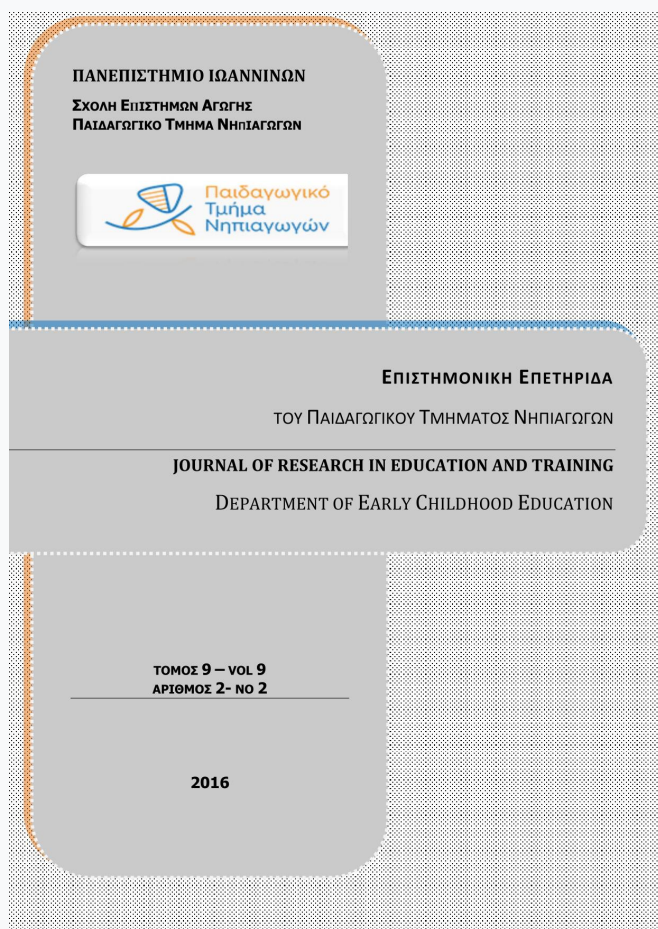


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 9, Αρ. 2 (2016)



Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η μέθοδος project ως Πλαίσιο Εφαρμογής Μετασχηματιστικής Μάθησης: Εμπειρίες από το χώρο της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών

Χαρίκλεια Μανάβη

doi: [10.12681/jret.8686](https://doi.org/10.12681/jret.8686)

Copyright © 2016, Charikleia Ioannis Manavi



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μανάβη Χ. (2016). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η μέθοδος project ως Πλαίσιο Εφαρμογής Μετασχηματιστικής Μάθησης: Εμπειρίες από το χώρο της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), 144–173. <https://doi.org/10.12681/jret.8686>

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η μέθοδος project ως Πλαίσιο Εφαρμογής Μετασχηματιστικής Μάθησης: Εμπειρίες από το χώρο της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών

Χαρίκλεια Μανάβη

Υποψήφια Διδάκτορας

Περίληψη

Το άρθρο αυτό αποτελείται από δύο μέρη. Αρχικά, περιγράφει ένα πρόγραμμα τρίμηνης ενδοσχολικής επιμόρφωσης, όπως εφαρμόστηκε στην πράξη το 2000, με θέμα «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Ανάπτυξη project Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αξιοποίηση της Πολιτισμικής Κληρονομιάς: Οι Βυζαντινοί Νερόμυλοι του Δήμου Πολίχνης». Παρουσιάζονται οι στόχοι, η μεθοδολογία και η υλοποίηση του προγράμματος με έμφαση στις παραμέτρους που καθιστούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση και τη μέθοδο project κατάλληλο πλαίσιο ανάπτυξης μετασχηματιστικής μάθησης. Το δεύτερο μέρος του άρθρου επικαιροποιεί και συμπληρώνει το αρχικό πρόγραμμα, παρουσιάζοντας αναλυτικά ένα εργαστήριο τρίωρης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πάνω στο ίδιο θέμα όπου εφαρμόζεται η μεταγενέστερη προσέγγιση του Α. Κόκκου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω Αισθητικών Εμπειριών». Στο τέλος συζητούνται διαπιστώσεις σε σχέση με τις εν λόγω εφαρμογές.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενδοσχολική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Project Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω Αισθητικών Εμπειριών, Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Παράδοσης

Environmental Education Projects as a Framework for Transformative Learning: Practice Insights from the field of Teacher Training

Χαρίκλεια Μανάβη

Υποψήφια Διδάκτορας

Abstract

Relevant theoretical texts discuss the teaching through the Arts and its contribution to an integrated learning. This paper is an attempt to briefly present a locally focused environmental education project that through transformational learning tried to increase teachers', pupils' and generally public awareness and knowledge of heritage issues and to provide the skills that participants need to make appropriate decisions and take actions towards their environment. The first part of this paper describes the whole project as applied in 2000. In the second part, as an attempt to update the above project, an example of A. Kokkos' method "Transformative Learning through an aesthetical experience" and the model of systematic observation of works of art as developed by D. Perkins are being analyzed step by step regarding the above mentioned teacher's training. At the final part of the paper one can find conclusions regarding the use of art in the above training example.

Key-Words: In-service Teacher's Training, Environmental Education Projects, Transformative Learning through an aesthetical experience, Heritage and Education

Εισαγωγή

Τα παιδιά, ως εν δυνάμει ενήλικες, έχουν δικαίωμα να επιλέξουν το μέλλον τους, να ορίσουν εκ νέου το σωστό και το λάθος, το καλό και το κακό, το δίκαιο και το άδικο και η εν λόγω αυτονομία τους είναι δυνατόν να προστατευτεί εκ των προτέρων με την ενδυνάμωση της κριτικής τους ικανότητας (Ανθογαλίδου, 1987,·Feinberg, 1992,·Illeris, 2014). Η παιδαγωγική αξιοποίηση της λαογραφίας στη σύγχρονή της προοπτική και η προσέγγιση της παράδοσης στη δυναμική της ως «*γνώθι σ' αὐτόν*», καθιστά ορατή τη λογική των πολιτισμικών απαντήσεων από γενιά σε γενιά και, ως εκ τούτου, συμβάλλει στην ενδυνάμωση της συνειδητής επιλογής των αξιών και του τρόπου ζωής σε οριζόντιο επίπεδο (Κυριακίδου- Νέστορος, 1989· Μερακλής, 2011· Αρβανίτη & Χρυσανθοπούλου, 2014). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσα από εργαλεία και χαρακτηριστικά του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού επιδιώκει τον αυτοκαθορισμό, την παραγωγή προσωπικών νοημάτων και τη χειραφέτηση των παιδιών (Rauch, 2002, σ. 48·Γεωργόπουλος, Καραγεωργάκης & Λιθοξοΐδου, 2010). Η μέθοδος project μέσα από την κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση της γνώσης και τη λειτουργική εφαρμογή της βιωματικής μάθησης, προάγει τη δημιουργική σκέψη, τη συνεργασία, τη διεπιστημονικότητα, την αξιοποίηση προηγούμενων εμπειριών και τη σταδιακή οικοδόμηση των γνώσεων (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010, σ. 24· Frey, 1986, σσ. 8-16). Η ανθρωπιστική προοπτική της εκπαίδευσης όπως υποστηρίζεται από τις παραπάνω μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ενδυναμώνεται -ιδίως σε ό,τι αφορά στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού πάνω στις παραδοχές των ανθρώπων και την αλλαγή που ενίοτε συνεπάγεται- όταν συνδυάζεται με τη μετασχηματιστική μάθηση, τη φαντασία και το διαισθητικό τρόπο σκέψης που προϋποθέτει η προσέγγιση της τέχνης (Λιντζέρης, 2007, σ. 8·Mezirow, 1991, σ. 12·Mezirow, 1998).

Το άρθρο που ακολουθεί, περιγράφει ένα εγχείρημα συνδυασμού των παραπάνω μεθοδολογικών προσεγγίσεων με τίτλο: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Ανάπτυξη project Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση της πολιτισμικής κληρονομιάς: Οι Βυζαντινοί νερόμυλοι του Δήμου Πολίχνης» όπως εφαρμόστηκε στην πράξη το 2000. Στην περιγραφή του εγχειρήματος σκιαγραφούνται οι παράμετροι της μετασχηματιστικής μάθησης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την καθημερινή τους πρακτική στο σχολείο, όπως διασφαλίστηκαν μέσα από τις συγκεκριμένες μεθοδολογικές επιλογές. Καθώς η

δράση αφορούσε σε μεγάλο αριθμό σχολείων και επιμέρους δράσεων, η περιγραφή του προγράμματος δεν ήταν επαρκής για την κατανόηση της μετασχηματιστικής μάθησης ως διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Την αδυναμία αυτή έρχεται να καλύψει το δεύτερο μέρος του άρθρου, το οποίο εστιάζει σε ένα βιοματικό εργαστήριο που υλοποιήθηκε με γνώμονα μεταγενέστερη προσέγγιση του Α. Κόκκου, γνωστή ως «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω Αισθητικών Εμπειριών». Άρα, το πρώτο μέρος του άρθρου παρουσιάζει την περιβαλλοντική εκπαίδευση και τη μέθοδο project ως πλαίσιο εφαρμογής της μετασχηματιστικής μάθησης και το δεύτερο μέρος προσπαθεί να συμπληρώσει την παρουσίαση του προγράμματος αλλά και να επικαιροποιήσει και να βελτιώσει την αρχική εφαρμογή, περιγράφοντας αναλυτικά τη μετασχηματιστική μάθηση ως διδακτική διαδικασία (εντοπισμός μιας προβληματικής κατάστασης, διατύπωση κριτικών ερωτημάτων, επιλογή κατάλληλων έργων τέχνης, εφαρμογή επιμέρους τεχνικών προσέγγισης, αποτελέσματα). Στο τέλος του άρθρου συζητούνται αναλυτικά συμπεράσματα σε σχέση με τις εν λόγω εφαρμογές.

Α. Ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και τη μέθοδο project με θέμα την αξιοποίηση της πολιτισμικής κληρονομιάς

Εφόρμηση, Σχεδιασμός, Οργάνωση και Εφαρμογή του προγράμματος

Στα Μετέωρα του Δήμου Πολίχνης στη Θεσσαλονίκη και σε τοποθεσία με πολυετή χρήση ως χωματερή και χώρος ανέγερσης αυθαίρετων κατοικιών, εντοπίστηκαν το 1992 βυζαντινοί νερόμυλοι, των οποίων η ανασκαφή έφερε στην επιφάνεια σημαντικά ευρήματα. Ο Δήμος Πολίχνης κατέβαλε προσπάθειες για τη μετατροπή της περιοχής σε αρχαιολογικό πάρκο και, στο πλαίσιο αυτό, δρομολόγησε πολιτική ευαισθητοποίησης για την προστασία και ανάδειξη των μνημείων και του περιβάλλοντος χώρου. Στο βαθμό που η πολιτική αυτή αφορούσε στην αλλαγή της στάσης των κατοίκων αναφορικά με το χώρο και την περαιτέρω αξιοποίησή του, θεωρήθηκε από τη γράφουσα ενδείκτης για το ότι ο ρόλος της πολιτισμικής κληρονομιάς στην τοπική ανάπτυξη δεν ήταν σαφής σε όλους τους κατοίκους. Εφορμώντας από τη σκέψη του P. Freire: «Δεν μπορείς να μεταφυτέψεις λύσεις για τα προβλήματα της χώρας σου δανεισμένες από άλλες κουλτούρες. Αυτού του είδους οι

μεταφτυεμένες λύσεις, αν δε στηρίζονται πάνω σε μια προηγούμενη κριτική ανάλυση της δικής σου πραγματικότητας, αν δε προσαρμοστούν στις δικές σου συνθήκες, είναι καταδικασμένες να μη λειτουργήσουν, να μη καρπίσουν και, το χειρότερο, να περιπλέξουν ακόμη περισσότερο τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα» (Freire, 1970· Γέρου, 1983), το πρόγραμμα παρενέβη σε ένα υπαρκτό ζήτημα και μέσα από συμμετοχικές δράσεις επιδίωξε να συμβάλει στη βελτίωση της σχέσης των κατοίκων με τους νερόμυλους και τον περιβάλλοντα χώρο.

Στο σχεδιασμό του ως δράση ενδοσχολικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, το πρόγραμμα επιδίωκε να επηρεάσει την κοινωνική πραγματικότητα των σχολείων που θα συμμετείχαν, να παράσχει στους εκπαιδευτικούς την απαιτούμενη γνώση, να τους κινητοποιήσει ως προς την εφαρμογή επιμέρους projects αλλά και να δημιουργήσει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με την τοπική κοινωνία όπως διάχυση γνώσης, ευαισθητοποίηση ή και ανάληψη δράσης από κοινού (Illeris, 2002· Παπαναούμ, 1989). Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν: η άμεση αξιοποίηση των αποκτούμενων γνώσεων και η αλλαγή της διδακτικής πρακτικής (τρόπος διδασκαλίας για το δάσκαλο-τρόπος εργασίας και μάθησης για τους μαθητές), η αλλαγή σε στάσεις ζωής συναφείς με την αξιοποίηση της πολιτισμικής κληρονομιάς (για διδάσκοντες και διδασκόμενους) και η συμμετοχή του σχολείου στην επίλυση τοπικών προβλημάτων με την ενδυνάμωση της διοργανωτικής αλληλεπίδρασης και της συλλογικής δράσης (Frey, 1986, σ.31·Κουλαουζίδης, 2015, σ. 3,·Μανάβη, 2000, σ. 36· Towencend & Edwin, 1977). Στο βαθμό που οι στόχοι του προγράμματος αφορούσαν στην επαγγελματική κουλτούρα και τον εκπαιδευτικό και πολιτιστικό ρόλο των εκπαιδευτικών, κάθε διαδικασία επιμόρφωσης προϋπέθετε συμμετοχή από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, διάλογο, δυνατότητα κριτικής και σεβασμό στις ήδη διαμορφωμένες αξίες και στάσεις. Η δράση προτάθηκε από τη γράφουσα στο δημοτικό συμβούλιο του Δήμου Πολίχνης, αξιολογήθηκε και στην πορεία εντάχθηκε σε συναφή ολοκληρωμένη πρόταση και χρηματοδοτήθηκε από την Κοινοτική Πρωτοβουλία INTERREG II.

Στο σύνολό τους οι δράσεις του προγράμματος είχαν διάρκεια τριών μηνών, απευθύνονταν σε όλα τα σχολεία του Δήμου Πολίχνης και υλοποιήθηκαν από αρμόδια στελέχη της τοπικής αυτοδιοίκησης, τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν, επιστημονική ομάδα που συστάθηκε μετά την έγκρισή

του, εκπροσώπους φορέων και μεμονωμένους πολίτες. Κάθε δράση στο πλαίσιο του προγράμματος υλοποιήθηκε βάσει των αρχών της μεθόδου project και το γενικό συντονισμό τους ανέλαβε αρμόδια υπάλληλος του Δήμου σε συνεργασία με την επιστημονική υπεύθυνη. Οι συμμετέχοντες ευαισθητοποιήθηκαν, δραστηριοποιήθηκαν και ανέλαβαν σημαντικές αρμοδιότητες που διευκόλυναν την όλη εφαρμογή. Στην επιστημονική ομάδα συμμετείχαν η υπεύθυνη (με ειδικές γνώσεις στην παιδαγωγική, την κοινωνική ανθρωπολογία και την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών) και τέσσερις συνεργάτες (νηπιαγωγός, ειδικευμένη στην αισθητική αγωγή και την προσέγγιση βυζαντινών μνημείων από παιδιά · ψυχολόγος-εμπυχωτρία, ζωγράφος και ηθοποιός με εμπειρία στη διδακτική της ζωγραφικής και του θεάτρου αντίστοιχα).

Η εφαρμογή του προγράμματος στο σύνολό της περιλάμβανε τις παρακάτω φάσεις/δραστηριότητες: οργάνωση και συντονισμό του προγράμματος, ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και τοπικής κοινωνίας, καταγραφή επιμορφωτικών αναγκών και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, συνεργασία με φορείς, προετοιμασία και συντονισμό της επιστημονικής ομάδας σχεδιασμό, οργάνωση και εφαρμογή της δράσης «η Γιορτή του Μυλωνά» και αξιολόγηση του προγράμματος.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ήταν προαιρετική, περιλάμβανε θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Ανάπτυξης Συλλογικής Εργασίας (Project), έδινε τη δυνατότητα εφαρμογής με εποπτεία ή/και συμμετοχή σε πρότυπα τρίωρα προγράμματα κατά τη διάρκεια της Γιορτής του Μυλωνά. Η οργάνωση ομάδων εργασίας στα σχολεία προέκυψε από διαδικασίες ευαισθητοποίησης και λήψης απόφασης από το σύνολο των μαθητών κάθε τάξης. Στην εφαρμογή τους τα επιμέρους projects διαφοροποιούνταν ανάλογα με τη δυναμική της κάθε τάξης. Στο πλαίσιο αυτό, υλοποιήθηκαν δίωρα προγράμματα συλλογικής εργασίας (συζητήσεις, ζωγραφική κ.ο.κ.), εβδομαδιαία προγράμματα που αναπτύχθηκαν και εκτός τάξης (μακέτες, ζύμωμα ψωμιού, συλλογή και παρουσίαση φωτογραφικού υλικού και συναφών μνημείων του λόγου όπως παραμύθια, ανέκδοτα, τραγούδια από ηλικιωμένους συγγενείς και γείτονες, περιήγηση με χρήση χάρτη στο χώρο των νερόμυλων, παρατήρηση και μελέτη του μνημείου ως κτίσμα κ.ο.κ.) και προγράμματα μεγάλης διάρκειας (π.χ. η Θεατρική ομάδα του 4^{ου} Γυμνασίου Πολίχνης προετοίμασε θεατρική παράσταση με το έργο: «Ο Μύλος του Ντελή»).

Παράμετροι μετασχηματιστικής μάθησης στην εφαρμογή του προγράμματος

Σύμφωνα με τη θεωρία του Mezirow (1991, σ. 12), κάθε άνθρωπος, επηρεασμένος από το πλαίσιο όπου είναι ενταγμένος, διαμορφώνει νοητικές κατασκευές (απόψεις, πεποιθήσεις) με τις οποίες νοηματοδοτεί και ερμηνεύει τα πάντα γύρω του. Κάθε φορά που οι κατασκευές αυτές είναι ασύμβατες με την καθημερινότητά του και εμποδίζουν την ανάπτυξή του, απαιτείται από τον ίδιο κριτική σκέψη, εκ νέου νοηματοδότηση της δράσης του στο παρελθόν και το παρόν και ενίοτε κάποια λειτουργική αλλαγή. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει την κατανόηση της στρατηγικής με την οποία ο άνθρωπος ερμηνεύει τις εμπειρίες του και κυρίως του τρόπου με τον οποίο η στρατηγική αυτή εξελίσσεται, κατασκευάζεται κοινωνικά και επηρεάζει τη γενικότερη ανάπτυξή του (Ζαρίφης, 2009).

Στη διδακτική πρακτική που ακολουθεί τις αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης, ο εκπαιδευόμενος καλείται να εργαστεί πάνω σε μια εντοπισμένη από τον ίδιο προβληματική κατάσταση, να διερευνήσει τα αρνητικά συναισθήματα που του προκαλεί, να αξιολογήσει κριτικά παραδοχές που την πλαισιώνουν, να συνδέσει τη δυσφορία του με εμπειρίες άλλων ανθρώπων γύρω του, να σκεφτεί εναλλακτικές και να δραστηριοποιηθεί για να αποκτήσει χρήσιμες για την εφαρμογή τους γνώσεις, να επιχειρήσει αλλαγές, να εξοικειωθεί με τις αλλαγές αυτές και να τις ενσωματώσει λειτουργικά στην καθημερινότητά του (Λιντζέρης, 2007). Ουσιαστικά, θεμελιώδης επιδίωξη της μετασχηματιστικής μάθησης είναι η αυτοδυναμία και η χειραφέτηση του εκπαιδευόμενου (Mezirow, 2000, σ. 9). Οι αρχές αυτές αποτέλεσαν τον οδηγό για το σύνολο και τις επιμέρους δράσεις του εν λόγω προγράμματος. Συγκεκριμένα, ο στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ήταν διττός: α. εντοπισμός προβληματικής κατάστασης και αλλαγή στη διδακτική μεθοδολογία με την εφαρμογή και υιοθέτηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της μεθόδου project και β. εντοπισμός προβληματικής κατάστασης και αλλαγή στην αντίληψη της παράδοσης και εν μέρει στην αντίληψη του ρόλου των εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση της πολιτισμικής κληρονομιάς. Προσδοκώμενο, μετά τη βιωματική εμπειρία, να λειτουργήσουν οι ίδιοι ως πολλαπλασιαστές εξοικειώνοντας τις τάξεις τους με τη συναφή μεθοδολογία αλλά και την προοπτική στη σχέση ανθρώπου-παράδοσης/πολιτισμικής κληρονομιάς. Μέσα από μία κοινωνικοπολιτισμική

προσέγγιση, επιδιώχθηκε η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην καθημερινή τους πρακτική (προαιρετική συμμετοχή, συνεχής υποστήριξη στη λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος), η ανάπτυξη κριτικού αυτοστοχασμού (αμφισβήτηση δεδομένων αντιλήψεων αναφορικά με τη φύση της μάθησης και της διδασκαλίας)· η αλλαγή, (επαναξιολόγηση παγιωμένων αντιλήψεων, ανάπτυξη αλληλεπίδρασης με άλλους συναδέλφους, ανάληψη δράσης, συνεχή συνεργασία με τον επιμορφωτή)· η αυτονόμηση των εκπαιδευτικών και η συνειδητή αλλαγή διδακτικών πρακτικών. Με το επικοινωνιακό πλαίσιο που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν συναισθήματα, να καλλιεργήσουν τη διαίσθηση και τη φαντασία τους, να προβληματιστούν ως προς το πού και πώς παράγεται γνώση και ως προς το ρόλο τους σε σχέση με τρέχοντα ζητήματα της τοπικής κοινωνίας (Λιτζέρης, 2010). Η δυνατότητα εφαρμογής της μεθόδου με εποπτεία τρίμηνης διάρκειας, έδωσε στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εντάξουν τη νέα γνώση στην καθημερινότητά τους και να λειτουργήσουν οι ίδιοι ως διευκολυντές μετασχηματιστικής μάθησης για τους μαθητές τους. Τα επιμέρους projects λειτούργησαν επίσης μετασχηματιστικά δεδομένου ότι το κάθε ένα διαπραγματευόταν μία έκφανση του αρχικού προβλήματος όπως το αντιλαμβανόταν η κάθε τάξη μέσα από πρακτικές που προωθούσαν τον προβληματισμό, την κριτική αντιμετώπιση ήδη διαμορφωμένων πεποιθήσεων, τη διαμόρφωση άποψης αλλά και την ανάληψη δράσης σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Ο εντοπισμός σημαντικών προσωπικών και κοινωνικών αξιών και η εκτίμηση του βαθμού στον οποίο οι πράξεις στην καθημερινότητα του καθενός είναι συνεπείς στις επιλεγμένες αξίες, συζήτηση ερωτημάτων όπως «ποιο θεωρώ καλό φαγητό το χειροποίητο ή το έτοιμο;», «τα παλιά αντικείμενα είναι χρήσιμα ή άχρηστα;», «η γιαγιά και ο παππούς γνωρίζουν πράγματα σημαντικά για το μέλλον μας ή όχι;», «είναι σημαντικό να αναδειχθεί ο χώρος όπου εντοπίστηκαν οι Βυζαντινοί Νερόμυλοι ή όχι» έφεραν σύμφωνα με εκπαιδευτικούς και γονείς σημαντικές αλλαγές στις στάσεις των παιδιών σε θέματα που αφορούν στην πολιτιστική κληρονομιά γενικότερα αλλά και ως προς τις πηγές και τη διαδικασία μάθησης, δηλαδή το πού και πώς συμβαίνει.

Η Γιορτή του Μυλωνά και η μετασχηματιστική μάθηση μέσα από την τέχνη

Η γιορτή του Μυλωνά υλοποιήθηκε στους ειδικά διαμορφωμένους χώρους του πνευματικού κέντρου Μετεώρων την τελευταία εβδομάδα εφαρμογής του τρίμηνου προγράμματος. Μέσα από τη γιορτή, χίλιοι μαθητές είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους και να συμμετάσχουν εκ νέου σε υποδειγματικά τρίωρα projects. Επίσης, ως αποτέλεσμα της διοργανωτικής αλληλεπίδρασης, οι τοπικοί φορείς και η κοινωνία των πολιτών είχαν την ευκαιρία να πλαισιώσουν το πρόγραμμα με συναφείς δράσεις. Συγκεκριμένα οργανώθηκαν: α. έκθεση φωτογραφίας με θέμα «Το Μυλοτόπι της Πολίχνης», β. έκθεση φωτογραφίας του Ινστιτούτου των Ελληνικών Μύλων (Ι.τ.Ε.Μ.) με θέμα: «Το Νερό στη Βοιωτία», γ. έκθεση αρτοποιημάτων από τους Βυζαντινούς χρόνους ως τη σύγχρονη εποχή από τη σχολή Αρτοποιίας και Ζαχαροπλαστικής του ΟΑΕΔ Ωραιοκάστρου, δ. έκθεση υλικού (μακέτες, ζωγραφιές, φωτογραφικό υλικό κ. ά.) που παράχθηκε στο πλαίσιο των projects που αναπτύχθηκαν στα σχολεία που συμμετείχαν, ε. παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού για το Μυλοτόπι και την τοπική ιστορία. Η δυναμική της δράσης ήταν η συμμετοχή έως και ογδόντα (80) παιδιών ταυτόχρονα χωρισμένα σε πέντε ομάδες. Ήταν στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών να ενταχθούν στις ομάδες και να συμμετέχουν ως βοηθοί των συντονιστών (κυρίως όσοι συμμετείχαν στην τρίμηνη ενδοσχολική επιμόρφωση), να εργαστούν ως απλά μέλη της εκάστοτε ομάδας μαζί με τους μαθητές τους, να σχηματίσουν μία δική τους ομάδα και να συζητήσουν με μία από τις συντονίστριες ή και ελεύθερα να περιεργαστούν περαιτέρω τις εκθέσεις που λειτουργούσαν στο χώρο και να παρακολουθήσουν συναφή ντοκιμαντέρ.

Μετασχηματιστική μάθηση στη Γιορτή του Μυλωνά επιτεύχθηκε με συζήτηση, παραγωγή και προσέγγιση έργων τέχνης. Αναλυτικότερα, μετά την υποδοχή των παιδιών και των εκπαιδευτικών στο χώρο των εκδηλώσεων, γινόταν συζήτηση μέσα από την οποία στόχος ήταν να ευαισθητοποιηθούν πάνω στη λογική των πολιτισμικών αλλαγών στο πέρασμα του χρόνου, την παράδοση ως παράγοντα ατομικής και συλλογικής ανάπτυξης, τις συνθήκες ζωής στην ελληνική παραδοσιακή κοινωνία. Στη συνέχεια, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους, γινόταν εστιασμένη συζήτηση. Για παράδειγμα, στο θέμα που αφορούσε στον κύκλο του ψωμιού, παρουσιάζονταν εργαλεία και σκεύη τα οποία παιδιά και εκπαιδευτικοί καλούνταν να τα περιεργαστούν, να φανταστούν και να μιμηθούν κινήσεις π.χ. των γεωργών, της γυναίκας που ζυμώνει και να μοιραστούν προσωπικές

εμπειρίες. Η συζήτηση αυτή, στόχευε στη σύνδεση των νερόμυλων με την καθημερινότητα των παιδιών, στην ευαισθητοποίησή τους σε σχέση με τους Βυζαντινούς Νερόμυλους του Δήμου και την αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και της παράδοσης κυρίως όμως στον εντοπισμό στερεοτυπικών και λανθασμένων απόψεων σε σχέση με την παράδοση και την πολιτισμική κληρονομιά. Στην πορεία, η επιστημονικά υπεύθυνη ορμώμενη από τα αποτελέσματα της συζήτησης εξέφραζε τους προβληματισμούς της και παρότρυνε τα παιδιά να δουλέψουν σε βάθος απόψεις ή προβλήματα που είχαν επισημάνει. Μετά τον εντοπισμό συγκεκριμένων κριτικών ερωτημάτων και μια πρώτη ευκαιρία να απαντηθούν, τα παιδιά εντάσσονταν κατά βούληση στα παρακάτω-εργαστήρια: α. Εργαστήριο Λαογραφίας (παραδοσιακός χορός, τραγούδι, διατροφή κ.ο.κ.) β. Εργαστήριο Θεατρικού Παιχνιδιού, γ. Εργαστήριο Ζωγραφικής-Χαρτοκοπτικής δ. Εργαστήριο Πλαστικής με Ζυμάρι και ε. Εργαστήριο Εμπύχωσης-Ευαισθητοποίησης. Κάθε ομάδα πήγαινε σε δική της αίθουσα δραστηριοτήτων, όπου με τη συντονίστριά της προχωρούσε σε πιο προσωπική προσέγγιση των κριτικών ερωτημάτων με εφόρμηση από υλικό (παραμύθια, ποιήματα, ανέκδοτα, τραγούδια, έργα τέχνης, υλικά για παραγωγή τέχνης) ή και ερωτήσεις που μπορούσαν να λειτουργήσουν μετασχηματιστικά. Μετά από μία διδακτική ώρα, τα παιδιά καλούνταν σε ολομέλεια στην αίθουσα εκδηλώσεων και εκεί παρουσίαζαν τα αποτελέσματα του εργαστηρίου. Δηλαδή, ερμήνευαν και χόρευαν παραδοσιακά τραγούδια, αφηγούνταν παραμύθια, ανέφεραν συναφή γνωμικά, αποφθέγματα, ρητά, ανέκδοτα και παροιμίες, παρουσίαζαν σύντομους θεατρικούς διαλόγους (αποθησαύριση λογοτεχνικών κειμένων με συναφές θέμα, έθιμα διατροφικά που συνδέονται με το ψωμί π.χ. το σταύρωμα και το κόψιμο του ψωμιού από τον πατέρα), απήγγειλαν ποίηση (π.χ. ποιήματα των Δροσίνη και Σαχτούρη για το ψωμί), κάνανε παντομίμα με θέμα το όργωμα, τη σπορά, το θερισμό, το αλώνισμα, το ζύμωμα και το φούρνισμα του ψωμιού, παρουσίαζαν και εξηγούσαν τις ζωγραφιές και τις κατασκευές τους (πλαστική με ζυμάρι, κολάζ κ.ο.κ.), παρουσίαζαν το πώς ζυμώνεται το ψωμί, συνέδεαν ό,τι έζησαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου με την καθημερινή τους ζωή, μοιραζόντουσαν συναισθήματα. Το κυριότερο, η διαδικασία εστίαζε στην απάντηση των κριτικών ερωτημάτων μετά τη συμμετοχή των παιδιών στα εργαστήρια και στις αλλαγές που θα έκαναν στη ζωή τους εφεξής (δράσεις για το μέλλον σε επίπεδο σχολείου ή και κοινότητας αλλά και σε επίπεδο ατομικής και οικογενειακής

ζωής). Ιδίως για το δεύτερο, μεταξύ άλλων αναφέρθηκαν συχνότερες επισκέψεις σε ηλικιωμένους συγγενείς, αλλαγή σε διατροφικές συνήθειες, συμμετοχή στη μαγειρική και ιδίως στην παρασκευή εδεσμάτων από αλεύρι, επίσκεψη με την οικογένειά τους στην τοποθεσία των νερόμυλων και σε μουσεία, οικογενειακή εκδρομή σε παραδοσιακό νερόμυλο που λειτουργεί ακόμη).

Τα οφέλη ενός ανθρώπου από την επικοινωνία του με την τέχνη, πέρα από την καλλιέργεια της αισθητικής του εμπειρίας, είναι αναμφισβήτητα πολλά. Στο παρόν κείμενο, εστιάζουμε στη μετασχηματιστική της λειτουργία, καθώς η συγκέντρωση προσοχής στη συνθήκη ή το γεγονός που αποτυπώνει ένα έργο τέχνης, συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, ασκώντας την παρατηρητικότητα και τη φαντασία του (Esner, 2002, σσ. 36-40). Επίσης, στο βαθμό που το έργο τέχνης σε δεδομένο χρόνο ενέχει τη δυναμική του πολιτισμού και της παράδοσης, στην προσπάθειά του το άτομο να το ερμηνεύσει, αποκωδικοποιεί σύμβολα, ενθυμείται και συσχετίζει ήθη, έθιμα, συνήθειες, γεγονότα, βελτιώνοντας έτσι την κριτική σκέψη και την πολιτισμική του επίγνωση (Perkins, 1994· Κόκκος, 2011, σ. 39). Οι δυνατότητες για την αξιοποίηση της μετασχηματιστικής μάθησης μέσα από την παραγωγή ή και την ανάγνωση της τέχνης (αυθόρμητα ή και μέσα από στοχευμένες διδακτικές δραστηριότητες) ήταν μεγάλη στο σύνολο του προγράμματος και για μεγάλο εύρος συναφών με το θέμα ζητημάτων. Η αξιοποίηση της τέχνης στη Γιορτή του Μυλωνά στηρίχθηκε σε θεωρητικά ερείσματα που διευκόλυναν, ορίζοντας ένα μεθοδολογικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο παιδιά, εκπαιδευτικοί και συντονιστές των επιμέρους δραστηριοτήτων σε κλιμάκωση προσέγγιζαν ένα έργο (Feldman 1967 / Broudy 1972 / Anderson 1993 / Perkins 1994). Στο πλαίσιο αυτό, η παραγωγή τέχνης και η επικοινωνία με ένα έργο τέχνης γινόταν εφαλτήριο ουσιαστικής αλληλεπίδρασης σε σχέση με το εκάστοτε θέμα. Οι συντονιστές των εργαστηρίων είχαν την ευελιξία να εφαρμόσουν πιστά ή σημεία από τις παραπάνω τεχνικές προσέγγισης και να εργαστούν ανάλογα με τη δυναμική της κάθε ομάδας. Ως προς τα έργα τέχνης που αξιοποιήθηκαν, δεν μπήκε περιορισμός. Επιλέχθηκαν πίνακες μεγάλων καλλιτεχνών αλλά και έργα λαϊκής τέχνης, αρχαιολογικά ευρήματα, ποιήματα αναγνωρισμένων ποιητών και παραδοσιακά τραγούδια.

Στην περιγραφή του προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και τη μέθοδο project εστίασαμε στη συμβατότητά του

με τη μετασχηματιστική μάθηση. Ανάλογα, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των δράσεων του προγράμματος ήταν ενθαρρυντικά. Σημαντικές οι διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών που συγκλίνουν στο ότι κατά τη διάρκεια της εργασίας τους με τη μέθοδο project οι τάξεις τους μετατράπηκαν σε εργαστήρια γνώσης, άποψης, συνεργασίας και δράσης από τα ίδια τα παιδιά -τρίπτυχο που αποτελεί την πεμπτούσια της μετασχηματιστικής μάθησης. Στη Γιορτή του Μυλωνά, μετά την εφαρμογή των τριώρων εργαστηρίων οι απόψεις και οι πρωτοβουλίες των παιδιών σε σχέση με την αρχική πρόκληση -τους βυζαντινούς νερόμυλους- ήταν ουσιαστικότερες και καλύτερα τεκμηριωμένες. Επίσης, η ανατροφοδότηση από τους μαθητές και το σχολικό περιβάλλον ήρε τις όποιες επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών ως προς την υιοθέτηση της εν λόγω διδακτικής μεθοδολογίας, τη διοργανωτική αλληλεπίδραση στην αντιμετώπιση τοπικών προβλημάτων και τη μετατόπιση του κέντρου βάρους της μαθησιακής διαδικασίας έξω από την τάξη. Στο δεύτερο μέρος θα έχουμε τη δυνατότητα να δούμε πώς μέσα σε ένα πλαίσιο όπως αυτό που περιγράφηκε θα μπορούσαν να εφαρμοστούν αμιγείς επιμορφωτικές δράσεις μετασχηματιστικής μάθησης.

Β΄ Βιοματικό Εργαστήριο Ευαισθητοποίησης των Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση της Πολιτισμικής Κληρονομιάς

Το δεύτερο μέρος του άρθρου παρουσιάζει ένα εργαστήριο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω Αισθητικών Εμπειριών» του Α. Κόκκου. Το εργαστήριο αυτό πραγματοποιήθηκε αυτόνομα από το αρχικό πρόγραμμα και αρκετά μεταγενέστερα στο πλαίσιο συμμετοχής της γράφουσας σε συναφή επιμόρφωση το 2015. Κρίνεται σκόπιμο να ενσωματωθεί στο παρόν κείμενο καθώς πέρα από την πιστή εφαρμογή της εν λόγω μεθόδου μας δίνει τη δυνατότητα να παρακολουθήσουμε την αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές της γράφουσας, η οποία μετά από επιμόρφωση αξιολογεί παλαιότερες δράσεις, τις επικαιροποιεί και τις βελτιώνει.

Πρώτο Στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος

Κατά την είσοδό τους στη Γιορτή του Μυλωνά πολλοί εκπαιδευτικοί διατύπωναν εκφράσεις όπως: «η παράδοση είναι οι ρίζες μας», «πρέπει να διατηρήσουμε την παράδοσή μας», «πρέπει να διασώσουμε την παράδοση». Μαθητές μεγαλύτερων τάξεων επίσης εκφραζόντουσαν με έντονο λυρισμό και διατύπωναν προτροπές και νουθεσίες όπως: «να προστατεύσουμε», «να διατηρήσουμε την εθνική μας κληρονομιά, τα ήθη και τα έθιμά μας!». Εκφράσεις ενδείκτες για την ύπαρξη στερεότυπων-δυσλειτουργικών παραδοχών και την ανάγκη κριτικής διερεύνησής τους στο βαθμό που η στείρα μίμηση του παρελθόντος, η διατήρηση της παράδοσης ως αυτοσκοπός σε ένα κόσμο που αλλάζει σε όλες του τις υποστάσεις, προσδίδει αρνητικό πρόσημο σε κάθε προσπάθεια ανάπτυξης. Επίσης, ενώ εμφανίζεται έντονη η επιθυμία για τη «διατήρησή» της, η παράδοση γίνεται κατανοητή και ορίζεται ως κάτι στατικό και παρωχημένο όπως παλιά κτίσματα, αντικείμενα, τραγούδια, φορεσιές, παραμύθια, ήθη και έθιμα, ανεξάρτητα από τους φορείς της, χωρίς σαφή και λειτουργική σύνδεση με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη στο παρόν. Οι δυσλειτουργικές παραδοχές συνοδεύονταν σε μεγάλο βαθμό από ελλιπή κατανόηση της έννοιας της παράδοσης, της δυναμικής της και της δυνατότητας αξιοποίησης της παράδοσης στο σχολείο με τρόπο ικανό να ενδυναμώσει τη χειραφέτηση μαθητών.

Με την εμπειρία της Γιορτής του Μυλωνά, στην αρχή του εργαστηρίου διερευνήθηκαν γνώσεις και στάσεις των παιδαγωγών που συμμετείχαν σε σχέση με την παράδοση και τη δυναμική της. Ο προβληματισμός της εκπαιδύτριας-εμπυχώτριας συζητήθηκε με την ομάδα και διερευνήθηκε εκ νέου αν συμφωνούν να εξετασθεί το εν λόγω θέμα σε βάθος. Με τη συναίνεσή τους ακολούθησε το δεύτερο στάδιο της μεθόδου.

Δεύτερο Στάδιο: Έκφραση των απόψεων των εκπαιδευομένων

Η εκπαιδύτρια-εμπυχώτρια επιχειρώντας να διερευνήσει από κοινού με την ομάδα και πιο συστηματικά τις αρχικές δυσλειτουργικές παραδοχές, ενθάρρυνε τους παιδαγωγούς να σκεφτούν ατομικά και να απαντήσουν με γραπτό κείμενο τα παρακάτω ερωτήματα: Πώς αντιλαμβάνομαι τη φράση «παράδοση»; Γιατί η παράδοση ενίοτε χαρακτηρίζεται «δυναμική»; Η εκπαιδύτρια παρατηρώντας τον τρόπο με τον οποίο οι παιδαγωγοί ερμηνεύουν την έννοια της «παράδοσης», αντιλαμβάνεται αν γνωρίζουν πού, πώς, πότε, από ποιους δημιουργείται και ποιός

πρέπει να είναι ο ρόλος του κάθε πολίτη σε σχέση με την παράδοση (Κυριακίδου-Νέστορος, 1989).

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, η εκπαιδύτρια εστιάζει την προσοχή των παιδαγωγών στα εξής σημεία:

- από τους φορείς της παράδοσης αναφέρονται κατά κύριο λόγο μόνο οι παρελθούσες γενιές («οι παλαιοί», «οι παππούδες μας»).
- η παράδοση ορίζεται με τη χρήση παρελθόντα χρόνου ή χωρίς την αναφορά σε συγκεκριμένο χρόνο («ο τρόπος που ζούσαν οι άνθρωποι», «οι τρόποι ενδυμασίας», «η αρχιτεκτονική» κ.ο.κ.), πάντως δεν συσχετίζεται με το παρόν.
- η παράδοση αντιμετωπίζεται ως ιδέα, ως κάτι θεωρητικό και παρωχημένο και δεν ορίζεται μέσα από συγκεκριμένες απαντήσεις σε προκλήσεις του περιβάλλοντος ή δεν αναφέρονται παραδείγματα.
- όλοι αναγνωρίζουν τη σημασία της παράδοσης.
- όλοι αναφέρονται στην προσωπική ευθύνη και δράση, τονίζουν ότι είναι χρέος τους να «διατηρήσουν» την παράδοση και δεν αναφέρουν ότι πρέπει να κατανοήσουν την παράδοση.

Τρίτο Στάδιο: Προσδιορισμός των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων

Μετά από τις επισημάνσεις της εκπαιδύτριας-εμπυχωτριάς και τη διερευνητική συζήτηση με την ομάδα, αποφασίστηκε από κοινού στα επόμενα στάδια να εργαστούν πάνω στα παρακάτω υποθέματα και αντίστοιχα κριτικά ερωτήματα:

- Ορισμός της παράδοσης και ταυτοποίηση των φορέων της:
1^ο ερώτημα: Πώς αντιλαμβανόμαστε την παράδοση και ποιοι θεωρούμε ότι είναι οι φορείς της;
- Παράδοση και Ανάπτυξη: 2^ο ερώτημα: Μπορεί ο σύγχρονος άνθρωπος να αξιοποιεί την παράδοση λειτουργικά προς όφελος της προσωπικής και κοινωνικής του ανάπτυξης;

- Η παράδοση ως απάντηση σε προκλήσεις: 3^ο ερώτημα: Τι σημαίνει η φράση: «*δε σκεφτόμασταν ότι φτιάχναμε παράδοση, μόνο προσπαθούσαμε με τον τρόπο μας, με ό,τι είχαμε, να ζήσουμε καλύτερα και όπως μάθαμε από τους γονείς μας*» (Η κληρονομιά μας: έθιμα και παραδόσεις, 2008, σ. 5).

Τέταρτο Στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Στο τέταρτο στάδιο οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τη δυνατότητα να συνεχίσουν τη συζήτηση μέσα από την επεξεργασία έργων τέχνης. Καλούνται να αναζητήσουν, στην έκθεση που φιλοξενείται στο κεντρικό αμφιθέατρο, έργα τέχνης που εξυπηρετούν τη συζήτηση των υποθεμάτων-κριτικών ερωτημάτων (η δυνατότητα αυτή υπήρχε στη Γιορτή του Μυλωνά, στο παρόν εργαστήριο είχε διαμορφωθεί σχετικός φάκελος με φωτοτυπίες και συναφή άρθρα από όπου κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν).

Το αποτέλεσμα της αναζήτησης έργων τέχνης από τους εκπαιδευτικούς με στόχο την εις βάθος προσέγγιση του θέματος ήταν η επιλογή ενός πίνακα υψηλής αισθητικής με θέμα την παράδοση της αλληλογραφίας και τίτλο “The Postman” (1901) του Robert Sauber (1868-1936), που προτάθηκε από την εκπαιδεύτρια και δύο έργων που αφορούσαν στην αγροτική ζωή και τον κύκλο του ψωμιού στο παρελθόν, που προτάθηκαν από τους εκπαιδευτικούς: έναν πίνακα υψηλής αισθητικής με τίτλο “A Mill at Gillingham in Dorset (Parham’s Mill)” (1826) του John Constable (1776-1837) και ένα ιστορικής αξίας ξύλινο γλυπτό υπηρέτριας που αλέθει σιτηρά, από τη Σακκάρα της Αιγύπτου (2465-2325 π.Χ.), έκθεμα του Αρχαιολογικού Μουσείου Αθηνών.

Ο πίνακας “The Postman” (1901) του Robert Sauber (1868-1936), συνδέεται με το πρώτο κριτικό ερώτημα. Απεικονίζει έναν ταχυδρόμο ακριβώς την ώρα που παραδίδει μία επιστολή (http://www.wikigallery.org/wiki/painting_163027/Robert-Sauber/The-Postman,-No.1-from-Familiar-Figures-of-London,-c.1901).

Η εκπαιδεύτρια υποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί θα επικεντρώσουν την προσοχή τους στη διαδικασία της παράδοσης και θα προχωρήσουν σε λειτουργικούς συνειρμούς

Το «Ξύλινο άγαλμα υπηρέτριας που αλέθει σιτηρά» προέρχεται από τον τάφο τύπου μασταμπά του αξιωματούχου Τι στη Σακκάρα (περίπου το 2325 π.Χ.). Εκτίθεται στην Αιγυπτιακή Συλλογή Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου Αθηνών (αρ.ευρ.Αιγ. 910). Το άγαλμα ανήκε στη Συλλογή του αιγυπτιώτη Ιωάννου Δημητρίου και δωρίθηκε στο Μουσείο μαζί με την υπόλοιπη συλλογή του στα τέλη του 10^{ου} αι. (Cladaki-Manoli, M. και άλλοι σ. 33). Το έργο συνδέεται και με τα τρία κριτικά ερωτήματα. Η εκπαιδύτρια-εμπνευστήρια υποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί θα επικεντρωθούν στην πράξη της άλεσης των σιτηρών, θα συσχετίσουν το έργο με την εποχή του, θα εντοπίσουν την πρόκληση πίσω από την πολιτισμική απάντηση και θα μεταφέρουν την πράξη διαδοχικά στο χρόνο, καταγράφοντας αλλαγές και ομοιότητες.

Ο πίνακας «Parham's Mill» (1826) του John Constable (1776-1837), συνδέεται και με τα τρία κριτικά ερωτήματα Απεικονίζει έναν παλιό νερόμυλο στην πόλη Dorset της Αγγλίας (<http://collections.britishart.yale.edu/vufind/Record/1670671>). Η εκπαιδύτρια υποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί θα επικεντρωθούν στη λειτουργική σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος, στην αξιοποίηση του περιβάλλοντος σε δεδομένο χρόνο για την αντιμετώπιση διαχρονικών προκλήσεων και στη συμβολή όλων των λαών στη δημιουργία του πολιτισμού.

Τα έργα τέχνης που επιλέχθηκαν, συσχετίστηκαν με τα κριτικά ερωτήματα και στο συσχετισμό τους παρουσιάστηκαν στους εκπαιδευόμενους με τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1. Συσχετισμός των Έργων Τέχνης με τα Κριτικά Ερωτήματα

Έργα Τέχνης	Κριτικά Ερωτήματα		
	1	2	3
The Postman, Robert Sauber, 1901	✓		
Ξύλινο άγαλμα γυναίκας που ζυμώνει, από τη Σακκάρα, 2465-2325 π.Χ.	✓	✓	✓
A Mill at Gillingham in Dorset (Parham's Mill), John Constable, 1826.	✓	✓	✓

5^ο Στάδιο: Επεξεργασία του έργου τέχνης και συσχέτισή του με τα κριτικά ερωτήματα

Α' Μέρος Επεξεργασία τους έργου τέχνης

Το στάδιο αυτό χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο, οι εκπαιδευόμενοι παρατηρώντας το συσχετισμό των έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα, κλήθηκαν να επιλέξουν ποιο από τα τρία θα θελαν να επεξεργαστούν αναλυτικότερα στην επόμενη φάση. Επέλεξαν τον πίνακα του John Constable, γιατί τον συνέδεσαν άμεσα με το κύριο θέμα του προγράμματος.



Parham's Mill, Gillingham (1826), John Constable(1776-1837). Oil on canvas. 19 3/4 x 23 3/4 inches (50.2 x 60.3 cm) Yale Center for British Art, Paul Mellon Collection
<http://collections.britishart.yale.edu/vufind/Record/1670671>

Η τεχνική που επιλέχθηκε να εξυπηρετήσει το παρόν στάδιο, το «Μοντέλο Στοχαστικής Προσέγγισης Έργων Τέχνης» του D. Perkins, εφορμώντας από ένα

πλούσιο σε πολιτισμικά στοιχεία και συμβολισμούς ερέθισμα - έργο τέχνης, ασκεί τους εκπαιδευόμενους στο στοχασμό μέσα από κλιμάκωση της παρατήρησης σε τέσσερις φάσεις (Perkins, 1994, σσ. 83–87). Στο βαθμό που η εν λόγω προσέγγιση αξιοποιεί το έργο τέχνης ως αφορμή για νοηματοδότηση σε προσωπικό επίπεδο, δεν προϋποθέτει ειδικές γνώσεις για την τέχνη ή το εκάστοτε έργο τέχνης και ο ρόλος του εκπαιδευτή-εμπνευστή συνίσταται στη θέση ερωτήσεων ικανών ακριβώς να ενεργοποιήσουν τη στοχαστική διάθεση και τη δημιουργική σκέψη των εκπαιδευομένων.

Στην πρώτη φάση παρατήρησης έργων τέχνης σύμφωνα με την τεχνική του Perkins, δίνεται χρόνος στους εκπαιδευόμενους να παρατηρήσουν το έργο. Στο εν λόγω εργαστήριο, με δεδομένες τις αρχικές παραδοχές αναφορικά με τα υποθέματα και τα κριτικά ερωτήματα, η εκπαιδύτρια παρακίνησε τους εκπαιδευτικούς να περιεργαστούν πολύ προσεκτικά τον πίνακα (*Τι βλέπετε; Τι θεωρείτε ενδιαφέρον; κ.ο.κ.*). Στη συνέχεια, τους ζήτησε ατομικά να περιγράψουν τον πίνακα χωρίς να ερμηνεύουν. Ενδεικτικά, δόθηκαν οι εξής περιγραφές: ως προς την τοποθεσία (εντοπισμός) «*Βλέπω ένα μύλο μακριά από το χωριό*», «*Ένα νερόμυλο στην άκρη του χωριού*», «*Ένα νερόμυλο κάπου στην Ευρώπη*», «*Βλέπω ένα νερόμυλο και ένα χωριό στο βάθος*»· ως προς τον περιβάλλοντα χώρο: «*Βλέπω ένα ρυάκι που έρχεται και χύνεται στη ρόδα του νερόμυλου*», «*Βλέπω ένα ποτάμι δίπλα στο νερόμυλο, με βλάστηση και πάπιες*», «*Βλέπω ένα νερόμυλο και τη στέρνα όπου συγκεντρώνεται το νερό*», «*Βλέπω τα ζώα του μυλωνά να βόσκουν γύρω από το νερόμυλο*»,· ως προς την ταυτότητα του κτίσματος: «*Είναι μύλος και κατοικία, βλέπω μία κυρία να πλένει ρούχα*», «*Βλέπω ένα διώροφο κτίριο, νερόμυλος κάτω και κατοικία στον πάνω όροφο*», «*Βλέπω ένα νερόμυλο, στον πάνω όροφο αποθήκη και κάτω οι μυλόπετρες*»,· αναφορικά με τα πρόσωπα: «*Βλέπω το μυλωνά να σακιάζει αλεύρι*», «*Βλέπω μια γυναίκα να πλένει στο ποτάμι*», «*Βλέπω έναν άντρα να δένει σακιά με σιτηρά*»· ως προς τον εγχρονισμό του έργου έγιναν οι παρακάτω παρατηρήσεις: «*Είναι καλοκαίρι έχει βλάστηση*», «*Βλέπω ένα φθινοπωρινό τοπίο*», «*Μια φθινοπωρινή συννεφιασμένη μέρα περίπου στα 1900*»· παρατηρήσεις για το ίδιο το έργο: «*Πολύ ρεαλιστικό το έργο*», «*Έχει ζωγραφίσει κάθε λεπτομέρεια ο ζωγράφος*». Η εκπαιδύτρια καταγράφει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε πίνακα και τους καλεί να διατυπώσουν ερωτήματα που τους δημιουργούνται από το έργο. Τα ερωτήματα επίσης καταγράφονται, χωρίς ακόμη η επεξεργασία του έργου να παίρνει ερμηνευτικό χαρακτήρα. Ενδεικτικά,

διατυπώθηκαν ερωτήματα για τις επιλογές του ζωγράφου: «Γιατί βάζει τόσο μακριά το νερόμυλο από το χωριό;», «Γιατί τα κλαδιά των δέντρων έχουν στραφεί προς τα αριστερά;», «Γιατί δεν έχει αφρούς εκεί που πλένει η κυρία;», «Γιατί έχει ζωγραφίσει τα ζώα να βόσκουν ελεύθερα στον κάμπο;», «Γιατί τα χαρακτηριστικά του προσώπου της γυναίκας που πλένει δεν διακρίνονται καθόλου;», «Γιατί ο ουρανός είναι σκοτεινός από δεξιά μόνο;». Επίσης έγιναν και γενικές ερωτήσεις για τα είδη των μύλων, τον τρόπο λειτουργίας των νερόμυλων «Πώς γινόταν το άλεσμα, τι ρόλο παίζει αυτή η ρόδα;», «Και η ρόδα γυρίζει πάντα; και όταν δεν αλέθει ο μύλος;», με την υπηρεσία που παρέχει ένας νερόμυλος «Στο μύλο γίνεται το αλεύρι; Τι άλλο;», «Ποιός πήγαινε στο μύλο να αλέσει, ποιοί ήταν οι πελάτες;» με το επάγγελμα του μυλωνά κ.α.

Στη δεύτερη φάση της τεχνικής του Perkins, της ευρείας και περιπετειώδους παρατήρησης, η εκπαιδεύτρια παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να εμβαθύνουν την παρατήρηση, να εντοπίσουν στο έργο γεγονότα, στοιχεία που θεωρούν σημαντικά (μηνύματα, συμβολισμούς, συνήθειες, εκπλήξεις ως προς τα τεχνικά χαρακτηριστικά, το χρώμα, τα αντικείμενα κ.ο.κ.) και, στη συνέχεια, να μοιραστούν τις σκέψεις τους γι' αυτά, τη διάθεση και τα συναισθήματα που τους προκαλούν χωρίς προσπάθεια ερμηνείας. Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκε: «Το σκοτεινό σύννεφο συμβολίζει το χειμώνα που έρχεται απειλητικά, φοβάται ο κόσμος το χειμώνα και πρέπει να προετοιμαστεί, να γεμίσει τα αμπάρια», «Σε μια ανταλλακτική οικονομία, κέντρο βάρους είναι το σιτάρι, ήταν σαν νόμισμα εκείνες τις εποχές, ο μύλος είναι ένα σύμβολο», «Τα ζώα γύρω από τα μύλο θέλουν να δώσουν το μήνυμα ότι ο άνθρωπος πρέπει να αξιολογεί τη φύση για να επιβιώσει αλλά σωστά, χωρίς να την καταστρέφει». Ως προς τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το έργο ανέφεραν ότι εντυπωσιάστηκαν επειδή «Το σπίτι ταιριάζει απόλυτα με τη φύση», «Το νερό αν και χρησιμοποιείται από τη ρόδα, είναι καθαρό αφού μέσα κολυμπάνε πάπιες», «Ενώ πλένει η κυρία δεν έχει αφρούς το νερό», «Το κτίριο δεν έχει μπαλκόνια και μεγάλα παράθυρα, για προστασία από το κρύο και τις καιρικές συνθήκες», «Η σκεπή είναι επικλινή, χιονίζει πολύ φαίνεται στην περιοχή». Μία παιδαγωγός με αφορμή τον καπνό της καμινάδας, συγκινήθηκε και ένιωσε νοσταλγία, γιατί θυμήθηκε τη γιαγιά της, η οποία ξυπνούσε χαράματα, μόλις δύο δεκαετίες πριν και μαγείρευε το φαγητό στο τζάκι. Με αφορμή αυτό άνοιξε συζήτηση για την αργόσυρτη ιστορία και τις μεταβάσεις. Στη συνέχεια, δηλώσαν ότι νιώσανε θαυμασμό για την ευφυΐα του ανθρώπου «Το ρυάκι δεν θα ήταν τόσο σημαντικό για την τοπική οικονομία αν δεν το

αξιοποιούσαν με το νερόμυλο που το μετατρέπει σε δύναμη και ενέργεια», νιώσανε νοσταλγία για την ήρεμη ζωή στο χωριό, την περιοδικότητα και την ασφάλεια «Όλα με το ίδιο πρόγραμμα κάθε χρόνο», θαυμασμό «Ατομική ζωή, θρησκεία, περιβάλλον και οικονομία σε πλήρη συσχέτιση», «Μου κάνει εντύπωση η λεπτομέρεια, ο μύλος αυτός πρέπει να υπήρχε πραγματικά», φόβο και απειλή «Ο ουρανός είναι σκοτεινός από δεξιά σαν να θέλει να προκαλέσει φόβο για το χειμώνα που έρχεται», ενοχές «οι δικοί μας Νερόμυλοι είναι σκουπιδότοπος τώρα» κ.ο.κ.

Στην πορεία η εκπαιδύτρια-εμπυχωτρία έκρινε σκόπιμο να δώσει πληροφορίες για τον καλλιτέχνη συναφείς με τις ερωτήσεις που διατυπώθηκαν. Ο John Constable (1776-1837) ήταν πολύ σημαντικός ρομαντικός τοπιογράφος αλλά και προσωπογράφος, με διακρίσεις στην Αγγλία και τη Γαλλία. Η πληροφορία αυτή προκάλεσε αρκετούς συνειρμούς στους εκπαιδευτικούς παιδαγωγούς *«άρα, ίσως σήμαινε κάτι η επιλογή του να μην αποδώσει πρόσωπο στη γυναίκα που πλένει!»*. Η τέχνη του John Constable συγκρίνεται από ιστορικούς τέχνης με αυτή του Eugène Delacroix (1798-1863) και θεωρείται ότι επηρέασε πολύ σημαντικούς μετέπειτα ζωγράφους. Η παρατήρηση αυτή αναβαθμίζει το αντικείμενο του έργου, όπως το αντιλαμβάνονταν ως το σημείο αυτό οι εκπαιδευόμενοι όπως προκύπτει από τις παρατηρήσεις και απορίες τους *«Τόσο σημαντικός ήταν ο νερόμυλος;»*. Επίσης, αναφέρθηκε η πληροφορία ότι ο ζωγράφος ήταν γιος πλούσιου εμπόρου καλαμποκιού και αλεύρων. Οι εκπαιδευτικοί σχολίασαν την πληροφορία αυτή και κάποιοι επιβεβαιώθηκαν καθώς όντως ο ζωγράφος ήταν πολύ εξοικειωμένος με το χώρο που απεικονίζει και τους μύλους γενικότερα.

Στην τρίτη φάση της τεχνικής του Perkins, (Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση), γίνεται προσπάθεια να διασαφηνιστούν κάποια σημεία και να απαντηθούν όσο το δυνατόν οι απορίες των εκπαιδευομένων. Η εκπαιδύτρια-εμπυχωτρία παρουσίασε κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία για το έργο. Συγκεκριμένα, τους δόθηκε η πληροφορία ότι ο μύλος υπήρξε πραγματικά και κάποιες λεπτομέρειες για τη σχέση του ζωγράφου με τον τόπο. Το γεγονός ότι προσφιλές πρόσωπο του ζωγράφου ήταν εφημέριος στο χωριό όπου εντοπίζεται το κτίσμα, γέννησε διάφορους προβληματισμούς και αποτέλεσε αφορμή για περαιτέρω συζητήσεις *«Έχει ζωγραφίσει και την εκκλησία του χωριού;»*. Επίσης, εντυπωσιάστηκαν όταν ενημερώθηκαν ότι τέσσερα χρόνια περίπου απασχολούσε ο νερόμυλος ως ιδέα το ζωγάφο και νιώσανε έκπληξη για το ότι

ζωγράφησε τέσσερις φορές το νερόμυλο, τρεις από την ίδια οπτική γωνία. Προβληματίστηκαν έντονα με την πληροφορία ότι ο ζωγράφος απεικόνισε μόνο τη γέφυρα και το νερόμυλο του χωριού. Τα εν λόγω στοιχεία αποτέλεσαν αφορμή να επιστρέψει εκ νέου και να συγκεντρωθεί ακόμη πιο προσεκτικά η ομάδα στις λεπτομέρειες του έργου, να επιμείνει στα στοιχεία που εντυπωσίασαν αρχικά και να προχωρήσει με ενδιαφέρον σε περαιτέρω εγχρονισμό και εντοπισμό του θέματος, καθώς και εποικοδομητικούς συνειρμούς και συγκρίσεις, υποθέσεις για τις προθέσεις του ζωγράφου και σε εκτιμήσεις για το τελικό αποτέλεσμα *«σύμφωνα με το ζωγράφο, το πιο σημαντικό πράγμα για τους κατοίκους στην περιοχή ήταν η επιβίωση. Όλη τους η ζωή ήταν οργανωμένη γύρω από την τοπική οικονομία»*. Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν τεκμηριωμένα σε διάφορα ερωτήματα που τέθηκαν στις προηγούμενες φάσεις, συσχέτισαν το έργο με την εποχή του και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων, αναρωτήθηκαν αν υπάρχουν σήμερα νερόμυλοι εν λειτουργία, εντόπισαν προκλήσεις πίσω από πολιτισμικές απαντήσεις (*«μικρά παράθυρα χωρίς μπαλκόνια λόγω του κρύου»*, *«ο μύλος αλέθει αλεύρι, τροφή για τα ζώα, πλένει τα ρούχα στη νεροτριβή» κ.α.*), μετέφεραν την πολιτισμική απάντηση διαδοχικά στο χρόνο έως σήμερα καταγράφοντας αλλαγές και ομοιότητες στις απαντήσεις που δόθηκαν σε συγκεκριμένες προκλήσεις ως προς το χώρο και χρόνο, και η συζήτηση, από μία φράση *«τότε το σιτάρι ήταν το δικό τους και καθαρό»*, έφτασε σε σημαντικούς προβληματισμούς για την ποιότητα ζωής σήμερα *«ποιος ελέγχει την ποιότητα των αλεύρων που εισάγουμε»*, *«τότε πήγαινες το σιτάρι σου, το άλεθε ο μυλωνάς και έφτιαχνες ψωμί από καθαρό σιτάρι..»*, τον κοινωνικό ρόλο του μύλου σε μια τοπική κοινωνία *«τόπος συνάντησης, όπως οι βρύσες παλιά»*. Αναφορικά με την τεχντροπία, η ομάδα, μετά την πληροφορία ότι υπάρχουν τρία παρόμοια έργα, προχώρησε σε αλλαγές ως προς τις τεχνικές, τα χρώματα, τα υποθέματα του έργου και συζήτησε το υποτιθέμενο αποτέλεσμα. Γενικότερα, κάθε παρατήρηση σε βάθος γεννούσε αλυσιδωτές αντιδράσεις, σχόλια, συζητήσεις, συσχετισμούς, μοίρασμα εμπειριών που αφορούσαν άλλοτε στην καθημερινή πρακτική στην προσωπική ζωή των εκπαιδευμένων (*«εγώ ψήνω ψωμί στο σπίτι μου κάθε βδομάδα, μοσχομυρίζει όλη η πολυκατοικία»*, *«ένας γνωστός μου μισθώνει γεωργό να του καλλιεργεί σιτάρι, το δίνει σε ένα μύλο στη Ραιδεστό και όλο το χρόνο παίρνει από εκεί αλεύρι για πίτες και ψωμί για τα παιδιά»*. άλλοτε μνήμες από συζητήσεις με ηλικιωμένους συγγενείς και άλλοτε τους νερόμυλους της Πολίχνης *«δηλαδή, κάπως έτσι ήταν το τοπίο εκεί που είναι η χωματερή σήμερα..απίθανο!»*, «να

γινόταν ένα πάρκο, και ένα μουσείο ψωμιού ίσως και φούρνος να πηγαίνουμε με τα παιδιά εκδρομή και να μπορούν να δοκιμάσουν παραδοσιακό ψωμί σε ξύλινο φούρνο» και κυρίως οδηγούσε σε συζήτηση πάνω σε βαθύτερες αξίες και στάσεις ζωής και πώς αυτές επίσης μπορεί και πρέπει να εξελίσσονται στο χρόνο.

Στην τέταρτη φάση της τεχνικής του Perkins, (ανασκόπηση της διεργασίας), οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σκεφτούν τη συζήτηση από την αρχή της επεξεργασίας του έργου με την τεχνική αυτή, να ξαναθυμηθούν παρατηρήσεις, απορίες και πρώτες ερμηνείες, να εντοπίσουν τις αλλαγές στις αρχικές τους εντυπώσεις για το μήνυμα του έργου. Υπήρχε διαφοροποίηση από άτομο σε άτομο στα σημεία. Αφού έγινε η ανασκόπηση, αναπτύχθηκε συζήτηση για το πώς η παρατηρητικότητα και τα γνωστικά σχήματα του καθενός βοήθησαν στην αποκωδικοποίηση της εικόνας, τόνισαν πόση οικονομία γίνεται με την επικοινωνία πληροφοριών μέσα στην ομάδα. Οι περισσότερες απαντήσεις συγκλίνουν στο ότι πέρα από τα λάθη και τη μη ασκημένη παρατηρητικότητά τους, στην αρχή προσέγγισαν το έργο ως απλή απεικόνιση ενός τοπίου, χωρίς να αναζητούν περαιτέρω μηνύματα. Σημείωσαν, επίσης, ότι ακόμη και μετά από την αναλυτική παρατήρηση, ο κάθε ένας βλέπει διαφορετικά το έργο στο βαθμό που επηρεάζεται από τη δική του ζωή, τις γνώσεις και την προσωπικότητά του. Ουσιαστικά το κάθε άτομο της ομάδας ενθαρρύνθηκε να στοχαστεί, να βρει το δικό του νόημα στο έργο και να το επικοινωνήσει στην ομάδα. Στα σημεία δεν τηρήθηκε πάντοτε με ακρίβεια το πέρασμα από φάση σε φάση προκειμένου να μη ματαιωθεί η αυθόρμητη συμμετοχή και ο ενθουσιασμός των εκπαιδευομένων.

Β' Συσχέτιση του έργου τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα

Μόλις τελείωσε η προσέγγιση του έργου με την τεχνική του Perkins, διερευνήθηκε ποιες αλλαγές επέφερε στις γνώσεις, τις στάσεις και την ικανότητα των παιδαγωγών να τις μεταφέρουν σε συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογές, όπως τα κριτικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή. Η εκπαιδευτρια επαναφέρει ξεκάθαρα τα τρία κριτικά ερωτήματα και καλεί τους εκπαιδευτικούς να αναλύσουν και να ανασυνθέσουν μαθησιακές εισροές από το σύνολο της διαδικασίας, να επεξεργαστούν και να ταξινομήσουν τις πληροφορίες που δέχθηκαν, ζητώντας τους απλά να σκεφτούν *«πώς θα απαντούσαν αν δεν είχε μεσολαβήσει η επιμορφωτική*

διαδικασία» και να αναφέρουν, τις αλλαγές που διαπιστώνουν στον τρόπο σκέψης τους (απόψεις, επιχειρήματα). Τους ζητά, δηλαδή, να επικοινωνήσουν στην ομάδα την προσωπική τους εμπειρία και τον προβληματισμό τους σε σχέση με τη μαθησιακή πορεία και τις τυχόν αλλαγές που βίωσαν. Σε σχέση με το πρώτο υποθέμα/κριτικό ερώτημα (Πώς αντιλαμβάνομαι την Παράδοση και ποιοι θεωρώ ότι είναι οι Φορείς της), οι περισσότεροι ανέφεραν πώς στην αρχή της διαδικασίας δεν αντιλαμβάνονταν την παράδοση ως κίνηση *«Ένωθα πως σταματούσε κάπου πριν από εμένα και πώς κάποιοι άλλοι πιο σημαντικοί δημιουργούν παράδοση και πολιτισμό», «Το ότι δημιουργώ παράδοση καθημερινά μέσα από τις επιλογές μου στο κάθε τι, ποτέ δεν το χα σκεφτεί»*. Επίσης, οι περισσότεροι τόνισαν, ότι δεν ψάχνανε την πρόκληση πίσω από την απάντηση και κυρίως δεν εστίαζαν στις ιδιαιτερότητες ενός τόπου και πώς επηρεάζει τον τρόπο ζωής των κατοίκων *«Ενώ είναι τόσο λογικό, ποτέ δεν είχα σκεφτεί, για παράδειγμα, ότι στις βόρειες χώρες τα σπίτια έχουν επικλινείς σκεπές και δεν έχουν μπαλκόνια λόγω του χιονιού, του κλίματος ή και της οικονομίας»*. Σε σχέση με το β' κριτικό ερώτημα (Μπορεί ο σύγχρονος άνθρωπος να αξιοποιεί την παράδοση λειτουργικά προς όφελος της προσωπικής και κοινωνικής του ανάπτυξης;), οι περισσότεροι ανέφεραν ότι ταύτιζαν την αξιοποίηση με την αναβίωση παραδοσιακών χορών, ηθών και εθίμων, με το χτίσιμο μουσείων κ.ο.κ. Επεσήμαναν ότι χρησιμοποιούσαν τον όρο «διατήρηση» χωρίς να τον εννοούν ουσιαστικά *«δεν είναι δυνατόν να γυρίσουμε πίσω στο χρόνο και να αρνηθούμε την εξέλιξη της γνώσης και της τεχνολογίας»*. Η κατανόηση της λογικής που υπάρχει πίσω από κάθε πολιτισμική απάντηση τους γοήτευσε κατά την επεξεργασία του έργου.

Ως προς το τρίτο κριτικό ερώτημα (Τι σημαίνει η φράση: *«δε σκεφτόμασταν ότι φτιάχναμε παράδοση, μόνο προσπαθούσαμε με τον τρόπο μας, με ό,τι είχαμε, να ζήσουμε καλύτερα και όπως μάθαμε από τους γονείς μας»*) ανέφεραν ότι δεν είχαν συνδέσει τις επιλογές τους στην καθημερινότητα με την παράδοση και τον πολιτισμό και δεν είχαν συνειδητοποιήσει ότι οι ίδιοι και οι γονείς τους είναι φορείς της παράδοσης σε κάθε λεπτό της ζωής τους. Τόνισαν πως το *«Ό,τι είχαμε»* τους παραπέμπει μετά την επεξεργασία του έργου τέχνης στις ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής που ήταν πιο έντονες στο παρελθόν, π.χ. στην τοπική οικονομία. Σχολίασαν ότι η φράση *«Και το πώς μάθαμε από τους γονείς μας»* ταυτίζεται με τη συνήθεια *«Που ίσως δεν είναι καλός οδηγός, γιατί οι γονείς προτείνουν, αλλά εμείς πρέπει επιλέγουμε τελικά, γιατί είμαστε άλλη γενιά»*. Κατέληξαν στην εξής διαπίστωση: *«δεν*

αφιερώνουμε όσο χρόνο θα έπρεπε στο να ακούμε ηλικιωμένους συγγενείς με στόχο να καταλάβουμε τον τρόπο ζωής τους.

6^ο Στάδιο: Επαναξιολόγηση των αρχικών παραδοχών

Στο τελικό στάδιο της μεθόδου, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν με γραπτό κείμενο στο αρχικό ερώτημα που δόθηκε στο δεύτερο στάδιο της μεθόδου: Πώς αντιλαμβάνομαι τη φράση «παράδοση», γιατί η παράδοση ενίοτε χαρακτηρίζεται «δυναμική»; Στο χρόνο που είχανε στη διάθεσή τους οι εκπαιδευόμενοι γράψανε σε συνεργασία το παρακάτω κείμενο:

«Η Παράδοση είναι μία ζωντανή διαδικασία κατά την οποία κάποιος παραδίδουν κάτι σε κάποιους άλλους. Αυτός που παραδίδει είναι η προηγούμενη γενιά ή και ο κάθε ένας μας. Αυτός που δέχεται είναι οι νέοι ή ο κάθε ένας μας. Αυτό που μεταβιβάζεται είναι τρόποι ζωής (ήθη-έθιμα, απόψεις, παραμύθια, φόβοι, ιδέες, αξίες, τρόποι ζωής, αντικείμενα, συνταγές). Αυτός που μεταβιβάζει επιλέγει. Αυτός που δέχεται επιλέγει. Η επιλογή έχει σχέση με τις γνώσεις και τις αξίες του καθενός. Αυτό που μεταβιβάζεται είναι απάντηση σε κάποιο πρόβλημα και αλλάζει ανάλογα με την εποχή, την τεχνολογία, τις γνώσεις και τις αξίες του κάθε ανθρώπου ξεχωριστά. Φορείς της παράδοσης είναι οι παρελθούσες γενιές, εμείς και οι επόμενες γενιές. Δηλαδή, κάθε στιγμή ίσως προτείνουμε εμείς ή μας προτείνουν τρόπους ζωής. Σωστό είναι να διαλέγουμε αυτό που ταιριάζει σε μας και στο περιβάλλον μας ή να δημιουργούμε λειτουργικές λύσεις. Η παράδοση χαρακτηρίζεται δυναμική, γιατί φορείς και αντικείμενα βρίσκονται σε κίνηση και αλλαγή. Αξιοποιούμε σωστά την παράδοση, όταν την κατανοούμε και επιλέγουμε συνειδητά τη συνέχεια ή την αλλαγή της». Άρα, η διατήρηση της παράδοσης, η στείρα μίμηση του παρελθόντος δεν είναι καλός οδηγός.

Αξιολόγηση της μεθόδου

Με γνώμονα τις κλασικές ταξινομίες στόχων (Bloom & Krathwoh, 1986), είναι εμφανές ότι το εργαστήριο έδωσε εναύσματα να αναπτυχθεί γνώση ορισμών π.χ. «πολιτισμός», «συλλογική μνήμη», «παράδοση», «παραδοσιακό» όπως και γνώση τάσεων και ακολουθιών π.χ. «*τι υπήρχε πριν και μετά τους νερόμυλους*», «*θα ήθελα ένα μουσείο να μου εξηγήει όλα αυτά*». Η σταδιακή παρατήρηση του πίνακα υποστήριξε τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος. Οι εκπαιδευόμενοι ανέλυσαν πληροφορίες στα στοιχεία τους, αξιοποίησαν ιδέες και πληροφορίες που επικοινωνήθηκαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, αποκωδικοποίησαν εύστοχα εκφράσεις, εντόπισαν και αντιμετώπισαν κριτικά συναφείς απόψεις και τακτικές που διατυπώνονται στο περιβάλλον τους αντί να τις αναπαράξουν μηχανικά, ασκήθηκαν στη διάκριση των γεγονότων από τις υποθέσεις, διερεύνησαν τον πολιτιστικό, κοινωνικό και οικονομικό χαρακτήρα των νερόμυλων, εντόπισαν σχέσεις ανάμεσα σε αιτίες και αποτελέσματα, διατύπωσαν υποθέσεις, αντέδρασαν λειτουργικά σε υποθετικές καταστάσεις (π.χ. νόμος πλαίσιο για τη διατήρηση των παραδοσιακών οικισμών και κτιρίων), διαμόρφωσαν και στήριξαν απόψεις, αξιολόγησαν προσπάθειες επιχειρηματολογώντας, σύγκριναν εναλλακτικές με τη χρήση κριτηρίων, αναγνώρισαν αντίθετες τάσεις σε σχέση με τη δράση της πολιτείας και μεμονωμένων φορέων, εντόπισαν και αξιολόγησαν επεμβάσεις στο χώρο των Μύλων, προβληματίστηκαν ως προς το τι είναι αναγκαίο και τι όχι, αποτίμησαν-κατανόησαν ιδιαιτερότητες ανά εποχή και ανέπτυξαν κριτική στάση απέναντι σ' αυτές, εστίασαν στην επίδραση των ιδεών στην ιστορική εξέλιξη, κατανόησαν καλύτερα τη σημερινή εποχή, εντόπισαν προβλήματα, οργάνωσαν και πρότειναν σχέδια δράσης σε ατομικό και τοπικό επίπεδο.

Σε επίπεδο στάσεων το εργαστήριο ενδυνάμωσε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για το περιβάλλον ως πηγή γνώσης και τον τρόπο ζωής των παλαιότερων, τούς προβλημάτισε σχετικά με την προσωπική τους ευθύνη και τη σημασία του χώρου των Νερόμυλων, τους προκάλεσε να εκφράσουν τη γνώμη τους πάνω σε καταστάσεις που βιώνουν και να προτείνουν πρωτοβουλίες. Στη συζήτηση που ακολούθησε με τους παιδαγωγούς αναφορικά με την εν λόγω εκπαιδευτική διαδικασία, οι ιδέες τους για την οργάνωση ανάλογων προγραμμάτων ή/και την αξιοποίηση άλλων μορφών τέχνης, λειτούργησε ως ενδείκτης για το ότι η εν λόγω προσέγγιση έγινε αποδεκτή με

ενδιαφέρον και διάθεση να εμπλουτίσουν με αυτή τις εκπαιδευτικές μεθόδους που θα εφαρμόζουν στο μέλλον. Συνοπτικά, από τη διαδικασία της αξιολόγησης προκύπτει ότι η απάντηση των κριτικών ερωτημάτων μετά την εφαρμογή της μεθόδου ήταν εύστοχη, ολοκληρωμένη, δημιουργική ενώ, παράλληλα, επιτεύχθηκε η προσδοκώμενη αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμική κληρονομιά, την παράδοση και τη διδακτική πρακτική.

Συμπεράσματα

Το πρώτο μέρος του άρθρου είχε ως στόχο μέσα από την περιγραφή ενός προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών να συζητήσει την εγγενή σύνδεση της μετασχηματιστικής μάθησης με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και τη μέθοδο project. Στο πλαίσιο του εν λόγω εγχειρήματος, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν άμεσα και με εποπτεία τις συγκεκριμένες μεθόδους. Τα παιδιά με τους δασκάλους τους βοηθούς εμπυχώθηκαν να εκφράσουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να μεταφέρουν το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας σε προβλήματα της τοπικής κοινωνίας, τα οποία προσέγγισαν σφαιρικά και ευέλικτα. Με σεβασμό στη δυναμική της ομάδας τα παιδιά ασκήθηκαν στη συνεργασία, την κριτική σκέψη, την αξιοποίηση της γνώσης στη λήψη αποφάσεων και τη λύση προβλημάτων, δημιούργησαν, ανακάλυψαν πηγές μάθησης και απόκτησαν μαθησιακές εμπειρίες, ερμήνευσαν και επικοινωνήσαν το αποτέλεσμα των εμπειριών αυτών. Στο εργαστήριο που παρουσιάστηκε στο δεύτερο μέρος του άρθρου μέσα από μία συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση, προσπάθησα να δώσω βήμα προς βήμα τη διαδρομή από τον εντοπισμό μιας προβληματικής κατάστασης στο πλαίσιο μιας μαθησιακής διαδικασίας ως και την αλλαγή και την ενσωμάτωση της αλλαγής στην καθημερινή πρακτική. Το εγχείρημα κατατίθεται στην κρίση κάθε αναγνώστη και αναγνώστριας, με ελπίδα η ειδική γνώση και εμπειρία τους να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω συζήτηση, βελτίωση και εφαρμογή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανθογαλίδου, Θ. (1987). *Ο Ρόλος της Εκπαίδευσης στην Αναπαραγωγή και Εξέλιξη μιας Παραδοσιακής Κοινωνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο
- Αρβανίτη, Ε., & Χρυσανθοπούλου, Β. (2014). Παιδαγωγική Λαογραφία και Μάθηση μέσω Σχεδιασμού: ένα μοντέλο επαγγελματικής μάθησης στο πανεπιστήμιο. *Πρακτικά 4^ο Πανελληνίου Συνεδρίου «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση»*. 37-51. Καρδίτσα 19-21/12.
- Bloom B. & Krathwohl, D. (1986). *Ταξινόμια Διδακτικών Στόχων* (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Μτφ.). Αθήνα: Κώδικας.
- Γέρου, Θ. (1983). Κριτική Παρουσίαση του Έργου του Πάολο Φρέϊρε. *Αυτομόρφωση*, I, 50-52
- Eisener, E. (2002). *The Art and The Creation of Mind*. New Haven.CT: Yale University Press
- Cladaki-Manoli El. & Nicolakaki-Kentrou M., Tourna E. (2002). Egyptian Thesauri in the National Archeological Museum of Athens. Πρακτικά Συνεδρίου In A-A Maravelia (ed.) Ancient Egypt and Antique Europe: Two parts of the Mediterranean World. BAR international series 1952, Αθήνα, σ.33, pl.3B (σ.45).
- Feinberg, J. (1992). *Freedom and Fulfillment*. New Jersey: Princeton, University Press
- Freire, P. (1970). *Cultural Action for Freedom*. Cambrigde, Massachusetts, Harvard Educational Review and Center for the Study of Development and Social Chage
- Frey, K. (1986). «Η Μέθοδος project», Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. *Παιδαγωγική και εκπαίδευση*, τ.14, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.
- Ζαρίφης Κ. Γ., (2009). *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Η Κληρονομιά μας Έθιμα και Παραδόσεις*. Δήμος Καλλιθέας Θεσσαλονίκης &

Δήμος Μπλαγκόεβιτς Βουλγαρίας (2008). Ερευνητική μελέτη και δημιουργία ενημερωτικού-εκπαιδευτικού υλικού στο πλαίσιο του έργου: Κέντρο Αναβίωσης Εθίμων, Δρωμένων και Παραδοσιακών Παιχνιδιών των Χωρών των Βαλκανίων, Ανάδοχος έργου: OTS, ΕΠ: INTERREG III. Θεσσαλονίκη: Printing House.

Illeris, K. (2002). *The Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field Between the Cognitive, the Emotional and the Social*. Leicester, UK, NIACE.

Illeris, K. (2014). *Transformative Learning and Identity*. Routledge

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (Εκδ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 91-120). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κουλαουζίδης, Γ. (2015). Αισθητική εμπειρία και μετασχηματισμός ή προσπαθώντας να συνδέσουμε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διά Βίου Μάθησης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 28/6/2015 (υπό δημοσίευση στα πρακτικά του Συνεδρίου). Διαθέσιμο στο: <https://eap.academia.edu/GeorgeKoulaouzides>

Κυριακίδου Νέστορος, Α. (1989). Η Ελληνική Λαογραφία στη Σύγχρονη της Προοπτική. Στο *Λαογραφικά Μελετήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ε.Λ.Ι.Α.

Λιντζέρης, Π. (2007). Η Διεργασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 6-12

Λιντζέρης, Π. (2010). Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης: δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, (σσ. 94-123). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μανάβη, Χ. (1999). *Η Διατροφή στον Κύκλο του Χρόνου –Καθημερινές Γιορταστικές και Τελετουργικές Τροφές στο Χωριό Καβαλάρι Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτική Ομάδα
- Μανάβη, Χ. (2000). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Παράγοντας Ανάπτυξης της Τοπικής Αυτοδιοίκησης–Εμπειρική Διερεύνηση σε Δήμους του Νομού Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτική Ομάδα
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection, *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 183-198
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core concepts of transformative learning. In J. Mezirow (Ed), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2007). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μερακλής, Μ.Γ. (2011). *Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική Συγκρότηση, Ήθη και Έθιμα, Λαϊκή Τέχνη*. 3^η Έκδοση. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1989). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Σχολείο. Κριτική Θεώρηση και Εμπειρική Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Parham's Mill, Gillingham (1826), John Constable (1776-1837). Oil on canvas. 19 3/4 x 23 3/4 inches (50.2 x 60.3 cm) Yale Center for British Art, Paul Mellon Collection. B1981.25.133. Προσπελάστηκε την 23^η Ιουλίου του 2015 από: <http://collections.britishart.yale.edu/vufind/Record/1670671>
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. California, Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts
- The Postman (1901). Sauber, R. (1868-1936). Προσπελάστηκε την 5η Ιουλίου του 2015, από: http://www.wikigallery.org/wiki/painting_163027/Robert-Sauber/The-Postman,-No.1-from-Familiar-Figures-of-London,-c.1901

Towencend, C. / K. Edwin (1977). *Adult education in developing countries*, 2nd ed.
Oxford: Pergamon Press

Φραγκούλης, Ι, & Φραντζή, Φ. (2010). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις της
Τοπικής Ιστορίας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: Ι.
Πικραμένος.