

Μετασχηματίζουσα μάθηση - Η Αισθητική εμπειρία της Τέχνης στην Εκπαίδευση

Transforming Learning - The Aesthetic Experience of Art in Education

Γεράσιμος Αντύπας, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διευθυντής 2ου Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Πάτρας, Med,
antyger@gmail.com

Gerasimos Antypas, Secondary Education, Director of 2nd Second Chance School Patras, Med,
antyger@gmail.com

Abstract: Transforming learning is a type of learning whose main aim is to transform the reference frameworks of learners so that they become more inclusive, open, stochastic and emotionally ready for change. The use of artworks with aesthetic value as primers for the strengthening of critical thinking can strengthen the educational process. This paper attempts to present the method - technical exploitation of artworks with two educational activities to high school students. The use of the method of Aesthetic Experience of Art in Education was realized in six (6) stages and the students' groups developed their critical thinking, improved and revised their initial view, depicted various emotional situations, confronted prejudices and reassessed various stereotypes documenting the views with arguments making the method effective. Transforming learning through the aesthetic experience of art seems to have scope beyond adults where it was originally applied to students of formal education.

Keywords: Transforming learning, Art and Education.

Περίληψη: Η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί ένα είδος μάθησης που έχει ως κεντρικό στόχο τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευομένων έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή. Η χρήση έργων τέχνης με αισθητική αξία ως εναύσματα για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης μπορεί να ενδυναμώσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Με την παρούσα εργασία επιχειρείται η παρουσίαση της μεθόδου - τεχνικής αξιοποίησης έργων τέχνης με δύο εκπαιδευτικές δράσεις σε μαθητές Γυμνασίου. Η χρήση της μεθόδου της Αισθητικής εμπειρίας της Τέχνης στην Εκπαίδευση υλοποιήθηκε σε έξι (6) στάδια και οι ομάδες των μαθητών αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη, βελτίωσαν και αναθεώρησαν την αρχική άποψή τους, αποτύπωσαν ποικιλόμορφες συναισθηματικές καταστάσεις, αντιμετώπισαν προκαταλήψεις και επαναξιολόγησαν ποικίλα στερεότυπα τεκμηριώνοντας τις απόψεις τους με επιχειρήματα καθιστώντας τη μέθοδο αποτελεσματική. Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία της τέχνης φαίνεται να έχει πεδίο εφαρμογής πέρα από τους ενήλικους όπου αρχικά εφαρμόστηκε και στους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Μετασχηματίζουσα μάθηση, Τέχνη και Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της φαντασίας θεωρείται θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης. Η αισθητική εμπειρία σύμφωνα με τον John Dewey στο έργο του *Art as Experience*, αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξή της.

Τα έργα τέχνης δεν έχουν απλώς μια φυσική υπόσταση, αλλά έχουν και μια φαντασική διάσταση που τους προσδίδει ο καλλιτέχνης. Για να κατανοήσουμε τα νοήματά τους απαιτείται η αξιοποίηση της φαντασίας μας. Έτσι η αισθητική εμπειρία αποτελεί σημαντική «πρόκληση για σκέψη» καθώς είναι ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνήθεις εμπειρίες που αποκτούμε από την πραγματικότητα (Dewey, 1934; 1980).

Σύμφωνα με τον Sartre στο δοκίμιό του *Τι είναι Λογοτεχνία*, ένα λογοτεχνικό έργο για να γίνει κατανοητό απαιτείται από τον αναγνώστη η διεργασία της ανακάλυψης του περιεχομένου των εμπεριεχομένων νοημάτων, η οποία θα ενεργοποιήσει στο έπακρο τη φαντασία του και τη στοχαστική του ικανότητα καθιστώντας τον συν-δημιουργό του έργου το οποίο επανασυνθέτει πέρα από τα χνάρια που άφησε ο συγγραφέας (Sartre, 1949; 2008).

Η σημαντικότητα της αισθητικής εμπειρίας για τη γνωστική ανάπτυξη τεκμηριώθηκε με θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα πεδία της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής. Θεμελιώδης υπήρξε η συνεισφορά του Gardner που θεωρούσε πως η αισθητική εμπειρία προσφέρει τη δυνατότητα της επεξεργασίας πλήθους συμβόλων μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η έκφραση ολιστικών και λεπτοφυών νοημάτων, η σκιαγράφηση συναισθηματικών καταστάσεων και, γενικά, η έκφραση διαφόρων όψεων της πραγματικότητας. Έτσι η αισθητική εμπειρία βοηθάει να συνειδητοποιείται ό,τι δεν μπορεί να γίνεται εύκολα κατανοητό μέσω των ορθολογικών επιχειρημάτων (Gardner, 1973; 1983; 1990).

Έρευνες σε τομείς της ανατομίας και της νευροφυσιολογίας, έδειξαν ότι για να μπορεί ο άνθρωπος να σκέφτεται ολοκληρωμένα χρειάζεται η ισότιμη και αλληλοσυμπληρωνόμενη λειτουργία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Η επαφή με έργα τέχνης, που περιέχουν τεράστιο πλούτο στοιχείων ταιριάζουν στον τρόπο λειτουργίας του δεξιού ημισφαιρίου (εικόνες, αλληγορίες, παρομοιώσεις, αναλογίες, παραλλαγές, διαφορούμενα, παράδοξα κ.ά.) που είναι ειδικευμένο στην άμεση, διαισθητική και ολιστική σύλληψη πολύπλοκων σχέσεων, ενεργοποιεί και ενδυναμώνει τη δημιουργική και κριτική σκέψη. Η εκπαιδευτική σημασία της αισθητικής εμπειρίας αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και τεκμηρίωσης στοχαστών του Palo Alto της Καλιφόρνιας, που ασχολήθηκαν αξιοποιώντας ερευνητικά δεδομένα με την ανθρώπινη επικοινωνία και θεραπευτική (Watzlawick et all, 1967, Watzlawick 1986).

Σύμφωνα με τον Adorno (1984; 2000) η δομή και το πνευματικό περιεχόμενο των σημαντικών έργων τέχνης περιέχουν χαρακτηριστικά που σπάνια συναντώνται στους μηχανισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίοι κυριαρχούνται από ορθολογικότητα και κομπορμισμό. Συνεπώς, η επαφή με την τέχνη λειτουργεί σαν ένα πεδίο όπου καλλιεργείται ένας τρόπος σκέψης που εναντιώνεται στις αλλοτριωτικές νόρμες της

κοινωνικής καθημερινότητας. Προσφέρει δε κριτήρια που μας βοηθούν να απεγκλωβιζόμαστε από τις κυρίαρχες νόρμες και να αμφισβητούμε τις παραδοχές που είναι εγκαθιδρυμένες στις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις.

Όσον αφορά το πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στη θεωρητική προσέγγιση του μετασχηματισμού των προβληματικών αντιλήψεων μέσα από τη μάθηση, ο Freire (1970) ήταν ο πρώτος στοχαστής που ανέπτυξε την έννοια της «κριτικής συνειδητοποίησης». Στη συνέχεια ο Jack Mezirow εκκινώντας από την επεξεργασία της έννοιας της κριτικής συνειδητοποίησης του Freire ανέπτυξε από το 1978 τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, την οποία προσδιόρισε σαν τη «διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) - δομές παραδοχών και προσδοκιών - έτσι ώστε να τις κάνουμε πιο περιεκτικές, ευδιάκριτες, ανοιχτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή» (Mezirow, 2009, σ.92). Βαθμιαία, πολλοί σημαντικοί στοχαστές όπως οι Belenky, Boyd, Brookfield, Cranton, Daloz, Dirx, Elias, Kasl, Kegan, Marsick, Newman, Taylor κ.ά., υιοθέτησαν την έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης και εμπλούτισαν τη θεωρία με τις δικές τους αντιλήψεις και προοπτικές.

Σήμερα, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης βρίσκεται σε δυναμική εξέλιξη και συγκεντρώνει το αυξανόμενο ενδιαφέρον των μελετητών, των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης έχει αναπτυχθεί πολύ η συζήτηση σχετικά με τη χρήση της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Cranton, 2006; Dirx, 2000; 2001, Mezirow, 1990; 1998; 2009, Taylor, 2000 κ.ά.) και υπάρχουν τρεις τάσεις. Η πρώτη τάση θέτει ως αντικείμενο παρατήρησης διάφορα έργα της μαζικής κουλτούρας, με στόχο να εξεταστούν κριτικά τα στερεοτυπικά μηνύματα που περιέχουν (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 δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι προσφέρουν εναύσματα για κριτική σκέψη. 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 εκτός των Greene (1990) και Kegan (2000) υπάρχουν ελάχιστες αναφορές στην προσέγγιση αυτού του είδους.

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν ο εμπλουτισμός και μετασχηματισμός των απόψεων των μαθητών Γυμνασίου για το δάσος, μέσα από την Τέχνη, η ανάπτυξη κριτικών και δημιουργικών δεξιοτήτων με ενσυναίσθηση και φαντασία, για να μπορούν να δουν εναλλακτικά όσα σχετικά συμβαίνουν στην κοινωνία, να διαχειρίζονται καταστάσεις, να μπορούν να έλθουν αντιμέτωποι με προκαταλήψεις και να επαναξιολογούν ποικίλα στερεότυπα. Έτσι αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη με ανάλυση και σύνθεση

επιμέρους στοιχείων να είναι ικανοί να διαχωρίζουν και να ονοματοδοτούν το ουσιώδες από το επουσιώδες τεκμηριώνοντας τις απόψεις τους με επιχειρήματα.

1. Μεθοδολογία

Η αξιοποίηση έργων τέχνης από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί χρήσιμο εργαλείο της μετασχηματίζουσας μάθησης, που επιτρέπει την κριτική προσέγγιση των θεμάτων μέσα από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας. Πρόκειται για εκπαιδευτική μεθοδολογία που συσχετίζει το περιεχόμενο ποικίλων έργων τέχνης με σχολικά γνωστικά αντικείμενα και διδακτικά περιεχόμενα με στόχο την ανάπτυξη κριτικών και δημιουργικών δεξιοτήτων των μαθητών και την πολιτισμική τους ενδυνάμωση (Kokkos, 2009; 2010, Κόκκος, 2011).

1.1 Στάδια της μεθόδου

Απαιτείται η χρήση έξι (6) σταδίων βάσει των οποίων επιτυγχάνεται η σταδιακή ανάπτυξη τόσο του δημιουργικού όσο και του κριτικού στοχασμού των μαθητών.

Στάδιο 1 - Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος.

Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική εξέταση των στερεότυπων παραδοχών των συμμετεχόντων που αφορούν ένα συγκεκριμένο θέμα.

Στάδιο 2 - Έκφραση άποψης μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός - εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, στο πλαίσιο της οποίας: οι μαθητές - εκπαιδευόμενοι καταγράφουν (γραπτά) τις απόψεις τους επάνω σε ένα θέμα υπό τη μορφή μικρής εργασίας. Η καταγραφή αυτή σκόπιμο είναι να απαντά σε ένα ανοικτό ερώτημα; «Τι σκεφτόμαστε για το...(θέμα);». Αυτό γίνεται ατομικά ή σε μικρές ομάδες.

Στάδιο 3 - Προσδιορισμός των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων.

Γίνεται προσδιορισμός α) των υποθεμάτων που θα εξεταστούν και β) των κριτικών ερωτημάτων επάνω στα υποθέματα.

Στάδιο 4 - Επιλογή των έργων τέχνης.

Γίνεται επιλογή διαφόρων σημαντικών έργων τέχνης, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για την επεξεργασία των υπο-θεμάτων (τα μηνύματα των έργων τέχνης συνδέονται με τα υπο-θέματα). Ο εκπαιδευτικός - εκπαιδευτής χρησιμοποιεί έργα από τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη φωτογραφία, τη λογοτεχνία, την ποίηση, το θέατρο, τον κινηματογράφο, το χορό, τη μουσική κ.λ.π.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός - εκπαιδευτής διαμορφώνει έναν πίνακα συσχέτισης ο οποίος αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο το νόημα των έργων τέχνης συσχετίζεται με το περιεχόμενο των κριτικών ερωτημάτων.

Στάδιο 5 - Επεξεργασία του έργου τέχνης.

Η επεξεργασία του έργου τέχνης έχει δύο (2) διακριτά μέρη. Στο πρώτο μέρος ο εκπαιδευτικός - εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, η οποία στοχεύει στο να γίνει η επεξεργασία καθενός επιλεγμένου έργου τέχνης. Ο εκπαιδευτικός - εκπαιδευτής προτείνει στους εκπαιδευόμενους ορισμένα έργα τέχνης και τους καλεί να επιλέξουν εκείνα που θα αναλυθούν. Οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν επίσης να προτείνουν έργα τέχνης και να προσδιορίσουν τη σειρά με την οποία θα γίνει η επεξεργασία τους. Χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι τεχνικές: των τεσσάρων φάσεων σύμφωνα με τον Perkins (1994), ή η τεχνική «Visible Thinking».

Οι τέσσερις φάσεις της τεχνικής του D. Perkins που επιτυγχάνει μια βαθιά και ολιστική κατανόηση του έργου συνίσταται ως εξής:

- 1^η φάση: χρόνος για παρατήρηση και ανοικτή συζήτηση με την ομάδα
- 2^η φάση: ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση και ανοικτή συζήτηση με την ομάδα
- 3^η φάση: λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση και ανοικτή συζήτηση με την ομάδα
- 4^η φάση: ανασκόπηση της διεργασίας και ανοικτή συζήτηση με την ομάδα ή πριν από αυτή εργασία σε ομάδες

Η τεχνική «Visible Thinking» που είναι πιο ευέλικτη και οικονομική από άποψη χρόνου περιλαμβάνει σειρά εκμαιευτικών ερωτήσεων σε ευέλικτη σειρά (Perkins, 1994).

Στο δεύτερο μέρος όλες οι ιδέες που προέκυψαν συσχετίζονται (με εργασία σε ομάδες) με το/τα κριτικό/ά ερώτημα/τα, ενδεικτικά ως εξής: «Όλα όσα συζητήσαμε σχετικά με το/τα έργο/α τέχνης τι έχουν να μας πουν προκειμένου να επεξεργαστούμε το/τα κριτικό/ά ερώτημα/τα που έχουμε επιλέξει». Στόχος είναι να αποκαλυφθούν όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις του/των κριτικού/ών ερωτήματος/των ώστε να δοθεί στους εκπαιδευόμενους η ευκαιρία να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές.

Στάδιο 6 - Κριτικός Αναστοχασμός.

Οι μαθητές - εκπαιδευόμενοι γράφουν την ίδια μικρή εργασία που εκπόνησαν στο 2^ο στάδιο. Εάν είχαν εργαστεί σε ομάδες στο 2^ο στάδιο, τώρα πρέπει πάλι να εργαστούν στις ίδιες ομάδες. Γίνεται αποτίμηση της ανάπτυξης της σκέψης των μαθητών - εκπαιδευομένων με βάση «Κλίμακα Αξιολόγησης». Αυτό γίνεται αφού ο εκπαιδευτικός μελετήσει όσα έγραψαν οι εκπαιδευόμενοι. Ακολουθεί σύνθεση και αντλούνται τα συμπεράσματα (Kokkos, 2009; 2010, Κόκκος, 2011).

1.2 Προσδιορισμός κριτικών ερωτημάτων

Ένα ερώτημα είναι κριτικό όταν η επεξεργασία του υποθάλπει την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού. Τι είναι όμως «κριτικός στοχασμός»; Κατ' αρχάς, είναι μια συγκροτημένη, μεθοδική, τεκμηριωμένη διεργασία σκέψης επάνω σε ένα ζήτημα. Επιπλέον, είναι μια διεργασία σκέψης η οποία αξιολογεί, επαναξιολογεί, εξετάζει εναλλακτικά και

αναδιαμορφώνει παραδοχές που εκλαμβάνουμε ως δεδομένες, ιδίως δε τις παραδοχές εκείνες που είναι στερεοτυπικές, δυσλειτουργικές, οπισθοδρομικές και λειτουργούν εναντίον των ζωτικών συμφερόντων μας ενώ συχνά πιστεύουμε ότι ισχύει το αντίθετο (π.χ. η υιοθέτηση εξεζητημένα καταναλωτικού τρόπου ζωής κ.λ.π..

Ακόμα ένα στοιχείο του κριτικού στοχασμού είναι ότι μας ευαισθητοποιεί να αναλάβουμε δράσεις, οι οποίες απορρέουν από τις λειτουργικές παραδοχές μας και είναι σύμφωνες με τις έννοιες του καλού, του δίκαιου, του ουσιαστικά σκόπιμου.

1.3 Επιλογή έργων τέχνης

Τα αξιόλογα έργα τέχνης δεν συναντώνται μόνο στα μουσεία στα βιβλία ή στο θέατρο. Πολλά τα γνωρίζουμε ήδη μέσα από την καθημερινή μας εμπειρία, για παράδειγμα ορισμένα λαϊκά τραγούδια (λ.χ. Συννεφιασμένη Κυριακή), τραγούδια με μελοποιημένη ποίηση (λ.χ. του Χατζιδάκη, του Θεοδωράκη) δημοτική ποίηση, λαϊκή χορογραφία.

Η επιλογή έργων τέχνης είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα. Εύλογα διερωτάται κάποιος για το ποια έργα τέχνης είναι εκείνα που μπορούν να υποκινήσουν τον κριτικό στοχασμό και αν όλα ή μόνο κάποια με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μπορούν να επιτελέσουν τη ζητούμενη λειτουργία.

Ο Kant (1790) από το 18^ο αιώνα είχε επισημάνει ότι ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούμε τα καλλιτεχνήματα είναι υποκειμενικός. Η κρίση μας δεν μπορεί να βασιστεί σε αδιαμφισβήτητες αρχές και αδιάσειστα επιχειρήματα. Δεν είναι δυνατόν να υπάρξουν καθολικά αποδεκτοί κανόνες με βάση τους οποίους κάποιος μπορεί να υποχρεωθεί να αποδεχτεί την αξία ενός έργου τέχνης ή την επίδραση που μπορεί να έχει στις σκέψεις και στα συναισθήματα μας. Αυτή η θέση του Kant έγινε ευρύτατα αποδεκτή από τους θεωρητικούς της τέχνης (Broudy, 1987, Efland, 2002, Danto, 2004).

Πολλοί σημαντικοί θεωρητικοί που έχουν ασχοληθεί με την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού συμπίπτουν στη διαπίστωση ότι αυτή η διεργασία ευνοείται όταν έλθουμε σε επαφή με έργα τέχνης που έχουν αισθητική αξία. (Dewey, 1934;1980, Perkins, 1994, Καστοριάδης, 2008).

Θεωρητικοί της Σχολής της Φραγκφούρτης ισχυρίστηκαν ότι το πνευματικό περιεχόμενο και η δομή των αξιόλογων έργων τέχνης έχουν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά που σπάνια συναντώνται στον τρόπο που σκεφτόμαστε καθημερινά, ο οποίος είναι διαποτισμένος από στερεοτυπική, «εργαλειακή» διάσταση. Αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά των έργων τέχνης με αισθητική αξία είναι ότι έχουν αντισυμβατικό χαρακτήρα, εμπεριέχουν πλήθος αλληλένδετων νοημάτων, είναι δεκτικά πολλαπλών ερμηνειών" επίσης, διερευνούν σε βάθος τις συνθήκες και τις εμπειρίες της ανθρώπινης ύπαρξης. Γι' αυτό το λόγο, η επαφή με έργα τέχνης αυτού του είδους λειτουργεί ως πεδίο όπου καλλιεργείται ο κριτικός τρόπος σκέψης (Adorno, 1970; 2000, Horkheimer, 1938; 1984, Marcuse, 1988, Καστοριάδης, 2008).

Η επαφή με συμβατικά έργα τέχνης (μαζικής κουλτούρας) όπου οι εναλλακτικές ματιές σπανίζουν και που εκπέμπουν μονοδιάστατα, σχηματικά, ωραιοποιημένα και εξιδανικευμένα μηνύματα, ενίοτε με ανακρίβειες, λειτουργεί ως εμπόδιο στην ανάπτυξη του κριτικού τρόπου σκέψης και εξοικειώνει τους αποδέκτες με τους κατεστημένους τρόπους ερμηνείας της πραγματικότητας. Έτσι, ο κυρίαρχος, στερεοτυπικός, μη-κριτικός τρόπος σκέψης δεν διαταράσσεται. Οι αποδέκτες, όσο περισσότερο συνηθίζουν στην επαφή με αυτά τα έργα, εγκλωβίζονται σε ένα φαύλο κύκλο όπου αποδέχονται, υιοθετούν και μέσα τους επικυρώνουν την αναπαραγωγή των συμβατικών νορμών του σκέπτεσθαι.

Η εμπλοκή των μαθητών - εκπαιδευομένων ώστε να νιώσουν τα έργα ως «δικά τους» μπορεί να γίνει ως εξής: α) προτείνονται στους μαθητές ποικίλα έργα και γίνεται επιλογή αυτών που προτιμούν και τη σειρά επεξεργασίας τους, β) προτείνονται στους μαθητές πηγές αναζήτησης και βρίσκουν - επιλέγουν αυτά που προτιμούν, γ) οι μαθητές εφοδιάζονται με κριτήρια για την αναζήτηση και επιλογή έργων τέχνης, που συνοδεύεται με συζήτηση για το ποια θα αξιοποιηθούν, δ) οι μαθητές προτείνουν τα έργα που προτιμούν και ακολουθεί συζήτηση για το ποια θα αξιοποιηθούν.

2. Εφαρμογή της μεθόδου

2.1 Εκπαιδευτική δράση με τίτλο «Μετανάστευση»

Η διδακτική ενότητα στην οποία εντάσσεται ο παρακάτω σχεδιασμός αφορά πρόγραμμα βιωματικού σχεδίου δράσης σχολικής και κοινωνικής ζωής Γυμνασίου που έχει ως θέμα τη μετανάστευση και τις μορφές που παρουσιάζει. Η εκπαιδευτική δράση που υλοποιήθηκε είχε ως τίτλο θέματος «Γαζιδιώτες της ζωής - Μετανάστευση».

Στάδιο 1: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος

Οι μαθητές έχοντας τις απόψεις τους όπως αυτές διαμορφώνονται από το βαθμό πληροφόρησής τους, κλήθηκαν διερευνώντας το επιλεγμένο από τους ίδιους επιμέρους θέμα, να διερευνήσουν τη μετανάστευση ως διαχρονικό γεγονός.

Επιχειρώντας να γίνει κατανοητή η ανάγκη μετακίνησης πληθυσμών από την εστία τους, οι μαθητές θα ήταν ικανοί να αναθεωρήσουν - εμπλουτίσουν τις απόψεις τους μέσα από την εμπειρία της επαφής τους με την τέχνη. Ως εκπαιδευτική τεχνική επιλέχθηκε να γίνει χρήση της ανοικτής συζήτησης με τους μαθητές.

Κατά την ενημέρωση της εφαρμογής της μεθόδου σε μαθητές Γυμνασίου προέκυψε στερεοτυπική αντίληψη ομοιότητας των όρων «πρόσφυγας» και «μετανάστης», αλλά και απόψεις όπως: «οι μετανάστες δεν πληρώνουν φόρους καθώς δεν υπάρχουν - δεν έχουν χαρτιά», «οι μετανάστες είναι εγκληματίες και παίρνουν τις θέσεις εργασίας των ντόπιων».

Διευκρινίστηκε λοιπόν αρχικά η διαφορά μεταξύ προσφύγων και μεταναστών. Το δικαίωμα για άσυλο και προστασία από δίωξη είναι μέρος του διεθνούς δικαίου. Η διαφορά μεταξύ προσφύγων και μεταναστών είναι ότι οι πρόσφυγες χρειάζονται διεθνή προστασία, επειδή

κινδυνεύει η ζωή τους ή βασικά ανθρώπινα δικαιώματά τους στη χώρα καταγωγής τους, ενώ οι μετανάστες δεν κινδυνεύουν στη χώρα καταγωγής τους, αλλά αποφασίζουν οι ίδιοι να φύγουν από τη χώρα καταγωγής τους για οικονομικούς ή άλλους λόγους.

Τα Ηνωμένα Έθνη καθορίζουν ως πρόσφυγα το άτομο που βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του ή του τόπου κατοικίας του, έχει δικαιολογημένο φόβο δίωξης για λόγους φυλετικούς, θρησκευούς, εθνικότητας, συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεων και εξαιτίας αυτού του φόβου δίωξης αδυνατεί ή δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία αυτής της χώρας ή την επιστροφή σ' αυτήν.

Στάδιο 2: Οι εκπαιδευόμενοι καταγράφουν τις απόψεις τους (γραπτά) επάνω σε ένα θέμα, υπό τη μορφή μικρής εργασίας:

Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν αρχικά ατομικά σε πέντε - έξι (5-6) γραμμές σε εκμαιευτικές ερωτήσεις με ευέλικτη σειρά όπως:

- «Ποιες νομίζετε είναι οι σκέψεις του μετανάστη που φεύγει»;
- «Τι νοιώθουν οι άνθρωποι που μεταναστεύουν»;
- «Για ποιο λόγο οι άνθρωποι μεταναστεύουν»;

Οι απαντήσεις των μαθητών ορίστηκε να δοθούν ατομικά και ενθαρρύνθηκαν να δημιουργήσουν δύο (2) ομάδες, να ομαδοποιήσουν τις απαντήσεις και να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών συνθέτοντας προέκυψε:

Ομάδα 1: Οι άνθρωποι από παλιά μεταναστεύουν για να βρουν καλύτερες οικονομικές συνθήκες. Σκέφτονται τι θα αντιμετωπίσουν αλλά η επιλογή τους γίνεται με κριτήριο τα χρήματα. Ο πόλεμος είναι επίσης μια άλλη αιτία που αναγκάζει κάποιους να φύγουν για να βρουν την τύχη τους.

Ομάδα 2: Οι άνθρωποι μεταναστεύουν όπως και τα πουλιά όταν έχουν έλλειψη χρημάτων για να συντηρήσουν τις οικογένειες τους, όταν αναζητούν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Φεύγουν στεναχωρημένοι αλλά έχουν μια προσδοκία για καλύτερη ζωή σε σχέση με τη χώρα τους.

Στάδιο 3: Προσδιορισμός: α) των υποθεμάτων που θα εξεταστούν και β) των κριτικών ερωτημάτων επάνω στα υποθέματα

Οι μαθητές με διάλογο προσδιόρισαν και αποφάσισαν το κριτικό ερώτημα που θα προσεγγιστεί. Κατόπιν διαλόγου προέκυψε πως θα ήθελαν να διερευνήσουν άμεσα τα εξής:

Υποθέμα: Τα συναισθήματα που βιώνουν οι άνθρωποι που μεταναστεύουν

Κριτικό ερώτημα: Γιατί οι άνθρωποι αν και «φεύγουν μακριά - απομακρύνονται» από το πρόβλημα βιώνουν έντονα συναισθήματα;

Στάδιο 4: α) Επιλογή των έργων τέχνης

Στους μαθητές παρουσιάστηκαν πέντε (5) έργα τέχνης - πίνακες ζωγραφικής χωρίς καμιά αναφορά ονομάτων έργων και καλλιτεχνών.

Ποιο συγκεκριμένα οι πίνακες ζωγραφικής που δόθηκαν ήταν:

1. Τίτλος έργου τέχνης: «**Στη χώρα της υπόσχεσης**» του ζωγράφου **Charles Frederic Ulrich** - Έτος δημιουργίας: 1884 - Έκθεση: Corcoran Πινακοθήκη Τέχνης, (εικόνα 1α).

2. Τίτλος έργου τέχνης: «**Σχεδιά της Μέδουσας**» του ζωγράφου **Theodore Gericault** - Έτος δημιουργίας: 1819 - Έκθεση: Μουσείο του Λούβρου, (εικόνα 1β).

3. Τίτλος έργου τέχνης: «**Περιμένοντας τα πλοία**» του ζωγράφου **Walter Langley** - Έτος δημιουργίας: 1885 - Έκθεση: Ιδιωτική συλλογή, (εικόνα 1γ).

4. Τίτλος έργου τέχνης: «**Αποχαιρετισμός στην Αγγλία**» του ζωγράφου **Ford Madox Brown** - Έτος δημιουργίας: 1855 - Έκθεση: Birmingham Museums and Art Gallery, (εικόνα 2α).

5. Τίτλος έργου τέχνης: «**Το κύμα**» του ζωγράφου **Χοκουσάι Κατσουσίκα** - Έτος δημιουργίας: 1830, (εικόνα 2β).



(α)



(β)



(γ)

Εικόνα 1. Έργα τέχνης - πίνακες ζωγραφικής



(α)



(β)

Εικόνα 2. Έργα τέχνης - πίνακες ζωγραφικής

Τα συγκεκριμένα έργα επελέγησαν καθώς θεωρήθηκε ότι εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς στόχους, είναι έργα υψηλής αισθητικής αξίας και παράλληλα αποτελούν έναυσμα για κριτική συζήτηση με την ομάδα. Το δεύτερο έργο τέχνης έχει αποδοθεί επίσης από το φωτογράφο Gerard Rancinan με μοντέλα ανθρώπους και περισσότερο φωτισμό.

Στάδιο 4: β) Συσχέτιση των έργων με το κριτικό ερώτημα

Στην περίπτωση μας επιλέχθηκε ένα κριτικό ερώτημα και προφανώς οι πίνακες με την επιλογή τους εκπληρούν αυτή την πρόθεσή μας, ο καθένας φυσικά με διαφορετική προσέγγιση. Σε περίπτωση ύπαρξης δεύτερου κριτικού ερωτήματος θα συμπληρωνόταν πίνακας συσχέτισης κριτικών ερωτημάτων με τα αντίστοιχα έργα.

Ο πέμπτος πίνακας «το κύμα» του Χοκουσάι δεν αποτυπώνει εκφράσεις μεταναστών μπορεί όμως να υποστηρίξει το διαπραγματευόμενο θέμα συνολικά με άλλη οπτική και να γίνει χρήση του και για άλλα κριτικά ερωτήματα.

Στάδιο 5: α) Επεξεργασία του έργου τέχνης

Με δεδομένη την επιλογή των μαθητών του τέταρτου έργου τέχνης «Αποχαιρετισμός στην Αγγλία» Ford Madox Brown, (1855), οι μαθητές επεξεργάστηκαν το έργο τέχνης με την τεχνική “Visible Thinking”, που είναι πιο οικονομική από χρονική άποψη και ευέλικτη για την κριτική παρατήρηση. Με εκμαιευτικές ερωτήσεις οι μαθητές τύπου:

- Τι συμβαίνει;
- Τι βλέπεις;
- Τι παρατηρείς που σε κάνει να λες αυτό;
- Ποιον προβληματισμό σου προκαλεί;

Οι μαθητές διαπίστωσαν πως:

- Η σύνθεση του έργου πραγματικά τους γοητεύει και τους συγκινεί για τη φυσικότητα και την αμεσότητα στη στάση και την έκφραση των προσώπων,
- Κάνει κρύο! Οι πρωταγωνιστές είναι κουκουλωμένοι μέσα στα βαριά χειμωνιάτικα ρούχα και προσπαθούν να προφυλαχθούν από τον παγωμένο αέρα και τη βροχή με μια μεγάλη μαύρη ομπρέλα. Θα μπορούσαν να έχουν ναυαγήσει ταξιδεύοντας καθώς φαίνεται στον πίνακα ένα παγόβουνο,
- Η έκφρασή του ζευγαριού είναι σοβαρή και μελαγχολική. Το χειμωνιάτικο κρύο έχει απλωθεί στις καρδιές τους, καθώς φεύγουν,
- Δεν μιλούν, είναι σκεπτικοί και φοβούνται. Αναρωτιούνται που πηγαίνουν, αλλά ο άντρας φαίνεται πιο σίγουρος γιατί ίσως το έχει ξανακάνει,
- Ο άνδρας έχει σίγουρα πιο αποφασιστικό βλέμμα, γιατί προφανώς αισθάνεται την υποχρέωση να προστατεύσει την οικογένειά του. Η γυναίκα μοιάζει να έχει παραιτηθεί και να βυθίζεται στη θλίψη...
- Ο ένας αναζητά τη ζεστασιά του άλλου. Ο άνδρας κρατά με τρυφερότητα το χέρι της γυναίκας. Αυτή, όμως, με το άλλο της χέρι, κρατά ένα μικρό χεράκι που μόλις διακρίνεται να βγαίνει από το μικρό μπροστινό άνοιγμα του πανωφοριού της,

- Η γυναίκα κουβαλά τυλιγμένο στην αγκαλιά προφανώς ένα μωρό που του κρατά το χεράκι. Το άνοιγμα είναι τόσο όσο για να παίρνει ανάσα το μωρό της,
- Το βλέμμα του μικρού κοριτσιού του πίνακα εκφράζει τις αγωνίες και τους φόβους των μεταναστών που ήταν υποχρεωμένοι να εγκαταλείψουν πατρίδα και φίλους, να αφήσουν το οικείο, το κοντινό και το γνωστό για το ξένο, το μακρινό και το άγνωστο.

Στάδιο 5: β) Συσχέτιση της επεξεργασίας αυτής με το κριτικό ερώτημα

Σχετικά με το κριτικό ερώτημα οι μαθητές μίλησαν για τα συναισθήματα που βιώνουν οι «ταξιδιώτες» που ταξινομούνται στα εξής:

- Τον αποχωρισμό από τους γονείς, συγγενείς και φίλους,
- Τον αποχωρισμό από την πατρίδα,
- Τα βιώματα που θα «κουβαλούν» μαζί τους για πάντα, καθώς και το δέσιμο με την πατρίδα,
- Τα έντονα συναισθήματα που θα έχουν λόγω των αναμνήσεων και της αυθόρμητης σύγκρισης καταστάσεων όταν θα αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Οι μαθητές κατέληξαν μετά από διεξοδική συζήτηση πως:

- Δεν καταλαβαίνουν απόλυτα τη ψυχολογία του μετανάστη αν δεν το βιώσουν. Καθώς κάποια παιδιά αποτελούν παιδιά μεταναστών αναφέρουν χαρακτηριστικά: «αν δεν το ζήσεις μέσα σε μια οικογένεια μεταναστών δεν μπορείς να το νιώσεις και να το φανταστείς,
- Αντιλαμβάνονται τη δυσκολία προσαρμογής όσον αφορά την αντιμετώπιση άλλης κουλτούρας, γλώσσας, την αλλαγή τρόπου ζωής, τις αρχικές οικονομικές δυσκολίες σε συνάρτηση με τη διαβίωση και επιβίωσή τους, την περίθαλψη - υγεία, τα θέματα ρατσισμού και εκμετάλλευσης που καθορίζουν την ψυχολογία του μετανάστη,
- Ο μύθος μιας γης επαγγελίας περιέχει πέρα από μια σειρά καταστάσεων, έντονα συναισθήματα καθώς οι καταστάσεις που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν ανάλογα με τον προορισμό, θα τους οδηγήσει στη διαπίστωση πως δεν μπορούν να είναι «όλα ρόδινα».

Στάδιο 6: Κριτικός Αναστοχασμός

Οι μαθητές συζήτησαν με τις ομάδες που ορίστηκαν αρχικά με σκοπό να εκφράσουν πάλι τις απόψεις τους σχετικά με το αρχικό ερώτημα.

Πράγματι εξετάζοντας συγκριτικά τις απόψεις των μαθητών, φάνηκε πως μετά τη μελέτη του πίνακα και τη συζήτηση που ακολούθησε, αντιμετωπίζουν πιο κριτικά το υπό μελέτη ζήτημα.

Σύμφωνα με τις νεότερες απαντήσεις των μαθητών συνθέτοντας είχαμε τα εξής:

Ομάδα 1: Οι μετανάστες βιώνουν άγχος και φόβο καθώς η πατρίδα τους διώχνει με τις συνθήκες που επικρατούν. Έτσι νιώθουν πικρία και ενδεχομένως απαξίωση και μίσος για τη

χώρα τους. Θα κληθούν να αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες και αυτό τους κάνει σκεπτικούς, προβληματισμένους για το άγνωστο, την επιβίωσή τους, την περίθαλψή τους, τη γενικότερη συναναστροφή τους. Όμως η ελπίδα μιας καλύτερης ζωής τους οπλίζει να αφήσουν πίσω τους δικούς τους ανθρώπους, αλλά και τους φίλους και συγγενείς τους. Αν όλα πάνε καλά θα τους ξανασυναντήσουν ή θα τους πείσουν να τολμήσουν τη μετανάστευση και αυτοί.

Ομάδα 2: Οι καλύτερες συνθήκες που αναζητούν οι μετανάστες συνοδεύονται με ένα πλήθος συναισθημάτων που βιώνονται ατομικά αλλά και συνολικά με την οικογένεια τους. Οπλίζονται με την αισιοδοξία πως θα εκπληρώσουν μια επιθυμία τους π.χ. να φτιάξουν ένα σπίτι, και ξεκινούν το «ταξίδι τους». Πιστεύουν πως θα βρουν κάτι καλύτερο αλλά ο προβληματισμός του αγνώστου αρχικά, αλλά και αυτού που βιώνουν μετά κατά τη διαμονή τους, τους γεμίζει με πικρία για την τύχη τους, άγχος για τη νέα καθημερινότητα, μελαγχολία στεναχώρια για αυτά που άφησαν πίσω. Ο συνασπισμός με άλλους μετανάστες ίδιας κουλτούρας - γλώσσας, θρησκείας δίνει μια αίσθηση ασφάλειας. Μπορεί να χρειαστούν και ψυχολογική υποστήριξη καθώς είναι «άνθρωποι και αυτοί». Πορεύονται με συνδυασμό ελπίδας και πόνου για όλη τους τη ζωή.

2.2 Εκπαιδευτική δράση με τίτλο «Δάσος»

Η δράση που έγινε στα πλαίσια περιβαλλοντικού προγράμματος με θέμα το Δάσος, ακολούθησε την προτεινόμενη μεθοδολογία υλοποίησης των έξι (6) σταδίων.

Στάδιο 1: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος

Οι μαθητές έχοντας τις απόψεις τους όπως αυτές διαμορφώνονταν από το βαθμό πληροφόρησής τους, κλήθηκαν να διερευνήσουν το επιλεγμένο από τους ίδιους επιμέρους θέμα (το δάσος ως πηγή αισθήσεων και συναισθημάτων).

Επιχειρήθηκε να γίνει αντιληπτή η ολοκληρωμένη υπόσταση του φυσικού περιβάλλοντος στους μαθητές για να είναι ικανοί να αναθεωρήσουν - εμπλουτίσουν τις απόψεις τους μέσα από την εμπειρία της επαφής τους με την τέχνη. Ως εκπαιδευτική τεχνική επιλέχθηκε να γίνει χρήση της ανοικτής συζήτησης με τους μαθητές.

Κατά την εφαρμογή της μεθόδου σε μαθητές προέκυψε στερεοτυπική αντίληψη για τη δυνατότητα ύπαρξης πολλαπλών συναισθημάτων με την επαφή ανθρώπου και ενός δασικού οικοσυστήματος καθώς βίωναν ένα αστικό περιβάλλον.

Διευκρινίστηκε και συζητήθηκε λοιπόν αρχικά η ανάγκη διερεύνησης του θέματος συναίσθημα και δάσος αλλά και η ύπαρξη άλλων φυσικών παραμέτρων όπως λ.χ. η θάλασσα.

Στάδιο 2: Οι εκπαιδευόμενοι καταγράφουν τις απόψεις τους (γραπτά) επάνω σε ένα θέμα, υπό τη μορφή μικρής εργασίας:

Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν αρχικά ατομικά σε πέντε - έξι (5-6) γραμμές σε εκμαιευτικές ερωτήσεις με ευέλικτη σειρά όπως: «Γιατί οι άνθρωποι επιδιώκουν την καύση

ενός δάσους»; «Τι σκέπτεται ο άνθρωπος που ζει κοντά σ’ ένα δάσος»; «Τι νοιώθουν οι άνθρωποι που επισκέπτονται ένα δάσος»;

Οι απαντήσεις των μαθητών δόθηκαν ατομικά και ενθαρρύνθηκαν να δημιουργήσουν δύο (2) ομάδες, να ομαδοποιήσουν τις απαντήσεις και να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών συνθέτοντας προέκυψε:

Ομάδα 1: Οι άνθρωποι ρυπαίνουν το περιβάλλον, προκαλούν φυσικές καταστροφές και δεν φροντίζουν για το μέλλον. Οι εμπρησμοί των δασών για οικόπεδα παρόλο που μας στεναχωρούν συνεχίζονται με αμείωτο ρυθμό προκαλώντας πλημμύρες και στερούν από όλους ένα χώρο επίσκεψης που χαρίζει ηρεμία και διασκέδαση.

Ομάδα 2: Το μέλλον της ανθρωπότητας δε φαίνεται να είναι καλό γιατί οι άνθρωποι δεν έχουν καλή συμπεριφορά προς τα δάση. Υπάρχει εκμετάλλευση με υπερβολή που δημιουργεί προβλήματα. Παλιότερα υπήρχε καλύτερη σχέση και ζούσαν μέσα στη φύση. Η πρόοδος απομάκρυνε τους νέους και μόνο οι ηλικιωμένοι αισθάνονται ωραία όταν ζουν σε βουνά με δάση.

Στάδιο 3: Προσδιορισμός: α) των υποθεμάτων που θα εξεταστούν και β) των κριτικών ερωτημάτων επάνω στα υποθέματα

Οι μαθητές με διάλογο προσδιόρισαν και αποφάσισαν το κριτικό ερώτημα που θα προσεγγιστεί. Κατόπιν διαλόγου προέκυψε πως ήθελαν να διερευνήσουν άμεσα τα εξής:

Υποθέμα: Τα συναισθήματα των ανθρώπων που βιώνουν ή επισκέπτονται ένα δάσος.

Κριτικό ερώτημα: Γιατί οι άνθρωποι αν και «φεύγουν» από το ορεινό δασικό οικοσύστημα του χωριού τους για διάφορους οικονομικούς ή κοινωνικούς λόγους βιώνουν μετέπειτα έντονα συναισθήματα;

Στάδιο 4: α) Επιλογή των έργων τέχνης

Στους μαθητές παρουσιάστηκαν τέσσερα (4) έργα τέχνης - πίνακες ζωγραφικής, ένα (1) κινηματογραφικό έργο και ένα (1) ποίημα χωρίς καμιά αναφορά τίτλων έργων και καλλιτεχνών.

Ποιο συγκεκριμένα οι πίνακες ζωγραφικής που δόθηκαν ήταν:

1. Τίτλος έργου τέχνης: «**Το δάσος του Φοντενεμπλό**» του ζωγράφου **Jean Baptiste Camille Corot** - Έτος δημιουργίας: 1834 - Έκθεση: Εθνική Πινακοθήκη Τέχνης, Ουάσινγκτον, (εικόνα 3α).

2. Τίτλος έργου τέχνης: «**Η κραυγή**» του ζωγράφου **Edvard Munch** - Έτος δημιουργίας: 1893 - Έκθεση: Εθνική Πινακοθήκη Νορβηγίας, (εικόνα 3β).

3. Τίτλος έργου τέχνης: «**Βόλτα στο δάσος ή η κυρία Lacoieur με τα παιδιά της**» του ζωγράφου **P.A. Renoir** - Έτος δημιουργίας: 1870 - Έκθεση: Ιδιωτική Συλλογή, (εικόνα 3γ).

4. Τίτλος έργου τέχνης: «**Φτιάχνουμε έναν Καινούργιο Κόσμο**» του ζωγράφου **Paul Nash** - Έτος δημιουργίας: 1918 - Έκθεση: Αυτοκρατορικό Πολεμικό Μουσείο, Λονδίνο, (εικόνα 3δ).

Το κινηματογραφικό έργο και το ποίημα ήταν:

5. Κινηματογραφικό έργο: «**Όνειρα**» του σκηνοθέτη **Ακίρα Κουροσάβα** - Έτος δημιουργίας: 1990.

6. Ποίημα: «**Στο δάσος**» της ποιήτριας **Μυρτιώτισσα (Θεώνη Δρακοπούλου)** από τη συλλογή: Τα δώρα της Αγάπης - Έτος δημοσίευσης: 1932.

Σαν μέσα απ' άυλο ποτιστήρι, / κάτω απ' το δέντρο που έχω γείρει, / των αρωμάτων ρέει το σμάρι, / φλισκούνι, ρίγανη, θυμάρι!

Ό,τι έχει ο Θεός ξέγνοιαστο πλάσει / γύρω απ' το δάσος έχει κουρνιαστεί, / πουλιά στα δέντρα, αρνιά στις στάνες, / και στα τσαντίρια οι ασιγγάνες.

Θροούν τα πεύκα, αχούν οι γρύλοι, / ξυπνούν στη μνήμη μου όλοι οι θρύλοι.

Να 'ρχόταν λέει και να με κάνει / ο δράκος, λεύκα είτε πλατάνι, / μια ρίζα ν 'μαι εδώ στο χώμα, / και μήτε μάτια, μήτε στόμα!

Το αίμα αυτό που τρέχει εντός μου / και που με καίει σα να ν 'οχτρός μου, / να 'ρχονταν λέει ξωθιές πιλάλα, / να μου το πιουν στάλα τη στάλα, / και να χυθεί η ψυχή καθάρια, / σαν τα νερά, σαν τα χορτάρια!

...Στα μυριοκέντητα κιλίμια / του δάσου, εγώ 'μαι η μόνη ασκήμια, / και κάτι νόθο, κάτι ξένο / μες στο βασιλείο το παρθένο...



(α)



(α) - λεπτομέρεια



(β)

(γ)

(δ)

Εικόνα 3. Έργα τέχνης - πίνακες ζωγραφικής

Στάδιο 4: β) Συσχέτιση των έργων με το κριτικό ερώτημα

Στην περίπτωση μας επιλέχθηκε ένα κριτικό ερώτημα και προφανώς οι πίνακες, το κινηματογραφικό έργο και το ποίημα με την επιλογή τους εκπληρούσαν αυτή την πρόθεσή μας, ο καθένας φυσικά με διαφορετική προσέγγιση. Σε περίπτωση που υπήρχε δεύτερο κριτικό ερώτημα θα συμπληρωνόταν πίνακας συσχέτισης κριτικών ερωτημάτων με τα αντίστοιχα έργα.

Το δεύτερο έργο τέχνης «*Η κραυγή*» του *Edvard Munch* απέδιδε τόσο έντονο συναίσθημα, που χωρίς να γνωρίζει κάποιος τον τίτλο του έργου δε θα δυσκολευόταν να αντλήσει πλούσιο υλικό για επεξεργασία και για άλλα κριτικά ερωτήματα.

Στάδιο 5: α) Επεξεργασία του έργου τέχνης

Με δεδομένη την επιλογή των μαθητών του δεύτερου έργου τέχνης «*Η κραυγή*» του *Edvard Munch* (1893), που δεν αποτύπωνε εικόνα δάσους αλλά αποτελούσε πρόκληση επεξεργασίας, οι μαθητές επεξεργάστηκαν το έργο τέχνης με την τεχνική “Visible Thinking”, καθώς είναι πιο οικονομική από χρονική άποψη και ευέλικτη για την κριτική παρατήρηση.

Με εκμαιευτικές ερωτήσεις οι μαθητές τύπου: «Τι συμβαίνει»; «Τι βλέπεις»; «Τι παρατηρείς που σε κάνει να λες αυτό»; «Ποιο προβληματισμό σου προκαλεί»; οι μαθητές διαπίστωσαν πως: α) η σύνθεση του έργου πραγματικά τους συγκίνησε με την εκφραστικότητα σε πρώτο πλάνο ανθρώπινης μορφής, που δήλωνε ξεκάθαρα τρόπο και απόγνωση με την έκφραση του προσώπου, β) το τοπίο ανατακλούσε την αναταραχή καθώς τα χρώματα δεν παραπέμπουν σε ηλιοβασίλεμα αλλά σε κάτι έντονο, θερμό και απόκοσμο, γ) η παρουσία των δύο άλλων ανθρώπινων μορφών έδειχνε με τη στάση του σώματός τους να μην είχαν αντιληφθεί τη σοβαρότητα της κατάστασης ή ακόμα και να μην τους απασχολούσε το γεγονός που εξέφραζε η μορφή με ανοικτό το στόμα, δ) υπήρχε μια σοβαρή κατάσταση καθώς η φύση ήταν άγρια και δήλωνε την έναρξη μιας επικίνδυνης κατάστασης.

Στάδιο 5: β) Συσχέτιση της επεξεργασίας αυτής με το κριτικό ερώτημα

Σχετικά με το κριτικό ερώτημα οι μαθητές μίλησαν για τα συναισθήματα που βιώνουν οι άνθρωποι και συνίσταται: α) στα βιώματα που «κουβαλούν» μαζί τους για πάντα, καθώς και

στο δέσιμο με το δασικό οικοσύστημα του χωριού τους, β) στα έντονα συναισθήματα που βιώνουν σε μια καταστροφή ενός δάσους και γ) στην αυθόρμητη σύγκριση συναισθηματικών καταστάσεων υπαίθρου και αστικού περιβάλλοντος.

Οι μαθητές κατέληξαν μετά από διεξοδική συζήτηση πως: α) δεν καταλαβαίνουν απόλυτα τη ψυχολογία του κατοίκου ορεινού δασικού οικοσυστήματος αν δεν το έχουν βιώσει, β) αντιλαμβάνονται τη δυσκολία προσαρμογής σε αστικό περιβάλλον ανθρώπων που έχουν ζήσει στην ύπαιθρο και ειδικά σε αλληλεπίδραση με δασικό οικοσύστημα και γ) η αντίληψη της φυσικής καταστροφής είναι πιο ολοκληρωμένη αλλά και έντονη συναισθηματικά για άτομα που έχουν αλληλεπιδράσει και βιώσει καθημερινά ένα δασικό οικοσύστημα.

Στάδιο 6: Κριτικός Αναστοχασμός

Οι μαθητές συζήτησαν με τις ομάδες που είχαν οριστεί αρχικά με σκοπό να εκφράσουν πάλι τις απόψεις τους σχετικά με το αρχικό ερώτημα.

Εξετάζοντας συγκριτικά τις απόψεις των μαθητών, φάνηκε πως μετά τη μελέτη του πίνακα και τη συζήτηση που ακολούθησε, αντιμετώπισαν πιο κριτικά το υπό μελέτη ζήτημα.

Συνθέτοντας τις νεότερες απαντήσεις των μαθητών προέκυψαν τα εξής:

Ομάδα 1: Οι άνθρωποι επηρεασμένοι από το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούσαν θέλησαν να το συμπεριλάβουν σε διάφορες μορφές τέχνης όπως ζωγραφική σε αγγεία, ψηφιδωτά, πίνακες ζωγραφικής, ποιήματα, τραγούδια κ.λ.π. Στην αρχαιότητα θεωρούσαν πως ήταν τόπος που ζούσαν θεότητες. Το δάσος προκαλεί σε όποιον ζει συναισθήματα που δε φαντάζεται κάποιος που ζει σε μια πόλη. Η μυρωδιά του αέρα, οι ήχοι, η ηρεμία είναι στοιχεία που δεν περιγράφονται. Γι’ αυτό όσοι έχουν ζήσει κοντά σε δάσος μπορούν να εκτιμήσουν καλύτερα τη ζημιά από μια καταστροφή, και αναζητούν την επιστροφή τους κοντά σε αυτό γιατί εκεί μπορούν να μάθουν περισσότερα για τη ζωή. Οι νέοι της πόλης βλέπουν στο δάσος κυρίως τη διασκέδαση ενώ υπάρχουν τόσα άλλα σημαντικά συναισθήματα και οφείλουν να τα γνωρίσουν να τα νοιώσουν και να τα αναδείξουν με διάφορες δράσεις.

Ομάδα 2: Η σχέση των ανθρώπων της πόλης με το δάσος είναι πολλές φορές ανύπαρκτη. Έτσι δεν μπορούν να νοιώσουν, αφού δεν έχουν βιώσει το δάσος ένα πλήθος συναισθημάτων που θα τους έκανε να αλλάξουν στάση προς το δάσος αλλά και το φυσικό περιβάλλον. Η ερήμωση της υπαίθρου με την αστικοποίηση και το μεγάλο οικονομικό κίνητρο έχει δημιουργήσει ένα κλίμα χωρίς συναισθήματα, που είναι γνωστά σε ηλικιωμένους κατοίκους της πόλης που έζησαν στη φύση και σε μόνιμους κατοίκους περιοχών κοντά σε δασικό οικοσύστημα. Οι ανάγκες του ανθρώπου δεν είναι μόνο υλικές και οικονομικές αλλά και συναισθηματικές. Το δάσος αλλά και γενικότερα η φύση μπορεί να προσφέρει συναίσθημα που μόνο αν το ζήσεις έχεις ξεκάθαρη άποψη. Οι νέες γενιές με δράσεις οφείλουν να προφυλάξουν αυτή την κληρονομιά.

Ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας διάβασε το κείμενο της ομάδας και η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τις απόψεις των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολούθησε αξιολόγηση από

τον εκπαιδευτικό κατ’ ιδίαν για το βαθμό επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων από τη συγκεκριμένη παρέμβαση, μέσω και της αντιπαραβολής της αρχικής και τελικής απάντησης κάθε ομάδας μαθητών, για ανάδειξη περισσότερου κριτικού και δημιουργικού τρόπου σκέψης.

3. Συμπεράσματα

Η επιλογή έργων τέχνης για χρήση στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό την ενίσχυση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα. Εύλογα διερωτάται κάποιος για το ποια έργα τέχνης είναι εκείνα που μπορούν να υποκινήσουν τον κριτικό στοχασμό και αν όλα ή μόνο κάποια με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μπορούν να επιτελέσουν τη ζητούμενη λειτουργία.

Στην επεξεργασία των έργων τέχνης υπάρχει η δυνατότητα επεξεργασίας με: α) τις τέσσερις (4) φάσεις της τεχνικής του D. Perkins και β) την τεχνική «Visible Thinking».

Οι τέσσερις φάσεις της τεχνικής του D. Perkins επιτυγχάνουν μια βαθιά και ολιστική κατανόηση του έργου, ενώ η τεχνική «Visible Thinking» είναι πιο ευέλικτη και οικονομική από άποψη χρόνου και περιλαμβάνει σειρά εκμαιευτικών ερωτήσεων σε ευέλικτη σειρά.

Όσον αφορά την εφαρμογή της μεθόδου στην εκπαιδευτική δράση με τίτλο «Μετανάστευση» οι ομάδες βελτίωσαν την αρχική άποψή τους για τα συναισθήματα των μεταναστών. Το μέγεθος των κειμένων των μαθητών αλλά και των προεκτάσεων του θέματος αυξήθηκε σε σχέση με τις αρχικές τοποθετήσεις τους. Οι συναισθηματικές καταστάσεις που αποτυπώθηκαν στα νεότερα κείμενά τους, είναι ποικιλόμορφες και δεν περιορίζονται αποκλειστικά σε θέματα οικονομικά, διαμονής και περιθάλψης. Οι πιθανές καλύτερες συνθήκες διαβίωσης δεν θα είναι ικανές να σβήσουν τις μνήμες της «χαμένης ενδεχομένως για πάντα πατρίδας».

Όσον αφορά την εφαρμογή της μεθόδου στην εκπαιδευτική δράση με τίτλο «Δάσος» οι ομάδες απάντησαν στο στάδιο του κριτικού αναστοχασμού πιο ολοκληρωμένα αλλά και επικεντρωμένα στο θέμα τους. Παρατηρήθηκε εμπλουτισμός σκέψεων που κινούνταν περισσότερο δημιουργικά και κριτικά. Αξιοσημείωτη ήταν η καθολική εμπλοκή όλων των μαθητών σε ένα δημιουργικό - θετικό κλίμα, με διάθεση για συλλογική δράση και ανάληψη ατομικής πρωτοβουλίας. Οι ομάδες βελτίωσαν την αρχική άποψή τους για τα συναισθήματα που προσφέρει το Δάσος. Το μέγεθος των κειμένων των μαθητών αλλά και των προεκτάσεων του θέματος αυξήθηκε σε σχέση με τις αρχικές τοποθετήσεις τους. Οι συναισθηματικές καταστάσεις που αποτυπώθηκαν στα νεότερα κείμενά τους, ήταν ποικιλόμορφες και δεν περιορίζονταν αποκλειστικά σε θέματα γεωγραφικά, οικονομικά, διαβίωσης και καταστροφής φυσικού πλούτου. Μετασηματίστηκε λοιπόν η αρχική άποψή τους για τη δυνατότητα ύπαρξης έντονων συναισθημάτων από την αλληλεπίδραση ανθρώπου και Δάσους. Κατέληξαν στο συμπέρασμα πως ένα δασικό οικοσύστημα έχει τη δυνατότητα να προσφέρει ισχυρότερα και εντονότερα συναισθήματα από ένα αστικό περιβάλλον. Οι άνθρωποι που το

βιώνουν το εκτιμούν αλλά και το απολαμβάνουν περισσότερο όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν. Γι’ αυτό και η απώλειά του χαράζει συναισθηματικά περισσότερο τη ψυχή τους.

Η μέθοδος φαίνεται να είναι αποτελεσματική σε έφηβους μαθητές όπου εφαρμόστηκε. Η εφαρμογή της μεθόδου σε μαθητές Γυμνασίου με εκπαιδευτικές δράσεις έδειξε ότι με κατάλληλα ερεθίσματα μπορεί να διεγερθεί η σκέψη και να οδηγηθεί σε κριτικό στοχασμό. Η προσαρμογή τους υπήρξε σταδιακή καθώς ήταν μια καινοτόμα προσέγγιση. Τελικά σύμφωνα με δηλώσεις τους και στις δύο (2) εκπαιδευτικές δράσεις ήταν πολύ ενδιαφέρουσα η εμπειρία που βίωσαν. Κάνοντας μια γενική διαπίστωση φαίνεται πως η μέθοδος είναι αποτελεσματική αλλά και αποδοτική όσον αφορά την ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσα από την επαφή μαθητών με έργα τέχνης. Οι μαθητές μετά τη χρήση της μεθόδου προσέγγισης θέματος με την αισθητική εμπειρία ήταν πιο επικεντρωμένοι στο θέμα. Εμπλούτισαν τις απόψεις τους, η σκέψη τους κινήθηκε περισσότερο κριτικά αλλά και δημιουργικά. Έτσι οι μαθητές έγιναν ικανοί να επανεξετάσουν εσφαλμένες αντιλήψεις για το δάσος και να αμφισβητήσουν την εγκυρότητα όσων έχουν αποβεί δυσλειτουργικές. Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία της τέχνης φαίνεται να έχει λοιπόν πεδίο εφαρμογής πέρα από τους ενήλικους όπου αρχικά εφαρμόστηκε και στους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίοι μεγαλώνουν σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα και διαμορφώνονται σύμφωνα με τα πρότυπα και τις αντιλήψεις της κοινωνίας στην οποία θα διαβούν. Οι «παραδοχές» της μικρής ηλικίας απαιτούν εγκυρότητα καθώς μελλοντικά θα βασιστούν σε αυτές αποφάσεις και στάση ζωής. Η κριτική αξιολόγηση των παραδοχών μέσα από την προτεινόμενη μέθοδο θα μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο ξεκάθαρη κατανόηση και τελικά σε μια καλύτερη δυνατή κρίση.

4. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Broudy, H. (1987). *The role of imagery in learning*. Los Angeles, CA: the Getty Education institute for the Arts.
- Cranton, P. (2006). *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>).
- Danto, A. (2004). *Η μεταμόρφωση του κοινότοπου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dass-Brailsford, P. (2007). *Racial Identity Change Among White Graduate Students*. *Journal of Transformative Education*, 50, 59-78.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. USA: The Penguin Group.
- Dirkx, J. (2000). *Transformative Learning and the Journey of Individuation*. *ERIC Digest*, no. 223. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 6 448 305).

- Dirkx, J. (2001). *The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning*. In Merriam, S. (Ed.) *The New Update on Adult Learning Theory*. New Directions for Adult and Continuing Education, no 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition*. New York, NY: Teachers College Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- 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.
- Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kant, E. (1790/1995). *Critique de la faculte de juger*. Paris: Flammarion.
- 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.
- Kokkos, A. (2009). *Transformative Learning through Aesthetic Experience*. Proceedings of the 8th Transformative Learning Conference.
- Kokkos, A. (2010). *Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method*. *Journal of Transformative Education*, 80, 155-157.
- Mezirow, J. (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* (p. 90-105). London/ New York: Routledge
- 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.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent Eye: Learning to think by looking at Art*. Los Angeles: the Getty Education institute for the Arts.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Los Angeles CA: Harvard Graduate School of Education.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

- 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.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human Communication*. New York / London: WW Norton and Company.
- Adorno, Th. (1953/1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. Μτφρ. Σαρίκας Ζήσης. Αθήνα: Ύψιλον.
- Adorno, Th. (1970/2000). *Αισθητική θεωρία*. Μτφρ. Αναγνώστου Λευτέρης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Brown, F.M. (1855). *Αποχαιρετισμός στην Αγγλία*. Έκθεση: Birmingham Museums and Art Gallery. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2018 από <http://annagelopoulos.blogspot.gr/search/label/Ford%20Madox%20Brown>
- Camille Corot, J.B. (1834). *Το δάσος του Φοντενεμπλό*. Έκθεση: Εθνική Πινακοθήκη Τέχνης. Ουάσινγκτον. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2018 από <http://annagelopoulos.blogspot.gr/search/label/Το%20Δάσος%20στη%20ζωγραφική>
- Δρακοπούλου, Θ. (1932). *Στο δάσος*. Ποίημα συλλογής «Τα δώρα της Αγάπης». Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2018 από <http://annagelopoulos.blogspot.gr/search/label/Μυρτιώτισσα>
- Gericault, Th. (1819). *Σχεδία της Μέδουσας*. Έκθεση: Μουσείο του Λούβρου. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2018 από <http://www.visual-arts-cork.com/famous-artists/gericault-theodore.htm#medusa>
- Horkheimer, M. (1938/1984). *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*. στο Th. Adorno, *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο Χάος*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική εμπειρία* στο Α. Κόκκος, και συνεργάτες *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Langley, W. (1885). *Περιμένοντας τα πλοία*. Έκθεση: Ιδιωτική συλλογή. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2018 από <http://annagelopoulos.blogspot.gr/search/label/Ford%20Madox%20Brown>
- Μέγα, Γ. (2011). Κείμενο στο Α. Κόκκος, και συνεργάτες *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Marcuse, H. (1988). *Η Αισθητική Διάσταση*. Μτφρ. Τομανάς Βασίλης. Αθήνα: Νησίδες.
- Munch, Ed. (1893). *Η κραυγή*. Έκθεση: Εθνική Πινακοθήκη Νορβηγίας. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2018 από <http://www.edvardmunch.org/the-scream.jsp>

- Nash, P. (1918). *Φτιάχνουμε έναν Καινούργιο Κόσμο*. Έκθεση: Αυτοκρατορικό Πολεμικό Μουσείο, Λονδίνο. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2018 από http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C132/638/4103,18809/extras/activities/index_2_03_doukas/anti-war_paintings.html
- Renoir, P.A. (1870). *Βόλτα στο δάσος ή η κυρία LacoEUR με τα παιδιά της*. Έκθεση: Ιδιωτική Συλλογή. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2018 από <http://annagelopoulos.blogspot.gr/search/label/Το%20ΔΑΣΟΣ%20στη%20ζωγραφική>
- Sartre, J.P. (1949/2006). *Τι είναι λογοτεχνία*; Μτφρ. Τσελέντη Ευγενία. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ulrich, C.F. (1884). *Στη χώρα της υπόσχεσης*. Έκθεση: Corcoran Πινακοθήκη Τέχνης. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2018 από http://annagelopoulos.blogspot.gr/2014/05/blogspot_10.html
- Watzlawick, P. (1986). *Η γλώσσα της αλλαγής*. Μτφρ. Νίκας Άγγελος. Αθήνα: Κέδρος.
- Χοκουσιά, Κ. (1830). *Το κύμα*. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2018 από http://rodiat5.blogspot.gr/2006/09/blog-post_25.html <http://enteka.blogspot.gr/2006/10/7-hokusai-thirty-six-views-of-mount.html>