first-generation college student» *The ERIC Review* 5, 13-15
- Nicaise, M. (1996) «Assessing for understanding: An Example Using a Mock Debate», Paper Presented at AERA
- Nierenberg, G.I. (1995) *The art of negotiating* New York: Barnes & Noble
- Pelham, W.D. & Watt, W. (1989) «Profile of academic debate» στο S. Wood και Midgley, J. (επιμ.) *Prima facie: A guide to value debate*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, σ. 3-15
- Pollock, A. (1982) «The relationship of a background in scholastic forensics to effective communication in the legislative assembly» *Speaker and Gavel* 19, 17
- Redclift, M. (επιμ.) (2000) *Sustainability. Life Chances and Livelihoods* London: Routledge
- Rothenbert, I.F. & Berman, J.S. (1980) «College debate and effective writing» *Teaching Political Science* 8, 21-39
- Sauve, L. (1994) *Pour une éducation relative à l'environnement* Montréal, Paris: Guerin, ESKA
- Semlak, W.D. & Shields, D. (1977) «The effect of debate training on students participation in the bicentennial youth debates» *Journal of the American Forensic Association* 13, 194-196
- Sitarz, D. (επιμ.) (1993) *Agenda 21: The Earth Summit strategy to save our planet* Boulder, CO: EarthPress
- Stevenson, R. (2002) «Education and Sustainable Development: Perspectives and Possibilities» στο Tilbury, D., Stevenson, R., Fien, J. & Schreuder, D. (επιμ.) *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*, Commission on Education and Communications ICUN the World Conservation Union, Gland: Switzerland, 187-197
- Tannen, D. (1998). *The argument culture: Moving from debate to dialogue* New York: Random House
- *The Lincoln-Douglas Debates* (n.d.) στον δικτυακό τόπο www.nps.gov/liho/debates.htm - 4k
- Tilbury, D. (1995) «Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990's» *Environmental Education Research* 1(2), 195-212
- Trapp, R. (1986) «The role of disagreement in interactive argument» *Journal of the American Forensic Association* 23, 23-41
- Vogtmann, H. (1986) *Importance of Biological Agriculture in a World of Diminishing Resources* USA: Agaccess
- Wade, M.M. (1998). «Replacing weapons with words», Atlanta Constitution, Fall. <http://debate.uvm.edu/udl/melissa98.html>
- Wade, M. M. (1998). «The case for Urban Debate Leagues» *Contemporary Argumentation and Debate* 19, 60-65
- Williams, D.E. (2000) «Negotiating a change in the argumentation course: teaching cooperative argument» στο *Argumentation & Advocacy*, Winter 2000, Vol. 36, Issue 3, 105-119
- Williams, D.E., McGee, B.R. & Worth, D.S. (2001) «University student perceptions of the efficacy of debate participation: An empirical investigation» *Argumentation & Advocacy* 37, 198-209

«Η κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS»: Μια διδασκαλία βασισμένη στις θεωρίες και τεχνικές των Mezirow, Freire και Perkins

Καγιαβή Μαρία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδακτική ενότητα που παρουσιάζεται παρακάτω έχει τον τίτλο **«Η κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS»** και αποτελεί τμήμα ευρύτερης ενότητας που αναφέρεται στη νόσο του AIDS, ενώ εντάσσεται στο μάθημα του περιβαλλοντικού γραμματισμού του κύκλου σπουδών των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας(ΣΔΕ). Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος (νόσος του AIDS) έγινε από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους στην αρχή του διδακτικού έτους και είναι ένα από τα 10 περίπου θέματα με τα οποία επέλεξαν να ασχοληθούν κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους.

Η διδασκαλία έγινε σε δυο τμήματα του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας, ένα του α΄ κύκλου και ένα του β΄ κύκλου. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε και για τα δυο τμήματα ήταν η ίδια, ενώ μικρές διαφορές υπήρξαν στα σχόλια και στα συμπεράσματα των εκπαιδευομένων. Για λόγους όμως ομαλής ροής της παρουσίασης, η περιγραφή θα φαίνεται να αφορά ένα μόνο τμήμα εκπαιδευομένων, ενώ οι πίνακες που παρουσιάζουν τα σχόλια και τα συμπεράσματα των ομάδων, είναι επιλογή και από τις δυο ομάδες -στόχους.

Οι εκπαιδευόμενοι των δυο τμημάτων πριν από το συγκεκριμένο μάθημα ασχολήθηκαν για ένα περίπου μήνα (6-8 ωριαίες διδασκαλίες) με την ιατρική πλευρά της νόσου του AIDS, μαθαίνοντας το που οφείλεται, τον τρόπο μετάδοσης της, τα συμπτώματα της, τους τρόπους προφύλαξης κλπ.

Η ενότητα που παρουσιάζεται εδώ- **«Η κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS»**- έρχεται να ολοκληρώσει τη διδασκαλία του θέματος και αναμένεται να

απασχολήσει τους εκπαιδευόμενους για 2-3 ωριαίες διδασκαλίες συνολικά, ανάλογα με τα αποτελέσματα των εργασιών τους, όπως φαίνεται παρακάτω.

Πριν από κάθε στάδιο της διδασκαλίας παρουσιάζεται το σκεπτικό βάσει του οποίου σχεδιάστηκε και γίνεται σύνδεση με τη θεωρία στην οποία στηρίχθηκε αυτός ο σχεδιασμός. Στη συνέχεια περιγράφεται η εφαρμογή του, οι αντιδράσεις των εκπαιδευομένων και τα σχόλια της εκπαιδευτριάς.

Για την ομαλή επίσης ροή της ανάγνωσης, τα στάδια του μαθήματος, το υλικό που δόθηκε στους εκπαιδευόμενους, καθώς και οι πίνακες με τα σχόλια και τα συμπεράσματα τους κατά την επεξεργασία του θέματος παρουσιάζονται διαδοχικά, σύμφωνα με την εξέλιξη της διαδικασίας.

Η διδασκαλία και στα δυο τμήματα βιντεοσκοπήθηκε με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευομένων.

ΟΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Γενικότερος σκοπός της παρούσας ενότητας ήταν η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων απέναντι στη κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS. Μετά δηλαδή τη διδασκαλία που, όπως προαναφέρθηκε, εξέτασε την ιατρική πλευρά του ζητήματος, κρίθηκε σκόπιμο οι ομάδες να προσεγγίσουν κριτικά τις κοινωνικές αιτίες της νόσου, να διερευνήσουν το γεγονός της αύξησης των κρουσμάτων και της διαφορετικής αντιμετώπισης των ασθενών στις μη ανεπτυγμένες χώρες και ίσως να αναρωτηθούν για την ευθύνη του δυτικού κόσμου απέναντι στις χώρες και στους πολίτες, που εύκολα συνήθως αναφέρουμε σαν τρίτο κόσμο. Είναι ευνόητο ότι τα παραπάνω στοχαστικά βήματα πολύ πιθανόν να έφερναν αντιμέτωπους τους εκπαιδευόμενους όχι μόνο με στερεοτυπικές συμπεριφορές που ασυνείδητα έχουν ενσωματώσει (παραδοχές) (Mezirow και συνεργάτες, 2007) αλλά και με αυτό το ίδιο το σύστημα αξιών τους, βάσει του οποίου ερμηνεύουν την πραγματικότητα (Κόκκος, στο Mezirow και συνεργάτες, 2007).

Ίσως ακόμα προχωρούσαν σε μια αλλαγή στη συνολική τους θεώρηση, γεγονός που συνιστά μια απελευθερωτική πράξη, αφού έτσι αποδεσμεύονται από παρωχημένες αξίες, πεποιθήσεις και στάσεις που οδηγούν σε μια περιορισμένη και δυσλειτουργική συμπεριφορά (Λιντζέρης, 2007).

Ως εκ τούτου το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της διδασκαλίας βασίστηκε στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow (Mezirow και συνεργάτες, 2007), καθώς η θεωρία αυτή υποστηρίζει την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού μέσα από έναν ελεύθερο και ισότιμο διάλογο, ωθώντας τους εκπαιδευόμενους στη διερεύνηση ενός θέματος από όλες τις διαστάσεις του, ενισχύοντας τη κατανόηση και επανεξέταση των παραδοχών τους, καθώς και των πλαισίων αναφοράς μέσα στα οποία αυτές έχουν διαμορφωθεί.

Όπως εξάλλου αναφέρει ο ίδιος ο Mezirow στο εισαγωγικό του κείμενο, στο βιβλίο του για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση:

«Μία καθοριστική συνθήκη της ανθρώπινης ύπαρξης είναι η επιτακτική ανάγκη να κατανοήσουμε και να ταξινομήσουμε το νόημα της εμπειρίας μας και να την ενσωματώσουμε σε αυτά που ήδη γνωρίζουμε, έτσι ώστε να αποφύγουμε την απειλή του χάους... Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό η ενήλικη μάθηση να δίνει έμφαση στην κατανόηση του πλαισίου, στον κριτικό στοχασμό των παραδοχών και στην επαλήθευση του νοήματος μέσω της αξιολόγησης των αιτιών» (Mezirow και συνεργάτες, 2007).

Η ομάδα στόχος της συγκεκριμένης διδασκαλίας ήταν οι εκπαιδευόμενοι ενός σχολείου δεύτερης ευκαιρίας, αρκετοί από τους οποίους αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση της γλώσσας, γεγονός που αποκλείει την αποκλειστική ενασχόληση με γραπτό κείμενο, εμποδίζοντας την ανάδειξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ομάδας (Μάνθου, 1999), που είναι κεντρικό ζητούμενο στο πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ. Έτσι, μια από τις τεχνικές που επελέγη κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας ήταν αυτή του «οπτικού σημείου αναφοράς» του Freire, καθώς χρησιμοποιεί «τη φωτογραφία ή το ιχνογράφημα(σκίτσο).....σαν οπτικό σημείο αναφοράς από το οποίο ξεκινά η διαδικασία της μάθησης» (Μάνθου, 1999). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, σαν σημείο αναφοράς χρησιμοποιήθηκε μια φωτογραφία (Φώτο 1), που λειτούργησε σαν αντικείμενο διαλόγου ανάμεσα στην εκπαιδεύτρια και στους εκπαιδευόμενους και οδήγησε την ομάδα στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση όσων απεικονίζονταν (Freire, 1978).

Κατά τη διδασκαλία όμως της συγκεκριμένης ενότητας, υπήρχε πρόθεση οι

εκπαιδευόμενοι όχι μόνο να αποκωδικοποιήσουν και να κατανοήσουν μια κατάσταση, αλλά και να εξετάσουν βαθύτερα το υπό συζήτηση θέμα. Για να μπορέσουν να μοιραστούν τις σκέψεις τους και να ανιχνεύσουν τις παραδοχές τους, έπρεπε να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο να βιώσουν την «απειλητική» διαδικασία του μετασχηματισμού (Mezirow και συνεργάτες, 2007). Ήταν δηλαδή απαραίτητο οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν κάθε στιγμή να παρακολουθούν την εξέλιξη της δικής τους σκέψης αλλά και αυτής των συνεκπαιδευομένων τους, ενθαρρυνόμενοι στην όλο και βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών συνθηκών της υπό εξέταση κατάστασης.

Για το λόγο αυτό, σαν δεύτερη τεχνική χρησιμοποιήθηκε αυτή της «ορατής σκέψης»¹ του Perkins, κατά την οποία η σκέψη «απεικονίζεται» σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας σε εμφανές σημείο, έτσι ώστε να γίνεται ορατή από όλους τους συμμετέχοντες (Μέγα 2007). Σαν κεντρικό θέμα επελέγη και εδώ μια φωτογραφία (φωτο 2), η οποία λειτούργησε σαν έναυσμα, πυροδοτώντας τη διαδικασία της μάθησης.

Με τον τρόπο αυτό, ξεκινώντας από κάτι που είναι σχετικά γνωστό (φωτο1), περάσαμε σε μια βαθύτερη εξέταση του θέματος (φωτο2), για να καταλήξουμε-σκεπτόμενοι κριτικά-στην εξέταση και κατανόηση των κοινωνικών συσχετισμών του θέματος, επιδιώκοντας τελικά την επανα-αξιολόγηση των ιδίων των παραδοχών των συμμετεχόντων (Mezirow και συνεργάτες, 2007).

¹. Η Ορατή Σκέψη είναι μία διαδικασία μάθησης στην οποία η σκέψη απεικονίζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε εμφανές σημείο όπου γίνεται ορατή από όλους τους εκπαιδευόμενους. Βασίζεται στο Project Zero του Πανεπιστημίου του Harvard που εξετάζει τις τέχνες σε σχέση με την εκπαίδευση και τη δυνατότητα καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Σκοπός του Project Zero είναι η ένταξη της τέχνης στην καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας.

Οι παραπάνω θεωρίες και τεχνικές επελέγησαν τόσο για την εγκυρότητα και την επικαιρότητά τους, όσο και γιατί εξυπηρετούν αφενός τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας και αφετέρου τα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Διάρκεια διδασκαλίας: 50' - 60'

Θέμα διδασκαλίας: *«Η κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS»*

Χαρακτηριστικά εκπαιδευομένων: Ενήλικοι, που φοιτούν στο ΣΔΕ, ηλικίας 23-52 ετών. Είναι απόφοιτοι Δημοτικού και έρχονται στο σχολείο προκειμένου να ολοκληρώσουν την βασική (υποχρεωτική) τους εκπαίδευση, με ένα ευέλικτο, «ταχύρρυθμο» διετές πρόγραμμα. Οι γυναίκες υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών.

Στάδια διδασκαλίας:

1^ο Στάδιο: Η διδασκαλία άρχισε με μια μικρή εισήγηση από την εκπαιδεύτρια κατά την οποία παρουσίασε το θέμα της διδασκαλίας *«Η κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS»* και τους αρχικούς διδακτικούς στόχους, που ήταν καταγεγραμμένοι σε χαρτί και κολλήθηκαν στον τοίχο. Οι στόχοι δεν ήταν «ολοκληρωμένοι», προκειμένου να μην γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι τον «πυρήνα» της διδασκαλίας (διαφορές ανάμεσα στη δύση και τον τρίτο κόσμο) και οδηγηθούν σε εύκολα συμπεράσματα. Επιθυμία της εκπαιδεύτριας ήταν να παρακινήσει τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Στο τέλος της διαδικασίας οι στόχοι συμπληρώθηκαν και παρουσιάστηκαν ολοκληρωμένοι.

1 ^ο ΣΤΑΔΙΟ			
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
Παρουσίαση θέματος & αρχικοί στόχοι διδασκαλίας	5'	<i>Εισήγηση</i>	Flipchart

Αρχικοί εκπαιδευτικοί στόχοι:

Σε επίπεδο γνώσεων:

- να αναγνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται κοινωνικά η νόσος του AIDS

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

- να διερευνήσουν τις διαφορετικές μορφές αντιμετώπισης της νόσου

Σε επίπεδο στάσεων:

- να προβληματιστούν σχετικά με τα κοινωνικά αίτια από τα οποία πηγάζει η διαφορετική αντιμετώπιση
- να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στην κοινωνική διάσταση του προβλήματος της νόσου του AIDS.

2^ο Στάδιο: Στο στάδιο αυτό υπήρχε πρόθεση να ανιχνευθούν και καταγραφούν οι παραδοχές των εκπαιδευομένων σχετικά με την κοινωνική αντιμετώπιση της νόσου του AIDS. Για το λόγο αυτό κλήθηκαν να γράψουν ο καθένας ξεχωριστά ένα μικρό κείμενο με τίτλο «*Πώς νομίζω ότι αντιμετωπίζεται κάποιος άνθρωπος που νοσεί από AIDS*». Δόθηκαν οδηγίες

έτσι ώστε να γίνει καταγραφή του τι θεωρεί κάθε εκπαιδευόμενος ότι μπορεί να νοιώθει ή να βιώνει ο ασθενής που νοσεί από AIDS, πως αντιδρά ο κοινωνικός και οικογενειακός του περίγυρος, ποιες κρατικές παροχές θεωρούν ότι δίνονται στον ασθενή κλπ.

Στον τίτλο του κειμένου δεν γίνεται καμία νύξη σχετικά με τις διαφορές στην αντιμετώπιση της νόσου ανάμεσα στη δύση και τον τρίτο κόσμο, προκειμένου αφενός οι εκπαιδευόμενοι να εκφράσουν ελεύθερα τις πεποιθήσεις τους και αφετέρου επανερχόμενοι στα γραφόμενα τους μετά τη διδασκαλία, να διαπιστώσουν οι ίδιοι τις όποιες παραδοχές τους σχετικά με το θέμα, στεκόμενοι ίσως κριτικά απέναντι σε αυτές.

2 ^ο ΣΤΑΔΙΟ			
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
Καταγραφή των παραδοχών σχετικά με την κοινωνική αντιμετώπιση της νόσου του AIDS	5'	Συγγραφή μικρού κειμένου με τίτλο «Πως νομίζω ότι αντιμετωπίζεται κάποιος άνθρωπος που νοσεί από AIDS» Ατομική εργασία	Έντυπο υλικό

Η διαδικασία της συγγραφής δυσκόλεψε αρκετά τους εκπαιδευόμενους, καθώς δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι στο να εκφράζονται γραπτά. Η εκπαιδεύτρια χρειάστηκε να αναλύσει αρκετά το τι θα έπρεπε να γράψουν στο κείμενο και να δώσει κάποια παραδείγματα. Ωστόσο έγινε προσπάθεια να είναι όσο το δυνατόν λιγότερο κατευθυντική, αποφεύγοντας οποιονδήποτε επηρεασμό. Όταν ολοκληρώθηκε η συγγραφή του κειμένου οι εκπαιδευόμενοι πήραν οδηγίες να το φυλάξουν προκειμένου να το επεξεργαστούν αργότερα.

3^ο Στάδιο: Στο τρίτο στάδιο, η ομάδα προχώρησε στην επεξεργασία των συνθηκών κάτω από τις οποίες αντιμετωπίζεται η νόσος του AIDS στη δύση. Έτσι, έγινε με χρήση video προτζέκτορα προβολή φωτογραφίας(φωτο 1), η οποία απεικόνιζε έναν άνθρωπο στα τελευταία στάδια της νόσου του AIDS, εμφανώς σε κάποια χώρα του δυτικού κόσμου. Η ίδια φωτογραφία μοιράστηκε και σε κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά. Η εικόνα ήταν ιδιαίτερα παραστατική, καθώς έδειχνε πολύ καθαρά τα σημάδια της ασθένειας. Δίπλα στον ασθενή παρουσιάζεται η οικογενειά του, άνθρωποι με σαφώς υψηλό βιοτικό επίπεδο, καθώς και το χέρι κάποιου άλλου προσώπου (ίσως ιατρού ή ιερωμένου), που παρίσταται στο χώρο. Το δωμάτιο δείχνει καθαρό και τακτοποιημένο, ο ασθενής, αν και αποστεωμένος, είναι επίσης καθαρός, σκεπασμένος με κουβέρτες κλπ.

Η προβολή της φωτογραφίας αυτής είχε σαν στόχο να κινήσει την περιέργεια των εκπαιδευομένων προκειμένου να τους παρακινήσει στο διάλογο(Freire,1978), καθώς παρουσίαζε μεν το δυσάρεστο γεγονός της ασθένειας κάποιου ανθρώπου, ταυτόχρονα όμως είχε και στοιχεία που μπορούσαν εύκολα να αναγνωριστούν και να αποκωδικοποιηθούν από τους εκπαιδευόμενους βάσει της κουλτούρας τους, όπως είναι η παρουσία της οικογένειας και του ιατρού ή ιερωμένου, η καθαριότητα του χώρου, η εμφανής περιποίηση του ασθενούς κλπ.

3 ^ο ΣΤΑΔΙΟ			
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
Επεξεργασία των συνθηκών με τις οποίες αντιμετωπίζεται η νόσος του AIDS στη δύση.	5'-8'	Προβολή φωτογραφίας ασθενούς με AIDS στο δυτικό κόσμο <i>Καταιγισμός ιδεών-ερωτήσεις, απαντήσεις</i>	Video προτζέκτορας-φωτογραφία-Flipchart

Οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να περιγράψουν τι βλέπουν στη φωτογραφία, ενώ η εκπαιδεύτρια κατέγραφε τα λεγόμενά τους σε χαρτοπίνακα. Παράλληλα, με κατάλληλες ερωτήσεις (όπως ποιας εθνικότητας νομίζετε ότι είναι αυτοί οι άνθρωποι, γιατί υπάρχει αυτό το αντικείμενο εκεί, σε ποιον νομίζετε ότι ανήκει το χέρι, τι πιστεύετε για τους ανθρώπους δίπλα στον ασθενή, ποιοι είναι, πώς νοιώθουν κλπ), οι εκπαιδευόμενοι οδηγήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το πλαίσιο του ασθενούς (κοινωνικό-οικογενειακό), καθώς και με τον τρόπο που φαίνεται να αντιμετωπίζεται η ασθένεια στο συγκεκριμένο πλαίσιο, όπως τουλάχιστον αυτό αποτυπώνεται στη φωτογραφία.

4^ο Στάδιο: Αφού ολοκληρώθηκε η τρίτη φάση και καταγράφηκαν όλες οι απόψεις, ακολούθησε η παράθεση των δεδομένων από μια μη ανεπτυγμένη χώρα. Έγινε νέα προβολή και μοιράστηκε σε κάθε εκπαιδευόμενο η δεύτερη φωτογραφία (φωτο 2), η οποία απεικόνιζε μια γυναίκα στα τελευταία στάδια

της νόσου σε χώρα του τρίτου κόσμου. Η εικόνα ήταν και σε αυτή την περίπτωση ιδιαίτερα παραστατική, γιατί εκτός από την φανερά καταβεβλημένη, σχεδόν γυμνή ασθενή, που βρίσκεται ξαπλωμένη στο πάτωμα, παρουσιάζει και όλο το εξαθλιωμένο πλαίσιο της. Το δωμάτιο είναι φτωχό και βρώμικο, τα αντικείμενα λιγοστά, ενώ δίπλα στην ασθενή στέκει μια φιγούρα μάλλον γυναικεία, επίσης εξαντλημένη και αρκετά «αποστασιοποιημένη», που κοιτάζει με απορία το φακό.

Η προβολή τη δεύτερης φωτογραφίας είχε σαν στόχο να ενεργοποιήσει τη σκέψη των εκπαιδευομένων προκαλώντας τα πρώτα ερωτήματα, καθώς έδειχνε άμεσα και με πολύ ζωντανό τρόπο την αντιμετώπιση της ίδιας ασθένειας, σε ένα διαφορετικό πλαίσιο (μια άλλη χώρα), την οποία οι συμμετέχοντες δεν γνώριζαν. Ο τρόπος δε με τον οποίο αξιοποιήθηκε η φωτογραφία (ανάλυση-αποκωδικοποίηση), είχε στοιχεία από τη θεωρία του Freire.

4 ^ο ΣΤΑΔΙΟ			
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
Επεξεργασία των συνθηκών με τις οποίες αντιμετωπίζεται η νόσος του AIDS στον τρίτο κόσμο.	5'-8'	Προβολή φωτογραφίας ασθενούς με AIDS στο τρίτο κόσμο <i>Καταιγισμός ιδεών-ερωτήσεις, απαντήσεις</i>	Video προτζεκτορας-φωτογραφία-Flipchart

Οι εκπαιδευμένοι αρχικά σοκαρίστηκαν και άρχισαν να σχολιάζουν αυτό που έβλεπαν, ενώ η εκπαιδευτρια κατέγραφε τα λεγόμενα τους σε χαρτοπίνακα. Με τις ερωτήσεις που τέθηκαν και που ήταν περίπου ίδιες με την πρώτη φωτογραφία (όπως ποιας εθνικότητας νομίζετε ότι είναι αυτοί οι άνθρωποι, τι αντικείμενα βλέπετε στο χώρο, γιατί υπάρχουν εκεί, ποιος πιστεύετε ότι είναι αυτός ο άνθρωπος δίπλα στην ασθενή, τι νομίζετε ότι νοιώθει κλπ), οι εκπαιδευόμενοι οδηγήθηκαν να σκεφτούν και πάλι σχετικά με τις συνθήκες και τον τρόπο αντιμετώπισης της ασθένειας, δεδομένα που εμφανίζονται πολύ διαφορετικά από ότι στην πρώτη φωτογραφία.

Στο σημείο αυτό η ομάδα προσέγγισε την πρώτη φάση της διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης κατά τον Mezirow, καθώς βρέθηκε μπροστά σε ένα *αποπροσανατολιστικό δίλημμα* (Mezirow και συνεργάτες, 2007), με την έννοια ότι η ομάδα υποκινήθηκε να αρχίσει να σκέπτεται επάνω σε ένα θέμα που προκαλούσε σημαντικά ερωτήματα και έντονα συναισθήματα.

5^ο Στάδιο: Μετά την ολοκλήρωση της καταγραφής των σχολίων των εκπαιδευομένων για τη δεύτερη φωτογραφία, η ομάδα έπρεπε να προχωρήσει στη σύγκριση των δυο καταστάσεων που είχε αναλύσει και να αρχίσει να εξαγάγει τα πρώτα συμπεράσματα. Έτσι η εκπαιδευτρια προχώρησε στην εφαρμογή μιας «*ρουτίνας σκέψης*» (Μέγα 2007). Στο μαυροπίνακα της τάξης κολλήθηκε χαρτί το οποίο είχε χωριστεί σε τρεις στήλες. Η πρώτη στήλη είχε τον τίτλο «*Συνδέω*», η δεύτερη «*Επεκτείνω*» και η τρίτη «*Επιχειρώ*».

Η συγκεκριμένη ρουτίνα σκέψης (*Συνδέω- Επεκτείνω- Επιχειρώ*) επελέγη σαν η καταλληλότερη για το συγκεκριμένο θέμα, καθώς η ομάδα επεξεργάζονταν τη διαφορετική αντιμετώπιση του ίδιου θέματος και ως εκ τούτου θα έπρεπε να συνδέσει τις δυο καταστάσεις, να βρει τις διάφορες επεκτάσεις του θέματος και να επιχειρήσει την εξαγωγή συμπερασμάτων. Καθώς μάλιστα οι πρώτες παρατηρήσεις από τη μελέτη των φωτογραφιών βρίσκονταν σε εμφανές σημείο (αναρτημένες στον τοίχο), η ομάδα είχε χρόνο για να σκεφτεί (Μέγα 2007) και να συσχετίσει τις δυο καταστάσεις.

5 ^ο ΣΤΑΔΙΟ			
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
Εφαρμογή της ρουτίνας «Συνδέω-Επεκτείνω-Επιχειρώ»	8'-10'	Τεχνική ορατής σκέψης-Ερωτήσεις, απαντήσεις – Συζήτηση	Flipchart

Οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν από την εκπαιδεύτρια να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με το πώς συνδέονται οι δυο φωτογραφίες τις οποίες μελέτησαν. Στο σημείο αυτό η ομάδα άρχισε σταδιακά να προχωρά σε όλο και βαθύτερα επίπεδα σκέψης και κατανόησης. Κάθε εκπαιδευόμενος που έπαιρνε το λόγο, ενθαρρυνόταν να εκφράσει την άποψη του, όχι μόνο συνδέοντας τις απεικονίσεις των δυο φωτογραφιών, αλλά και επεκτείνοντας το συλλογισμό του, επιχειρώντας ταυτόχρονα να διατυπώσει και κάποιου είδους προβληματισμό για την αντιμετώπιση αυτών των κοινωνικών διαφορών, όπως τουλάχιστον διαφάνηκαν στις φωτογραφίες. Σε περίπτωση που κάποιος εκπαιδευόμενος δυσκολεύονταν να ολοκληρώσει το συλλογισμό του, η συντονίστρια προσπαθούσε με την τεχνική των ερωταπαντήσεων να τον διευκολύνει να εκφράσει και να διατυπώσει τις απόψεις του. Όλοι οι

εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν με μεγάλο ενδιαφέρον και είχαν την τάση να συμπληρώνουν τα λεγόμενα των συνεκπαιδευομένων τους. Η εκπαιδεύτρια χρειάστηκε να παρέμβει κάποιες φορές, προκειμένου να συντονίσει τη διαδικασία και να αφήσει χώρο για τη διατύπωση των απόψεων όλων των συμμετεχόντων.

Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι αρχίζουν να «ακουμπούν» τη δεύτερη φάση της διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης κατά τον Mezirow, καθώς έχουν τη δυνατότητα να διατυπώσουν τις πρώτες τους απόψεις και κυρίως τα *συναισθήματα τους* (Mezirow και συνεργάτες, 2007), για το υπό εξέταση ζήτημα.

Ενδεικτικές απόψεις των εκπαιδευομένων όπως αυτές καταγράφηκαν στο χαρτοπίνακα, παρατίθενται στον Πίνακα 1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

1.Υπαρχει μια άλλη κουλτούρα.	Άλλη κουλτούρα σημαίνει και άλλη κοινωνία;	Υπάρχει ισονομία; Θα έπρεπε να υπάρχει ισονομία; Τι είναι τελικά ισονομία;
2.Άλλες οικονομικές συνθήκες υπάρχουν εκεί	Το κράτος κάνει κάτι;	Το κράτος έχει την ευθύνη να κάνει κάτι.
3. Μεγάλη φτώχεια.	Έχει ευθύνη η πολιτεία.	Μήπως όμως και αυτοί (οι άνθρωποι) πρέπει να αλλάξουν σεξουαλική συμπεριφορά;
4. Μήπως η γυναίκα (στη 2 ^η φώτο) ήταν πόρνη;	Αν ήταν πόρνη θα ήταν γιατί δεν είχε λεφτά.	Τη μητέρα της (φιγούρα 2 ^{ης} φώτο) δεν φαίνεται να τη νοιάζει. Εκεί δεν έχει σημασία εάν κάποιος πεθάνει.
5. Μπορεί και ο άνδρας(στη 1 ^η φώτο) να ήταν ομοφυλόφιλος.	Την οικογένεια του όμως δεν τη νοιάζει. Τον αγαπάνε.	Εκεί (στη δύση) έχει σημασία όταν κάποιος είναι άρρωστος και πεθαίνει.
6. Η κοπέλα (στη 2 ^η φώτο) έχει ένα μαχαίρι στο προσκέφαλο της, ο άνδρας(στη 1 ^η φώτο) έχει ένα εικόνισμα.	Τη γυναίκα μπορεί να τη σκοτώσουν ή να αυτοκτονήσει, ο άνδρας όμως νομίζει ότι θα πάει στον παράδεισο.	Ακόμα και ο θεός τους έχει ξεχάσει εκεί κάτω.

6^ο Στάδιο: Καθώς στα προηγούμενα στάδια είχαν πλέον ακουστεί αρκετές απόψεις και είχαν διατυπωθεί καινούργια ερωτήματα, η ομάδα έπρεπε να πάρει χρόνο για να τα επεξεργαστεί περαιτέρω και να διαπιστώσει το βαθμό στον οποίο ενδεχομένως μετασχηματίζονταν οι παραδοχές των μελών της σχετικά με την κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS. Ζητήθηκε λοιπόν από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε ομάδες και να συζητήσουν βαθύτερα σχετικά με το θέμα, τα συμπεράσματα που θα μπορούσαν να εξαγάγουν, καθώς και τα συναισθήματα που γέννησε στον καθένα η διερεύνηση του θέματος.

6 ^ο ΣΤΑΔΙΟ			
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
Καταγραφή συμπερασμάτων - συναισθημάτων	5-7'	Εργασία σε ομάδες	Αυτοκόλλητα χαρτάκια

Στο τέλος της εργασίας της, κάθε ομάδα κλήθηκε να γράψει σε ένα αυτοκόλλητο χαρτάκι μια πρόταση, λέξη, στίχο κλπ, που να εκφράζει όσα συζήτησε και να αντιπροσωπεύει όλα τα μέλη της.

Κατά την ομαδική εργασία οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι βρίσκονταν αρκετά μέσα στην τρίτη φάση της διεργασίας της μετασχηματίζοντας μάθησης κατά τον Mezirow, καθώς προσπαθούσαν να επεξεργαστούν κριτικά τις απόψεις τους, συγκρίνοντας τες με αυτές των υπολοίπων και *εξετάζοντας* παράλληλα τα *συναισθήματα* τους (Mezirow και συνεργάτες, 2007).

7^ο Στάδιο: Όταν ολοκληρώθηκε η ομαδική εργασία, εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσίασε στην ολομέλεια τα συμπεράσματα και τα συναισθήματα που διατυπώθηκαν μέσα στην ομάδα του και ακολούθησε συζήτηση με τις άλλες ομάδες.

7 ^ο ΣΤΑΔΙΟ			
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
Ανάλυση- Σχολιασμός	10΄	Συζήτηση σε ολομέλεια	

Μετά την παρουσίαση κάθε ομάδας ένα μέλος της ανακοίνωνε τι είχε γραφτεί στο χαρτάκι της ομάδας του και κολλούσε αυτό σε όποιο σημείο της αίθουσας επιθυμούσε. Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες προτάσεις που οι εκπαιδευόμενοι έγραψαν στο χαρτάκι τους και κόλλησαν στον τοίχο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

- ✓Μήπως είμαστε μόνο θεατές;
- ✓«Δυο πόρτες έχει η ζωή, άνοιξα μια και μπήκα».
- ✓Τι μπορούμε να κάνουμε εμείς, αφού οι μεγάλοι έτσι θέλουνε
- ✓Πόνος, φρίκη, αγωνία....
- ✓Γιατί;
- ✓Όπου φτωχός και η μοίρα του.
- ✓Δεν μπορούσα να το φανταστώ, δεν ήξερα.
- ✓Αν κάναμε κάτι, όπως να πάμε φάρμακα;

Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι κατά τη διαδικασία δεν συμφώνησαν με ότι είχε επιλέξει η ομάδα τους να διατυπώσει στο χαρτάκι και θέλησαν να γράψουν κάτι μόνοι τους. Η εκπαιδεύτρια το επέτρεψε, καθώς δεν θεώρησε ότι επηρεάζει την εξέλιξη της διδασκαλίας και η υπόλοιπη ομάδα δεν φάνηκε να έχει αντίρρηση.

8^ο Στάδιο: Στο τέλος της διδασκαλίας η εκπαιδεύτρια προχώρησε στην ανακεφαλαίωση, συνοψίζοντας τα αποτελέσματα και ολοκληρώνοντας τους αρχικούς στόχους.

8 ^ο ΣΤΑΔΙΟ			
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ
Ολοκλήρωση αρχικών στόχων- ανάθεση εργασιών- κλείσιμο.	7'	Σχόλια εκπαιδεύτριας	Έντυπο υλικό

Με τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων οι αρχικοί στόχοι συμπληρώθηκαν και διαμορφώθηκαν ως εξής (τονίζονται με **bold** οι λέξεις που προστέθηκαν στους αρχικούς στόχους):

1. Σε επίπεδο γνώσεων:

-να αναγνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται κοινωνικά η νόσος του AIDS **στον δυτικό και στον τρίτο κόσμο.**

2. Σε επίπεδο ικανοτήτων:

-να διερευνούν τις διαφορετικές μορφές αντιμετώπισης της νόσου **τόσο στις πλούσιες όσο και στις φτωχές χώρες.**

3. Σε επίπεδο στάσεων:

-να προβληματισθούν σχετικά με τα **κοινωνικό - οικονομικά** αίτια από τα οποία πηγάζει η διαφορετική αντιμετώπιση
-να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στην κοινωνικό-**οικονομική** διάσταση του προβλήματος της νόσου του AIDS.

Για την ολοκλήρωση της διαδικασίας οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να επιστρέψουν στο αρχικό τους κείμενο και να το εξετάσουν κάτω από τα νέα δεδομένα που προέκυψαν κατά τη διδασκαλία. Έτσι ανετέθη σε αυτούς να ξαναδιαβάσουν στο σπίτι τους το αρχικό κείμενο που είχε σαν τίτλο: «*Πως νομίζω ότι αντιμετωπίζεται κάποιος άνθρωπος που νοσεί από AIDS*» και να προσπαθήσουν να απαντήσουν γραπτά στα ερωτήματα που φαίνονται στον πίνακα 3:

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΣΚΕΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ AIDS (εργασία για το σπίτι)

Διαβάστε ξανά προσεκτικά το κείμενο που γράψατε στο σχολείο σχετικά με το «*πως νομίζετε ότι αντιμετωπίζεται κάποιος άνθρωπος που νοσεί από AIDS*» .

Θα αλλάζατε κάτι τώρα στο αρχικό σας κείμενο;

Μήπως στο αρχικό σας κείμενο διατυπώνετε κάποιες πολύ ισχυρές απόψεις –πεποίθησεις (παραδοχές);

Αν όντως διατυπώνετε τέτοιες παραδοχές, καταγράψτε τις κάπου ξεχωριστά.

Στη συνέχεια προσπαθήστε να σκεφθείτε με ποιοό τρόπο έχετε διαμορφώσει αυτές τις παραδοχές. Έχετε δηλαδή επηρεαστεί από: την οικογένεια σας, τους φίλους σας, τη θρησκεία, αυτά που έχετε διαβάσει, ακούσει ή δει στα ΜΜΕ;

Προβληματιστείτε πάνω σε αυτό και προσπαθήστε να δείτε κριτικά αυτές σας τις απόψεις, τώρα που έχετε πληροφορηθεί αρκετά πράγματα σχετικά με την κοινωνικό- οικονομική διάσταση του AIDS.

Καλή δουλειά!!!

Η εκπαιδεύτρια αφιέρωσε αρκετό χρόνο για να καθοδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στην εκπόνηση της εργασίας και να τους διευκολύνει στην κατανόηση των εννοιών *πεποίθηση* και *παραδοχή*. Έγινε αναφορά ότι στο επόμενο μάθημα θα επεξεργαστούν τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από αυτή την ατομική εργασία και τόνισε τη σημασία της τόσο για την εξέλιξη του μαθήματος, όσο και για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων.

Με την ανάθεση της εργασίας για το σπίτι υπήρξε πρόθεση οι εκπαιδευόμενοι να ολοκληρώσουν την τρίτη φάση της διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης κατά τον Mezirow, καθώς τους δόθηκε η δυνατότητα να εντοπίσουν τις *παραδοχές* τους και να τις *αποτιμήσουν κριτικά* (Mezirow και συνεργάτες, 2007).

ΣΧΟΛΙΑ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Η διδασκαλία που παρουσιάστηκε φάνηκε να έχει θετικά αποτελέσματα στους εκπαιδευόμενους. Τους ενεργοποίησε εξαιρετικά, με αποτέλεσμα να υπάρξει υψηλός βαθμός συμμετοχής και, παρά το δύσκολο θέμα της, κρίθηκε ως δημιουργική από τους εκπαιδευόμενους. Καθοριστικός υπήρξε ο ρόλος των φωτογραφιών, καθώς αποδείχθηκαν πολύ «ζωντανό» υλικό, εύκολο στη χρήση του, οικείο στους εκπαιδευόμενους και ιδιαίτερα παραστατικό.

Το περιβάλλον της τάξης και στις δυο περιπτώσεις λειτούργησε ενθαρρυντικά, καθώς οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζονται αρκετά και συνεργάζονται ικανοποιητικά. Οι καλές μεταξύ τους σχέσεις επέτρεψαν τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και αύξησαν τα επίπεδα έκφρασης και στοχασμού. Λίγες φορές χρειάστηκε η επέμβαση της εκπαιδεύτριας για να επαναφέρει την ομάδα στο θέμα ή να ενθαρρύνει κάποιο μέλος της να διατυπώσει την άποψη του.

Κάποιος προβληματισμός προκύπτει σχετικά με τη χρονική διάρκεια της

διδασκαλίας, καθώς και στις δυο περιπτώσεις αυτή υπερέβη τα 45' (μια ωριαία διδασκαλία στο ΣΔΕ), στερώντας από τους εκπαιδευόμενους το διάλλειμα. Αν και οι ίδιοι δεν διαμαρτυρήθηκαν, το γεγονός προβλημάτισε την εκπαιδευτριά. Επελέγη όμως να μην γίνει διαχωρισμός της ενότητας σε δυο διδασκαλίες, γεγονός που θα είχε τον κίνδυνο να διακοπεί η ομαλή ροή του μαθήματος και ως εκ τούτου να χαθούν πολύτιμα στοιχεία της εξέλιξης της διαδικασίας. Από την άλλη, αν και η διδασκαλία είχε μια αυστηρή δομή κατά το σχεδιασμό της, το κάθε της στάδιο άφηνε μεγάλα περιθώρια ελευθερίας προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να εκφράσουν τις απόψεις τους και οι ομάδες να επεξεργαστούν κάθε τι νέο που έρχονταν προς διερεύνηση.

Ένας δεύτερος προβληματισμός προέκυψε από τη δυσκολία που εμφάνισαν οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν τις έννοιες «παραδοχές» και «πεπτοιθήσεις». Αφιερώθηκε αρκετός χρόνος –χωρίς να έχει προβλεφθεί– για να εξηγηθεί η σημασία τους. Το πρόβλημα αυτό θα μπορούσε εύκολα να ξεπεραστεί εάν είχε φροντίσει νωρίτερα η εκπαιδευτριά σε συνεργασία με φιλόλογο του σχολείου να προετοιμάσει τις ομάδες για τη σημασία των δύσκολων αυτών εννοιών. Η διαθεματική εξάλλου προσέγγιση του μαθήματος είναι ένας από τους προτεινόμενους και πολύ αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας στα ΣΔΕ.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η ενασχόληση των εκπαιδευομένων με το θέμα της κοινωνικής διάστασης του AIDS θα συνεχίσει και στα επόμενα μαθήματα για 1 ή 2 ωριαίες διδασκαλίες ακόμα, ανάλογα με τα αποτελέσματα της ατομικής εργασίας με θέμα τις παραδοχές, την οποία θα εκπονήσουν οι εκπαιδευόμενοι στο σπίτι και λαμβάνοντας υπόψη όσες από αυτές καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως φαίνεται στον πίνακα¹. Υπάρχει δηλαδή πρόθεση, μετά την παρουσίαση και συζήτηση των ατομικών εργασιών, οι ομάδες να επεξεργαστούν το θέμα με τη χρήση δραματικών τεχνικών (παίξιμο ρόλων, εκπαιδευτικό δράμα, δραματοποίηση κλπ), με στόχο την περαιτέρω κριτική αποτίμηση αυτών των παραδοχών.

Μπορεί η πορεία αυτή του μαθήματος στην εξέλιξη της να φαντάζει ιδιαίτερα φιλόδοξη και σίγουρα κανείς δεν γνωρίζει εάν θα φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αξίζει όμως κάποιος να προσπαθήσει, όχι μόνο για το

συναρπαστικό ταξίδι της εκπαιδευτικής εμπειρίας, αλλά και γιατί σήμερα περισσότερο από ποτέ η στοχαστική εμπειρία (εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων) είναι αναγκαία «για να μπορούμε ως ενήλικοι να εναρμονίζουμε την ζωή μας με την πραγματικότητα, να αναπτύσσουμε την ικανότητα να επανεξετάσουμε κριτικά τις πεποιθήσεις μας για τον εαυτό μας, τους ρόλους που έχουμε αναλάβει και τις σχέσεις μας με τους άλλους ανθρώπους»(Κόκκος, 2007)._

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Κόκκος, Α. (2007) Βιβλιοπαρουσίαση : *Η Μετασχηματίζουσα*

Μάθηση, Jack Mezirow και Συνεργάτες,

«Εκπαίδευση Ενηλίκων», τ.11, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Λιντζέρης. Π. (2007) «*Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του*

ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack

Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση» Αθήνα, Μεταίχμιο.

Μάνθου. Χρ. (1999), διδακτορική διατριβή με τίτλο: «*Η εκμάθηση της*

πρώτης ανάγνωσης και γραφής σε ενηλίκους οργανικά

και λειτουργικά αναλφάβητους», Ιωάννινα, διαθέσιμο στο δικτυακό

τόπο: www.adulteduc.gr.

Μέγα.Γ. (2007) υλικό από το εργαστήριο με τίτλο «*Η ορατή*

σκέψη: Προάγοντας το δυναμικό του εκπαιδευόμενου-

τεχνικές καλλιέργειας κριτικής και δημιουργικής σκέψης», οργάνωση

Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα 24-25 Νοεμβρίου 2007.

Ξενόγλωσση

Mezirow, J. και συνεργάτες. (2007) «*Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*»,

Αθήνα, Μεταίχμιο.

Freire. P. (1978) απόσπασμα από το βιβλίο: «*L' education: pratique de la*

liberte», δημοσιευμένο στο περιοδικό «Εκπαίδευση

Ενηλίκων», τ.15, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Περιοδικό: «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Μεταίχμιο.

Δικτυακός τόπος: www.adulteduc.gr

ΦΩΤΟ 1



ΦΩΤΟ 2

