



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Ειδίκευση : Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη στη
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μια ερευνητική εφαρμογή σε
μαθητές του Δημοτικού Σχολείου για την προσέγγιση της
έννοιας της «διαφορετικότητας»**

ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΔΟΥ ΛΑΣΚΑΡΙΝΑ, Α.Μ.: 393

Επιβλέπων καθηγητής: Νικολάου Γεώργιος

Μέλη εξεταστικής επιτροπής:

Σούλης Σπυρίδων – Γεώργιος

Φύκαρης Ιωάννης

Ιωάννινα, Ιούνιος 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
SYMMARY.....	7

Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

1.1 Ορισμός της έννοιας του μετασχηματισμού - Ο Jack Mezirow και η Μετασχηματίζουσα μάθηση.....	9
1.2 Ορισμός της έννοιας του κριτικού στοχασμού – Η Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης.....	14
1.3 Σχέση μετασχηματίζουσας μάθησης και κριτικού στοχασμού - Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση.....	19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Η έννοια της διαπολιτισμικότητας – Η διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	23
2.2 Η προσέγγιση της έννοιας της διαφορετικότητας και των συναφών με αυτήν εννοιών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης.....	28
2.2.1 Οι έννοιες της ετερότητας, της προκατάληψης, των στερεότυπων, του ρατσισμού και η σημαντικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε θέματα της διαφορετικότητας.....	29
2.2.2 Η συμβολή του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου της μετασχηματίζουσας μάθησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθητών του Δημοτικού σχολείου για την αναγνώριση της διαφορετικότητας και τον μετασχηματισμό προκαταλήψεων και στερεότυπων.....	33
2.3 Η μετασχηματιστική / χειραφετική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - Η αξιοποίηση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης.....	39

2.3.1 Η μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής.....	41
2.3.2 Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

3.1 Η Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	46
3.2 Η σημασία της τέχνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	48
3.3 Η μετασχηματιστική/χειραφετική διάσταση της τέχνης ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών και της στοχαστικής διεργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	50
3.4 Η αξιοποίηση της τέχνης μέσα από μοντέλα - μεθοδολογίες αισθητικής εμπειρίας στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης.....	57

Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

4.1 Περιγραφή του μεθοδολογικού πλαισίου.....	61
4.1.1 Η καταλληλότητα του δείγματος.....	62
4.1.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	62
4.1.3 Η προβληματική της έρευνας - Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	63
4.1.4 Τα κίνητρα της ερευνήτριας.....	64
4.2. Η Ερευνητική Μεθοδολογία.....	64
4.2.1 Η μέθοδος.....	65
4.2.2 Τα ερευνητικά / μεθοδολογικά εργαλεία: Τεχνικές παραγωγής, συλλογής και καταγραφής των δεδομένων.....	66
4.2.3 Η μεθοδολογία ανάλυσης.....	69
4.2.4 Περιορισμοί της έρευνας.....	70
4.2.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	71

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ PROJECT

5.1 Η μεθοδολογία του διαθεματικού σχεδίου διδασκαλίας (project) και η καταλληλότητά του για τις ανάγκες της έρευνας.....	72
5.2 Η υλοποίηση του ερευνητικού project.....	74
5.2.1 Γενικοί στόχοι.....	74
5.2.2 Α΄ φάση: Ανίχνευση της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος- Προβληματισμός - Διερεύνηση πρότερων εμπειριών και γνώσεων - Διατύπωση κριτικών ερωτημάτων.....	75
5.2.3 Β΄ φάση: Σχεδιασμός- Προγραμματισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων.....	76
5.2.4 Γ΄ φάση: Υλοποίηση (έρευνα, συλλογή δεδομένων, καταγραφή και επεξεργασία).....	78
5.2.4.1 Σενάριο 1: Παρουσίαση και υλοποίηση δράσεων.....	78
5.2.4.2 Σενάριο 2: Παρουσίαση και υλοποίηση δράσεων.....	81

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

6.1 Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	84
6.1.1 Ανάγκη κριτικής διερεύνησης του ζητήματος: Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων.....	84
6.1.2 Σενάριο 1: Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων.....	90
6.1.3 Σενάριο 2: Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων.....	102
6.2 Συμπεράσματα και προτάσεις.....	122

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	130
------------------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Ι. Έργα τέχνης.....	150
Παράρτημα ΙΙ. Ερευνητικά φύλλα εργασίας.....	156
Παράρτημα ΙΙΙ. Ερωτηματολόγια ομαδικής συνέντευξης.....	175

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αφορά μια πειραματική εφαρμογή ερευνητικού χαρακτήρα και αποτελεί καινοτομία και μια εναλλακτική πρωτότυπη διδακτική πρόταση. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που υλοποιήθηκε σε μια τάξη ενός Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου ως ένα ερευνητικό σχέδιο δράσης με τη μορφή διαθεματικού σχεδίου διδασκαλίας (project) και αναπτύχθηκε σύμφωνα τα στάδια που προτείνει η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης με τεχνικές που στηρίζονται στην Τέχνη. Ο σχεδιασμός και η εκπόνησή της έλαβε χώρα στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προσπάθειας για την πρόληψη και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία, καθώς και για την καλλιέργεια ευγενικών πρακτικών για τον περιορισμό φαινομένων βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών κατά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας είναι να διερευνηθεί, αν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθητών του δημοτικού σχολείου είναι τελεσφόρο η εφαρμογή εναλλακτικών και καινοτόμων πρακτικών. Συγκεκριμένα, μελετάται η εφαρμογή της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow μέσα από την χειραφετική / μετασχηματιστική διάστασης της Τέχνης σε μαθητές του δημοτικού σχολείου. Βασικοί στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθούν η δυνατότητα και ο βαθμός που οι μαθητές μπορούν να στοχαστούν κριτικά πάνω σε κοινωνικά ζητήματα και να μετασχηματίσουν παραδοχές και τον στερεοτυπικό τρόπο σκέψης τους μέσα από την επαφή τους με έργα τέχνης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην παρούσα έρευνα, η χειραφετική διάσταση της Τέχνης χρησιμοποιείται ως ένα εναλλακτικό εκπαιδευτικό εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την προσέγγιση της έννοιας της «διαφορετικότητας» και ερευνάται η δυνατότητα και ο βαθμός που η Τέχνη μπορεί να προάγει την κριτική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία των μαθητών και να θέσει υπό αμφισβήτηση τις ήδη υπάρχουσες και υιοθετημένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις με σκοπό τον μετασχηματισμό παραδοχών και στερεότυπων, όσον αφορά τους «διαφορετικούς», την προώθηση της αποδοχής και του σεβασμού στους «άλλους», και κατά συνέπεια την εξάλειψη ρατσιστικών συμπεριφορών.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος προσδιορίζονται αρχικά οι έννοιες της μετασχηματίζουσας μάθησης και του κριτικού στοχασμού. Στη συνέχεια μελετάται η αξιοποίηση των παραπάνω θεωριών και η συμβολή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθητών του Δημοτικού

σχολείου για την αναγνώριση της «διαφορετικότητας» και τον μετασχηματισμό προκαταλήψεων και στερεότυπων για τους «διαφορετικούς». Τέλος, περιγράφεται ο ρόλος και η σημασία της μετασχηματιστικής / χειραφετικής διάστασης της Τέχνης ως ένα εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών και της στοχαστικής διεργασίας για τον μετασχηματισμό των παραδοχών τους. Στο ερευνητικό μέρος τίθεται αρχικά το μεθοδολογικό πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η έρευνα. Στη συνέχεια ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή της εφαρμογής της έρευνας. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων, καταγράφονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν και κατατίθενται προτάσεις για επέκταση της ερευνητικής πρότασης ή για περαιτέρω έρευνα σε ζητήματα που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματίζουσα μάθηση, κριτικός στοχασμός, τέχνη, αισθητική εμπειρία, στερεότυπα, προκαταλήψεις, διαφορετικότητα, αποδοχή, ρατσισμός

SUMMARY

The present postgraduate work concerns an experimental research application and is an innovation and an alternative original teaching proposal. This is a qualitative research that was implemented in a classroom of an Experimental Primary School as a research action plan in the form of a cross-curricular project and developed according to the stages proposed by the theory of Transformative Learning with Techniques Based on Art. Its planning and deployment took place in the context of a wider effort to prevent and combat violence in schools and to cultivate polite practices to reduce the phenomenon of violent and aggressive behavior of students in their interpersonal relationships.

In particular, the purpose of this postgraduate thesis is to investigate whether the implementation of alternative and innovative practices is effective in intercultural education of elementary school pupils. Specifically, the implementation of Transformative Learning Theory of Mezirow through the emancipatory / transformational dimension of Art is studied in elementary school pupils. The main objectives of the research are to explore the possibility and the extent to which students can critically reflect on social issues and transform their assumptions and stereotypical way of thinking through their contact with works of art in the educational process.

The approach of the concept of "diversity" is pursued through the emancipatory dimension of Art as an alternative educational tool in intercultural education and explores the possibility and the extent to which Art can promote the critical thinking and creative imagination of pupils and put into question the existing and adopted perceptions and beliefs in order to transform assumptions and stereotypes regarding "the different," promoting acceptance and respect for "the other " and thus the elimination of racist behaviors.

The thesis consists of two parts, the theoretical and the research. The theoretical part initially identifies the concepts of transformative learning and critical thinking. Then the exploitation of the above theories and their contribution to the intercultural education of elementary school pupils are studied to recognize "diversity" and to transform prejudices and stereotypes. Finally, the role and importance of the transformational / emancipatory dimension of Art is described as a tool for the development of students' critical thinking and the stochastic process of transforming their assumptions. The research part initially sets out the methodological framework according to which the research was designed and implemented. The following is a

detailed description of the application of the survey. Finally, the results of the survey are presented, the results are discussed, the conclusions are drawn up and proposals are submitted for extension of the research proposal or for further research on issues that have arisen during the conduct of the research process.

Key words: transformative learning, critical thinking, art, aesthetic experience, stereotypes, prejudices, diversity, acceptance, racism

Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η αποσαφήνιση των εννοιών που εμπλέκονται στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Επίσης, παρουσιάζεται η φιλοσοφική σκέψη και θεωρητικό υπόβαθρο που στηρίζουν τις έννοιες που τη διέπουν και ταυτόχρονα καθορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο διατυπώθηκε και αναπτύχθηκε ως θεωρία στον ευρύτερο χώρο των Ανθρωπιστικών Θεωριών Μάθησης.

1.1 Ορισμός της έννοιας του μετασχηματισμού - Ο Jack Mezirow και η Μετασχηματίζουσα μάθηση

Σύμφωνα με τον Scherr (2002: 26 16444), τα άτομα αντιλαμβάνονται και κατανοούν την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από τους πολιτισμούς τους και τα πρότυπα κατανόησης, ερμηνείας και αξιολόγησης του εαυτού τους και των άλλων, τα οποία αποκτούν κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Στο συγκεκριμένο σημείο, η έννοια του μετασχηματισμού αφορά μια διεργασία κριτικής επανεξέτασης αντιλήψεων, σχέσεων και ρόλων, κατά την οποία πραγματοποιείται αλλαγή του τρόπου ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας που έχουν αποκτήσει τα άτομα για τον κόσμο και τον εαυτό τους μέσα από το αντιληπτικό τους σύστημα, το οποίο λειτουργεί ασυνείδητα, όπως αυτό έχει εσωτερικεύσει το πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο αναπτύσσονται, κοινωνικοποιούνται και αποκτούν εμπειρίες τα άτομα. Τις εμπειρίες αυτές τα άτομα τις ερμηνεύουν άκριτα, έστω κι αν είναι βασισμένες σε λανθασμένες παραδοχές, με αποτέλεσμα τη δυσλειτουργική ένταξή τους στην πραγματικότητα (Mezirow, 1998c). Προς την κατεύθυνση της κριτικής επανεξέτασης προτύπων, αντιλήψεων, σχέσεων και ρόλων, και προκειμένου τα άτομα να αποκτήσουν μια πιο αντικειμενική θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα στην οποία κινούνται, μπορεί να συμβάλει η μαθησιακή διεργασία, την οποία ο Mezirow ορίζει ως «μετασχηματίζουσα μάθηση» (Κόκκος, 2005α).

Συγκεκριμένα, ο Αμερικανός καθηγητής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης (Columbia University) Jack Mezirow (1923-2014) στα τέλη της δεκαετίας του '70, θέτοντας ως βάση την πρωταρχική ανάγκη του ανθρώπου για κατανόηση και ταξινόμηση των εμπειριών του, ώστε να αποφευχθεί ο χαοτικός αποπροσανατολισμός της σκέψης (Mezirow, 1998c), διατυπώνει τη θεωρία της

Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Ο ίδιος ορίζει τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση Mezirow (2007: 1, 2003b: 58-59, 2000: 8, 1997b: 5) ως εξής: «Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε τα δεδομένα πλαίσια αναφοράς (σύστημα αντιλήψεων, νοητικές συνήθειες κλπ) για να τα κάνουμε πιο περιεκτικά, διαφοροποιημένα, ανοιχτά, συναισθηματικά ικανά για αλλαγή και στοχαστικά, έτσι ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν πεποιθήσεις και απόψεις, οι οποίες θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή δικαιολογημένες στην καθοδήγηση της πράξης» (Mezirow, 2000: 8). Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης προϋποθέτει τη συμμετοχή σε έναν γόνιμο διάλογο, που αξιοποιεί την εμπειρία, ώστε να διερευνήσει τους λόγους που στηρίζουν αυτές τις παραδοχές και με στόχο να ληφθούν αποφάσεις για δράση θεμελιωμένες στη νέα αντίληψη που προκύπτει (Mezirow, 2007: 47). Υπό αυτήν την έννοια, η Μετασχηματίζουσα Μάθηση διαθέτει τόσο ατομικές, όσο και κοινωνικές διαστάσεις, με τη θεωρία του Mezirow προσανατολισμένη, ως επί το πλείστον, στη χειραφέτηση του ατόμου (Mezirow, 2007).

Η ανάπτυξη και διατύπωση της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης από τον Mezirow (1985, 1991a, 2007) δέχθηκε επιρροές από τη θεωρία πολλών στοχαστών, κυρίως, όμως, από το έργο του Γερμανού φιλοσόφου Habermas με τη διατύπωση της *θεωρίας της επικοινωνιακής δράσης για τον στοχαστικό διάλογο* και του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Freire για τον ρόλο της *κριτικής συνειδητοποίησης*. Αναλυτικότερα, ο Mezirow (1991a: 7) ισχυρίζεται ότι «η θεωρία της επικοινωνιακής δράσης» του Habermas αποτελεί το κοινωνικό θεωρητικό πλαίσιο για τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης συμβάλλοντας σε δύο ουσιαστικά σημεία. Κατά πρώτο λόγο η θεωρία του στοχαστή για την *επικοινωνιακή ορθολογικότητα* θέτει τις βάσεις του κριτικού στοχασμού ως μέσο του ατόμου για αυτοδιαμόρφωση που απελευθερώνει από τις κυρίαρχες αντιλήψεις και οδηγεί σε αυτοδυναμία του ατόμου και κατά δεύτερο λόγο τονίζει τον σημαντικό ρόλο της διαλογικής συζήτησης (discourse) στη διερεύνηση, αξιολόγηση και επικύρωση των πεποιθήσεων. Επίσης, ο Mezirow επηρεάστηκε από την ιδέα της *κριτικής συνειδητοποίησης* (conscientization) του Paulo Freire, όπως αναλύθηκε στο σημαντικότερο έργο του «Η Αγωγή του Καταπιεσμένου» (1970), και αναφέρεται στον τρόπο που η εκπαίδευση βοηθάει τα άτομα να αποκτήσουν επίγνωση της κοινωνικοπολιτισμικής κατάστασης, ώστε να οδηγηθούν στην αυτοδυναμία και στη δυνατότητα ανάληψης δράσης. Παράλληλα, ο Mezirow επηρεάστηκε από το έργο των Γερμανών φιλοσόφων (Horkheimer, Adorno, Marcuse)

του φιλοσοφικού ρεύματος της Σχολής της Φρανκφούρτης με επίκεντρο της σκέψης τους την Κριτική Θεωρία, που θέτει την κριτική σκέψη ως ένα υψίστης σημασίας μέσο αμφισβήτησης της κατεστημένης τάξης πραγμάτων. Η Σχολή της Φρανκφούρτης αποτελεί ένα ιδιόμορφο φιλοσοφικό ρεύμα που γεννήθηκε στη Γερμανία κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου και μετά την κατάληψη της εξουσίας από το Χίτλερ οι στοχαστές της μετακινήθηκαν στις ΗΠΑ. Η συμβολή της στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης εντοπίζεται στην Κριτική Θεωρία που προσεγγίζει κριτικά τις κυρίαρχες πολιτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές νόρμες που έχει επιβάλει η εκάστοτε ηγεμονική ιδεολογία με στόχο την απελευθέρωση του ατόμου (Σαρίκας, 1984). Επιπλέον, για τη διαμόρφωση της θεωρίας του ο Mezirow αξιοποίησε βασικές πηγές από το έργο του Αμερικανού φιλόσοφου και παιδαγωγού Dewey που αποτέλεσε τη βάση για τη διερεύνηση και ανάπτυξη της έννοιας του κριτικού στοχασμού, του οποίου την καταλυτική θέση στη διεργασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης θα αναλύσουμε παρακάτω, και από τις απόψεις του Αμερικανού ιστορικού της επιστήμης Kuhn (Λιντζέρης, 2010: 100-101) για τη διεργασία της *αλλαγής παραδείγματος* στην επιστημονική γνώση. Η θεωρία του Kuhn συνέβαλε στη θεμελίωση της μετασχηματίζουσας μάθησης με έννοιες, όπως παράδειγμα «πλαίσιο αναφοράς» και «αλλαγή οπτικής». Η *έννοια του παραδείγματος* (paradigm) του Thomas Kuhn εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο έργο του «Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων» (1962) και συνέβαλε στην αλλαγή της μέχρι τότε κυρίαρχης θετικιστικής εικόνας για την ανάπτυξη της επιστήμης. Κατά τον Kuhn, η πρόοδος στην επιστήμη συντελείται, μόνο αφού εγκαταλειφθεί και ανατραπεί η προηγούμενη κατάσταση πραγμάτων. Μια νέα ανακάλυψη μπορεί να θεωρηθεί καινοτόμος με τη μορφή παραδείγματος στην επιστημονική γνώση. Τέλος, η θεωρία του Mezirow δέχθηκε επιδράσεις από τη θεωρία μάθησης του Bateson, ο οποίος αναφέρεται στη λειτουργία του κριτικού στοχασμού κατά τη μαθησιακή διεργασία και περιγράφει τέσσερα είδη μάθησης (Κόκκος, 2011: 73), στα οποία θα αναφερθούμε παρακάτω, και τις ιδέες του ψυχοθεραπευτή Gould. Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικότερα η συλλογιστική της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005α), η ιδέα της μετασχηματίζουσας μάθησης έχει ως αφετηρία την άποψη ότι κάθε ενήλικας ερμηνεύει την πραγματικότητα βάσει ενός συστήματος αντιλήψεων, «το πλαίσιο αναφοράς», που το έχει εσωτερικεύσει ασυνείδητα κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του από το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει. Κατά την ενήλικη ζωή του, όμως,

αντιλαμβάνεται ότι το σύστημα αυτό περιέχει λανθασμένα, διαστρεβλωμένα ή ατελή «πλαίσια αναφοράς» που του δημιουργούν δυσαρμονία με μια συγκεκριμένη κατάσταση που βιώνει ή ένα νέο βίωμα / κατάσταση που πρέπει να αντιμετωπιστεί (Κόκκος, 2010). Τα εν λόγω «πλαίσια αναφοράς» αφορούν τις «δομές των παραδοχών μέσω των οποίων κατανοούμε τις εμπειρίες μας. Διαμορφώνουν επιλεκτικά και οριοθετούν τις προσδοκίες, τις αντιλήψεις, τις γνώσεις και τα συναισθήματα. Θέτουν τις γραμμές της δράσης (...). Ένα πλαίσιο αναφοράς εμπεριέχει γνωστικά, βουλευτικά και συναισθηματικά συστατικά, και συντίθεται από δύο διαστάσεις: τις νοητικές συνήθειες (habits of mind) και τις οπτικές (points of view)» (Mezirow, 1997b:5). Με άλλα λόγια το «πλαίσιο αναφοράς» αναφέρεται στη «δομή των παραδοχών και των προσδοκιών διαμέσου των οποίων ερμηνεύουμε τις εντυπώσεις που προκαλούνται από τις αισθήσεις» (Mezirow, 2007, σ. 55).

Κατά τον Mezirow (1997b: 5-6), «οι νοητικές συνήθειες είναι ευρείς, αφηρημένοι, προσανατολισμένοι και εθιμικοί τρόποι σκέψης, αίσθησης και πράξης, οι οποίοι επηρεάζονται από παραδοχές που αποτελούν μια δέσμη κωδίκων. Αυτοί οι κώδικες μπορεί να είναι πολιτισμικοί, κοινωνικοί, εκπαιδευτικοί, οικονομικοί, πολιτικοί ή ψυχολογικοί. Οι νοητικές συνήθειες εκφράζονται με σαφήνεια σε μια συγκεκριμένη οπτική –πρόκειται για τον αστερισμό των πεποιθήσεων, των αξιολογικών κρίσεων, των στάσεων και των συναισθημάτων που διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη ερμηνεία. Ένα παράδειγμα νοητικής συνήθειας, είναι ο εθνοκεντρισμός, η προδιάθεση να θεωρούμε όσους είναι εκτός της δικής μας εθνικής ομάδας ως κατώτερους». Συγκεκριμένα, μια *νοητική συνήθεια* εκφράζεται ως άποψη, η οποία δομείται από «συστάδες νοηματικών σχημάτων – σύνολα από άμεσες και συγκεκριμένες προσδοκίες, πεποιθήσεις, αισθήματα, συμπεριφορές και κρίσεις – που σιωπηρά κατευθύνουν και διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη ερμηνεία και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο κατηγοριοποιούμε τα αντικείμενα και ερμηνεύουμε την αιτιότητα» (Mezirow, 2007: 57, 2012: 83). Τα νοηματικά σχήματα (meaning schemes) λειτουργούν κατά κύριο λόγο ασυνείδητα.

Επιπλέον, η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται σε μια διεργασία αλλαγής του τρόπου σκέψης που ονομάζεται μετασχηματισμός οπτικής (perspective transformation) και σημαίνει μετασχηματισμό ενός προβληματικού πλαισίου αναφοράς, έτσι ώστε να γίνει αξιόπιστο με περισσότερο αιτιολογημένες ερμηνείες. Σύμφωνα με τον Mezirow (1991a: 167) ο *μετασχηματισμός οπτικής* αφορά «τη διεργασία του να γινόμαστε κριτικά ενήμεροι του πώς και του γιατί έχουν φτάσει οι

παραδοχές μας να προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και αισθανόμαστε τον κόσμο να αλλάζει αυτές τις συνηθισμένες μας προσδοκίες και να γίνεται δυνατή μια πιο περιεκτική, ευδιάκριτη και ολοκληρωμένη οπτική και, τελικά, να κάνουμε επιλογές ή, αλλιώς, να ενεργούμε στη βάση των νέων αντιλήψεων».

Η διεργασία του μετασχηματισμού οπτικής κατά τον Mezirow, ακολουθεί κάποιες φάσεις που σύμφωνα με κάποιους ερευνητές δεν παρουσιάζουν πάντα ακριβή αλληλουχία (Taylor, 1998: 40), δεν ακολουθούνται πολλές φορές όλα τα στάδια (Taylor, 1998) ή η διεργασία συνοψίζεται σε μικρότερο αριθμό φάσεων (Brock, Florescu & Teran, 2011). Συγκεκριμένα ο Mezirow αναφέρει (Mezirow στο Dirkx & Mezirow, 2006: 124): «Η συνειδητή διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης περιέχει: 1. αναγνώριση ότι ένας εναλλακτικός τρόπος κατανόησης θα μπορούσε να προσφέρει νέες σκέψεις για ένα πρόβλημα 2. ενημερότητα αναφορικά με το πλαίσιο των πηγών, της φύσης και των συνεπειών μιας εδραιωμένης πεποίθησης 3. κριτικό στοχασμό των επιστημολογικών παραδοχών που υποστηρίζουν την εδραιωμένη πεποίθηση 4. αξιολόγηση μιας νέας πεποίθησης, μέσω εμπειρικού ελέγχου της αλήθειας των ισχυρισμών της, όταν αυτό είναι εφικτό, ή μέσω ευρείας και συνεχόμενης διαλογικής αποτίμησης των επιχειρημάτων με σκοπό να φτάσουμε στην καλύτερη δυνατή, δοκιμαστική κρίση 5. αντιμετώπιση του άγχους έναντι των συνεπειών από την ανάληψη δράσης και 6. ανάληψη στοχαστικής δράσης επί της αξιολογημένης πεποίθησης».

Στο κέντρο αυτής της θεώρησης βρίσκεται η σχέση του υποκειμένου (subject) και του αντικειμένου (object) στη γνώση του ατόμου και η διεργασία των σταδίων της μετασχηματίζουσας μάθησης αφορά τη μετάβαση του ατόμου από υποκείμενο σε αντικείμενο. Αυτό που αναφέρεται ως «υποκείμενο», μας κατευθύνει και λειτουργούμε υπό την επιρροή του. Αυτό που αναφέρεται ως «αντικείμενο», μπορούμε να το εξετάσουμε και να στοχαστούμε πάνω σε αυτό. Όταν ένας τρόπος με τον οποίο αποκτούμε τη γνώση μετακινείται από το σημείο όπου «μας διακατείχε» και ήμασταν δέσμιοί του, σε ένα άλλο όπου «τον έχουμε», τον ελέγχουμε και μπορούμε να σχετιστούμε με αυτόν, τότε το σχήμα με το οποίο γνωρίζουμε έχει γίνει πιο πολύπλοκο και πιο διευρυμένο και κατά συνέπεια, το άτομο αναπτύσσεται και εξελίσσεται (Kegan, 2007: 90).

Κατά τον Mezirow (Λιντζέρης, 2007) δύο είναι οι βασικοί πυλώνες της θεωρητικής αυτής προσέγγισης, χωρίς τους οποίους δεν μπορεί να συντελεστεί

μετασχηματισμός οπτικής: ο κριτικός στοχασμός (critical reflection) και ο ορθολογικός διάλογος (rational discourse), που αναλύονται διεξοδικότερα παρακάτω. Όπως θα δούμε στη συνέχεια η έννοια του κριτικού στοχασμού συνδέεται με την προσπάθεια ορθολογικής αναζήτησης των αιτίων ενός γεγονότος ή με τη δικαιολόγηση ενός ισχυρισμού, ενώ η έννοια του ορθολογικού διαλόγου αφορά τη στοχαστική συζήτηση και την ανατροφοδότηση, δηλαδή την ανταλλαγή των εμπειριών ενός ατόμου σε μια ομάδα, η οποία είναι απαραίτητη για να υπάρξει στοχασμός.

1.2 Ορισμός της έννοιας του κριτικού στοχασμού – Η Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης

Πολλοί στοχαστές ασχολήθηκαν με την έννοια της κριτικής σκέψης και προσπάθησαν να αναλύσουν την περίπλοκη διεργασία της. Στη βιβλιογραφία συναντώνται, εκτός από τον όρο «κριτική σκέψη», και άλλοι όροι όπως, «κριτικός στοχασμός», «κριτική συνειδητοποίηση», «κριτική ανάλυση». Προφανώς η χρήση των παραπάνω όρων αφορά τις εκφάνσεις της ίδιας έννοιας που «φαίνεται όμως να αλληλεπικαλύπτονται» (Moon, 2008: 129). Ο Mezirow κάνει διάκριση μεταξύ στοχασμού και κριτικού στοχασμού: «Ο στοχασμός, «μια στροφή προς τα πίσω» στην εμπειρία, μπορεί να σημαίνει πολλά πράγματα: απλή συνειδητοποίηση ενός αντικειμένου, ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης, συμπεριλαμβανομένης της συνειδητοποίησης μιας άποψης, σκέψης, συναισθήματος, ψυχικής διάθεσης, πρόθεσης, ενέργειας ή των συνηθειών κάποιου. (...) Το ότι στοχαζόμαστε δε συνεπάγεται απαραίτητα ότι κάνουμε μια αποτίμηση αυτού το οποίο σκεπτόμαστε. Αυτό το στοιχείο διαφοροποιεί τον στοχασμό από τον κριτικό στοχασμό» (Mezirow, 1998c: 185-186). Ο Mezirow πιστεύει (1991a: 99), όπως και ο Habermas, ότι ο στοχασμός είναι ένα βασικό μέσο για να συγκροτήσουμε, εξηγήσουμε, κατανοήσουμε και αναθεωρήσουμε τις σημασίες των εμπειριών μας, όπως θα αναλύσουμε παρακάτω.

Ο πρώτος που ασχολήθηκε διεξοδικά με την έννοια του κριτικού στοχασμού ήταν ο Αμερικανός φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey στο βιβλίο του «How We Think», όπου όρισε τον κριτικό στοχασμό ως «ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των θεμελίων επάνω στα οποία βασίζεται, καθώς και των συνεπειών που τείνει να επιφέρει. Η διερεύνηση αυτή περιέχει τη συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να εδραιωθεί μια πεποίθηση επάνω σε στερεή βάση αποδεικτικών στοιχείων και στη χρήση του ορθού

λόγου» (Dewey, 1933: 9). Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό φαίνεται πως ο Dewey «δεν περιορίζεται σε μια συστηματική ανάλυση γνώσεων και πεποιθήσεων, αλλά διευρύνεται και στην αντίληψη ότι οι άνθρωποι μέσω της ενεργητικής και αυτοδύναμης σκέψης τους είναι δυνατόν να θέτουν σε αμφισβήτηση ολόκληρο το αντιληπτικό και αξιακό τους σύστημα και να γίνονται αναδημιουργοί της προσωπικής τους πορείας και της κοινωνικής πραγματικότητας» (Κόκκος, 2005: 52-53).

Η νέα αυτή προοπτική που απέδωσε ο Dewey στην έννοια του κριτικού στοχασμού επηρέασε και υιοθετήθηκε από πολλούς στοχαστές του 20^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα, όπως τους Knowles, Kolb, Jarvis, Mezirow. Τις τελευταίες δεκαετίες, όμως, η έννοια του κριτικού στοχασμού παίρνει νέα διάσταση με κύριους εκπροσώπους τους Paul, Ennis, Norris και Fisher, σύμφωνα με τους οποίους ο κριτικός στοχασμός περιορίζεται στη σκέψη που διέπεται από κριτήρια και κανόνες, αφήνοντας στο περιθώριο κοινωνικά και ιδεολογικά status, εφαρμόσιμος κυρίως στον χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους Norris & Ennis (1989: 3), η κριτική σκέψη είναι λογική και στοχαστική σκέψη που εστιάζει επάνω στην απόφαση του τι να πιστέψεις ή να πράξεις. Ο Paul, επίσης, θεωρεί πως «η κριτική σκέψη είναι η πειθαρχημένη και αυτοκατευθυνόμενη σκέψη, που λειτουργεί με βάση ορισμένους διανοητικούς κανόνες και προσανατολίζεται σύμφωνα με τη φύση του προβλήματος ή τη γνωστική περιοχή» (Paul, 1993: 137). Φαίνεται ότι οι παραπάνω θεωρητικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για την ποιότητα της ανάλυσης μιας ιδέας ή μιας κατάστασης, δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στην τήρηση των κανόνων και των κριτηρίων του ορθού λόγου (Κόκκος, 2005: 54).

Ανατρέχοντας στη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και παιδαγωγική, ο όρος *κριτική σκέψη* χρησιμοποιείται ευρέως και εμπεριέχεται σε μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα ως κριτική σκέψη ορίζεται «η νοητικό - συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με την βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης» (Ματσαγγούρας, 2002: 477).

Ο Resnik (στο Ράπτης & Ράπτη, 2013: 12) αναφέρει ορισμένα χαρακτηριστικά για τη φύση της κριτικής σκέψης στο πλαίσιο της μάθησης, όπως ότι καταλήγει σε

περισσότερες από μία λύσεις, εμπεριέχει ποικιλία κρίσεων, αξιολογήσεων και ερμηνειών, εφαρμόζει τη χρήση πολλών κριτηρίων, διέπεται από αβεβαιότητα, προϋποθέτει αυτορρύθμιση της διαδικασίας της σκέψης, περιλαμβάνει επιβολή νοήματος και αποτελεί μια επίπονη διαδικασία. Ο Mezirow προχωρά ακόμη περισσότερο εξηγώντας ποια είναι τα χαρακτηριστικά του κριτικού στοχασμού αναφέροντας ότι ο κριτικός στοχασμός πρέπει «να χαρακτηρίζεται από έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων πάνω στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες, επαναξιολόγηση των παραδοχών που έχουμε υιοθετήσει, καθώς και του τρόπου που υιοθετήθηκαν και ενσωματώθηκαν στη συνείδησή μας και διερεύνηση των συνεπειών που οι νοητικές συνήθειες επιφέρουν στο άτομο και στην κοινωνία ευρύτερα» (Mezirow, 1990: 15-16).

Σύμφωνα με τον Mezirow, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί έναν από τους δύο βασικούς πυλώνες της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και ορίζεται ως «η διεργασία επανεξέτασης των αντιλήψεων και των αξιών με βάση τις οποίες κατανοούμε την πραγματικότητα και δρούμε» (Mezirow, 1990: 5). Η παραπάνω θέση ως εκπαιδευτική διαδικασία δεν αφορά μόνο την προσαρμογή ή την υπέρβαση της προϋπάρχουσας γνώσης, αλλά την υπέρβαση των βασικών παραδοχών που αποτελούν τη βάση της. Αναφέρεται, επομένως, στις αλλαγές στη βασική αντίληψη του πλαισίου των νοημάτων που έχουμε υιοθετήσει κατά τη διαμόρφωσή τους, και συνήθως αφορούν και τα πρότυπα δράσης (Illeris, 2009: 59).

Μια άλλη αντίληψη για την έννοια του κριτικού στοχασμού που παρουσιάζει εμφανείς συγκλίσεις, αλλά και διαφοροποιήσεις με τις απόψεις του Mezirow πάνω σε αυτό το θέμα, είναι αυτή του Brookfield. Ο Brookfield αναφέρεται κυρίως στην πορεία του κριτικού στοχασμού, τονίζοντας ότι είναι μια διαδικασία, η οποία απαιτεί διαρκή εξέταση των υποθέσεων και δεν πρόκειται για ένα αποτέλεσμα. «Πρόκειται για μια παραγωγική και θετική δραστηριότητα, η οποία εκδηλώνεται διαφορετικά σε κάθε περίπτωση, ανάλογα με το πλαίσιο» (Brookfield, 2012: 32-51). Για τον Brookfield, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί βασικό στοιχείο της μετασχηματίζουσας μάθησης ως μια αναγκαία συνθήκη της, χωρίς όμως να ταυτίζεται με αυτή. Η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τον κριτικό στοχασμό, αλλά ο κριτικός στοχασμός μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς το συνακόλουθο μετασχηματισμό των νοητικών προοπτικών ή συνθηγιών (Brookfield, 2006: 157). Για τον Brookfield, για να συντελεστεί η διαδικασία του κριτικού στοχασμού, θα πρέπει τα άτομα να εμπλακούν σε μια διαδικασία ανάλυσης των σχέσεων ισχύος που παρατηρούνται στο πλαίσιο, στο

οποίο πραγματοποιείται η μάθηση, και αυτό συμβαίνει όταν τα άτομα θα αναγνωρίσουν τις ηγεμονικές παραδοχές που απειλούν την αίσθηση της ευημερίας τους, εξυπηρετώντας συμφέροντα άλλων. Όλα αυτά αποκτούν πολιτική διάσταση δεδομένου ότι συνεπάγονται και είναι δομημένα με βάση σχέσεις ισχύος, κυρίαρχες και ανταγωνιστικές λογικές και άνιση πρόσβαση σε πηγές (Brookfield, 2006: 158-9). Η κύρια διαφοροποίηση ανάμεσα στον Mezirow και τον Brookfield είναι η διαφορετική βαρύτητα που αποδίδουν στις παραδοχές της κυρίαρχης πολιτικής ιδεολογίας που έχουν διαμορφωθεί και με τη σειρά τους διαμορφώνουν το πλαίσιο αναφοράς, μέσα στο οποίο αναπτύσσονται, και εξαρτώνται από τις σχέσεις εξουσίας και καπιταλιστικών δομών. Πολιτική, κοινωνική δράση και κριτικός στοχασμός συνδέονται άρρηκτα.

Ο Brookfield (2005: 12) έχει επηρεαστεί ιδιαίτερα από τις θέσεις της Σχολής της Φραγκφούρτης (Adorno, Horkheimer και Marcuse), τις οποίες θεωρεί ως τον ακρογωνιαίο λίθο της κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με την Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης (Brookfield, 1987: 12-14), η κριτική σκέψη μπορεί να πάρει διάφορες εναλλακτικές ερμηνείες: μπορεί να αποτελεί *χειραφετική μάθηση*, η οποία βοηθά στην επίγνωση των δυνάμεων που τους έχουν φέρει στην τρέχουσα κατάσταση και ανάληψη δράσης για αλλαγή κάποιων παραμέτρων αυτής της κατάστασης, μπορεί να είναι η *διαλεκτική σκέψη*, η οποία εστιάζει στην κατανόηση κι επίλυση των αντιθέσεων, ενώ μια τρίτη είναι η *στοχαστική μάθηση*, η οποία αναφέρεται στην εσωτερική διεργασία εξέτασης και διερεύνησης ενός θέματος με αφορμή κάποια εμπειρία, η οποία δημιουργεί και αποσαφηνίζει έννοιες και έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή προοπτικής νοηματοδότησης. Συγκεκριμένα, η έννοια της κριτικής σκέψης παρουσιάζεται με τον όρο *κριτική της ιδεολογίας* (ideology critique) και εμπλέκεται στην προώθηση της αντίληψης για κοινωνική δικαιοσύνη, αποκάλυψη και επανεξέταση των ανισοτήτων εξουσίας. Με άλλα λόγια η κριτική της ιδεολογίας αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα μαθαίνουν να αναγνωρίζουν το γεγονός ότι οι ηγεμονικές ιδεολογίες έχουν ενσωματωθεί στην καθημερινότητα τους και το πώς ο καπιταλισμός σχηματίζει κοινωνικές σχέσεις και επιβάλλει, ασυνείδητα, αξιακά συστήματα που δικαιολογούν και διατηρούν την οικονομική και πολιτική ανισότητα.

Με βάση τις παραπάνω προσεγγίσεις, ο Freire (1921 – 1997), αντλώντας στοιχεία από τον Marx και τους συνεχιστές του έργου του (Gramsci, Lucacks, Althusser κ.ά.), τους στοχαστές της Σχολής της Φραγκφούρτης (ιδίως τους Marcuse

και Fromm), αλλά και το έργο ριζοσπαστών φιλοσόφων, όπως Sartre, Jaspers, Bergson κ.ά., ανέπτυξε μια νέα προσέγγιση στον χώρο της εκπαίδευσης (1974, 1977, 1978, 1987, 2006), στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται η συνειδητοποίηση μέσω του κριτικού στοχασμού, ή αλλιώς *κριτική συνειδητοποίηση*. Ο Paulo Freire, προώθησε την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης και την κριτική αντίληψη για την παιδεία, στο πλαίσιο μιας Χειραφετικής Παιδαγωγικής (Bertrand, 1994, Άλκηστις, 2008). Συγκεκριμένα ο Freire δίνει μια κοινωνική και πολιτική διάσταση στον κριτικό στοχασμό. Ως έννοια-κλειδί θεωρεί την κριτική συνειδητοποίηση (conscientisation), την οποία ερμηνεύει ως τη «διαλεκτική ένωση ανάμεσα στη συνείδηση και στον κόσμο» (Freire, 1974: 11). Θεωρεί ότι πρόκειται για μια κοινωνική διεργασία μέσα από την οποία «οι ανθρώπινες υπάρξεις, όχι ως απλοί αποδέκτες, αλλά ως υποκείμενα ενσυνείδητα, κατορθώνουν να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα, που επηρεάζει και δίνει μορφή στη ζωή τους. Ανάπτυξη της αυτοσυνειδησίας σημαίνει ότι μαθαίνεις να αντιμετωπίζεις με κριτική διάθεση τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, με πρόθεση να μεταβάλλεις τους θεσμούς, για να συντελεστεί πλήρως η εξανθρώπιση του ανθρώπου» (Freire, 1974: 11). Η εκπαίδευση, κατά τον Freire, μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην επίλυση του ανθρωπιστικού προβλήματος που προκύπτει από τη διάκριση των ανθρώπων σε καταπιεστές και καταπιεζόμενους και να οδηγήσει το άτομο στην απελευθέρωση. Ο μαθητής αναπτύσσοντας την κριτική του ικανότητα, θα απομακρύνει κάθε είδους καταναγκασμό, θα καταστεί ελεύθερη προσωπικότητα και με τη σειρά του θα διαδραματίσει αποφασιστικό ρόλο στον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Κασσωτάκης, 1980).

Συνοψίζοντας, κατά τη διεργασία του κριτικού στοχασμού συμβαίνει αφύπνιση του ατόμου που σημαίνει ότι το άτομο αποκτά συνείδηση των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών συνθηκών που καθορίζουν τη ζωή του, τις επανεξετάζει κριτικά μέσα σε ένα πλαίσιο υφιστάμενων κοινωνικών και πολιτικών δομών και παραδοχών και με την υπέρβαση τους διαμορφώνει νέες αντιλήψεις, οι οποίες αφορούν τα ζωτικά συμφέροντά του.

1.3 Σχέση μετασχηματίζουσας μάθησης και κριτικού στοχασμού - Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow περιέχει στον πυρήνα της την έννοια του κριτικού στοχασμού. Όπως ο ίδιος αναφέρει: «Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση εμπεριέχει την ανάληψη δράσης προς τις λειτουργικές κατευθύνσεις που απορρέουν από τον κριτικό στοχασμό» (Mezirow, 1991: 225-226). Ο κριτικός στοχασμός αποτελεί το ορθολογικό στοιχείο της σκέψης του Mezirow, αφού βασίζεται στη λογική για την αναζήτηση αιτιών και στην -δια του ορθού λόγου- επικύρωση ισχυρισμών όπως αναφέρει η Merriam (2004: 62), η οποία θεωρεί ότι «ο κριτικός στοχασμός επί της εμπειρίας αποτελεί κλειδί για την κατανόηση της μετασχηματίζουσας μάθησης».

Αναλυτικότερα ο Mezirow, στηριζόμενος στη θεωρία μάθησης του Bateson, ισχυρίζεται πως υπάρχουν τέσσερα είδη μάθησης μέσα από τα οποία εξηγεί τη σημασία του κριτικού στοχασμού στη διεργασία του μετασχηματισμού των νοητικών συνηθειών (Κόκκος, 2011: 77). Στο πρώτο είδος μάθησης συμβαίνει επεξεργασία μιας υπάρχουσας άποψης που έχουμε υιοθετήσει, με βελτίωση ή αλλαγή, χωρίς όμως να συμβεί αμφισβήτηση του ισχύοντος κοινωνικοπολιτικού συστήματος. Στο δεύτερο είδος μάθησης υιοθετείται μια νέα άποψη, συμβατή με τις ήδη υπάρχουσες. Στο τρίτο είδος μάθησης συντελείται μετασχηματισμός της άποψης, ενώ το τέταρτο είδος είναι ένας μετασχηματισμός μιας νοητικής συνήθειας ή ολόκληρου του συστήματος των νοητικών συνηθειών (Κόκκος, 2011: 78). Στα δύο τελευταία είδη μάθησης κεντρικό στοιχείο της διεργασίας είναι ο κριτικός στοχασμός, ο οποίος ορίζεται από τον Mezirow ως η «αξιολόγηση της εγκυρότητας των προϋποθέσεων επάνω στις οποίες θεμελιώνονται οι νοητικές μας συνήθειες, καθώς και διερεύνηση των πηγών και των συνεπειών τους» (Mezirow, 1990: 14). Πρόκειται, δηλαδή, για μια αναπλαισίωση του αρχικού συστήματος γνώσεων ή πεποιθήσεων του ατόμου προς ένα διαφορετικό σύστημα (Κόκκος, 2011: 73).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα λέγαμε ότι η έννοια του κριτικού στοχασμού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με αυτή της μετασχηματίζουσας μάθησης, με την έννοια πως βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Με άλλα λόγια, ο μετασχηματισμός μιας άποψης μπορεί να συμβεί μόνο σε ένα πλαίσιο που λαμβάνει χώρα ο κριτικός στοχασμός πάνω σε μια εδραιωμένη ιδέα, υπόθεση ή άποψη, που τίθεται υπό αμφισβήτηση. Ο κριτικός στοχασμός, λοιπόν, είναι αναπόσπαστο στοιχείο της μετασχηματίζουσας μάθησης, αν λάβουμε υπόψη ότι «μια πράξη μάθησης μπορεί να ονομαστεί μετασχηματίζουσα, μόνο εάν περιλαμβάνει

θεμελιακή αμφισβήτηση και επανατοποθέτηση το πώς κάποιος σκέπτεται και πράττει» (Brookfield 2000a: 139).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, ο κριτικός στοχασμός μαζί με τον ορθολογικό διάλογο αποτελούν τους βασικούς πυλώνες, στους οποίους στηρίζεται το οικοδόμημα της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ο κριτικός στοχασμός καταλήγει γόνιμος μόνο μέσα από τον ορθολογικό διάλογο, ο οποίος από τη φύση του εμπεριέχει *διαλεκτική και στοχαστική σκέψη* και εμπλέκει τη διαδικασία της κριτικής εξέτασης ενός εδραιωμένου συστήματος, για να συμβεί μετασχηματισμός. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, δεν υφίσταται μετασχηματισμός, αν δεν υπάρξει ορθολογικός διάλογος.

Τη σπουδαιότητα του στοχαστικού διαλόγου επισημάναν στις αναλύσεις τους ο Freire και ο Γερμανός στοχαστής Habermas, μέσα από τους οποίους ο Mezirow αντλεί υλικό και στηρίζει τη θεωρία του. Συγκεκριμένα ο Freire αντιλαμβάνεται τον διάλογο ως μια διαλεκτική σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων, σε ένα πλαίσιο μιας συγκροτημένης μεθόδου αλφαριθμητισμού και ταυτόχρονα κριτικής συνειδητοποίησης, όπου ο εκπαιδευτής μελετάει τις συνθήκες των καταπιεσμένων, συνεχίζει με μια διαδικασία διαμόρφωσης και ανάλυσης κωδικοποιήσεων που συνδέονται με προβληματικές καταστάσεις της ζωής τους και στο τέλος επιτυγχάνεται ανασυγκρότηση των αντιλήψεών τους για τα εξεταζόμενα ζητήματα (Κόκκος, 2005: 57-58). Μέσα σε αυτή τη διεργασία, κατέχει καθοριστική σημασία ο διάλογος που αναπτύσσεται. Ο Habermas, από την άλλη, εμπλέκει τη λειτουργία στοχαστικού διαλόγου (discourse) που στοχεύει στη διαμόρφωση συναίνεσης, «η οποία θεμελιώνεται στην αμοιβαία κατανόηση και στην ορθολογική επεξεργασία των νοημάτων της ανθρώπινης επικοινωνίας» (Habermas, 1990: 84). Ο Habermas θέτει «τις προϋποθέσεις του στοχαστικού διαλόγου: (1) Κάθε άτομο, που είναι σε θέση να εκφράζεται και να δρα, μπορεί να συμμετέχει στον στοχαστικό διάλογο. (2) Όλοι μπορούν να επεξεργάζονται κριτικά κάθε μορφής παραδοχές. (3) Όλοι μπορούν να θέτουν στην κρίση του στοχαστικού διαλόγου κάθε μορφής παραδοχές. (4) Όλοι μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις, επιθυμίες και ανάγκες τους. (5) Κανείς δεν εμποδίζεται από εσωτερικές ή εξωτερικές αιτίες από το να ασκεί τα δικαιώματά του, που αναφέρθηκαν στα (1) και (2) παραπάνω σημεία.» (Habermas, 1990 : 89). Κατά τον Habermas, όσο περισσότερο οι πολίτες μαθαίνουν να συνδιαλέγονται με αυτό τον τρόπο, τόσο επιτυγχάνεται η χειραφέτηση και η αυτοδυναμία τους, ισχυροποιούνται και μπορούν να αντιπαρατίθενται στους διάφορους μηχανισμούς, ώστε το κοινωνικό σύστημα να ικανοποιεί περισσότερο τις ανάγκες τους (Γκίβαλος, 2005: 378).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως η θεωρία του Habermas βασίζεται στον ορθολογικό λόγο και στην κριτική επανεξέταση παραδοχών και συνδέεται άμεσα με τη μετασχηματίζουσα μάθηση.

Σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρήσεις, ο Mezirow τονίζει τον καταλυτικό ρόλο του στοχαστικού διάλογου στη διεργασία του κριτικού στοχασμού και τον ορίζει ως μια «ειδική μορφή διαλόγου που επικεντρώνει στη αναζήτηση της κοινής κατανόησης και εκτίμησης, της αιτιολόγησης μιας ερμηνείας ή μιας πεποίθησης» (Mezirow, 2007α: 50). Συνεχίζοντας, αναφέρει ότι «Η διεργασία αυτή εμπεριέχει την αξιολόγηση των αιτιών, η οποία προκύπτει, τόσο από την εξέταση της βαρύτητας των υποστηρικτικών αποδείξεων και ισχυρισμών, όσο και από την εξέταση εναλλακτικών απόψεων. Ο στοχαστικός διάλογος περιλαμβάνει και την κριτική αξιολόγηση των παραδοχών» (Mezirow, 2007α: 50). Επιπλέον θεωρεί πως οδηγεί σε μια πιο ξεκάθαρη κατανόηση, αντλώντας στοιχεία από τη συλλογική εμπειρία με στόχο τη διατύπωση της καλύτερης δυνατής κρίσης (Mezirow, 2000: 10-11) και υποστηρίζει, στηριζόμενος στις απόψεις του Habermas, ότι ο στοχασμός «είναι ένα βασικό μέσο για να συγκροτήσουμε τις σημασίες των εμπειριών μας» (Mezirow, 1991: 99).

Γενικότερα για τον Mezirow ο κριτικός στοχασμός και ο ορθολογικός διάλογος αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται για την επίτευξη της αναγκαίας συναίνεσης για τον καθορισμό του νοήματος της εμπειρίας και για το μετασχηματισμό θεώρησης. Συγκεκριμένα ο Mezirow (1985α: 144-145) αναφέρει ότι «επειδή η συναίνεση βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στη δύναμη των επιχειρημάτων, οι συμμετέχοντες σε μια ιδανική ομιλιακή κατάσταση πρέπει να έχουν την υποχρέωση να αποτιμήσουν κριτικά διάφορες όψεις του εννοιολογικού περιγράμματος». Αυτό συνεπάγεται ότι κριτική σκέψη και στοχαστικός διάλογος είναι αναγκαία στοιχεία, ώστε οι άνθρωποι «να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους, να γίνονται πιο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι, δηλαδή να οδηγούνται σε πιο συνειδητές επιλογές με το να σκέφτονται περισσότερο κριτικά» (Mezirow, 2007α: 68). Και καταλήγει πως, υπό αυτήν την έννοια, η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί «μια διεργασία αναδιαμόρφωσης των βασικών υποθέσεων, ώστε αυτές να επιτρέπουν μια πιο περιεκτική, οξυδερκή, ανοιχτή και ολοκληρωμένη προοπτική, καθώς και λήψη αποφάσεων και δράση στη βάση των νέων κατανοήσεων» (Mezirow, 1990: 13-14).

Ο Mezirow, όπως και ο Habermas, τονίζει τη σημασία της *επικοινωνίας* θεωρώντας πως ο ορθολογικός διάλογος, που πηγάζει από αυτήν, είναι ο καταλύτης του μετασχηματισμού. Μέσω του διαλόγου, οι εκπαιδευόμενοι, υποκινούνται και

τελικά πείθονται να διερευνήσουν το βάθος στο νόημα των απόψεών τους για τον κόσμο και να επικοινωνήσουν τις αντιλήψεις τους αυτές με τον εκπαιδευτή και τους συνεκπαιδευμένους τους (Κουλαουζίδης, 2011). Επηρεασμένος από το σκεπτικό του Harvey Siegal (Mezirow 1998c: 186), ο Mezirow θεωρεί ότι αυτή η διαδικασία στηρίζεται σε καθολικούς κανόνες της ανθρώπινης επικοινωνίας, ενώ γίνεται αντιληπτή μέσα στο ιστορικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που την περιβάλλει, ως αναγκαίο μέσο κριτικής αξιολόγησης κάθε ιδεολογίας (Mezirow, 1998c: 186).

Σύμφωνα με τις παραπάνω τοποθετήσεις, καταλήγουμε πως ο κριτικός στοχασμός και ορθολογικός διάλογος αποτελούν ο ένας για τον άλλο αναγκαία συνθήκη, δεν υφίστανται ξεχωριστά και ο ρόλος τους στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, για να συντελεστεί ριζικός μετασχηματισμός πεποιθήσεων, απόψεων και ηγεμονικών ιδεολογικών σχημάτων, είναι καταλυτικός.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στη συνέχεια συζητείται η αξιοποίηση της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης αναζητείται το πλαίσιο μέσα στο οποίο η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης παρουσιάζει συμβατότητα και συγκλίσεις των διεργασιών της σε σχέση με τον σκοπό και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αναδεικνύεται η σημασία και η κεντρική θέση που κατέχει η έννοια της «διαφορετικότητας» στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και περιγράφεται η συμβολή, αλλά και η δυνατότητα ανάπτυξης, του κριτικού στοχασμού μέσα από τον ορθολογικό διάλογο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου για την αναγνώριση της και τον μετασχηματισμό προκαταλήψεων και στερεότυπων. Τέλος, γίνεται επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού, καθώς ο ρόλος τους αποκτά άλλη διάσταση και προσανατολισμό υπό τις νέες συνθήκες της πολυπολιτισμικής συμβίωσης στις σύγχρονες κοινωνίες.

2.1 Η έννοια της διαπολιτισμικότητας – Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας αφορά τη συμβίωση και τη συνύπαρξη κοινοτήτων με διαφορετικούς πολιτισμούς και πολιτισμικές παραδόσεις και αναφέρεται, τόσο στη

γεωγραφική συμβίωση σε αστικοποιημένες περιοχές, όσο και στη συνύπαρξη διαφορετικών εθνικών κοινοτήτων στο πλαίσιο μεγάλων κρατών και συνομοσπονδιών (Βερνίκος, Δασκαλοπούλου, 2002). Αυτή η συνύπαρξη πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπινων ομάδων αποτελεί πλέον ένα γεγονός του σημερινού κόσμου, που θέτει ταυτόχρονα το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας, καθώς και των συνακόλουθων προβληματισμών που προκύπτουν, και κυρίως «...θέτει ενώπιον μας η συνύπαρξη πολιτισμικά διαφοροποιημένων κοινωνικών ομάδων, στο πλαίσιο ενός οργανωτικά ενιαίου πολιτικού μορφώματος, εντός του οποίου το προνόμιο του καταναγκασμού ασκείται από μια ομάδα που εκφράζει μία και μόνη πολιτισμική εκδοχή» (Παπαρρηγόπουλος, 1999: 2). Σε απάντηση, όμως, των κοινωνικών και πολιτικών διλλημάτων που τίθενται, μια πολυπολιτισμική κοινωνία σε κανονιστικό επίπεδο προϋποθέτει ισότιμη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων προερχόμενων από διαφορετικές κουλτούρες και εθνότητες, ενώ σε επίπεδο κριτικής η έννοια στρέφεται εναντίον των φραγμών, των προκαταλήψεων, της διάκρισης και του ρατσισμού (Πανταζής, 2002: 32).

Στο σημείο αυτό τίθεται η έννοια της διαπολιτισμικής ιδέας, που δεν αναφέρεται απλά σε έναν πολιτισμικό πλουραλισμό, όπου συνυπάρχουν οι πολιτισμοί με τον κυρίαρχο πολιτισμό απλώς να ανέχεται τους «άλλους», αλλά αφορά την ειρηνική συμβίωση των πολιτισμών με την έννοια της ανοικτής επικοινωνίας, της αλληλεγγύης, της αλληλεπίδρασης και του αμοιβαίου εμπλουτισμού ατόμων και ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Δελικωνσταντής, 1995: 111). Σε μια προσπάθεια διαφοροποίησης των δυο εννοιών ο Gundara (2000) επισημαίνει ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι χαρακτηριστικό στοιχείο των σύγχρονων κοινωνιών, ενώ η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και στην αμοιβαία συνεργασία που πρέπει να επιδιώκεται ανάμεσα στους πολιτισμούς. Ο όρος διαπολιτισμικότητα, επομένως, παραπέμπει σε έναν ιδιαίτερο τρόπο σκέψης, ο οποίος εντοπίζει και αξιοποιεί, όχι μόνο τις διαφορές, αλλά και τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις ανάμεσα στους πολιτισμούς. Ο φορέας ενός διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης μπορεί να αναγνωρίζει και να καταπολεμά τη μισαλλοδοξία, τις εθνοκεντρικές και γλωσσοκεντρικές αντιστάσεις (Μάρκου, 1996). Επομένως μια διαπολιτισμική προσέγγιση δίνει έμφαση στην ανταλλαγή, την αλληλεπίδραση και την αλληλεγγύη, πρακτικές που περιλαμβάνουν τον «άλλο» ως ισότιμο συνομιλητή και δεν τον καθιστούν, είτε παθητικό αποδέκτη της δικής μας «πολιτισμικής ανωτερότητας», είτε «πολιτισμικά αόρατο» (Rolandi-Ricci, 1996: 59).

Συγκεκριμένα, η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως η διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώρισης της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών (Γκόβαρης, 2001: 14). Γενικότερα θεωρείται ως το εργαλείο διαπραγμάτευσης των διάφορων πολιτισμικών ταυτοτήτων, οι οποίες όλες νομιμοποιούνται και προσανατολίζονται στην ολοκλήρωσή τους μέσα από τη σχετικοποίηση των αξιών, βάσει των οποίων οικοδομούνται (Γκότοβος, 2002: 6-7). Επομένως η διαπολιτισμικότητα ως έννοια δεν διαχωρίζει, αλλά ενώνει, διότι δεν παραμένει στην αναγνώριση και ανάδειξη της ετερότητας, αλλά στην υπέρβασή της και προσανατολίζεται σε κοινωνίες με αξίες, κοινωνική συνοχή, ίσες ευκαιρίες και δικαιοσύνη, απαλλαγμένες από εθνικές ιδεοληψίες και φυλετικά στερεότυπα, οι οποίες στηρίζουν συνεχώς την πρόθεση για συνεργασία, συμμετοχή και υπευθυνότητα (Πριοβόλου, 2002: 35, Νικολάου, 2005: 27). Σύμφωνα με τον Νικολάου (2005), η διαπολιτισμικότητα θέτει ως προτεραιότητα την αποδοχή και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου, τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή. Επομένως η διαπολιτισμικότητα υποδηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων (Camilieri, 1992: 141145, Μάρκου, 1997: 238, SantosRego & Nieto, 2000: 413416, Γεωργογιάννης, 1999: 55-56).

Για να διασφαλιστεί, λοιπόν, η διαπολιτισμικότητα, με την έννοια του αμοιβαίου πολιτισμικού εμπλουτισμού, κι όχι απλά και μόνο της αρμονικής συνύπαρξης, απαιτείται μια διαρκής διαδικασία μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο μιας δυναμικής διαδικασίας αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών- πολιτισμικών ομάδων με στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχεται σε όλους η δυνατότητα να εκφράζονται ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες διατηρώντας την πολιτισμική τους ταυτότητα και παράλληλα εμπλουτίζοντάς την με στοιχεία του «άλλου» (Μάρκου, 1989: 3954-3955). Σύμφωνα με την παραπάνω τοποθέτηση, στον χώρο της εκπαίδευσης η πολυπολιτισμική σύνθεση του σημερινού σχολείου απαιτεί την ανάγκη ενός σαφούς τοποθετημένου παιδαγωγικού πλαισίου απέναντι στο ζήτημα της προσέγγισης και αντιμετώπισης των «άλλων» πολιτισμών. Συγκεκριμένα η έντονη παρουσία μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής καταγωγής στις τάξεις των ελληνικών σχολείων μας

οδηγεί στην αναζήτηση νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη διδακτική διαχείριση αυτής της πολυπολιτισμικότητας (Νικολάου, 2001). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο μιλάμε για «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική αγωγή».

Συγκεκριμένα οι όροι «διαπολιτισμική αγωγή» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση» παραπέμπουν στην προσπάθεια «να ληφθεί με θετικό και εμπλουτιστικό τρόπο από το εκπαιδευτικό σύστημα η δεδομένη πλέον, αλλά και ρητά παραδεκτή σήμερα από τους εταίρους του εκπαιδευτικού μας συστήματος, γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων» (Ασκούνη & Μάγος & Χρηστίδου - Λιοναράκη, 2001: 11-23). Στον ευρωπαϊκό χώρο η «διαπολιτισμική παιδεία» ορίζεται ως η παιδεία που οφείλει να προετοιμάσει τη συμβίωση στις πολιτισμικά εξελισσόμενες κοινωνίες και να υποστηρίξει την αξία της γλωσσικής και πολιτισμικής πολλαπλότητας, με την προϋπόθεση, όμως, ότι «...αναφέρεται στη συνείδηση των συσχετισμών εξουσίας ανάμεσα στις γλωσσικά ή πολιτισμικά προσδιορισμένες ομάδες και στη δυνατότητα μεταλλαγής τους» (Reich, 1997: 68-77). Σε έγγραφο της η UNESCO (2006) δίνει οδηγίες για τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και διευκρινίζει ότι, ενώ η «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» προωθεί τη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς με στόχο την αποδοχή ή τουλάχιστον την ανεκτικότητα απέναντί τους, η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» στοχεύει σε κάτι περισσότερο από την απλή συμβίωση, προωθώντας τον μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων διάλογο για την επίτευξη κατανόησης και σεβασμού ανάμεσα τους. Έτσι, η *διαπολιτισμική εκπαίδευση* ορίζεται ως «διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο τον μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως άτομα και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, 1997β: 73). Επομένως, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ιδέας, ως *διαπολιτισμική αγωγή* μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνο το είδος αγωγής που απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους, και είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις (Borelli - Hoff, 1988: 58).

Γενικότερα, το διαπολιτισμικό μοντέλο στοχεύει στη συνάντηση των πολιτισμών, στον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια

συνάντηση και στη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και του «πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Hohmann, 1989: 16, στο Δαμανάκης 1998: 108-109). Συνεπώς, σε ένα διαπολιτισμικό μοντέλο εμπεριέχεται η ιδέα ενός πολιτισμικά προσανατολισμένου αναλυτικού προγράμματος στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού σχολείου που προάγει την ανεκτικότητα, την αναγνώριση και τον σεβασμό σε άλλους πολιτισμούς και γλώσσες, αλλά και προσανατολίζεται σε αξίες όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα (Hermans, 2002). Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης είναι «να αφυπνίσει και να καλλιεργήσει τη συνείδηση και τον αναστοχασμό για την κοινωνική πολυμορφία, όπως αυτή εκφράζεται και γίνεται αντιληπτή στους χώρους εμπειρίας των παιδιών και των νέων» (Γκόβαρης, 2001: 79). Συγκεκριμένα οι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής βασίζονται σε τρία θεωρητικά αξιώματα (Δαμανάκης, 2001: 101-104) που είναι η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, η υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς, με την έννοια ότι το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και των αλλοδαπών μαθητών συγκριτικά με αυτό των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων και γηγενών μαθητών δεν είναι ελλειμματικό, αλλά διαφορετικό και τέλος, η αρχή των ίσων ευκαιριών. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον Huber (2002: 333), η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει να αποτρέψει συγκρούσεις στις σχέσεις μεταξύ μελών διαφόρων πολιτισμών μέσα από τον αναστοχασμό των γνωρισμάτων των ίδιων και των άλλων πολιτισμών και τη σχετικοποίηση αυτών και επιδιώκει την οικοδόμηση της κατανόησης, του σεβασμού και της ανοχής.

Σε μια άλλη οπτική η διαπολιτισμική εκπαίδευση με πυρήνα την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης, στην οποία είναι προσανατολισμένη η παρούσα έρευνα, εφαρμόζεται και χωρίς την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών και αυτό, επειδή, σύμφωνα με μια ευρύτερη προσέγγιση, διαπολιτισμική εκπαίδευση «...σημαίνει εναντίωση μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική σε κάθε είδους διάκριση και σε κάθε είδους στερεοτυπική ιεράρχηση του «διαφορετικού» (Χατζηνικολάου - Μαρασλή, 1995: 8-19). Το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλει να μην εξαντλείται μόνο στη συνάντηση των πολιτισμών (με την “εθνική” έννοια του όρου), αλλά και να επεκτείνεται στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες είναι εξ ορισμού ανομοιογενείς, ακόμη και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας. Επίσης επισημαίνεται ότι η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί συνειδητή παραδοχή, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών που εμπλέκονται

στην εκπαιδευτική διαδικασία, και ότι η πολιτισμική πολλαπλότητα είναι δομικό χαρακτηριστικό, τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος και μπορεί να περιληφθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές ως εμπλουτιστικό, δυναμικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Ανδρούσου, 2000: 17-20). Η παραπάνω προσέγγιση ενισχύει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αξιόλογη δύναμη στο να επηρεάζουν και να αλλάζουν τον τρόπο σκέψης αυτών που έρχονται σε επαφή (Cummins, 1999: 202-203).

Εν κατακλείδι, το διαπολιτισμικό μοντέλο, συγκρινόμενο με άλλα εκπαιδευτικά μοντέλα, θεωρείται ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο καταδεικνύει τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα διαφόρων πολιτισμικών, αλλά και διαφορετικών κοινωνικών ομάδων και στοχεύει στη «δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή» (Γεωργογιάννης, 1999: 53). Στο σημείο αυτό θα λέγαμε ότι η διαπολιτισμική αγωγή νοείται ως μια διανοητική και κοινωνική εμπειρία, «που οδηγεί εκ νέου στον αναστοχασμό περί διαφορετικότητας των (οικονομικών) δομών και υπερδομών (ιδεολογίες και νομιμοποιήσεις / επικυρώσεις) της κοινωνίας· στον αναστοχασμό των αντιθέσεων που αντικατοπτρίζονται στις κοινωνικές και πολιτισμικές εκφάνσεις» (Borrelli, 2007: 25). Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση εντός των διαπολιτισμικών ορίων της οφείλει να αναστοχαστεί κριτικά πάνω στις δεδομένες εκπαιδευτικές διαδικασίες και στη συνέχεια να τις αναδιαμορφώσει βάσει τις αξίες της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Powel, 2000: 55, Gorski, 2001: 95-96).

Οι παραπάνω θέσεις επισημαίνουν τη σημαντικότητα μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία, όπου η χειραφετική / μετασχηματιστική διάσταση που τη διέπει, θα δημιουργήσει συνθήκες πραγματικής δημοκρατίας και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες με αντιστάσεις σε προκαταλήψεις και στερεότυπα που υποδαυλίζουν και συντηρούν ρατσιστικές συμπεριφορές και μπορούν να προσεγγιστούν μέσα από τις διεργασίες που προτείνει η Μετασχηματίζουσα Μάθηση για την αναγνώριση της διαφορετικότητας.

2.2 Η προσέγγιση της έννοιας της διαφορετικότητας και των συναφών με αυτήν εννοιών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης

Σύμφωνα με τις παραπάνω θέσεις, που αφορούν την ανάγκη ενός διαπολιτισμικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση μέσα από τον αναστοχασμό και αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, η έννοια της «διαφορετικότητας» κατέχει κεντρική θέση στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την κατανόηση του «διαφορετικού» και την καλλιέργεια της αποδοχής και του σεβασμού στον «άλλο». Υπό το πρίσμα αυτό τίθεται η ανάγκη αποσαφήνισης και μελέτης των όρων της «προκατάληψης», του «στερεότυπου» και του «ρατσισμού», καθώς πρόκειται για έννοιες που απορρέουν και ταυτόχρονα παρουσιάζουν συνάφεια με την έννοια της «διαφορετικότητας», ενώ ταυτόχρονα μελετάται και η συμβολή του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου της μετασχηματίζουσας μάθησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθητών του Δημοτικού σχολείου για την αναγνώριση της διαφορετικότητας και τον μετασχηματισμό προκαταλήψεων και στερεότυπων.

2.2.1 Οι έννοιες της ετερότητας, της προκατάληψης, των στερεότυπων και του ρατσισμού και η σημαντικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε θέματα της διαφορετικότητας

Στη σημερινή πραγματικότητα, η πολιτισμική ανομοιογένεια των σύγχρονων εθνικών κρατών, λόγω της μετακίνησης πληθυσμών από κράτος σε κράτος, αποτελεί ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός που χαρακτηρίζεται από την ταυτόχρονη παρουσία πολλών διαφορετικών μεταξύ τους πολιτισμικών ομάδων μέσα στην ίδια κοινωνία. Έτσι, στον σύγχρονο κόσμο «όλες οι κοινωνίες είναι ετερογενείς με τον τρόπο τους» (Μαγιόρ, 1998: 9).

Η γενική έννοια της *ετερότητας* ορίζεται ως το «βασικό στοιχείο για κάθε κοινωνιογνωστικό σύστημα κατηγοριοποιήσεων και αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος» (Κωνσταντοπούλου και συν., 2000: 12). Οι ανθρωπιστικές επιστήμες με τον όρο ετερότητα εννοούν ένα σύνολο ανθρώπινων χαρακτηριστικών, όπως είναι η καταγωγή, η φυλή, το φύλο, το χρώμα, η γλώσσα, η θρησκεία, ο πολιτισμός που χαρακτηρίζουν μια ομάδα ή ένα άτομο και το εντάσσουν σε ένα σύνολο, το οποίο διαφοροποιείται έναντι της πλειοψηφίας και όσων θεωρούνται όμοιοι, κανονικοί, γνωστοί και οικείοι (Γκέφου-Μαδιανού, 1998: 11). Επομένως, η ετερότητα εμφανίζεται ως εθνοπολιτισμική, γλωσσική, φυλετική ή θρησκευτική και συνήθως προκαλεί φαινόμενα αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι

πλειονότητες έχουν την τάση να περιθωριοποιούν τις μειονότητες από το ανθρώπινο γένος, να τις εντάσσουν σε μια νέα οντολογία και να τις αποκλείουν από την ηθική κοινότητα (Opatow, 1990: 20). Υπό μία άλλη έννοια, η ετερότητα αποτελεί βασική παράμετρος της σύστασης της ταυτότητας (Bolle de Ball, 1997), με την έννοια ότι μοιάζουμε και ταυτόχρονα είμαστε διαφορετικοί από κάποιους άλλους, ενώ συγχρόνως δομούνται οι έννοιες του «εαυτού» και του «άλλου». Όσοι διαφέρουν από την πολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα είναι οι «άλλοι». Η συνύπαρξη με τους «άλλους» απαιτεί έλεγχο και αναθεώρηση του «εαυτού», ενώ προσδιορίζει την ύπαρξη ή την έλλειψη ανεκτικότητας που διακρίνει κάποια ομάδα ανθρώπων με αποτέλεσμα η επαφή με τους «άλλους», τους «διαφορετικούς» να οδηγεί σε μία νέα κρίσιμη σχέση και ενέχει τον κίνδυνο εμφάνισης των φαινομένων του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και της μισαλλοδοξίας, κάτω από το όνομα της πολιτισμικής διαφοράς, «η οποία προβάλλεται για να δημιουργηθεί η ετερότητα και να δικαιολογηθεί ο αποκλεισμός» (Μαγιόρ, 1998: 9). Σύμφωνα με τον Abdallah-Pretceille (2004: 19), οι θεωρίες περί σύστασης της ταυτότητας παραπέμπουν στην πολιτισμική ποικιλία και στην προβληματική της διαφοράς και οδηγούν σε ένα «διαλεκτικό παιχνίδι» ανάμεσα στη διαφορά και στην οικουμενικότητα, όπου η υπερβολική σημασία στον ένα ή στον άλλο όρο καταλήγουν, είτε σε λογικές περιχαράκωσης στο όνομα μιας ανυπέρβλητης ετερότητας, είτε σε λογικές ομογενοποίησης στο όνομα των ομοιοτήτων και του απόλυτου εξισωτισμού. Έτσι, οι πολιτισμικές διαφορές και η διαχείρισή τους, όπως και «ο τρόπος κατανόησης του "άλλου" προσδιορίζει την επικοινωνιακή δομή μιας κοινωνίας» (Κωνσταντοπούλου και συν., 2000: 11). Κατά τον Νικολάου (2005: 209-210), η πολιτισμική ετερότητα οριοθετείται βάσει ορισμένων παραδοχών, όπως αναφέρονται στη συνέχεια: η ανθρωπότητα δεν εξελίσσεται μονότονα και ομοιόμορφα, αλλά με αφάνταστη ποικιλία κοινωνικών και πολιτιστικών μορφών, κανένας πολιτισμός δεν είναι μόνος του, οι πολιτισμοί διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν, εξελίσσονται σε έναν κόσμο που κινδυνεύει από τη μονοτονία και την ομοιομορφία, η διατήρηση της πλούσιας ποικιλίας πολιτισμών είναι αναγκαία και η παράλληλη συνύπαρξη και η αρμονική συμβίωση δομούνται μόνο σε πλαίσιο αμοιβαίας ανοχής, κατανόησης και σεβασμού.

Ο Said (1996) αναφέρει τη διαδικασία με την οποία οι πολιτισμικές διαφορές μπορούν να γίνουν αντικείμενο εκμετάλλευσης και πολιτισμικής ιεράρχησης. Στην οριενταλιστική θεωρία του προσεγγίζει την κατηγορία του Άλλου ως επινόηση του δυτικού κόσμου και ως μέσο για την επιβολή του ηγεμονικού της ρόλου. Επομένως, τα

κριτήρια, με βάση τα οποία οι άλλοι πολιτισμοί κρίνονται και αξιολογούνται, τίθενται από την εκάστοτε ηγεμονική ομάδα. Αν η εκάστοτε πολιτισμική ομάδα δεν ικανοποιεί αυτά τα κριτήρια σε σύγκριση με την ηγεμονική, θεωρείται ότι υστερεί και η διαφορά γίνεται συνώνυμη της κατωτερότητας. Η υιοθέτηση, όμως, υποτιμητικών κοινωνικών στάσεων ή γνωστικών πεποιθήσεων, η έκφραση αρνητικού συναισθήματος ή η εκδήλωση εχθρικής συμπεριφοράς προς τα μέλη μιας ομάδας, επειδή ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα (Brown, 1995: 8, Παπάς, 1998: 30,32) ορίζονται ως *προκατάληψη* και πρόκειται για μια αδικαιολόγητη αρνητική στάση απέναντι σ' ένα άτομο, η οποία βασίζεται αποκλειστικά στην ιδιότητά του ως μέλους μιας συγκεκριμένης ομάδας. Για την άμβλυνση των προκαταλήψεων προτάσσεται να εφαρμόζονται μοντέλα θετικής αλληλεξάρτησης, όπου οι στόχοι μεταξύ ατόμων ή ομάδων είναι συμβατοί, και οτιδήποτε ωφελεί το ένα άτομο ή τη μία ομάδα θα ωφελήσει και το άλλο άτομο ή την άλλη ομάδα (Brewer, 2000: 118). Πάνω στην τάση αυτή στηρίζεται το ευρωπαϊκό μοντέλο συνεργασίας διαφορετικών εθνικοτήτων για το κοινό συμφέρον, κατά το οποίο μοιράζονται μια κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα, που θα οδηγήσει στην έλξη, στην εμπιστοσύνη και στη συνεργασία (Brewer, 2000: 120). Με αυτόν τον τρόπο συντελείται υπέρβαση των «διαφορών», όταν, δηλαδή, οι διαπροσωπικές σχέσεις, που δημιουργούνται στο πεδίο διαδικασίας συγκρότησης της αλληλεγγύης, χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα που έχει η συμπεριφορά ενός ατόμου να επηρεάζει τη συμπεριφορά των άλλων, έτσι ώστε να υπάρχει θετική αλληλεπίδραση και αμοιβαιότητα στη ρύθμιση της συμπεριφοράς αυτής. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2005: 244), οι διαπροσωπικές σχέσεις μετασχηματίζονται σε διαπολιτισμικές, όταν ακολουθούν τις εξής διαδοχικές φάσεις: γνωριμία με τον «άλλο» βασισμένη στην άρση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και των προκαταλήψεων, στην αλληλεπίδραση και στο κριτικό πνεύμα, απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και επικοινωνία, δυνατότητα επικοδομητικής συνεργασίας, είτε σε μικροεπίπεδο (σχολική τάξη), είτε σε μεσοεπίπεδο (σχολείο), είτε σε εξωεπίπεδο (ευρύτερη κοινωνία).

Εξάλλου από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων καθορίζονται τα *στερεότυπα* που αποτελούν ομαδικά φαινόμενα ως αποτέλεσμα των προσπαθειών να παρουσιαστεί η «ομάδα», άρα και «ο εαυτός» με έναν καλύτερο τρόπο. Πρόκειται για την παραγωγή γνωστικών σχημάτων σχετικά με διάφορες κατηγορίες που εξυπηρετούν την εξήγηση ομοιοτήτων και διαφορών, όσον αφορά σχετικές διαστάσεις σύγκρισης, την οποία μοιράζονται από κοινού οι άνθρωποι (Dollase, 1999: 282). Επιτελούν κυρίως τις εξής λειτουργίες (Tajfel, 1981: 325):

Βοηθούν τους ανθρώπους να υπερασπιστούν και να διαφυλάξουν τις ατομικές αξίες του, δημιουργούν και διατηρούν τις ιδεολογίες της ομάδας που χρησιμοποιούνται για την εξήγηση και την αιτιολόγηση συγκεκριμένων πράξεων, καθώς και τις θετικά αξιολογούμενες διαφορές. Επίσης τα στερεότυπα διευκολύνουν τους ανθρώπους να κατανοήσουν το κοινωνικό πλαίσιο και να νοηματοδοτήσουν τον κοινωνικό κόσμο. Μέσω της κοινωνικής κατηγοριοποίησης και της διαμόρφωσης στερεοτύπων οι κοινωνικές σχέσεις μεταφράζονται σε κοινωνικές κατηγορίες - οντότητες, οι οποίες φέρουν κάποιο νόημα και μπορούν να «εμπραγματωθούν» και να «ουσιοποιηθούν» (Χρυσόχου, 2005: 137, 145). Μια τέτοια κατηγορία - οντότητα είναι και ο *ρατσισμός*, ο οποίος ορίζεται ως διάκριση και στηρίζεται στην εμπραγμάτωση της φυλής και στην ουσιοποίηση των φυλετικών διαφορών. Ο ρατσισμός, γενικότερα, παραπέμπει σε κοινωνικές πρακτικές που ευνοούν τις ανισότητες, το περιεχόμενο του οποίου εξαρτάται από το κοινωνικό πλαίσιο, και η ουσία του βασίζεται σε πεποιθήσεις αναφορικά με την υπεροχή μιας φυλής έναντι μιας άλλης, σε βιολογικές ή σε πολιτισμικές διαφορές (Delpit, 1995: 74). Όσον αφορά τον πολιτισμικό ρατσισμό «Ο πολιτισμικός ρατσισμός δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια διδακτή αντανάκλαστική αντίδραση στην ανθρώπινη διαφορετικότητα, η οποία διδάσκεται και ενισχύεται από τους εκπαιδευτικούς φορείς (Delpit, 1995: 116). Τέτοιοι φορείς είναι η τυπική εκπαίδευση, όπως είναι το σχολείο και η άτυπη όπως, είναι η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος. Με βάση λοιπόν τις ψυχολογικές ερμηνείες, όταν ένα παιδί από μικρή ηλικία μάθει σε μια συγκεκριμένη αντίδραση σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα, δύσκολα αλλάζει *στάση και νοοτροπίες*. Μέσα από το γεγονός ότι ο πολιτισμικός ρατσισμός είναι κοινωνική και εκπαιδευτική κατασκευή, αναδεικνύεται ο υπεύθυνος και καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν όλοι ανεξαιρέτως οι φορείς της εκπαίδευσης» (Powel, 2000: 95).

Γενικότερα, όλες οι εκφάνσεις της διαφορετικότητας και οι συνακόλουθες με αυτή έννοιες της προκατάληψης, του στερεότυπου και του ρατσισμού μπορούν να παράσχουν, όχι μόνον ένα συναρπαστικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, αλλά μπορούν να προετοιμάσουν τους μαθητές να ζουν σε μια εθνική κοινότητα με αυξανόμενη ετερότητα και ποικιλομορφία, η οποία άλλωστε χαρακτηρίζεται και από τον πλούτο της ύπαρξης διαφορετικών εθνοπολιτισμικών χαρακτηριστικών (Delpit, 1995: 66). Σε αυτό θα συμβάλει σημαντικά η εκπαίδευση με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, όπου αναπτύσσεται η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί το «ξένο» και προωθείται η καλλιέργεια της ανοχής και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, που αφορούν τη

φυλή, το θρήσκευμα, το χρώμα, τις ηθικές και ιδεολογικές αντιλήψεις ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Αυτό είναι που ονομάζεται διαπολιτισμική εκπαίδευση (Ξωχέλλης, 1994: 215).

Συμπερασματικά, όσον αφορά τη σημαντικότητα και αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε θέματα διαφορετικότητας θα υποστηρίξαμε ότι: « η διαμόρφωση πολλών κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές, αφενός και η ανάγκη για συμβίωση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στον ίδιο γεωγραφικό και κοινωνικό χώρο, αφετέρου επέβαλαν στα κράτη τη θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής αγωγής, η οποία προσβλέπει στην αρμονική συνύπαρξη των ποικίλων πολιτισμικών ομάδων με τον γηγενή μαθητικό πληθυσμό, στην ανατροπή της καλλιέργειας της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και της περιθωριοποίησης των μειονοτικών ομάδων, στην προσφορά ίσων μορφωτικών ευκαιριών σε όλους και στον σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας» (Τριλιανός, 2006: 24).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η προσέγγιση της έννοιας της διαφορετικότητας και των συναφών εννοιών με αυτή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου μέσα από τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και ο ρόλος του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στην ανατροπή της καλλιέργειας της ξενοφοβίας και του ρατσισμού. Ταυτόχρονα τίθεται και συζητείται το θέμα της ικανότητας για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε ανώτερο επίπεδο των μαθητών του δημοτικού σχολείου και η δυνατότητα να εφαρμοστεί η Μετασχηματίζουσα Μάθηση του Mezirow στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2.2.2 Η συμβολή του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου της μετασχηματίζουσας μάθησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθητών του Δημοτικού σχολείου για την αναγνώριση της διαφορετικότητας και τον μετασχηματισμό προκαταλήψεων και στερεότυπων

Μέσα από διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις υποστηρίζεται πως στο πλαίσιο μιας κριτικής διδασκαλίας στον χώρο της εκπαίδευσης συντελούνται διεργασίες καλλιέργειας κριτικού στοχασμού για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στους μαθητές (critical teaching). Συγκεκριμένα, ο Shor θεωρεί ότι η κριτική διδασκαλία βοηθά τα άτομα να αντιλαμβάνονται τις δεδομένες ιδέες για τον κόσμο (Norris & Ennis, 1989: 80). Επίσης ο Freire (1974: 19-20) περιγράφει τις απελευθερωτικές τάξεις, όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ξεφύγουν από τη συνηθισμένη σκέψη και να δουν

τον κόσμο με νέο τρόπο. Υποστηρίζει πως, με το να αναγνωρίζει και να θέτει υπό εξέταση τα πιο σημαντικά θέματα της εμπειρίας του εκπαιδευόμενου, ο δάσκαλος τους αποσπά από την πραγματικότητα κι έπειτα τους ξαναπαρουσιάζει το υλικό για συστηματικό έλεγχο. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος θέτει την εμπειρία του μαθητή υπό έλεγχο με στόχο την ενδυνάμωση του ατόμου και την ανάπτυξη της δικής του κοσμοθεωρίας μέσα από τον κριτικό και χειραφετικό διάλογο. Σύμφωνα με τη θεωρία της χειραφετικής μάθησης του Habermas, τα άτομα διαμορφώνουν κάποιες παραδοχές και αντιλήψεις που συμφωνούν με τις ιδέες της κυρίαρχης ιδεολογίας, οι οποίες ωστόσο ενδέχεται να αποδειχθούν προβληματικές (Mezirow, 2007). Στο σημείο αυτό τίθεται το θέμα για έλεγχο και επανεξέταση των παραδοχών μέσα σε ένα πλαίσιο κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού ως δυνατότητα, όχι μόνο των ενηλίκων, αλλά και των παιδιών σχολικής ηλικίας, το οποίο θα εξετάσουμε στη συνέχεια.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, ο Αμερικανός στοχαστής Mezirow υποστηρίζει ότι: «Ο απώτερος στόχος, ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθάει τους ανθρώπους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους, να γίνονται πιο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μαθαίνοντας, δηλαδή να οδηγούνται σε πιο συνειδητές επιλογές με το να σκέφτονται περισσότερο κριτικά.» (Mezirow, 2007α: 68). Ο Mezirow, όμως, στηριζόμενος στις μελέτες της αναπτυξιακής ψυχολογίας (King, Kitchener, Kegan κ.ά.) και γενικότερα της γνωστικο - αναπτυξιακής ψυχολογίας της σχολής Piaget, που θεωρούν πως οι αναπτυξιακές δομές της νόησης αναπτύσσονται σε φάσεις με τη βοήθεια της ωρίμανσης και των εμπειριών (Brown & Palincsar, 1989), ο κριτικός στοχασμός πραγματώνεται με πληρότητα μόνο στο στάδιο της ενήλικης ζωής, και αυτό διότι τα παιδιά, λόγω της έλλειψης εμπειριών ζωής, μπορούν να αντιληφθούν ότι ο τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς τους είναι προβληματικός, όμως δεν μπορούν να προχωρήσουν στα τελευταία στάδια της στοχαστικής διεργασίας, δηλαδή να στοχαστούν και να διερευνήσουν σε βάθος παραδοχές που έχουν εσωτερικεύσει. Υποστηρίζει ότι ο μετασχηματισμός «μπορεί να προσλάβει ολοκληρωμένη διάσταση μόνο στην ενήλικη φάση του βίου, διότι με την πάροδο της ηλικίας αυξάνεται η ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει βαθύτερες κρίσεις και να μετασχηματίζει τη δομή της προσωπικότητάς του» (Ράικου, 2013: 30) και συμπληρώνει «Η δραστηριότητα του κριτικού στοχασμού των παραδοχών και ειδικότερα η παραλλαγή του, ο κριτικός αυτό-στοχασμός των παραδοχών, αποτελούν δύο διακριτές διαστάσεις της ενηλικιότητας» (Mezirow, 1998c: 187). Με αυτόν τον τρόπο, ο Mezirow πραγματοποιεί μια σύνδεση μεταξύ της ικανότητας κριτικού

στοχασμού και της ανάπτυξης του ατόμου υποστηρίζοντας ότι «Η υπέρβαση των περιορισμένων, διαστρεβλωμένων και αυθαίρετα επιλεγμένων τρόπων αντίληψης και γνώσης, διαμέσου του στοχασμού των παραδοχών, οι οποίοι πρωτύτερα είχαν γίνει άκριτα αποδεκτοί, είναι κεντρικό στοιχείο της ανάπτυξης κατά την περίοδο της ενηλικιότητας» (Mezirow, 1991a: 5).

Στο σημείο αυτό αντιπαραθέτουμε τις θέσεις της κοινωνιοκεντρικής θεώρησης της ανάπτυξης που είναι ψυχοπολιτιστικά προσανατολισμένες και θεωρούν ότι στην ανάπτυξη του ατόμου και της σκέψης παίζουν ρόλο οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες (Doise & Mugny 1987, Billet 1996) και αποδίδουν την ανάπτυξη των γνωστικών δομών στη διατομική επικοινωνία και δράση (Minnick 1993). Η θεώρηση αυτή στηρίχθηκε βασικά στη θέση του Vygotsky (1997), που θεωρεί ότι η προσωπική σκέψη οικοδομείται με βάση την κοινωνική αλληλεπίδραση (Ματσαγγούρας, 2002: 118). Επιπλέον, ορισμένες βασικές παραδοχές του κινήματος της κριτικής σκέψης (Matthews 1990 & 1994, Meadows 1996, Lipman 1995: 53) υποστηρίζουν «...ότι δυνατότητες κριτικής σκέψης δεν έχουν μόνο οι ενήλικες, αλλά και τα παιδιά, παρά τις αδυναμίες που έχουμε ήδη σημειώσει» (Ματσαγγούρας 2002: 65). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002: 65) «Αυτό φαίνεται από την έντονη παιδική αναζήτηση, που εκφράζεται με το πλήθος και την ποικιλία των ερωτημάτων, τα οποία ξεπερνούν την επιφάνεια των φαινομένων και αναφέρονται στις αιτίες και τους σκοπούς της πραγματικότητας». Και συνεχίζει πως τη θέση αυτή την επιβεβαιώνουν ο Vygotsky (1997) με την άποψη του πως τα παιδιά μέσα από τον συλλογικό προβληματισμό αναπτύσσουν συλλογιστική ανωτέρου επιπέδου και ο καθηγητής Φιλοσοφίας Lipman (1980), που έχει συνθέσει ειδικό πρόγραμμα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης για παιδιά (Ματσαγγούρας 2002: 65). Επομένως, η μάθηση κατά τον Ματσαγγούρα (2002: 65) είναι «...μια αυτορυθμιζόμενη διαδικασία συνεχούς επίλυσης εσωτερικών-γνωστικών συγκρούσεων και ανασχηματισμών...» και « η συστηματική χρήση ομαδοσυνεργατικών σχημάτων συνδιερεύνησης και διαλεκτικής αλληλεπικοινωνίας των μαθητών (...) αποτελούν το φυσικό πλαίσιο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, διότι προσφέρουν την εναλλακτική θεώρηση, που είναι αναγκαία για την προώθηση της σκέψης».

Σύμφωνα με τις παραπάνω παραδοχές, είναι εμφανές πως υποστηρίζεται η δυνατότητα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών σε υψηλά επίπεδα, αφού τα μικρά παιδιά δύναται να προβούν σε αναθεωρήσεις και ανασχηματισμούς μέσα από μια διαλογική διαδικασία διερεύνησης αιτιών, σκοπών και συνεπειών της

πραγματικότητας. Επιπλέον, οι διανοητές της κοινωνιοκεντρικής θεώρησης θέτουν και το φυσικό πλαίσιο που ευνοεί την ανάπτυξη των διεργασιών του κριτικού στοχασμού, το οποίο αφορά κυρίως σχήματα που αναπτύσσουν τη διαλεκτική επικοινωνία και δράση, για τα οποία γίνεται λόγος στη συνέχεια, και φαίνεται πως ενδυναμώνουν τη σημαντική συμβολή του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου πάνω σε αξιακά θέματα, όπως είναι η αναγνώριση της «διαφορετικότητας» στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στον ευρύτερο εκπαιδευτικό χώρο.

Συγκεκριμένα, με μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση, η εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνεται ως ένα *επικοινωνιακό γεγονός* το οποίο προσανατολίζεται, στη διερεύνηση, αποδόμηση και ανασχηματισμό αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα, σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που επιτρέπει τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη λήψη αποφάσεων. Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές οργανώνει το περιβάλλον, όπου οι μαθητές μαθαίνουν μέσα σε αυτό να δρουν, να επικοινωνούν και να συμμετέχουν ως ενεργά υποκείμενα. Επιπλέον, στην πορεία για τη μάθηση σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει η επικοινωνία με τους άλλους. Πρόκειται για συλλογική δημιουργία που καθορίζεται από την ποιότητα και την πυκνότητα της διατομικής επικοινωνίας και αφορά την αλληλοπληροφόρηση, την ανταλλαγή απόψεων, την αντιπαράθεση θέσεων, τη διερεύνηση προβληματικών καταστάσεων, την αναζήτηση συμφωνιών, την αποτίμηση πραγμάτων, προσώπων και καταστάσεων (Delpit, 1995: 139).

Επομένως, τίθεται ως άμεσος στόχος η δημιουργία κριτικής συνείδησης στα άτομα και η κοινωνική χειραφέτησή τους (Κοσσυβάκη, 2003: 30,47). Αυτή η διεργασία στη μαθησιακή διαδικασία προσφέρει τρόπους γνώσης και στρατηγικές, που δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να ενταχθούν και να συμμετέχουν ενεργά και με κριτική συνείδηση στην κοινωνική και διανοητική ζωή της κοινότητάς τους. Χωρίς αυτή την ανταλλαγή τα άτομα παραμένουν απομονωμένα από τους άλλους και από τον εαυτό τους, εφόσον δεν έχουν τα εργαλεία για να παρουσιάσουν τις εμπειρίες τους (Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986: 26).

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνεται ζωτικός, καθώς προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για την καλλιέργεια και ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Γενικά η μορφή της διδασκαλίας πρέπει να διευκολύνει τη συνεξέταση εναλλακτικών απόψεων, πληροφοριών και κριτηρίων πάνω σε αξιακά θέματα, όπως είναι η έννοια της διαφορετικότητας και της αποδοχής. Η αντιπαράθεση λοιπόν αποτελεί προϋπόθεση της κριτικής διδασκαλίας (Τριλιανός, 1997: 129-133). Η σύγκρουση που προκαλεί η

διαλεκτική αντιπαράθεση των μαθητών πάνω σε προβληματικές καταστάσεις αποτελεί εργαλείο οικοδόμησης ενός συστήματος ηθικών αξιών. Η όλη διδακτική προσέγγιση στηρίζεται σε ανθρωποκεντρικά μοντέλα, συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης και αλληλοδιδακτικές μεθόδους για την υποστήριξη των μελών των ομάδων. Στα μοντέλα αυτά ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός, κριτικός, υποβοηθητικός, εμπνευστικός, μεσολαβητικός στην αλληλοκατανόηση και στην αλληλεπίδραση, υποβοηθώντας έτσι τη μεταξύ των μαθητών αλληλοκατανόηση, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός εξαίρει την πολιτιστική κληρονομιά που κομίζει ο κάθε μαθητής του (Τριλιανός, 1998: 60).

Οι πιο συνηθισμένες αλληλεπιδραστικές τεχνικές είναι ο διάλογος, το παιχνίδι ρόλων, η μελέτη περίπτωσης, η ομαδική εργασία και η συνεργατική μάθηση, (Κοσσυβάκη, 2003: 439). Συγκεκριμένα ο Mezirow (1989a: 174) θεωρεί ότι ο στοχαστικός διάλογος αφορά την πιο διακριτή ανθρώπινη συμπεριφορά, όπου το άτομο αναζητά και μαθαίνει το νόημα της εμπειρίας και ταυτόχρονα υλοποιεί τις εσωτερικές δυνατότητές του μέσα από την επικοινωνία. Συνδέει, λοιπόν, την καλλιέργεια μιας δέσμης ανθρωπίνων ικανοτήτων με τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει ο στοχαστικός - κριτικός διάλογος. Στην περίπτωση αυτή, κατά τον Mezirow (2003b: 60), το άτομο πρέπει να διαθέτει «ανοιχτό μυαλό», να μάθει να ακούει προσπαθώντας να ταυτιστεί συναισθηματικά με τον άλλο, να αναζητά σημεία συμφωνίας και να διαθέτει την ανθρώπινη ικανότητα που ο Goleman (1998) ονόμασε συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή ενσυναίσθηση, έλεγχο των παρορμήσεων, επιμονή, ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων και επιδεξιότητα στη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων. Επομένως, ο Mezirow συνδέει τον κριτικό στοχασμό και τον διάλογο με το διαμορφωμένο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο ενθαρρύνει και παροτρύνει αυτές τις λειτουργίες. Απαιτούνται, λοιπόν, κουλτούρες ανοιχτές στην κοινωνική αλλαγή, με περιορισμό στην επιρροή της παράδοσης και ενδυνάμωση της αίσθησης της ικανότητας για λήψη προσωπικών αποφάσεων (Mezirow 1994a: 222). Καταληκτικά θα λέγαμε ότι ο κριτικός στοχασμός και αυτοστοχασμός των παραδοχών μαζί με την αποδοτική συμμετοχή σε ορθολογικό – διαλεκτικό διάλογο συνιστούν στοιχεία ουσίας και αφορούν την ενίσχυση της ιδιότητας του δημοκρατικού και ενεργού πολίτη στις σύγχρονες κοινωνίες (Mezirow 2003b: 62).

Η σημασία των παραπάνω θέσεων συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής, η οποία δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο την εκπαίδευση, αλλά την εκπαιδευτική νοοτροπία που επικεντρώνεται σε στρατηγικές για μια

βιωματική λειτουργία μέσα στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Paulston -Bratt, 1988: 17, Batelaan, 1982: 810). Επομένως, η διαπολιτισμική θεωρία δεν απευθύνεται μόνο στην εκπαίδευση των μαθητών από άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες, αλλά δίνει σημασία και στην εκπαίδευση των γηγενών μαθητών, επιδιώκοντας ένα άνοιγμα και των δύο πλευρών και ελπίζοντας ότι μέσα από μια πολιτισμική συνάντηση θα γεννηθούν νέοι τρόποι συμβίωσης, που θα ανταποκρίνονται στην πολυπολιτισμικότητα (Δελικωνσταντής, 1995: 114). Έτσι, η διαπολιτισμική αγωγή εισάγει στην εκπαιδευτική πρακτική την κριτική, την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή και την αλληλεγγύη αποσκοπώντας στη διαμόρφωση ενός νέου τύπου πολίτη, που θα διαπραγματεύεται αποτελεσματικά και ειρηνικά στις νέες πολυσύνθετες σχέσεις του στο πλαίσιο μιας ειρηνικής πολυπολιτισμικής συνύπαρξης. Η διαπολιτισμική προσέγγιση, λοιπόν, στοχεύει στη διαμόρφωση κοινωνικών ατόμων με την ικανότητα να ελέγχουν, να ερμηνεύουν, να αναθεωρούν τα αντιφατικά και σύνθετα ερεθίσματα ανακαλύπτοντας διαρκώς ότι ο πολιτισμός βρίσκεται παντού (Freire, 1974: 48-49, Κανακίδου / Παπαγιάννη, 1998:9, Τριλιανός, 2006: 24).

Καταλήγοντας, και σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρήσεις για τη σημαντικότητα του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ο Borrelli (2007: 28) ισχυρίζεται ότι το σχολείο στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής αποτελεί: «θεσμό συμμετοχής στη διαλεκτική πολιτισμικής συνάντησης και σύγκρουσης», «θεσμό της απογύμνωσης των πολιτισμικών γκέτο, τα οποία είναι προϊόντα εθνικής αγωγής ή κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο του συστήματος» και άρα «ουτοπικό τόπο μετάβασης από μια εθνική-ιδεολογική αγωγή σε μια αγωγή προς την παγκοσμιότητα». Κατά συνέπεια, ένα διαπολιτισμικό σχολείο «πρέπει να αντανakλά τη διαλεκτική Εαυτού και Άλλου, ταυτότητας και διαφοράς, εθνικότητας και διεθνικότητας, καθώς και τον πλουραλισμό της ποικιλομορφίας και τον κοσμοπολιτισμό». Τη θέση αυτή στηρίζει ο ρόλος και η σημασία των διεργασιών του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στην εκπαιδευτική πράξη ενός προσανατολισμένου διαπολιτισμικά σχολείου, αν θέλουμε να συμπεριλάβουμε στην έννοια της εκπαίδευσης τους όρους της αποδοχής της διαφορετικότητας και να αμβλύνουμε τα φαινόμενα του ρατσισμού, του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης. Ένα σχολείο που δεν στοχεύει να απορρίψει και να αποκλείσει τις διαφορετικές απόψεις και αντιμετωπίζει τη διαφορά ως μέσο εμπλοκής στη διαλεκτική διεργασία, ως ευκαιρία και πρόκληση για επικοινωνία και κατανόηση «με σκοπό να μοιραστούμε τις εμπειρίες των άλλων κατά μήκους (across) των διαφορών. Όσο πιο

διαφοροποιημένες είναι οι απόψεις, τόσο πιο ευρεία και δυνητικά αξιόλογη εμπειρία μπορεί να έρθει στην επιφάνεια» (Mezirow, 1996a: 237). Από αυτή την άποψη ο διάλογος δεν είναι αντιπαράθεση ή διχογνωμία, αλλά συναινετική προσπάθεια να βρεθούν επιχειρήματα που να περιγράφουν την εμπειρία μας με πιο περιεκτικό τρόπο με σκοπό την «εδραίωση της αίσθησης αλληλεγγύης ανάμεσα στους συμμετέχοντες» (Mezirow, 1996b: 169-170). Απαιτείται γενικότερα να λάβουμε σοβαρά υπόψη ότι «το σχολείο του 21ου αιώνα, του αιώνα της επικοινωνίας, της ελαστικότητας και της παγκοσμιοποίησης, δεν μπορεί παρά να είναι το σχολείο της διαφορετικότητας» (Biarnès, 1999: 5-7).

Υπό αυτές τις απόψεις, θα καταλήγαμε πως το διαπολιτισμικό μοντέλο στην εκπαίδευση εμπεριέχει τις έννοιες του αναστοχασμού, της αναθεώρησης και του μετασχηματισμού. Διαθέτει, δηλαδή, μια μετασχηματιστική / χειραφετική διάσταση που μπορεί να βρει έδαφος για να αναπτυχθεί μόνο στους κόλπους των Ανθρωπιστικών Θεωριών Μάθησης με πυρήνα την Κριτική Θεωρία, αναφερόμενοι κυρίως, όπως ήδη έχει αναλυθεί, στην Απελευθερωτική / Χειραφετική Παιδαγωγική, καθώς και στη Μετασχηματιστική Παιδαγωγική, για την οποία γίνεται λόγος στη συνέχεια. Πρόκειται για θεωρίες που προσανατολίζονται στην προετοιμασία των μαθητών για πλήρη συμμετοχή σε μια δημοκρατική διαδικασία, η οποία επιδεικνύει σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και επιζητά την κοινωνική δικαιοσύνη και ισονομία μέσα από κριτικές διεργασίες του διαλόγου και της επικοινωνίας και σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2.3 Η μετασχηματιστική/ χειραφετική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - Η αξιοποίηση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπεριέχει τις έννοιες της αλλαγής και του μετασχηματισμού, τόσο στον χώρο του σχολείου, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Πρόκειται για μια διαδικασία αλληλεπίδρασης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και ατόμων με στόχο τον μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε μέσα από αυτήν τα άτομα να εκφράζονται ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, διατηρώντας την πολιτισμική τους ταυτότητα και εμπλουτίζοντάς την ταυτόχρονα με στοιχεία της ταυτότητας του άλλου (Λιακοπούλου, 2006). Επιπλέον η αποδοχή της ετερότητας προϋποθέτει την εγκατάλειψη του μονοπολιτισμικού και

εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης και απαιτεί ριζική αλλαγή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και κοινωνικές διεργασίες. Για να επιτευχθεί αυτό, η εκπαίδευση, μέσα από την ιδέα της διαπολιτισμικότητας «πρέπει να είναι μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης μέσω ενός ελαστικού συστήματος επικοινωνίας που θα εμπλουτίζεται και θα ανανεώνεται διαρκώς από τους εταίρους» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 48). Συγκεκριμένα η διαδικασία ανάδειξης της αναγνώρισης του βιώματος του «άλλου», ως βασικού μοχλού για την κινητοποίηση των μηχανισμών μάθησης, αποδεικνύεται δύσκολη υπόθεση στην εφαρμογή της, γιατί απαιτεί αλλαγή στις αντιλήψεις για το τι σημαίνει «μαθαίνω», για το τι σημαίνει αναγνωρίζω τον «άλλον» ως προσωπικότητα με τις δικές του ιδιαίτερες πολιτισμικές αναφορές, ισότιμες με τις δικές μου (Ανδρούσου, 2005: 53-54). Αυτό μπορεί να καταστεί εφικτό με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, που εξασφαλίζεται με τη χρήση βιωματικών μεθόδων, τη συμμετοχή και τη συνεργασία σε ομάδες εργασίας με επίκεντρο την αυτενέργεια των μαθητών, την ανάθεση συγκεκριμένων εργασιών στο πλαίσιο του προγράμματος με σκοπό να ενδυναμωθεί το αίσθημα υπευθυνότητας και ικανοποίησης. Η συνεργασία απαιτεί προσωπική ωριμότητα και συναισθηματική πληρότητα, αμοιβαιότητα και αποδοχή του «άλλου» και οι μαθητές μαθαίνουν να συμβιώνουν και να κατανοούν την αξία της συλλογικής προσπάθειας (Τριλιανός, 2002: 139).

Καταληκτικά, η μετασχηματιστική/χειραφετική διάσταση της εκπαίδευσης εντοπίζεται και στον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι Sleeter και Grant (1987), παρουσιάζοντας τις κυριότερες τάσεις στον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναφέρουν και αυτήν της «Εκπαίδευσης που είναι πολυπολιτισμική και κοινωνικά μετασχηματιστική (education that is multicultural and social reconstruction)», όπου επιδιώκεται η συνειδητοποίηση των δομικών αιτίων της κοινωνικής ανισότητας, διευρύνοντας έτσι τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δίνεται, λοιπόν, τεράστια σημασία στη συνειδητοποίηση από τους μαθητές των δομικών αιτίων της ανισότητας και της καταπίεσης και υποστηρίζεται ότι οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις πρέπει να στοχεύουν στην καλλιέργεια ικανοτήτων, για να αντιμετωπίζουν οι μαθητές συγκρουσιακές καταστάσεις και όχι να τους μαθαίνουν πώς να υπακούουν και να συμμορφώνονται. Πρόκειται γενικότερα για τη χειραφετική (emancipatory) ή μετασχηματιστική (transformative) εκπαίδευση.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση, από την άλλη, όπως ήδη έχει αναφερθεί «...είναι μάθηση που μετασχηματίζει προβληματικά πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες,

νοηματοδοτικές προοπτικές, νοηματικά σύνολα), έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή» (Mezirow, 2007: 1). Συνοψίζοντας, πρόκειται για μια διεργασία μάθησης που αφορά μια μεταγνωστική εφαρμογή της κριτικής σκέψης, η οποία μετασχηματίζει μια σειρά από γενικές παραδοχές και αντιλήψεις, που έχουν αποκτηθεί μέχρι τώρα και που περιλαμβάνουν αξίες, πεποιθήσεις και γνώσεις. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να αξιοποιήσει κατάλληλα τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τσιμπουκλή & Φύλλιπς, 2007). Κατά τον Brookfield, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2008β), η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε μια συνεργατική ομάδα κρίνεται ζωτική, καθώς μέσα σε αυτήν βιώνουν από κοινού συναισθήματα, ανταλλάσσουν εμπειρίες, ιδέες και απόψεις, πειραματίζονται με διάφορες εναλλακτικές λύσεις και τελικά διαμορφώνουν το κατάλληλο πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να εξελιχθεί διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Παρατηρείται, επομένως, μια σύγκλιση των ζητούμενων, αλλά και των διεργασιών, που διέπουν τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει πως η εφαρμογή της μετασχηματίζουσας θεωρίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως μια πρωτότυπη και εναλλακτική προοπτική για την προσέγγιση της έννοιας της διαφορετικότητας, αποτελεί μια καινοτόμο πρόταση και κινείται μέσα από θέσεις που υποστηρίζονται στο πλαίσιο των Ανθρωπιστικών Θεωριών στην εκπαίδευση και αφορούν άμεσα την παρούσα μελέτη. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το παράδειγμα της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής.

2.3.1 Η μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής

Το παράδειγμα της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής, με κυριότερους εκπροσώπους τον Banks και τον Cummins, ανήκει στο πλαίσιο των Ανθρωπιστικών Θεωριών, πάνω στο οποίο στηρίζεται η συγκεκριμένη έρευνα, όπου αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως μέρος μιας διεργασίας σύγκρουσης, στην οποία οι εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν να αναλάβουν τον έλεγχο των διεργασιών της ίδιας της ζωής τους (Rogers, 1998: 142). Γενικότερα, κινείται στα ζητούμενα που έχουν τεθεί έως τώρα, όσον αφορά την εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στο πλαίσιο μιας

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και ακολουθεί το διδακτικό προσανατολισμό της προοδευτικής παιδαγωγικής, από την οποία διαφοροποιείται, κυρίως, στο σημείο ότι επικεντρώνεται περισσότερο στις κοινωνικές παραδοχές και στοχεύει στο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να κατανοούν και να ερμηνεύουν κοινωνικά ζητήματα που τους αφορούν, ώστε να τους ωθήσει στην εξεύρεση τρόπων μετασχηματισμού της κοινωνικής πραγματικότητας, ζητήματα που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα. Ασχολείται, λοιπόν, με ευρύτερα κοινωνικά θέματα σχετικά με τις εμπειρίες των μαθητών, που αναλύονται, ώστε οι μαθητές να ενθαρρύνονται να συζητούν τρόπους αλλαγής της κοινωνικής πραγματικότητας, μέσω της κοινωνικής δράσης και της κοινωνικής συμμετοχής (Cummins & Sayers, 1995).

Κεντρική θέση στη Μετασχηματιστική Παιδαγωγική κατέχει η «συνεργατική κριτική έρευνα». Οι μαθητές, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους, συνδέουν τα διδακτικά αντικείμενα με τις προσωπικές και συλλογικές τους εμπειρίες και αναλύουν ευρύτερα κοινωνικά θέματα που αφορούν την προσωπική τους ζωή. Με τον τρόπο αυτό, παροτρύνονται να εισέλθουν σε μια διαλογική διαδικασία πάνω σε θέματα που αφορούν τους τρόπους με τους οποίους η κοινωνική πραγματικότητα μπορεί να αλλάξει μέσα από διάφορες μορφές δημοκρατικής συμμετοχής και κοινωνικής δράσης (Cummins & Sayers, 1995: 153). Σύμφωνα με τον Frederickson (1995), η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική προσανατολίζεται, κυρίως, στην προετοιμασία των μαθητών για πλήρη συμμετοχή στη δημοκρατική διαδικασία, τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν αυτή την παιδαγωγική πρόταση είναι, σύμφωνα με τους Cummins & Sayers (1995: 155), τα εξής: Βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών, είναι κριτικό, καθώς προκαλεί τους μαθητές να θέτουν ουσιαστικές κριτικές ερωτήσεις, είναι πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό και προβάλλει την ιδέα της δικαιοσύνης, είναι συμμετοχικό, βιωματικό, αισιόδοξο, ελπιδοφόρο, χαρούμενο, οραματικό, προάγει την ενεργό μάθηση και είναι πολιτισμικά ευαισθητοποιημένο. Η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μιας πιο δημοκρατικής και δίκαιης κοινωνίας, ενώ σε διδακτικό - μαθησιακό επίπεδο εμπλέκει τους μαθητές σε διαδικασίες κριτικής σκέψης, ενεργητικής μάθησης και οραματισμού εναλλακτικών μορφών της κοινωνικής πραγματικότητας. Επομένως το σχολείο έχει τη βασική ευθύνη να προετοιμάσει τους μαθητές, όχι εμπλουτίζοντας απλώς τα αναλυτικά προγράμματα με πληροφορίες για άλλους πολιτισμούς, αλλά προβαίνοντας στον ριζικό μετασχηματισμό τους (Banks,

1996). Μετασχηματισμός, κατά τον Banks (2004: 193), σημαίνει αμφισβήτηση των κυρίαρχων αξιών και παραδοχών, θεώρηση των γεγονότων, των εννοιών και των καταστάσεων μέσα από διαφορετικές οπτικές φυλής, έθνους, φύλου και κοινωνικής τάξης και διαμόρφωση προσωπικών ερμηνειών από τους μαθητές. Απαιτείται, επομένως, ένα μετασχηματισμένο πολυπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο να ωθεί τους μαθητές στην προσέγγιση εννοιών και προβληματικών καταστάσεων μέσα από ένα πρίσμα διαφορετικών οπτικών, στην αντίληψη της γνώσης ως κοινωνική κατασκευή και στην κατάκτηση της κριτικής ικανότητας, ώστε ως μελλοντικοί πολίτες να δρουν για τη μεταρρύθμιση της κοινωνίας (Banks, 2004). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα να επεξεργάζονται κριτικά «...τις φαινομενικά αγαθές και εύλογες επιφανειακές δομές, να αναλύουν τους διάφορους ισχυρισμούς σε σχέση με τα εμπειρικά δεδομένα και να εξετάζουν τίνος τα συμφέροντα εξυπηρετούνται από συγκεκριμένες μορφές επικοινωνίας» (Cummins, 2005: 261). Επομένως, το σχολείο θα πρέπει να δίνει προτεραιότητα στη διαδικασία παραγωγής γνώσης μέσα από την πρόκληση διαλογικής αντιπαράθεσης απόψεων, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, τη γνωριμία με τον «άλλο». Όλα αυτά συνιστούν προϋποθέσεις για να προσλάβει η πολυπολιτισμική εκπαίδευση χειραφετικό χαρακτήρα (Χατζηγεωργίου, 1999: 48).

Σύμφωνα με τις παραπάνω θέσεις, η μετασχηματιστική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στοχεύει στην καλλιέργεια του σεβασμού της διαφοράς, παράλληλα με τις αμοιβαίες ευθύνες του σχολείου για ισότητα και δικαιοσύνη, ενώ προωθεί τις κοινές εμπειρίες με την ταυτόχρονη αναγνώριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ιδιαιτερότητας, ώστε να καταδικάζονται πρακτικές που οδηγούν σε στερεότυπα, προκαταλήψεις και φαινόμενα ρατσισμού. Στη συνέχεια αναλύεται και επαναπροσδιορίζεται, τόσο ο ρόλος του σχολείου, όσο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την ικανοποίηση των παραπάνω συνθηκών σε μια σύγχρονη με διαπολιτισμικό προσανατολισμό εκπαίδευση.

2.3.2 Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Είναι ευνόητο, λοιπόν, πως η σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα καλεί και το σχολείο να τοποθετηθεί σύμφωνα με τα κελεύσματα των καιρών και να διαδραματίσει τον ρόλο του επιδεικνύοντας την ανάλογη ευαισθησία σε θέματα που αφορούν την αποδοχή και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα με σκοπό την καταπολέμηση

ρατσιστικών φαινομένων. Αυτή η παραδοχή γεννά την ανάγκη για έναν διαπολιτισμικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση, που δημιουργεί διάυλους επικοινωνίας μεταξύ ατόμων και ομάδων, που αναγνωρίζει την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση και τις ιδιαιτερότητές τους και δεν επιδιώκει την υποτίμηση ή αφομοίωση της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητά τους, κυρίως, από την κυρίαρχη νόρμα. Με τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση «εισάγεται στην εκπαιδευτική πρακτική η κριτική, η αλληλεπίδραση, η αλληλεγγύη, ενώ αποδίδεται στον πολιτισμό η πλήρης σημασία ως δυναμικό σύνολο που περιέχει τρόπους ζωής, συμβολισμούς, αξίες, προφανώς χωρίς εμμονή στις εθνικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές διαφορές, αλλά με μια τάση αποδοχής και αναγνώρισης πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων στην ίδια ανθρώπινη κοινότητα μεταξύ των διαφόρων στρωμάτων και κοινωνικών ομάδων» (Παπαγιάννη, 2001).

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι μια παιδαγωγική κατάλληλη να διαχειριστεί την πολιτισμική και κοινωνική ετερότητα των σχολικών τάξεων δεν μπορεί να είναι μια παιδαγωγική αποκλειστικά για μειονότητες. Αντίθετα, θα πρέπει να αφορά με τον ίδιο τρόπο τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας (Ανδρούσου, 2002: 27). Με αυτόν τον τρόπο θα εξασφαλιστεί ο θεμελιώδης σκοπός της εκπαίδευσης που είναι «εξασφάλιση της δυνατότητας να ωφελούνται όλοι οι μαθητές από τη μάθηση με τρόπους που τους επιτρέπουν να συμμετέχουν πλήρως στη δημόσια, κοινοτική και οικονομική ζωή» (Cope & Kalantzis, 2000). Σύμφωνα με την παραπάνω διαπίστωση απαιτούνται εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί, οι οποίοι κατά τον Durkheim «...είναι πάντα αποτέλεσμα και ένδειξη των κοινωνικών μετασχηματισμών και βάσει αυτών πρέπει να ερμηνεύονται» (Γάγγας, 2009: 43). Επίσης εδώ τίθεται και η δυσκολία, καθώς ο επαναπροσδιορισμός των πρακτικών των ανθρώπων συναντά μεγάλα εμπόδια από πολιτισμικές νόρμες, ιδεολογίες και στερεότυπα, με αποτέλεσμα η πλειοψηφία των ατόμων να εγκλωβίζεται από τις ήδη διαμορφωμένες πρακτικές τους και να μην αναλαμβάνει δράση για τη μεταβολή του κοινωνικοοικονομικού και περιβαλλοντικού πλαισίου (Gross, 1987: 57).

Για τους παραπάνω λόγους επιλέγεται ως η πλέον κατάλληλη και συμβατή με τις παραπάνω θέσεις η υιοθέτηση των Ανθρωπιστικών Θεωριών Μάθησης, όπου, σε αντίθεση με τις Συμπεριφοριστικές Θεωρίες που τονίζουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών και τις Γνωστικές Θεωρίες που έχουν ως πυρήνα το μαθησιακό αντικείμενο, αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως μέρος μιας διεργασίας μιας διαλεκτικής σύγκρουσης στο πλαίσιο ενός επικοινωνιακού γεγονότος αξιοποιώντας εμπειρίες και προσωπικά

βιώματα. Συγκεκριμένα, η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, ως μια από τις Ανθρωπιστικές Θεωρίες, δίνει τα μέσα και τον τρόπο αναθεώρησης και μετασχηματισμού των ήδη διαμορφωμένων ιδεολογιών και πρακτικών μέσα από μια εξελικτική διεργασία με σκοπό η μετασχηματίζουσα μάθηση να δημιουργήσει χειραφετημένους μαθητές (Καλαμαρτζή, χ.χ). Γενικότερα ενδιαφέρεται, αποδέχεται και υποστηρίζει κάθε μέλος της μαθησιακής ομάδας και τέλος εφαρμόζει μεθόδους που προωθούν την αξιοποίηση των βιωμάτων και τον κριτικό στοχασμό (Mezirow & συνεργάτες, 2007: 68). Ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία η μέθοδος αυτή στηρίζεται σε μια βασική αρχή της μετασχηματίζουσας μάθησης που είναι η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε όλο τη διαδικασία της μαθησιακής διεργασίας, από τον προσδιορισμό του περιεχομένου μέχρι την αξιολόγηση (Mezirow, 2007).

Στο πλαίσιο της παραπάνω προσέγγισης ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού αποκτά άλλη διάσταση και προσανατολισμό, διευρύνεται και χαρακτηρίζεται πολυεπίπεδος. Ο σημερινός δάσκαλος πρέπει να αποτελεί ένα υγιές πρότυπο βοηθώντας το παιδί να ωριμάσει και να ενηλικιωθεί πνευματικά, ώστε να γίνει ένας αυτόνομος άνθρωπος. Κατά τον Παπά (1998: 78-81) «αυτονομία σημαίνει σκέψη απαλλαγμένη από στερεότυπα και προκαταλήψεις, πίστη στην αξία του εαυτού και παράλληλα ικανότητα ενσυναίσθησης». Θεωρείται, λοιπόν, ζωτικής σημασίας η απαγκίστρωσή του δασκάλου από κοινωνικά στερεότυπα με στόχο την αντιμετώπιση των πολιτισμικών διαφορών στην τάξη του, όχι ισοπεδώνοντας την ετερότητα, θεωρώντας τους μαθητές του ως «όμοιους», αλλά σεβόμενος την διαφορετικότητά τους στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής, διαφοροποιημένης και αντισταθμιστικής αγωγής (Ματσαγγούρας, 1999: 311). Υπό αυτήν την άποψη, και μέσα στο πνεύμα μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, η Hooks (1993) τονίζει την επιτακτική ανάγκη αλλαγής της παιδαγωγικής στάσης των εκπαιδευτικών, καθώς χαρακτηρίζεται από ισχυρούς περιορισμούς με το να προβάλλει μία και μοναδική αξία-νόρμα. Επίσης η Gay (2000) τίθεται υπέρ της διδασκαλίας που αντιμετωπίζει με κατανόηση τους διαφορετικούς πολιτισμούς (culturally responsive teaching), χρησιμοποιεί την πολιτισμική γνώση και τις προηγούμενες εμπειρίες των διαφορετικών μαθητών, με σκοπό η μαθησιακή διαδικασία να αποδειχτεί περισσότερο κατάλληλη και αποτελεσματική. Κατά τους Ada & Camboy (2004), η μετασχηματιστική εκπαιδευτική διαδικασία εμπεριέχει τον έλεγχο των εννοιών, όπως η επιβεβαίωση του εαυτού, η ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας, η πολιτισμική συνειδητοποίηση, η κοινωνική δράση. Επομένως, οι

εκπαιδευτικοί πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τις παιδαγωγικές τεχνικές τους, αλλά και να αναδιαρθρωθεί το πρόγραμμα σπουδών, ώστε να προσφέρουν πραγματική διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αναφερόμαστε, συνεπώς, σε μία πολυδιάστατη διδακτική στρατηγική, ενδυναμωτική, μετασχηματιστική και χειραφετική. Στη συνέχεια θα προσεγγίσουμε αυτή τη διαπολιτισμική διάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας μετασχηματιστικής και χειραφετικής παιδαγωγικής μέσα από την Τέχνη, η οποία καταργεί τους λογοκριτικούς μηχανισμούς της λογικής, επιτρέπει την ανάδυση υποσυνείδητων στοιχείων και την επεξεργασία θεμάτων ταμπού (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

Η σύγχρονη σκέψη στην εκπαίδευση προσανατολίζεται στην ιδέα πως η τέχνη μέσα από την αισθητική εμπειρία, λόγω της χρήσης πολλαπλών συμβολικών συστημάτων, δύναται να ενεργοποιήσει την πολλαπλή νοημοσύνη και να οδηγήσει το άτομο σε ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Πρόκειται για μια άποψη που τεκμηριώθηκε από θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στα επιστημονικά πεδία της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής.

Στη συνέχεια μελετάται η συμβολή της Τέχνης στην Εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, και συζητείται ο ρόλος και η αξιοποίηση της μετασχηματιστικής / χειραφετικής διάστασής της για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών μέσα από μοντέλα-μεθοδολογίες αισθητικής εμπειρίας στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης.

3.1 Η Τέχνη στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Gardner (1990: 10), τον εισηγητή της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης, «η Τέχνη είναι μια διανοητική δραστηριότητα που απαιτεί τη χρήση ποικίλων συμβολικών συστημάτων (...). Τα σύμβολα της Τέχνης είναι εκφραστικά, διότι αποδίδουν την πραγματικότητα, είναι μεταφορικά, ολιστικά και πολύ σημαντικά, διότι διεγείρουν την προσοχή μας». Θεωρεί, επίσης, ότι ακόμα και τα μικρά παιδιά

μπορούν να ανταποκρίνονται στην αισθητική εμπειρία των έργων Τέχνης (Gardner, 1990:53). Ο Gadsen (2008: 52) συμπληρώνει την παραπάνω τοποθέτηση υποστηρίζοντας πως: «Οι τέχνες, περισσότερο από κάθε άλλη περιοχή μελέτης στην εκπαίδευση, μπορούν να ταιριάζουν επιτυχώς το παλιό με το νέο, το παραδοσιακό με το εξεζητημένο, το τοπικό με το παγκόσμιο, το ρεύμα με το περιθωριακό». Έτσι μέσα από τα έργα τέχνης το άτομο αποκτά μια σφαιρική άποψη για τον κόσμο και για τη θέση του μέσα σε αυτόν. Παρόμοια, ο Efland (2002) θεωρεί ότι η Τέχνη συμβάλλει στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών. Σύμφωνα με τον Efland (2002: 159) η επαφή και η τριβή με τις διάφορες μορφές Τέχνης συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη τεσσάρων γνωστικών λειτουργιών που προωθούν τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή. Αυτές είναι η γνωστική ευελιξία, η ενοποίηση της γνώσης, η φανταστική σκέψη και η αντίληψη της αισθητικής αξίας της Τέχνης. Συγκεκριμένα αναφέρει πως «Η αξία της τέχνης είναι ότι φτάνει έναν κόσμο αδιαίρετο, πέρα από δυαδικότητες που χωρίζουν το σώμα από το μυαλό, τη σκέψη από το συναίσθημα, ή τα άτομα από τον κοινωνικό τους κόσμο» (Efland (2002: 171). Πάνω στη ίδια άποψη συγκλίνει και η θέση του Adorno (2000: 297) που θεωρεί ότι η σκέψη συνδέεται με τη διάνοηση, ενώ το συναίσθημα με τη φαντασία και, αν και πρόκειται για διαφορετικά χαρακτηριστικά, το αποτέλεσμα ενώνεται σε ένα, όπως ακριβώς εκλαμβάνουμε την εμπειρία. Με άλλα λόγια οι αισθήσεις και η διάνοηση δε διαχωρίζονται και η τέχνη συμβάλλει στην ενοποίηση των δύο στοιχείων. Κάθε τι που νιώθουμε περιλαμβάνει, τόσο τις αισθήσεις και τα συναισθήματα, όσο και τη λογική.

Από μια άλλη άποψη η Τέχνη συνεισφέρει στην προσωπική ανάπτυξη των ατόμων με διάφορους τρόπους, δηλαδή διαμορφώνοντας τη νοοτροπία τους, τις διαδικασίες και τις ικανότητες σκέψης τους και γενικά κάνοντάς τα πιο ικανά να αντιμετωπίζουν τον κόσμο γύρω τους (Fowler, 1996: 57-58). Όπως υποστηρίζει ο Eisner (2002: 10), μια γνωστική λειτουργία που προσφέρει η Τέχνη, είναι ότι μας βοηθάει να μάθουμε να παρατηρούμε τον κόσμο, παρέχοντας τις συνθήκες για αφύπνιση προς τον κόσμο γύρω μας. Ο συγγραφέας επισημαίνει ότι μέσα από την τέχνη μαθαίνουμε «να βλέπουμε αυτά που δεν είχαμε παρατηρήσει, να νιώθουμε αυτά που δεν είχαμε αισθανθεί και να σχηματίζουμε τρόπους σκέψης που είναι σχετικοί με την τέχνη. Αυτές οι εμπειρίες είναι επακόλουθες, γιατί μέσα από αυτές μπαίνουμε σε μια διαδικασία όπου ο εαυτός αναδιαμορφώνεται» (Eisner, 2002: 12) και καταλήγει πως «η εικαστική εκπαίδευση μαθαίνει στα παιδιά να αντιλαμβάνονται αυτό που υπάρχει

γύρω τους, αλλά να ενδιαφέρονται περισσότερο γι' αυτό που μπορεί να προκύψει» Eisner (2002: 94).

Συνεπώς, η όποια μορφή τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με την καθημερινή ζωή των παιδιών και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του οπτικού πολιτισμού στον οποίο μετέχουν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 82-85). Επιπλέον, οι τέχνες έχουν τη δική τους «γλώσσα», το λεξιλόγιο των εικόνων και οι εμπειρίες που προσφέρουν είναι αναντικατάστατες, αφού δεν υπόκεινται σε μία και μόνη αντικειμενική ερμηνεία, αλλά μεταφράζονται σε συνάρτηση με το περιβάλλον και τις ήδη υιοθετημένες αντιλήψεις της πραγματικότητας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 35).

Επομένως, σύμφωνα με τις παραπάνω τοποθετήσεις, αναδεικνύεται ο ζωτικός ρόλος της Τέχνης στην Εκπαίδευση. Η Τέχνη, μέσα από αυτόν τον ρόλο, αποκτά έναν παγκόσμιο χαρακτήρα που ξεπερνά σύνορα και διαφορές και διακατέχεται από ένα διαπολιτισμικό πνεύμα που οδηγεί σε μια ολιστική θεώρηση του κόσμου και της πραγματικότητας, όπως θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

3.2 Η σημασία της τέχνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εστιάζοντας σε έναν διαπολιτισμικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση, ο Fowler (1996), ο οποίος ασχολήθηκε με τον ρόλο της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση, πιστεύει ότι η επαφή του μαθητή με τα έργα τέχνης μπορεί να τον βοηθήσει στην «πολιτιστική ενεργοποίησή του». Συγκεκριμένα ο Fowler (1996: 9-13) ασχολείται με τον τρόπο που η τέχνη ενισχύει την εκπαίδευση και καταλήγει ότι μέσα από την αισθητική εμπειρία η σκέψη γίνεται πιο δεκτική, ανοικτή και δημιουργική: «Είναι μια πρόσκληση να εξασκήσεις τις ίδιες διανοητικές ικανότητες με τον δημιουργό, να οραματιστείς, να θέσεις στόχους, να ορίσεις τεχνικές και να τις εξασκήσεις, να λύσεις, να αξιολογήσεις, να αναθεωρήσεις, να συνεχίσεις να φαντάζεσαι και να λύνεις προβλήματα». Πράγματι μέσα από την παρατήρηση και την ενασχόληση με ένα έργο τέχνης, αποκαλύπτονται κοινωνικές αξίες, ιστορικά και πολιτικά δεδομένα, φιλοσοφικές αντιλήψεις και αισθητικές συνήθειες (Κόκκος και συνεργάτες, 2011). Θα λέγαμε, επομένως, ότι οι τέχνες προσφέρουν πλούσιο πληροφοριακό υλικό που ενισχύει την αισθητική αντίληψη, διευρύνει την κουλτούρα κι εξελίσσει την πολιτισμική συνείδηση.

Στην παραπάνω τοποθέτηση ενέχεται και η άποψη πως μέσα από την Τέχνη, «η σκέψη γίνεται επικοινωνιακή, διότι όλες οι μορφές τέχνης είναι επίσης μέσα επικοινωνίας, καθώς και πολιτισμική, διότι διδάσκει το άτομο τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους άλλους, για τη βασική σχέση ανάμεσα στα άτομα και στην πολιτιστική κληρονομιά, ενώ βοηθά στην κατανόηση των ανθρώπινων διαφορών» (Ράικου, 2013: 85). Πάνω στο θέμα της κατανόησης των διαφορών η Greene (2000: 94) θεωρεί τη φαντασία ως ένα μέσο ενσυναίσθησης, ώστε να μπούμε στη θέση του άλλου και να αντιληφθούμε παράλληλες πραγματικότητες (τις πραγματικότητες των άλλων), παραβλέποντας δεδομένα και ορισμούς. Συγκεκριμένα η ίδια (Greene2000) έχει αναφερθεί στον ρόλο της τέχνης για την ανάπτυξη της φαντασίας, που βοηθάει το άτομο να αποκτήσει πολυδιάστατη ερμηνεία για τον κόσμο και την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από τη συστηματική ανάλυση των έργων τέχνης που επιτρέπει να ανακαλύπτουμε διάφορες διαστάσεις της υπάρχουσας κοινωνικής πραγματικότητας άλλων κοινωνικών ή πολιτισμικών ομάδων ή και τύπων προσωπικότητας.

Συνεπώς, η Τέχνη μπορεί γίνει ένα μέσο για να κατανοήσουμε πληρέστερα τις έννοιες της ετερότητας ή της διαφορετικότητας και γενικότερα της διαπολιτισμικότητας, ώστε να φανταζόμαστε τον εαυτό μας, τους άλλους και την κοινωνική πραγματικότητα με εναλλακτικό τρόπο, διαφορετικό από τον δεδομένο. Άλλωστε, η εικαστική έκφραση μέσα από τα έργα τέχνης αποτελεί έναν διεθνή κώδικα επικοινωνίας, μέσω του οποίου αποκαλύπτεται η ενότητα της πνευματικής ζωής (Gloton, 1976: 45-54). Κατά τον Gloton τα έργα Τέχνης αποτελούν τεκμήρια, πηγές, όπου εκφράζονται με αυθεντικό τρόπο οι αντιλήψεις μιας εποχής για τον κόσμο και τον άνθρωπο, οι γενικότερες τάσεις ενός πολιτισμού και, μάλιστα, πιο ανάγλυφα και πιο εύγλωττα από ό,τι με τις αφηρημένες ιδέες των λεκτικών κειμένων. Οι Borelli και Essinger (1986), προτείνουν τα θέματα τέχνης να προσεγγίζονται έτσι, «... ώστε να αναπτύσσουν τα αισθήματα αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων και των ομάδων, τη συμπάθεια, την αντιεθνιστική και αντιρατσιστική σκέψη». Η διαφορά στις ποικίλες εκφάνσεις στην πολιτισμική-καλλιτεχνική έκφραση «πρέπει να παρουσιάζεται θετικά και πάντα σε σχέση με το φιλοσοφικό, πνευματικό και κοινωνικό υπόβαθρο των πολιτισμών από τους οποίους παράγεται» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Τις παραπάνω θέσεις προωθεί και ο Διεθνής Οργανισμός Εκπαίδευσης μέσω της Τέχνης (National Art Education Association ή NAEA, 1994), που διακηρύσσει πως με τη συμβολή της Τέχνης φτιάχνονται κουλτούρες και πολιτισμοί, ενώ ταυτόχρονα, η αισθητική εμπειρία βοηθάει τους μαθητές να κατανοούν τις διαφορετικές ανθρώπινες

εμπειρίες, να αποδέχονται και να σέβονται τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, να εκφράζουν τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους και να τα μοιράζονται με τους άλλους με ποικίλους τρόπους. Η Chapman (1993) κατηγοριοποιεί τις παραπάνω απόψεις και θεωρεί ότι μέσα από την Τέχνη το παιδί αποκτά: α) προσωπική πλήρωση, β) εκτίμηση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς, γ) συνείδηση του κοινωνικού ρόλου της Τέχνης. Συγκεκριμένα αναλύει τις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις και θεωρεί πως η προσωπική πλήρωση μέσα από την Τέχνη επιτυγχάνεται δια μέσου της δημιουργικής έκφρασης που προσφέρει η Τέχνη και συνεπάγεται αντιληπτική εγρήγορση, διασαφήνιση των συναισθημάτων και αντίληψη για τον κόσμο, ενώ ταυτόχρονα η επαφή με έργα τέχνης, βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν άποψη για την Τέχνη και να εκτιμήσουν την καλλιτεχνική κληρονομιά. Τέλος, υποστηρίζει πως η συνείδηση του κοινωνικού ρόλου της Τέχνης επιτυγχάνεται μέσα από τις ίδιες τις οπτικές μορφές που δημιουργεί το παιδί κατά την ενασχόλησή του με έργα τέχνης, μέσα από τις οποίες εκφράζει την ταυτότητά του και αντιλαμβάνεται πως ανήκει σε μία ομάδα. Και συνεχίζει, πως ταυτόχρονα το παιδί συνειδητοποιεί ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους μπορούν άτομα διαφορετικών κουλτούρων και πολιτισμικών ομάδων μέσα από την Τέχνη να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και την πραγματικότητα που γνωρίζουν.

Εν κατακλείδι, όσον αφορά τον κοινωνικό ρόλο της Τέχνης στην εκπαίδευση, ο Freedman (2006) θεωρεί πως οι Τέχνες αποτελούν τρόπους που μπορούν να ενθαρρύνουν τη σύνδεση της γνώσης και του συναισθήματος, την προώθηση επικοινωνιακής αυτοέκφρασης και την ανάπτυξη της κριτικής-κοινωνικής συνείδησης. Και αυτό συμβαίνει, διότι τα έργα τέχνης δεν αποτελούν μόνο απλές απεικονίσεις ή αναπαραστάσεις, που προκαλούν το ενδιαφέρον, αλλά συνδέονται και με θέματα που αφορούν τον ατομικό και κοινωνικό εαυτό, όπως είναι η ηθική, η ειρήνη, η φιλία, η επιείκεια, η δικαιοσύνη, η ανάγκη του ανήκειν (Efland, 2002: 105). Πρόκειται, επομένως, για θέματα που διαπραγματεύεται μια εκπαίδευση με διαπολιτισμικό προσανατολισμό και δύναται να προσεγγιστούν κριτικά μέσα από την αισθητική εμπειρία που προσφέρει η μετασχηματιστική / χειραφετική διάσταση της τέχνης, όπως θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

3.3 Η μετασχηματιστική / χειραφετική διάσταση της τέχνης ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών και της στοχαστικής διεργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης, καθώς και η αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, γίνεται όλο και πιο συστηματική (Βρεττός, 1999). Η ένταξη αυτή δεν έχει ως σκοπό να κατακλύσει τον μαθητή με γνώσεις, αλλά τον παρωθήσει να παρατηρήσει, να ερευνήσει, να πειραματιστεί, να φανταστεί και να κάνει τους δικούς του συσχετισμούς, μέσω των συναισθημάτων, με αποτέλεσμα να ενθαρρύνεται η ανακάλυψη, η σύγκριση, ο στοχασμός, η κριτική και δημιουργική σκέψη, έτσι ώστε ο μαθητής να διαμορφώσει το δικό του σύστημα αξιών (Τριλιανός, 2009: 114-115). Παρόμοια είναι η θέση της Σάλλα-Δοκουμετζίδη (1996) για την επίδραση των Εικαστικών Τεχνών στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο παιδί και τονίζει ότι ο μαθητής μέσα από την εικαστική εκπαίδευση διευρύνει τις γνωστικές τις ικανότητες αυτές που του επιτρέπουν να αναλύει, να κρίνει, να ερμηνεύει και να περιγράφει τις εκφραστικές ποιότητες που εμπεριέχονται στα έργα τέχνης. Επίσης, οι Eisner και Efland (2002), συνδέουν την παρατήρηση της Τέχνης με τη γνωστική ανάπτυξη, δίνοντας έτσι ένα σημαντικό επιχείρημα για την ένταξη της τέχνης στον εκπαιδευτικό χώρο και αναγνωρίζοντας τη συμβολή της στη διεργασία του κριτικού στοχασμού. Σύμφωνα με τον Efland (2002) τα έργα τέχνης προσφέρουν ερεθίσματα για να κατανοούμε το κοινωνικό και το πολιτισμικό πλαίσιο και να αντιλαμβανόμαστε με μοναδικό τρόπο μέσα από αυτά συναισθήματα, ηθικές αξίες και πνευματικές ανησυχίες. Αυτό μπορεί να συμβεί, καθώς η ενασχόληση με την τέχνη συνοδεύεται με ερμηνευτικές δράσεις, με καταβολή πνευματικών προσπαθειών, από την πλευρά των θεατών, των ακροατών ή των αναγνωστών, για να αποσαφηνίσουν τις πιθανές σημασίες των καλλιτεχνικών έργων (Efland, 2002: 160-161). Με άλλα λόγια, ένα έργο τέχνης «επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες και μας εξοικειώνει με το να ερμηνεύουμε πολύπλοκα και αμφίλογα ζητήματα, να αντλούμε νόημα από ποικίλες καταστάσεις και να είμαστε δεκτικοί σε εναλλακτικές οπτικές πέρα από της θεωρούμενες ως δεδομένες» (Efland, 2002: 82). Σύμφωνα με τον Eisner (2002, στο Κόκκος και συνεργάτες, 2011), για να συμβούν αυτές οι συνεκτιμήσεις, ενεργοποιείται η φαντασία και η ευελιξία της σκέψης, δηλαδή, η παρατηρητικότητα γίνεται πιο ευφυής, διότι ο παρατηρητής του έργου τέχνης μελετά τους αλληλοσυσχετισμούς στις φόρμες, στους όγκους και τους χρωματισμούς, αξιοποιείται η δημιουργική πλευρά της σκέψης, καθώς

ελέγχει με βαθύτερες συνεκτιμήσεις, και όχι μόνο με τη λογική το πώς συνδέονται μεταξύ τους ιδέες, εμπειρίες και συναισθήματα. Καταλήγουμε, λοιπόν, πως ένας εκπαιδευτικός σχεδιασμός που στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής - στοχαστικής διεργασίας μπορεί να επιτύχει τους στόχους του μέσα από διαδικασίες που περιλαμβάνουν την αισθητική εμπειρία που προσφέρουν τα έργα τέχνης.

Πρώτοι οι Γερμανοί ιδεαλιστές φιλόσοφοι Kant, Hegel και Schelling έθεσαν τον προβληματισμό, εάν και σε ποια έκταση η αισθητική εμπειρία δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης στην αλήθεια και συνεπώς προσφέρει στον αποδέκτη εναύσματα για τον ποιοτικό μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης του (Κόκκος, 2011: 73-74). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι απόψεις που διατύπωσε ο Kant στο «Κριτική της Κριτικής Ικανότητας» (1790) εισάγοντας τον όρο «αισθητική ορθολογικότητα». Πρόκειται για έναν τρόπο σκέψης που αφορά μια αισθητική κατάσταση, δηλαδή το σύνολο των σχέσεων ανάμεσα στον καλλιτέχνη, στο έργο του και στον αποδέκτη και διαφοροποιείται από το πρότυπο ορθολογικότητας, σύμφωνα με το οποίο είναι οργανωμένη η κοινωνική πραγματικότητα. Μέσα σε αυτήν την αισθητική κατάσταση, ο τρόπος σκέψης εκφράζει τα βαθιά, αυθεντικά, ανθρώπινα συναισθήματα, είναι «απροκατάληπτος», «συνεχόμενος» (ολιστικός) και «διευρυμένος» με την έννοια ότι συμπεριλαμβάνει τις απόψεις των άλλων. Κατά αυτή την έννοια, η αισθητική εμπειρία δίνει τη δυνατότητα στον αποδέκτη να οργανώνει τις γνωστικές του ικανότητες με τρόπο που διαφέρει από τον κυρίαρχο και να αντιλαμβάνεται την εμπειρική πραγματικότητα με μια εναλλακτική προοπτική (Κόκκος, 2011:71).

Αργότερα, στις αρχές του 20ου αιώνα, ο Dewey, με το έργο του «Art as Experience» (1934, 1980) υποστήριξε ότι η αισθητική εμπειρία είναι ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνήθεις εμπειρίες που αποκτούμε από την πραγματικότητα και αποτελεί σημαντική «πρόκληση για σκέψη» (Dewey, 1980: 285). Ταυτόχρονα, η συνάντηση των παλιών μας αντιλήψεων με τις νέες, που αναδύονται μέσα από την επαφή με την Τέχνη, «έχει σαν αποτέλεσμα την ανακατασκευή του παρελθόντος» (Dewey, 1980: 284) και έτσι ενισχύεται η ικανότητά μας να κατανοούμε την πραγματικότητα με διαφορετικό τρόπο. Υποστήριξε, επίσης, ότι τα έργα τέχνης αποτελούν δημιουργήματα, που φέρουν μια φανταστική διάσταση που τους προσδίδει ο καλλιτέχνης, ενώ οι αποδέκτες για να κατανοήσουν τα νοήματά τους απαιτείται να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους. Με τον τρόπο αυτό η αισθητική εμπειρία αποτελεί το μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας ως θεμελιώδες στοιχείο στη διεργασία της μάθησης (Dewey, 1980).

Μια σημαντική προσέγγιση στον ρόλο της τέχνης ως προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στάσης υπήρξε και από τους Theodor Adorno (1903-1969) και Max Horkheimer (1895-1973), θεμελιωτές της Κριτικής Θεωρίας και βασικούς εκπρόσωπους της Σχολής της Φρανκφούρτης. Οι δύο Γερμανοί θεωρητικοί επαναδιατύπωσαν την ιδέα του Kant ότι η αισθητική εμπειρία δίνει τη δυνατότητα ενός τρόπου σκέψης διαφορετικού από τον κυρίαρχο και διατύπωσαν την άποψη πως η επαφή με τις Τέχνες έχει χειραφετική δύναμη και αφορά την κριτική λειτουργία της αισθητικής εμπειρίας, συνδέοντας με αυτόν τον τρόπο την κριτική διεργασία με την αισθητική εμπειρία (Horkheimer & Adorno, 1984). Τη βάση του συλλογισμού τους αποτελεί ο ισχυρισμός πως το ιδεολογικό περιεχόμενο και τα δομικά χαρακτηριστικά των έργων τέχνης εμπεριέχουν στοιχεία που δεν ανευρίσκονται στους μηχανισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας, στους οποίους κυριαρχεί η εργαλειακή ορθολογικότητα και ο κομπορμισμός. Η ενασχόληση με την τέχνη καλλιεργεί έναν τρόπο σκέψης, που καθίσταται κριτικός απέναντι στις αλλοτριωτικές νόρμες της κοινωνικής πραγματικότητας, εξαιτίας του αντισυμβατικού χαρακτήρα τους, της ολιστικής τους διάστασης, του αυθεντικού νοήματος ζωής που αποπνέουν και των πολλαπλών ερμηνειών που επιδέχονται. Όπως ισχυρίστηκαν οι ίδιοι, τα υψηλής ποιότητας έργα περιέχουν δομικά και νοηματικά χαρακτηριστικά, που δύσκολα συναντά κανείς στην κομπορμιστική πραγματικότητα, χαρακτηρίζονται από εσωτερική συνοχή των στοιχείων τους, που τους προσδίδει ολιστική λειτουργία και εμπεριέχουν την αλήθεια της ζωής, δίνοντας απεριόριστες δυνατότητες ερμηνείας (Horkheimer & Adorno, 1984). Τα χαρακτηριστικά της υψηλής τέχνης αντιστέκονται και αντιτίθενται σε στερεότυπες συμπεριφορές, στις αλλοτριωμένες σχέσεις και στις ηγεμονικές αντιλήψεις, που εκφράζουν την κυρίαρχη ιδεολογία και τάξη πραγμάτων. Επομένως, η Τέχνη λειτουργεί ως χώρος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η κριτική συνείδηση. Χαρακτηριστικά ο Horkheimer (1984: 54-55), αναφορικά με τα έργα υψηλής αισθητικής, τονίζει πως «Η αισθητική ποιότητα προκύπτει από το γεγονός ότι ένας άνθρωπος αναγνωρίζει τα αισθήματα που εκφράζονται από ένα έργο Τέχνης ως δικά του». Αντίθετα, θεωρεί ότι η επαφή με τα προϊόντα της πολιτιστικής βιομηχανίας εθίζει τους αποδέκτες με στερεοτυπικούς τρόπους ερμηνείας της πραγματικότητας και λειτουργεί ως τροχοπέδη στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού (Horkheimer, 1984: 66-67). Ένα άλλο χαρακτηριστικό των σημαντικών έργων τέχνης είναι η αλήθεια που εμπεριέχουν και εκφράζουν μια «μεστή από νοήματα εξήγηση της ζωής» (Adorno & Horkheimer, 1984: 99). Μια αυθεντική αισθητική εμπειρία που οδηγεί στην αλήθεια,

συγκλονίζει, αποτελεί κάτι περισσότερο από ένα υποκειμενικό βίωμα, ένα αντικειμενικό «Έτσι Είναι», που υπερβαίνει τα όρια του συστήματος αντιλήψεων του «Εγώ». Ο Adorno τονίζει χαρακτηριστικά στο έργο του «Αισθητική Θεωρία» (2000: 415) πως «Η συγκίνηση από σημαντικά έργα (...) αφορά τη στιγμή κατά την οποία ο προσλαμβάνων ξεχνά τον εαυτό του και χάνεται μέσα στο έργο: όταν ο ίδιος συγκλονίζεται. Όταν χάνει έδαφος κάτω από τα πόδια του η δυνατότητα της αλήθειας, που ενσαρκώνεται μέσα στην αισθητική εικόνα, γίνεται ολοζώντανη μπροστά του». Γενικότερα, ο Adorno στην «Αισθητική Θεωρία» (2000) αναφέρθηκε στις προϋποθέσεις για τον απεγκλωβισμό της συνείδησης του ατόμου από τους καταναγκασμούς της πραγματοποιημένης κοινωνικής πραγματικότητας και στον βαθμό που συμβάλλουν τα αισθητικά στοιχεία στον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε, για να προσεγγίσουμε ολιστικά και διαλεκτικά τις καταστάσεις, ώστε να ενδιαφερόμαστε ουσιαστικά για τις αληθινές εκφάνσεις της ύπαρξης.

Στη χειραφετική δύναμη της Τέχνης αναφέρθηκε επίσης ένας ακόμα εκπρόσωπος της «Σχολής της Φρανκφούρτης», ο Herbert Marcuse στο βιβλίο του «Η Αισθητική Διάσταση» (1978), όπου υποστήριξε πως η επαφή με σημαντικά έργα τέχνης μπορεί να οδηγήσει στην ανατροπή της κατεστημένης εμπειρίας και να αναζωπυρώσει τη λαχτάρα της ανθρώπινης απελευθέρωσης. Ο Marcuse αναφέρει χαρακτηριστικά: «Ο κόσμος μπορεί να «απομυθοποιηθεί» και η «κλιμάκωση» της αντίληψης μπορεί να πάει τόσο μακριά ώστε να αλλάξει τα πράγματα, όπου αυτό που δε λέγεται να ειπωθεί, αυτό που δε βλέπεται να γίνει ορατό, και το ανυπόφορο εκρήγνυται. Έτσι ο αισθητικός μετασχηματισμός μετατρέπεται σε κατηγορητήριο – αλλά επίσης σε γιορτή αυτού που αντιστέκεται στην αδικία και στον τρόπο και το οποίο ακόμα μπορεί να σωθεί» (Marcuse, 1978: 45). Θα λέγαμε, επομένως, μέσα από αυτές τις ριζοσπαστικές απόψεις, πως ο αισθητικός μετασχηματισμός συμβάλλει καθοριστικά στην αφύπνιση συνειδήσεων και προσφέρει στα άτομα κριτήρια, που τα βοηθούν να απελευθερωθούν από τις κυρίαρχες και αλλοτριωτικές νόρμες, να αμφισβητήσουν στερεότυπα και παραδοχές και τέλος να ανατρέψουν την κοινωνική πραγματικότητα.

Πέρα από τις θεωρίες που αναφέρθηκαν, όσον αφορά τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού, ο Freire ήταν από τους πρώτους που εφάρμοσε μεθόδους κριτικής ανάλυσης και εκπαίδευσης μέσα από την Τέχνη, χρησιμοποιώντας σκίτσα σημαντικών ζωγράφων, όπου οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν σε μια διεργασία διαλογικής

ανάλυσης των στοιχείων του έργου, με σκοπό την κριτική κατανόηση του θέματος το οποίο εξετάζαν (Κόκκος, 2011: 83).

Την απελευθερωτική δυναμική της Τέχνης υποστήριξαν κι άλλοι θεωρητικοί και ερευνητές θεωρώντας πως η γνώση και η τέχνη είναι κοινωνικές δομές που αναφέρονται, η πρώτη στο υπάρχον δεδομένο ως επικρατούσα και κυρίαρχη αξία, ενώ η δεύτερη στο υπό αμφισβήτηση δεδομένο που εναντιώνεται σε νόρμες και κατεστημένα. Σύμφωνα με τον Thompson (2002: 3), η γνώση και η τέχνη μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ελευθερώσουν τους ανθρώπους ή για να τους περιορίσουν, για να τους ενδυναμώσουν ή για να τους αποδυναμώσουν, για να τους εντάξουν ή για να τους αποκλείσουν. Η Lawrence (2005: 7-8) υποστηρίζει ότι «μερικά έργα τέχνης, επαναπλαισιώνουν το οικείο και μας αναγκάζουν να το δούμε με νέους τρόπους. Με αυτό τον τρόπο δεν είμαστε παθητικοί καταναλωτές της τέχνης αλλά συν-δημιουργοί μιας ερμηνευτικής διαδικασίας». Η Merriam (Gasarch & Gasarch, 1972, στο Merriam, 1983: 6), σχετικά με τη λογοτεχνία αναφέρει ότι μέσα από τα έργα τέχνης παρουσιάζονται ανθρώπινες εμπειρίες μέσα από τις οποίες αναγνωρίζουμε προσωπικά βιώματα: «Οι καλύτερες ιστορίες, όσο μακριά και αν εντοπίσουμε τα παραμύθια, τους μύθους και τα δράματα του ανθρώπου, μας βγάζουν έξω από τον κόσμο μας σε ένα νέο γεμάτο προκλήσεις πλαίσιο, ωστόσο στην τελική ανάλυση μας επιστρέφουν στις παρούσες ζωές μας, θυμίζοντάς μας αλήθειες, τύπους χαρακτήρων και μοτίβα εμπειριών που ήδη αναγνωρίζουμε στη δική μας ύπαρξη». Και συμπληρώνει ότι «επειδή ως αναγνώστες μπορούμε να «μπούμε μέσα» στους χαρακτήρες, αυτά που βλέπουμε είναι συχνά πιο δυνατά, πιο αληθινά από αυτά που μπορούν να παρατηρηθούν από τα πραγματικά δεδομένα» (Merriam, 1983: 5). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η άποψη πως το θέατρο είναι μια βαθιά στοχαστική βιωματική διεργασία με απελευθερωτική χειραφετική δύναμη, καθώς «το θέατρο εμπλέκει τον συμμετέχοντα με τον πληρέστερο από όλες τις τέχνες τρόπο: νοητικά, συγκινησιακά, σωματικά, γλωσσικά, κοινωνικά» (Nellie Mc Caslin, 1990). Η κινηματογραφική ταινία επιπλέον επιταχύνει τη διεργασία της μάθησης του ατόμου, σε σχέση με τη μάθηση που θα μπορούσε να συντελεστεί μέσα από τη βιωμένη εμπειρία (Jarvis, 2012: 486).

Τον χειραφετικό ρόλο της αισθητικής εμπειρίας τονίζει και ο ίδιος ο Mezirow στο άρθρο του «On critical Reflection» (Mezirow, 1998: 189), όπου επισημαίνει τον σπουδαίο ρόλο που παίζει η φαντασία και ο διαισθητικός τρόπος σκέψης στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού πάνω στις παραδοχές των ατόμων. Συγκεκριμένα, ο στοχαστικός διάλογος για τον Mezirow είναι «η διεργασία με την

οποία έχουμε μια ενεργή συνομιλία με άλλους με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του νοήματος της εμπειρίας. Μπορεί να περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση μέσα σε ομάδα ή μεταξύ δύο προσώπων, συμπεριλαμβανομένων ενός αναγνώστη και ενός συγγραφέα ή ενός θεατή και ενός καλλιτέχνη». (Mezirow, 2000: 14). Γενικότερα, όσον αφορά τη σχέση φαντασίας και κριτικής σκέψης και τον ρόλο της εκπαίδευσης σε αυτό, ο Passmore (1975: 33, στο Greene, 1988: 126), θεωρεί πως «Η κριτική σκέψη, όπως προβάλλεται από τις μεγάλες παραδόσεις, συνενώνει φαντασία και κριτική σε ένα τρόπο σκέψης: στην λογοτεχνία, στην επιστήμη, στην ιστορία, στη φιλοσοφία και στην τεχνολογία η ελεύθερη ροή φαντασίας ελέγχεται από την κριτική και οι κριτικές μετασχηματίζονται σε ένα νέο τρόπο οπτικής των πραγμάτων. Ούτε αυτό, ούτε η ελεύθερη άσκηση της φαντασίας ή η έγερση αντιρρήσεων θα πρέπει να περιφρονηθούν. Το πρώτο μπορεί να προτείνει νέες ιδέες, το δεύτερο μπορεί να αναδείξει την ανάγκη για αυτές. Σίγουρα όμως η εκπαίδευση προσπαθεί να αναπτύξει και τα δύο συνδυαστικά. Ο εκπαιδευτής ενδιαφέρεται να ενθαρρύνει την κριτική συζήτηση ως διακριτή από την έγερση αντιρρήσεων, και η συζήτηση είναι μια άσκηση της φαντασίας». Παρόμοια, όσον αφορά τον καταλυτικό ρόλο της Τέχνης και τη χειραφετική – μετασχηματιστική δύναμή της στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ο Κόκκος (2011) επισημαίνει πως: «Η επαφή με την Τέχνη προσφέρει κριτήρια που μας βοηθούν να απεγκλωβιζόμαστε από τις κυρίαρχες νόρμες και να αμφισβητούμε τις παραδοχές που είναι εγκαθιδρυμένες στις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις». Όπως αναφέρει και ο Perkins (1994: 6) «Η τέχνη δεν είναι απλά όμορφη, κατάλληλη για κάπου ή εύκολη. Η πιο ικανοποιητική λειτουργία της είναι ότι μας επιτρέπει να εξασκήσουμε το μυαλό μας. Ένα έργο τέχνης θα θέσει συγκεκριμένα όρια με βάση το θέμα, το στυλ, το υλικό και την τεχνική. Έπειτα μας αφήνει να παρατηρήσουμε και να αναλύσουμε αυτά τα δεδομένα με διερεύνηση και συλλογισμό. Ανακαλύπτοντας τις αμφισημίες τους, μπορούμε να προχωρήσουμε σε ένα παιχνίδι πιθανολογίας κι ερμηνείας». Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από καλλιτεχνικές δράσεις, οι οποίες αναπτύσσονται με πυρήνα το άμεσο περιβάλλον των εμπλεκομένων, δίνοντας ευκαιρίες για στοχασμό και άσκηση κριτικής. (Τρίμη, 2004, Savva, Trimis & Zachariou, 2004, Telemachou & Savva, 2005).

Τίθεται, λοιπόν, το ζήτημα της συμπερίληψης στην εκπαίδευση της αισθητικής εμπειρίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως ένα πολυσήμαντο και εναλλακτικό μέσο, ώστε οι μαθητές να κατανοούν ικανοποιητικά το περιβάλλον που βιώνουν καθημερινά, να σκέφτονται κριτικά πάνω σε αυτό, να επιδρούν σε αυτό και

να το αλλάζουν μέσα από διεργασίες που προσφέρει αβίαστα και ολιστικά η αισθητική εμπειρία υπό το πρίσμα της μετασχηματιστικής / χειραφετικής διάσταση της Τέχνης, ικανοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τους στόχους μιας διαπολιτισμικής αγωγή. Η επαφή και η ενασχόληση με την τέχνη αναπτύσσει τη λειτουργία του κριτικού στοχασμού και αποτελεί το έναυσμα για αμφισβήτηση και διαλεκτική διεργασία. Ταυτόχρονα καλλιεργεί έναν κριτικό τρόπο σκέψης που αμφισβητεί τις αλλοτριωτικές νόρμες της κοινωνικής καθημερινότητας και εναντιώνεται στις κυρίαρχες παραδοχές, ζητούμενα που σχετίζονται άμεσα με την έννοια και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3.4 Η αξιοποίηση της τέχνης μέσα από μοντέλα-μεθοδολογίες αισθητικής εμπειρίας στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης

Είδαμε παραπάνω ότι η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του J. Mezirow δύναται να οδηγήσει στον μετασχηματισμό απόψεων και στάσεων μέσα από τη διεργασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου πάνω στις παραδοχές των ατόμων. Η Τέχνη, από την πλευρά της, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για να τεθεί σε λειτουργία η διεργασία του μετασχηματισμού μέσα από τον στοχαστικό διάλογο. Ο ίδιος ο Mezirow (1990: 9) αναφέρεται στη χρήση της τέχνης στις μελέτες του και ισχυρίζεται πως: «Στην επικοινωνιακή μάθηση ο εκπαιδευόμενος προσπαθεί να καταλάβει τι εννοεί ο άλλος μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου, της δραματοποίησης, της τέχνης ή του χορού». Όσον αφορά τις διεργασίες του μετασχηματισμού επισήμανε ότι «Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα μπορεί να προκληθεί από μια αποκαλυπτική συζήτηση, ένα βιβλίο, ένα ποίημα ή έργο ζωγραφικής ή από την προσπάθειά μας να κατανοήσουμε μια διαφορετική κουλτούρα που προκαλεί τις παραδοχές μας» (Mezirow, 1990: 14). Αναλυτικότερα θεωρεί πως «Η αφήγηση περιλαμβάνει την κριτική διερεύνηση της εγκυρότητας των αντιλήψεων, πεποιθήσεων, συναισθημάτων ή πράξεων που μας απευθύνονται (με το λόγο, τα βιβλία, τα έργα ζωγραφικής), έτσι ώστε να αξιολογείται η αξιοπιστία ή η τεκμηρίωση παραδοχών που θεωρούμε δεδομένες» (Mezirow, 1998: 92). Και συμπεραίνει πως «Ένας εκπαιδευόμενος είναι δυνατόν να βιώσει μια μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία μέσω του διαβάσματος ή της παρατήρησης της τέχνης» (Mezirow, 1998: 196).

Η πρώτη ριζοσπαστική εκπαιδευτική εφαρμογή, που αφορά ένα μοντέλο-μεθοδολογία αισθητικής εμπειρίας, προτάθηκε και εφαρμόστηκε από τον Paulo Freire. Ο Paulo Freire ως ένας παιδαγωγός και διανοητής της απελευθερωτικής μάθησης,

έθεσε πρώτος τις βάσεις σχετικά με τη δυνατότητα μετασχηματισμού ηγεμονικών παραδοχών μέσα από την κριτική παρατήρηση έργων τέχνης. Η Φρεϊρική μέθοδος υπήρξε πλήρως προσαρμοσμένη στις κοινωνικοπολιτικές που επικρατούσαν και είχε σχεδιαστεί σύμφωνα με εκπαιδευτικές συνθήκες μέσα στις οποίες εφαρμοζόταν. Έτσι, ο Βραζιλιάνος διανοητής, στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει τον αναλφαβητισμό στη χώρα του, εφάρμοσε στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής μια εναλλακτική εκπαιδευτική πρακτική που απευθυνόταν κυρίως σε κοινωνικά αποκλεισμένους, που ζούσαν κάτω από ιδιαίτερα καταπιεστικές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και τη στήριζε στην άποψη πως η Εκπαίδευση δεν έχει ουδέτερο χαρακτήρα, αλλά είτε υποτάσσει τη σκέψη των εκπαιδευομένων στην ηγεμονική ιδεολογία, είτε τους απελευθερώνει από αυτήν. Στη συγκεκριμένη τοποθέτηση θεωρεί πως η εκπαίδευση πρέπει να προσανατολίζεται στο να οδηγήσει τις περιθωριοποιημένες τάξεις από τη μοιρολατρική αδρανοποίηση και την «κουλτούρα της σιωπής» μέσα από την κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας να αναγνωρίσουν και να αποτινάξουν τις καταπιεστικές κοινωνικές δομές (Freire, 1977). Μίλησε, λοιπόν, για τη χειραφέτηση του ατόμου, που σαφώς προϋποθέτει μετασχηματισμό των αντιλήψεών του μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση, η οποία οδηγεί στην κοινωνική αλλαγή (Freire, 1977). Για την εφαρμογή της καινοτόμου εκπαιδευτικής μεθόδου του, ο Freire χρησιμοποίησε εικαστικές κωδικοποιήσεις μέσα από έργα τέχνης (σκίτσα) υψηλής αισθητικής αξίας, που ζητούσε να του φτιάξουν σημαντικοί εικαστικοί, όπως ο σύγχρονός του Βραζιλιάνος εικαστικός Francisco Brenand (Κόκκος, 2011).

Η Φρεϊρική μέθοδος διαδόθηκε σε ευρεία κλίμακα (Brookfield, 1987, Shor 1980,1992). Ο Ira Shor, εκπαιδευτής και συνεργάτης του Freire, καθηγητής στο City University της Νέας Υόρκης, ακολουθεί τις ιδέες της Κριτικής Παιδαγωγικής και χρησιμοποιεί τις Τέχνες ως μέσο αναθεώρησης των παραδοχών της κυρίαρχης ιδεολογίας. Μελέτησε τη φρεϊρική μέθοδο και τη συμπλήρωσε ενσωματώνοντας και άλλες μορφές τέχνης στις εκπαιδευτικές τεχνικές της, όπως το θέατρο, τη λογοτεχνία, την ποίηση και τη μουσική. Σύμφωνα με τον Κόκκο, όμως, μεταχειρίστηκε τα έργα τέχνης με περιοριστικό τρόπο, μόνο ως μέσα άντλησης κοινωνικοπολιτικών μηνυμάτων, στην προσπάθειά του να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για αμφισβήτηση της ηγεμονίας των κυρίαρχων τάξεων (Κόκκος, 2011: 84).

Ο Αμερικανός στοχαστής Mezirow επηρεασμένος από τις ιδέες του Freire αναγνωρίζει το ρόλο της αισθητικής εμπειρίας και τη μετασχηματιστική χρήση της Τέχνης στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και το επισημαίνει στις μελέτες

του (Κόκκος, 2011). Αναλυτικότερα ο Mezirow (2007) θεωρεί ότι η διαμόρφωση αξιόπιστων αντιλήψεων για τις εμπειρίες μας, η νοηματοδότηση, αιτιολόγηση και αναθεώρηση των πλαισίων αναφοράς και τελικά η λήψη αποφάσεων βασισμένων σε νέες πεποιθήσεις στηρίζονται στη χρήση της γλώσσας. Υπάρχουν, όμως περιπτώσεις, που δεν κωδικοποιούνται ικανοποιητικά με λέξεις, αλλά εναλλακτικά με τη χρήση της Τέχνης, τη μουσική και τον χορό, όπου η διαίσθηση, η φαντασία και τα όνειρα μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά μέσα νοηματοδότησης των εμπειριών. Και καταλήγει πως η έμπνευση, η συναισθηματική κατανόηση και η υπερβατικότητα αποτελούν καθοριστικά στοιχεία για την αυτογνωσία (Mezirow, 2007: 46). Είναι εμφανές, λοιπόν, ότι στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης εμπλέκεται η λογική με το συναίσθημα ως ένα λειτουργικό «όλο», αφού πρόκειται για μια «ορθολογική διεργασία, η οποία περιλαμβάνει συγκινησιακές, διαισθητικές και φανταστικές διαστάσεις» (Mezirow, 2009, στο Κόκκος, 2011). Η συγκεκριμένη θέση τονίζεται και στην παρακάτω άποψη πως «Η τέχνη έχει τη δύναμη να εφαρμόζει επάνω σε ενσωματωμένη γνώση, σε αγνά συναισθήματα και δημιουργεί χώρους για δοκιμή της δράσης. Ο μετασχηματισμός σε παγκόσμιο επίπεδο και σε επίπεδο δομικών αλλαγών είναι προϋπόθεση για δράση με στόχο τη διόρθωση αδικιών. Οι διαδικασίες που βασίζονται στην τέχνη μπορούν να δημιουργήσουν χώρο για δοκιμή και φαντασίωση εναλλακτικής πραγματικότητας» (Butterwick, & Lawrence, 2009: 44). Συνεπώς ο εκπαιδευόμενος μπορεί να βιώσει μια μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία μέσα από την επαφή του, την παρατήρηση και γενικότερα την ενασχόλησή του με την Τέχνη.

Για τη μετασχηματιστική χρήση της Τέχνης από άλλους ερευνητές και θεωρητικούς, που επηρεάστηκαν και συνέχισαν να αναπτύσσουν τη θεωρία του Mezirow, ο Κόκκος (2011: 85-86) ομαδοποιεί και αναφέρει τις εξής τέσσερις τάσεις:

- Τη ψυχαναλυτική προσέγγιση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, που εκπροσωπείται από τον Αμερικανό Πανεπιστημιακό John Dirkx, με κεντρική ιδέα πως η επαφή με την Τέχνη εμπλέκει το άτομο σε έναν εσωτερικό διάλογο με τον ασυνείδητο εαυτό του.
- Την καθοδηγητική επίδραση στη σκέψη των μαζών με τη χρήση εμπορικών κινηματογραφικών και τηλεοπτικών προϊόντων και εκπροσωπείται κυρίως από τους H.A. Giroux, A. Grace & Kr. Wells, P. McLaren, E. Tisdell.
- Την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού με τη χρήση έργων Τέχνης ανεξαρτήτως της αισθητικής τους αξίας (K. Roden).

➤ Από το χώρο της Ψυχολογίας (M. Greene, η K. Taylor και ο K. Kegan) με βασικό ζητούμενο την ενδυνάμωση, όχι μόνο του κριτικού στοχασμού, αλλά και της φαντασίας και των συναισθημάτων με έργα Τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας

Με βάση τη θεωρία του Mezirow, που αφορά την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας και της Τέχνης, έχουν προταθεί και άλλα μοντέλα – μεθοδολογίες αισθητικής εμπειρίας από διάφορους μελετητές, που κατηγοριοποιούνται σε δύο ομάδες:

➤ Οι εκπαιδευόμενοι παράγουν τέχνη και στοχάζονται πάνω σε αυτή, όπως των Boal, Shor, Grandon, Brookfield, Newman, Palmer κ.ά. (Κόκκος, 2009, στο Χασίδου, 2009: 117)

➤ Οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με έργα τέχνης μέσα από οργανωμένες διδακτικές δραστηριότητες (Cranton, 2006, Perkins, 1994 & Olson, 2000 κ.ά..)

Συγκεκριμένα ο Perkins (1994: 17) προτείνει τέσσερις φάσεις μεθοδικής παρατήρησης ενός εικαστικού έργου με σκοπό οι εκπαιδευόμενοι με τη διαδικασία της παρατήρησης να εμπλουτίσουν την αισθητική τους εμπειρία, αλλά και να καλλιεργήσουν μια κριτική-στοχαστική διάθεση απέναντι σε ζητήματα εντός και εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου:

- Οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν προσεχτικά το έργο τέχνης, χωρίς να προσπαθούν να το ερμηνεύσουν ή να το κρίνουν και ανακοινώνουν στην ομάδα τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

- Οι εκπαιδευόμενοι αναζητούν το μήνυμα του έργου και τους πιθανούς συμβολισμούς του.

- Οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται το θέμα με βάση τα στοιχεία που συνέλεξαν από την προηγούμενη φάση σε συνδυασμό με τις προσωπικές εμπειρίες και τις παραδοχές τους.

- Οι εκπαιδευόμενοι, ύστερα από συζήτηση πάνω στο θέμα και στα μηνύματα που εκμαιεύτηκαν από την παρατήρηση του έργου, γράφουν για την εμπειρία τους και τους μετασχηματισμούς που προέκυψαν στις αρχικές σκέψεις και παραδοχές για το μήνυμα του έργου.

Στην έρευνα, που παρουσιάζεται στη συνέχεια, επιχειρείται η εφαρμογή ενός ερευνητικού project σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου με στόχο τον μετασχηματισμό προτύπων, παραδοχών και στάσεων στα κοινωνικά ζητήματα της διαφορετικότητας και του ρατσισμού. Κατά την εκπόνηση του χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός μοντέλων αισθητικής εμπειρίας και από τις δύο προαναφερθείσες ομάδες

(παρατήρηση και παραγωγή τέχνης) στο πλαίσιο των φάσεων της μετασχηματιστικής θεωρίας του Mezirow.

Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας τίθεται αρχικά το μεθοδολογικό πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η έρευνα, μέσα από σχετική βιβλιογραφία για την ερευνητική μεθοδολογία των κοινωνικών ερευνών. Στη συνέχεια ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή της εφαρμογής της έρευνας, κατά την οποία περιγράφονται διεξοδικά τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων, καταγράφονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν και κατατίθενται προτάσεις για επέκταση της ερευνητικής πρότασης ή για περαιτέρω έρευνα σε ζητήματα που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο κεφάλαιο, που ακολουθεί, γίνεται περιγραφή του μεθοδολογικού πλαισίου της έρευνας που περιλαμβάνει το δείγμα, την προβληματική, τα ερευνητικά ερωτήματα, τους σκοπούς, τους στόχους της έρευνας και τα κίνητρα της ερευνήτριας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία στην οποία στηρίχθηκε η έρευνα με κύριο άξονα τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Τέχνη ως προς τις έννοιες της «διαφορετικότητας» και των συναφών με αυτή εννοιών της «προκατάληψης», του «στερεότυπου», του «ρατσισμού» και της «αποδοχής» και περιγράφονται η μέθοδος, τα ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων, η μέθοδος ανάλυσης των ευρημάτων, η εγκυρότητα και αξιοπιστία των ευρημάτων και, τέλος, ο περιορισμός της έρευνας.

4.1 Περιγραφή του μεθοδολογικού πλαισίου

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος της κατεύθυνσης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και υλοποιήθηκε σε 23 μαθητές της Δ΄ τάξης του ενός Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου. Η συγκεκριμένη τάξη αποτέλεσε το πεδίο έρευνας διότι, εκτός των άλλων λόγων της επιλογής της ως κατάλληλο πεδίο έρευνας που αναφέρονται στη συνέχεια, υπήρχε και η δυνατότητα για

άμεση και δυνατή πρόσβαση της ερευνήτριας σε αυτό ως εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας και της συγκεκριμένης τάξης.

4.1.1 Η καταλληλότητα του δείγματος

Το δείγμα αφορά μια *ομάδα εστίασης* (focusgroup) και πρόκειται για μια τάξη σχολείου, που χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια και συνεκτικότητα, γεγονός που εξυπηρετεί την αποδοτική λειτουργία της δυναμικής της ομάδας, η οποία σύμφωνα με τη Morgan (1998) μπορεί να εξαρτάται από: α) από τα φυσικά, ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, ο τόπος διαμονής, το εκπαιδευτικό επίπεδο, το επάγγελμα, η οικονομική κατάσταση και η οικογενειακή κατάσταση, β) τη συνεκτικότητα της ομάδας, γ) τις σχέσεις ισχύος ή εξουσίας που προϋπάρχουν ή αναπτύσσονται μεταξύ των μελών, δ) τον βαθμό της ομοιογένειας ή ανομοιογένειας εντός της ομάδας. Επίσης η επιλογή μιας ομάδας εστίασης ως πεδίο έρευνας ανήκει στις στρατηγικές σκόπιμης δειγματοληψία, ενώ στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται, κυρίως, για έναν *συνδυασμό στρατηγικών σκόπιμης δειγματοληψίας* (Combination of mixed purposeful sampling), καθώς ανταποκρίνεται σε διάφορα ενδιαφέροντα και ερευνητικές ανάγκες με ευελιξία και δίνει τη δυνατότητα πολυμεθοδολογικών προσεγγίσεων (Patton 2002).

Συγκεκριμένα, το δημοτικό σχολείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα είναι Πειραματικό συνδεδεμένο με το Πανεπιστήμιο, όπου λόγω της επωνυμίας του προωθούνται και υλοποιούνται καινοτόμα προγράμματα και πιλοτικές εκπαιδευτικές εφαρμογές. Επιπλέον η σύνθεση της τάξης, καθώς και του ευρύτερου μαθητικού πληθυσμού του σχολείου, αποτελείται μόνο από γηγενείς μαθητές που προέρχονται από μεσαία και υψηλά κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά οικογενειακά περιβάλλοντα, χωρίς την παρουσία αλλοδαπών μαθητών, γεγονός που παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, για να διερευνηθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους «διαφορετικούς» και η δυνατότητα μετασχηματισμού τους. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα κλειστό ομοιογενές σχολικό περιβάλλον αναφορικά με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό παράγοντα με διαμορφωμένες παραδοχές ως προς τα status που προωθούνται από την κυρίαρχη ιδεολογία.

4.1.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνηθεί, αν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθητών του δημοτικού σχολείου είναι τελεσφόρο η εφαρμογή εναλλακτικών και

καινοτόμων πρακτικών και συγκεκριμένα η εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow μέσα από την χειραφετική / μετασχηματιστική διάσταση της Τέχνης.

Οι στόχοι της έρευνας είναι:

- Να διερευνηθεί η δυνατότητα μετασχηματισμού στερεότυπων και παραδοχών σε μαθητές του δημοτικού σχολείου
- Να διερευνηθεί αν οι μαθητές του δημοτικού σχολείου, μπορούν να στοχαστούν κριτικά πάνω σε κοινωνικά ζητήματα
- Να διερευνηθεί αν και σε ποιο σημείο η τέχνη, ως εναλλακτικό εκπαιδευτικό εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μπορεί να προάγει την κριτική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία των μαθητών για τον μετασχηματισμό παραδοχών και στερεότυπων.
- Να διερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές είναι έτοιμοι και μπορούν να αλλάξουν τις παραδοχές και το στερεοτυπικό τρόπο σκέψης τους μέσα από την επαφή τους με έργα τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία με διαπολιτισμικό προσανατολισμό

4.1.3 Η προβληματική της έρευνας- Τα ερευνητικά ερωτήματα

Η προβληματικής της παρούσας έρευνας συνοψίζεται στο εξής ερώτημα: Μπορεί η εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την Τέχνη ως διεργασία κριτικού στοχασμού, όχι μόνο στην εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά και σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου, να οδηγήσει στον μετασχηματισμό στερεοτυπικών στάσεων και αντιλήψεων, όσον αφορά την έννοια της «διαφορετικότητας», ώστε να καταπολεμηθούν αντίστοιχες προκαταλήψεις και φαινόμενα ρατσισμού στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν τίθενται ως εξής:

- Μπορεί η εφαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow μέσα από τη Τέχνη στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου να οδηγήσει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της στοχαστικής ενεργοποίησης των μαθητών, ώστε να μετασχηματίσουν στερεότυπα και παραδοχές;
- Μπορεί η Τέχνη ως μέσο διαπολιτισμικής επικοινωνίας να καταργήσει διαφορές και να αμβλύνει φαινόμενα διάκρισης, ρατσισμού και βίας;
- Μπορεί η Τέχνη να εκφράσει κοινωνικά ζητήματα και αξίες όπως τον σεβασμό, τη διαφορετικότητα, την αποδοχή και την αλληλεγγύη;

- Μπορεί η αισθητική εμπειρία και δράση να οδηγήσει στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού πάνω σε στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι μαθητές να αναθεωρούν και να μετασχηματίζουν ήδη αποκτημένες ιδέες, στάσεις και συμπεριφορές;

4.1.4 Τα κίνητρα της ερευνήτριας

Στη σύγχρονη σχολική καθημερινότητα παρατηρούνται συχνά φαινόμενα διάκρισης και ρατσισμού που φέρουν στερεοτυπικές αντιλήψεις, όσον αφορά τον «διαφορετικό» μαθητή, και εκδηλώνονται συνήθως με λεκτική, ψυχολογική και σωματική βία προς μία εθνότητα ή πολιτισμική μειονότητα ή ακόμα σε μαθητές λόγω της κοινωνικομορφωτικής και εθν(ο)τικής τους καταγωγής ή γενικότερα της εμφάνισής τους.

Η ερευνητικό project, που εκπονήθηκε, αποτελεί μια προσπάθεια προσέγγισης του θέματος της αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα από καινοτόμα παιδαγωγικά εργαλεία που μας προσφέρει η Τέχνη, που ικανοποιούν τις παραπάνω παραδοχές, αξιοποιώντας ταυτόχρονα τις δυνατότητες που μας προσφέρει η αισθητική εμπειρία και η θεωρία της μετασχηματιζούσας μάθησης σε ένα διδακτικό παράδειγμα που εφαρμόζεται, όχι στην Εκπαίδευση Ενηλίκων όπως αναφέρεται στο Mezriow, αλλά και σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου.

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν τεχνικές που στηρίζονται στην Τέχνη σε ένα μεθοδολογικό πλαίσιο που αναλύεται στη συνέχεια. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν οι Εικαστικές Τέχνες και η Παραστατική Τέχνη ως μέσα αναθεώρησης και μετασχηματισμού στάσεων και αντιλήψεων για τον «Άλλο», τον «Διαφορετικό», στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σύμφωνα με τα κελεύσματα των καιρών μας, ευελπιστώντας μακροπρόθεσμα στην υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών που θα χαρακτηρίζουν τη μελλοντική κοινωνική δράση των μαθητών ως πολίτες πλέον μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας που διέπεται από ηθικές αξίες .

4.2 Η Ερευνητική Μεθοδολογία

Στην ενότητα που ακολουθεί περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία υλοποιήθηκε η έρευνα. Για την παρούσα έρευνα κρίθηκε ότι δεν είναι δυνατή η χρήση ποσοτικών μετρήσεων, αλλά η προσέγγιση με ποιοτικές μεθόδους και εργαλεία, επειδή στοχεύει στη διερεύνηση μη μετρήσιμων και μη ποσοτικοποιήσιμων

διαστάσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς, κοινωνικών φαινομένων, διαδικασιών, τάσεων και νοημάτων (Ιωσηφίδης, 2006: 22). Στη συγκεκριμένη έρευνα, επομένως, η μεθοδολογική προσέγγιση είναι ποιοτική και στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης 2001), διερευνώντας με τον τρόπο αυτόν την εμπειρία των ατόμων σε ένα εστιασμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο μελετάται μέσα από τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που επιδεικνύει.

4.2.1 Η μέθοδος

Γενικότερα, η ποιοτική έρευνα που διεξάγεται στη συγκεκριμένη περίπτωση εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο των *κοινωνικών ερευνών*, οι οποίες προσανατολίζονται στο να διερευνηθούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των ατόμων, καθώς κινείται σε ένα σαφές πλαίσιο κριτικού στοχασμού με στόχαστρο τους κοινωνικούς θεσμούς και τις δομές, καθώς και τις κυρίαρχες πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές παραδοχές. Σύμφωνα με τον Λάζο (1998) οι κύριοι στόχοι των κοινωνικών ερευνών με κριτικό χαρακτήρα είναι η αποκάλυψη σχέσεων και δομών κυριαρχίας, η προώθηση της συνειδητοποίησης και ενδυνάμωσης κυριαρχούμενων κοινωνικών ομάδων και η εξάλειψη των αιτίων της αλλοτρίωσης του ανθρώπου, ώστε τα άτομα να απαλλαγούν από τις σχέσεις κυριαρχίας και καταναγκασμού.

Η παρούσα έρευνα, επειδή υλοποιήθηκε σε μια τάξη μαθητών δημοτικού σχολείου, σχεδιάστηκε και οργανώθηκε σύμφωνα με τα στάδια ενός εκπαιδευτικού project (διαθεματικού σχεδίου διδασκαλίας) βασισμένο στις δέκα φάσεις της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow (2007) και, συνεπώς, επικεντρώνεται σε διεργασίες που αφορούν τον κριτικό στοχασμό, τον διάλογο, το περιβάλλον της μικρής ομάδας και την εμπειρική μάθηση (Cranton & Hoggan, 2012, σ. 527).

Οι Merriam & Kim (2012: 63-67) περιγράφουν τέσσερις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται κυρίως στον χώρο της μετασχηματίζουσας μάθησης και είναι: η αφηγηματική ανάλυση, η έρευνα που στηρίζεται στην τέχνη, η κριτική και συμμετοχική έρευνα και η έρευνα δράσης. Στη συγκεκριμένη έρευνα η μεθοδολογία στηρίζεται, κυρίως, σε *τεχνικές που αφορούν την τέχνη* και πρόκειται για μια δημιουργική, κριτική και μετασχηματιστική διεργασία, η οποία βοηθάει ιδιαίτερα στην

κατανόηση των αποτελεσματικών, ενστικτωδών, σχεσιακών και συχνά άλογων τρόπων μάθησης, πέρα από το περιορισμένο γνωστικό πλαίσιο (Eisner, 2002).

4.2.2 Τα ερευνητικά / μεθοδολογικά εργαλεία: Τεχνικές παραγωγής, συλλογής και καταγραφής των δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων στην παρούσα έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα πλαίσιο πολυμεθοδολογικών προσεγγίσεων με πυρήνα την *τεχνική της συμμετοχικής παρατήρησης στο πεδίο έρευνας* μέσα από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού project.

Ως πεδίο έρευνας, όπως ήδη έχει αναφερθεί, επιλέχθηκε μια τάξη ενός πειραματικού δημοτικού σχολείου, που αποτέλεσε την *ομάδα εστίασης* (focusgroup). Σύμφωνα με τον Kitzinger (1994), η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρει τη δυνατότητα πρόσβασης στους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται οι άνθρωποι ή στο γιατί σκέφτονται όπως σκέφτονται. Ο Morgan (1998:9) θεωρεί πως είναι «ένας τρόπος να ακούς τους ανθρώπους και να μαθαίνεις από αυτούς». Γενικά, οι ομάδες εστίασης αποτελούν μια ερευνητική μέθοδο παραγωγής και συλλογής πολλών και με δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών ποιοτικών δεδομένων, μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων στην ομάδα με πυρήνα ένα προκαθορισμένο φάσμα διερεύνησης που αφορά το υπό έρευνα ζήτημα.

Η *παρατήρηση* (observation) είναι η πλέον απλούστερη μέθοδος συλλογής δεδομένων ποιοτικού χαρακτήρα, εφόσον δίνεται η δυνατότητα άντλησης πληροφοριών, τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Ιωσηφίδης, 2003: 51). Επιπλέον, αποτελεί βασική μέθοδο παραγωγής δεδομένων στην έρευνα πεδίου και θεωρείται ζωτικής σημασίας εξαιτίας της βιωματικής φύσης της, συνδέεται με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και προϋποθέτει μια καλή προετοιμασία από τον ερευνητή για να ανταπεξέλθει σε μια μη σταθερή και συχνά απρόβλεπτη κατάσταση που προκαλείται από τη δυναμική του πεδίου και τις σχέσεις που ανατανακλά. Σε περιπτώσεις που ο παρατηρητής είναι ταυτόχρονα και ερευνητής, μιλάμε για *συμμετοχική παρατήρηση*.

Το μεθοδολογικό εργαλείο της συμμετοχικής παρατήρησης κρίθηκε το πλέον κατάλληλο για την παρούσα έρευνα, καθώς η μελέτη των συμπεριφορών, ρόλων πρακτικών και αντιλήψεων κατανοούνται και νοηματοδοτούνται με μεγαλύτερη εγκυρότητα μέσα στον φυσικό τους χώρο, επιτρέπει την παραγωγή και συλλογή πρωτογενούς ερευνητικού υλικού και εύρος ποιοτικών δεδομένων, προσεγγίζει άμεσα τα ερευνητικά ζητήματα προσφέροντας μια σφαιρική οπτική και καλύτερη κατανόηση,

δίνει τη δυνατότητα της άμεσης παρατήρησης των διεργασιών, συμπεριφορών ή γεγονότων στον χρόνο που πραγματοποιούνται και εξελίσσονται και τέλος, είναι μια διαλογική διαδικασία, εφόσον δίνεται η δυνατότητα ανατροφοδότησης από τους συμμετέχοντες αναφορικά με τα δεδομένα και τα συμπεράσματα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003 :56-62). Τα βασικότερα στάδια μιας κοινωνικής έρευνας που βασίζεται στην συμμετοχική παρατήρηση, τα οποία ακολουθήθηκαν στην παρούσα έρευνα, είναι τα εξής: η επιλογή του ερευνητικού προβλήματος – θέματος και του πεδίου (setting), η πρόσβαση (access), οι σχέσεις στο πεδίο (fieldrelations), η συλλογή και καταγραφή των δεδομένων (datacollecting and recording) και η ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων (dataanalysis and presentation) (Jorgensen 1989, Bernard 1994) .

Αναλυτικότερα, στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιείται *πρωτογενή, μη ελεγχόμενη παρατήρηση σαν συμμετοχή*, που σημαίνει ότι η ερευνήτρια είναι και παρατηρητής, η οποία δεν εξαντλεί την αυστηρά τυπική καταγραφή δεδομένων και δε συμμετέχει στις δραστηριότητες ή διαδικασίες στο ερευνητικό πεδίο (Ιωσηφίδης, 2003: 56-62). Επίσης η ερευνήτρια, λόγω της ιδιότητας του εκπαιδευτικού της τάξης, έχει ήδη δημιουργήσει σχέσεις αμοιβαίας αποδοχής και εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες μαθητές του πεδίου έρευνας, παρατηρεί άμεσα και καταγράφει με την ιδιότητα του παρατηρητή ως συμμετέχων (theobserverasparticipant) σε μια ερευνητική διαδικασία, όπου οι σχέσεις και η επικοινωνία στο πεδίο καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη της ερευνητικής προσπάθειας και το εύρος των ποιοτικών δεδομένων.

Η συμμετοχική παρατήρηση, εκτός από την παρατήρηση, μπορεί να περιλαμβάνει και άλλες τεχνικές παραγωγής και συλλογής δεδομένων, όπως συνεντεύξεις σε βάθος, άτυπες συζητήσεις, τη χρήση γραπτών ή υλικών τεκμηρίων και άλλων δημιουργημάτων, την αυτοπαρατήρηση ή τον αναστοχασμό του ερευνητή (Flick, 2006). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της *άτυπης συζήτησης* και της *ομαδικής συνέντευξης υπό μορφή συζήτησης*, καθώς και η χρήση δημιουργημάτων από τους μαθητές ως *τεκμήρια* με τεχνικές που στηρίζονται στην Τέχνη.

Οι άτυπες συζητήσεις ή συνεντεύξεις υπό τη μορφή συζήτησης (informalconversationalinterviews) είναι άλλο ένα μεθοδολογικό εργαλείο, που αξιοποιείται κυρίως από τις προσχεδιασμένες συνεντεύξεις στην έρευνα πεδίου, καθώς αποτελούν την πιο προσαρμόσιμη και εύελικτη μορφή συνέντευξης (Le Compte & Preissle, 1993, Spradley, 1980). Στη συγκεκριμένη έρευνα πρόκειται για μια

ημιδομημένη ομαδική συνέντευξη υπό μορφή συζήτησης, ανοικτή, χωρίς προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά με ερωτήσεις που αντλούνται αυθόρμητα κατά την εξέλιξη της συζήτησης, με θέματα συναφή με αυτά που έχουν τεθεί κατά την ερευνητική διαδικασία, όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να πουν την άποψη τους ελεύθερα και να αναφερθούν και σε προσωπικές εμπειρίες. Ιδιαίτερα σημαντικό πλεονέκτημα στη συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελεί η ανάδειξη νέων θεμάτων μέσα από τον λόγο των ίδιων των συμμετεχόντων, τα οποία δεν είχαν προκαθοριστεί από τους ερευνητές (Mason, 2009, Robson, 2007). Επιπλέον, η τεχνική των ερωτήσεων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αποτελεί ένα «είδος εκμείωσης» (Courau, 2000: 130) που έχει σκοπό να φέρει στην επιφάνεια γνώσεις που ήδη υπάρχουν στο άτομο ή ακόμη και την αναζήτηση και αμφισβήτηση αυτών των γνώσεων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι μαθητές μέσα από τις ερωτήσεις ωθούνται να εκφράσουν ελεύθερα τις αντιλήψεις και τις ιδέες τους, καθώς και τις προσωπικές τους παρατηρήσεις και εμπειρίες, ώστε να εκμειωθούν από την ερευνήτρια στάσεις, νοοτροπίες και παραδοχές, που θα αποτελέσουν τα ευρήματα της έρευνας. Οι άτυπες συζητήσεις και οι ομαδικές συνεντεύξεις υπό μορφή συζήτησης έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του ερευνητικού project με ερέθισμα πάντα την αισθητική εμπειρία από τα εικαστικά έργα που προσέγγιζαν μέσα από τις τεχνικές παρατήρησης και παραγωγής τέχνης, με θέματα υπό έρευνα κοινωνικά ζητήματα που έθιγαν και διαπραγματεύονταν οι μαθητές.

Τα γραπτά ή υλικά τεκμήρια (artefacts, documents) αφορούν στοιχεία που χρησιμοποιούνται από τον ερευνητή σε συνδυασμό με την παρατήρηση, όπως προσωπικά ή άλλα ημερολόγια, επιστολές, αυτοβιογραφίες, δημόσια έγγραφα, φωτογραφίες, έντυπο υλικό, αναρτήσεις σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης και άλλα τεκμήρια που μπορούν να εμπλουτίσουν τη συλλογή/παραγωγή ποιοτικών δεδομένων (Angrosino, 2007· Willig, 2008). Στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ως τεκμήρια τα γραπτά και εικαστικά δημιουργήματα των συμμετεχόντων μαθητών στα ερευνητικά φύλλα εργασίας του project με στόχο να αποτυπώσουν με εναλλακτικό τρόπο απόψεις, στάσεις και παραδοχές, ώστε να μπορούν να ερμηνευτούν πολύπλευρα. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί πως ως μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής των παραπάνω δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν βασικά *η τεχνική της παρατήρησης και του στοχασμού γνωστών εικαστικών έργων* και στη συνέχεια του κριτικού αναστοχασμού στο πλαίσιο της ελεύθερης δημιουργικής έκφρασης με *τεχνικές παραγωγής Παραστατικής Τέχνης*, μέσω των οποίων επιδιώκεται ο μετασχηματισμός αντιλήψεων και προτύπων συμπεριφοράς σύμφωνα με τη θεωρία του Mezirow.

Για την καταγραφή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν διάφοροι μέθοδοι καταγραφής, όπως βιντεοσκόπηση, ηχογράφηση και φωτογράφιση, δηλαδή χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της *χρονικά αποστασιοποιημένης ανάκλησης προς παρατήρηση*. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκαν *σημειώσεις πεδίου* και *ημερολόγιο καταγραφής* παρατηρήσεων και ερμηνειών της ερευνήτριας (Mason, 2009). Η καταγραφή υπήρξε λεπτομερής και διεξοδική και πραγματοποιούνταν στον ίδιο χώρο και χρόνο που εξελισσόταν η ερευνητική διαδικασία. Τέλος, για την καταγραφή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν *τα ερευνητικά φύλλα εργασίας* του project, όπου οι μαθητές αποτύπωναν σκέψεις, αντιλήψεις και ιδέες γραπτά και με εικαστικές δημιουργίες και παρεμβάσεις.

Γενικότερα, για την επιλογή των μεθόδων παραγωγής, συλλογής και καταγραφής των δεδομένων, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο να αντληθούν δεδομένα που να ανταποκρίνονται στον συνδυασμό μιας κυριολεκτικής, ερμηνευτικής και αναστοχαστικής αξίας, ώστε να αναλυθούν πολύπλευρα, με μεθόδους ανάλυσης που αναφέρονται στη συνέχεια, και να αποδώσουν πολυδιάστατες ερμηνείες και συμπεράσματα που να εξηγούν ανθρώπινες συμπεριφορές και κοινωνικά φαινόμενα, όπως συμβαίνει σε μια κοινωνική έρευνα.

4.2.3 Η μεθοδολογία ανάλυσης

Τα δεδομένα τα οποία παράγονται σε ένα ερευνητικό πεδίο, όπως είναι μια ομάδα εστίασης (focusgroups), αποκαλύπτουν στον ερευνητή την πολυεπίπεδη και δυναμική φύση της ανθρώπινης αντίληψης, τη ρευστότητα, τις αντιθέσεις και την πολυφωνία των απόψεων, των συναισθημάτων και των εμπειριών των ερωτώμενων (Wilkinson, 1998). Επομένως, τα μέσα συλλογής και καταγραφής του παραγόμενου ποιοτικού υλικού και η ποιότητας αυτής της καταγραφής είναι ζωτικής σημασίας για το στάδιο της ανάλυσης και παρουσίασης (dataanalysis and presentation). Το εγχείρημα της ανάλυσης, λόγω του στοιχείου της ρευστότητας και του πολυδιάστατου, παρουσιάζει σημαντικό βαθμό δυσκολίας.

Στην παρούσα έρευνα τα μέσα συλλογής των ευρημάτων, όπως αναλύθηκε παραπάνω, αφορούσαν απαντήσεις ανοικτού τύπου των συμμετεχόντων μαθητών σε ομαδικές συνεντεύξεις, αποτύπωση σκέψεων και αντιλήψεων γραπτά σε ερευνητικά φύλλα εργασίας, καθώς και στάσεων και νοοτροπιών σε εικαστικές δημιουργίες και παρεμβάσεις, όπως σκίτσα, ζωγραφιές, ρόλους με αφηγήσεις και έκφραση με την κίνηση του σώματος. Όλη η ερευνητική διαδικασία υλοποιήθηκε μέσα από τεχνικές

της Τέχνης και στηρίχτηκε στην αισθητική εμπειρία με παρατήρηση εικαστικών έργων και παραγωγή Παραστατικής Τέχνης με θέματα τα υπό έρευνα ζητήματα. Αυτό σημαίνει πως οι πέντε υπό διερεύνηση έννοιες (διαφορετικότητα, ρατσισμός, προκατάληψη, αποδοχή, σεβασμός), για τις οποίες γίνεται εκτενέστερη αναφορά στην επόμενη ενότητα της αναλυτικής περιγραφής της έρευνας, αποτέλεσαν τις *κατηγορίες* και τις λέξεις-κλειδιά για την ταξινόμηση και μετέπειτα ανάλυση του περιεχομένου των ευρημάτων και συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί εξ αρχής, τα οποία αποτέλεσαν τους άξονες της έρευνας. Οι απαντήσεις που δόθηκαν, κατά τη διεξαγωγή των άτυπων συζητήσεων και των ομαδικών συνεντεύξεων υπό τη μορφή συζήτησης, ακολουθούσαν τις τεχνικές της αισθητικής εμπειρίας και αποτέλεσαν την κλειδα για τη σύγκριση με ό,τι παρατηρήθηκε κατά την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας για τη σύγκριση των μεθοδολογικών εργαλείων, τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

4.2.4 Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αφορούν, κατά κύριο λόγο, το δείγμα των συμμετεχόντων που είναι περιορισμένο, καθώς η έρευνα διενεργήθηκε σε μια μόνο τάξη ενός πειραματικού σχολείου, στο οποίο υπήρχε η δυνατότητα πρόσβασης. Ο παραπάνω περιορισμός οδηγεί στον συνακόλουθο περιορισμό της γενίκευσης των συμπερασμάτων, που προκύπτουν από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας, στον ευρύτερα ίδιο ηλικιακά μαθητικό πληθυσμό με αυτόν της έρευνας, αφού οι συμμετέχοντες ζουν και δρουν σε μια συγκεκριμένη περιοχή και δε μας δίνεται η ευκαιρία να μελετήσουμε το φαινόμενο που διερευνάται, σε ευρύτερο πληθυσμό για να παρατηρηθούν οι ενδεχόμενες διαφορές, που μπορεί να υπάρχουν στη σκέψη και στη δράση μαθητών από άλλα σχολεία που ζουν σε διαφορετικές περιοχές της χώρας και διαφοροποιούνται ως προς το παρόν δείγμα, όσον αφορά το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

Επιπλέον, υπήρξε και χρονικός περιορισμός για την ολοκλήρωση της έρευνας, αφού η οργάνωση και η υλοποίησή του περιορίστηκε σε χρονοδιάγραμμα που καθορίζεται από δεδομένα στάδια που προτείνονται για την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού project.

Στην πραγματικότητα, η έρευνα έλαβε χώρα ως εφαρμογή ενός ερευνητικού project με την προοπτική το παραγόμενο παιδαγωγικό υλικό να χρησιμοποιηθεί ως

εκπαιδευτική πρόταση με διαπολιτισμικό προσανατολισμό για την προσέγγιση της έννοιας της «διαφορετικότητας» και της «αποδοχής».

4.2.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Κατά μια παραδοχή οι ποιοτικές έρευνες τυγχάνουν αμφισβήτησης, όσον αφορά την εγκυρότητα και αξιοπιστία τους, διότι πρόκειται για έρευνες που τα αποτελέσματά τους δεν υπόκεινται σε ποσοτικά μετρήσιμα ευρήματα. Όπως υποστηρίζουν οι Denzin & Lincoln (2000), οι ποιοτικές έρευνες ακολουθούν ερευνητικές διαδικασίες που δε μπορούν να έχουν εξίσου

αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα με αυτές της ποσοτικής.

Η παραπάνω άποψη δημιουργεί αυτόματα την ανάγκη να υπάρξουν κριτήρια που να διασφαλίζουν την *εμπιστευσιμότητα* στα αποτελέσματα μιας ποιοτικής έρευνας. Ο όρος *εμπιστευσιμότητα* παραπέμπει στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής έρευνας και της ανάλυσής τους. Σύμφωνα με τους Lincoln και Guba (1985), τα κριτήρια που τίθενται για να εξασφαλίσουν την εμπιστευσιμότητα είναι: η αξιοπιστία-φερεγγυότητα, η μεταβιβασιμότητα, η βασιμότητα και η επιβεβαιωσιμότητα. Η αξιοπιστία-φερεγγυότητα αφορά την εμπιστοσύνη για την αλήθεια των δεδομένων. Η μεταβιβασιμότητα αφορά τον βαθμό κατά τον οποίο τα ευρήματα μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλα πλαίσια. Η βασιμότητα αφορά την αναζήτηση στοιχείων ή μέσων για να εξεταστούν τυχόν παράγοντες αστάθειας, ενώ η επιβεβαιωσιμότητα αναφέρεται στην αντικειμενικότητα ή ουδετερότητα των δεδομένων, ώστε κατά την εξέταση από δύο ή περισσότερα ανεξάρτητα άτομα να υπάρξει συμφωνία για την ορθότητα ή την κατανόηση των δεδομένων.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια της αξιοπιστίας – φερεγγυότητας και της μεταβιβασιμότητας για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

Όσον αφορά το κριτήριο της *αξιοπιστίας – φερεγγυότητας* των ευρημάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία και τεχνικές, για να ερευνήσουμε το ίδιο αντικείμενο σχετικά με τη μελέτη μιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς, μια μεθοδολογία που ονομάζεται *τριγωνοποίηση*. Οι *τεχνικές τριγωνοποίησης* στις κοινωνικές επιστήμες επιχειρούν να σχεδιάσουν ή να εξηγήσουν την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Cohen & Manion, 1994: 321). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η *τεχνική της καταλληλότητας των αναφορών*, που σημαίνει πως η ερευνήτρια προέβη σε συλλογή επιπλέον στοιχείων με βιντεοσκόπηση,

ηχογράφηση και φωτογράφιση, για να χρησιμοποιηθούν για πιθανό εξωτερικό επανέλεγχο και να ενισχυθεί η «αξιοπιστία – φερεγγυότητα» της έρευνας.

Επιπλέον, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των ευρημάτων η ερευνητική διαδικασία, στηρίχθηκε στο κριτήριο της *μεταβιβασιμότητας*. Το κριτήριο αυτό αφορά την αληθή, αναλυτική και συνεπή περιγραφή των ευρημάτων της έρευνας, έτσι ώστε ο αναγνώστης να είναι σε θέση να τα αντιληφθεί πλήρως, αλλά και να τα συνδέσει με τις δικές του εμπειρίες (Denzin, 1994).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ PROJECT

Στο κεφάλαιο αυτό θα περιγραφεί αναλυτικά το ερευνητικό project κατά τις φάσεις του οποίου πραγματοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα. Αρχικά γίνεται μια αναφορά στη μεθοδολογία του εκπαιδευτικού project (διαθεματικό σχέδιο διδασκαλίας) και τίθεται το ζήτημα της καταλληλότητάς του για τις ανάγκες της έρευνας. Στη συνέχεια αναφέρονται τα γενικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου project και περιγράφονται διεξοδικά οι φάσεις εφαρμογής του.

5.1 Η μεθοδολογία του διαθεματικού σχεδίου διδασκαλίας (project) και η καταλληλότητά του για τις ανάγκες της έρευνας

Τα διαθεματικά σχέδια διδασκαλίας (project) εντάσσονται στις μεθόδους με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, εμπεριέχουν την έννοια της βιωματικής δράσης σύμφωνα με τις εμπειρίες των μαθητών, απαιτούν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής προσέγγισης και της ομαδοσυνεργατικότητας (Ματσαγγούρας 2008), προωθούν τη συνεργασία και καλλιεργούν στάσεις και δεξιότητες που απαιτεί η σημερινή κοινωνία. Γενικότερα, οι διαθεματικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται στη μαθησιακή διαδικασία είναι προσανατολισμένες στη διαδικαστική γνώση, στη συλλογική δράση, στην εμπλοκή στη μελέτη και στην αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων και δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις για μια τέτοια ανάπτυξη σε συμφωνία με τις ατομικές και πολιτιστικές διαφοροποιήσεις που χαρακτηρίζουν τα άτομα (Ματσαγγούρας, 2002β). Ο σκοπός των διαθεματικών σχεδίων διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη συλλογικών μορφών συστηματοποιημένης δράσης και διαλεκτικής αντιπαράθεσης, αναγκαίες για την κριτική και δημιουργική συμμετοχή του μαθητή στα κοινωνικά δρώμενα.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία, που χαρακτηρίζουν τη μεθοδολογία ενός project, συνάδουν με το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίχθηκε για να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί η παρούσα ποιοτική έρευνα, αλλά και με το μεθοδολογικό πλαίσιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή, την καταγραφή και την ανάλυση των ευρημάτων. Συγκεκριμένα η εφαρμογή ενός ενεργητικού, διαθεματικού σχεδίου εργασίας, στο πλαίσιο της συνεργατικής ανακάλυψης, της εμπειρικής μάθησης και της κριτικής σκέψης, κρίθηκε ως το πλέον κατάλληλο για να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα, είναι προσαρμοσμένο στη μέθοδο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Τέχνη, σύμφωνα με τα βήματα που προτείνει η θεωρία του Mezirow (2007) και είναι ενταγμένο στο ευρύτερο φιλοσοφικό πλαίσιο της Κριτικής Θεωρίας, στην οποία συγκλίνει η έρευνα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τον μετασχηματισμό προτύπων. Επίσης είναι προσανατολισμένο διαπολιτισμικά, σύμφωνα με τις τέσσερις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχουν διατυπωθεί από τον Helmut Essinger (Νικολάου, 2005):

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση
- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό
- Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης

Σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές, γίνεται σαφές πως απαραίτητη προϋπόθεση ενός project είναι η ένταξη στη μαθητική ομάδα όλων των μαθητών, ασχέτως από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, το φύλο, τη φυλή και την κοινωνική και πολιτισμική προέλευσή τους, για να προληφθούν φαινόμενα γκετοποίησης και ρατσισμού και να ετοιμασθούν να ζήσουν ως δημιουργικοί πολίτες σε σύνθετες κοινωνίες με πολιτισμική ποικιλότητα.

Το συγκεκριμένο project αναπτύχθηκε με τεχνικές που στηρίζονται στην Τέχνη, με βάση τους δύο άξονες της παρατήρησης και της δημιουργίας, όπου οι μαθητές κατά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας παροτρύνονται να στοχάζονται κριτικά πάνω στις εμπειρίες τους που αφορούν φιλοσοφικά και κοινωνικά ζητήματα, να αμφισβητούν τις υπάρχουσες δομές και να αναδιαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές σύμφωνα με τη νέα εμπειρία που προκύπτει από τη στοχαστική δράση και την κριτική ανασκόπηση βιωματικών εμπειριών από τους μη συμβατικούς τρόπους καλλιτεχνικής έκφρασης. Στην περίπτωση αυτή ο ρόλος του δασκάλου είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός και υποστηρικτικός.

5.2 Η υλοποίηση του ερευνητικού project

Το project υλοποιήθηκε σε 23 μαθητές της Δ' τάξης ενός Πειραματικού Σχολείου κατά το σχολικό έτος 2015- 2016 και είχε διάρκεια 3 μήνες.

5.2.1 Γενικοί στόχοι

Οι γενικοί στόχοι του project μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

Οι μαθητές επιδιώχθηκε:

- ✓ να αναγνωρίσουν την έννοια του «διαφορετικού», να κατανοήσουν τις συνθήκες που δημιουργούν τον «ξένο» και να ευαισθητοποιηθούν στο ζήτημα του «άλλου».
- ✓ να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα σεβασμού και αναγνώρισης της διαφορετικότητας, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής συμβίωσης.
- ✓ να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, να αναπτύξουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και να οξυνθεί η φαντασία τους μέσω της ενεργής ενασχόλησής τους με την Τέχνη.
- ✓ να αντιληφθούν ότι μέσα από την Τέχνη προωθούνται ιδέες και αξίες του πολιτισμού μας, αλλά και άλλων πολιτισμών.
- ✓ να ανακαλύψουν ότι η Τέχνη δε γνωρίζει σύνορα και ως μέσο διαπολιτισμικής επικοινωνίας καταργεί διαφορές και αμβλύνει φαινόμενα διάκρισης, ρατσισμού και βίας και μπορεί να εκφράσει κοινωνικά ζητήματα και αξίες, όπως τον σεβασμό, τη διαφορετικότητα, την αποδοχή και την αλληλεγγύη.
- ✓ να στοχαστούν κριτικά πάνω σε στερεότυπα και προκαταλήψεις, να αναθεωρήσουν και μετασχηματίσουν ήδη αποκτημένες ιδέες, στάσεις και συμπεριφορές μέσα από τη νέα αισθητική εμπειρία και δράση.
- ✓ να αναπτύξουν και να ενισχύσουν συναισθηματικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τις ομάδες, τη συνεργασία και τον καταμερισμό εργασίας.
- ✓ να μιλήσουν για τον εαυτό τους, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται συναισθήματα με σκοπό την προώθηση των διαπροσωπικών σχέσεών τους και την επίλυση προβληματικών καταστάσεων και συγκρουσιακών προβλημάτων που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

✓ να αξιοποιήσουν διαστάσεις του θέματος σε επίπεδο σχολικής τάξης και μονάδας με σκοπό να αμβλυνθούν και να περιοριστούν ανεπιθύμητες συμπεριφορές με σεβασμό στη διαφορετικότητα του «άλλου».

Το project υλοποιήθηκε σε τέσσερις φάσεις σύμφωνα με το προτεινόμενο διάγραμμα της μεθόδου.

5.2.2 Α΄ φάση: Ανίχνευση της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος - Προβληματισμός - Διερεύνηση πρότερων εμπειριών και γνώσεων - Διατύπωση κριτικών ερωτημάτων

Ανίχνευση της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος

Η δασκάλα-ερευνήτρια εισέρχεται σε μια πρώτη φάση διερεύνησης στερεότυπων και προκαταλήψεων στους μαθητές, πριν ξεκινήσει την ερευνητική διαδικασία, ανιχνεύοντας αρχικά την ανάγκη για κριτική διερεύνηση του θέματος, αν δηλαδή οι μαθητές φέρουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, όσον αφορά τους διαφορετικούς. Τα παιδιά, χωρίς καμιά προεργασία, απαντούν σε ερωτήσεις σε ένα ερευνητικό φύλλο εργασίας (Φ1 στο Παράρτημα II, σ.157)

Προβληματισμός

Οι μαθητές εισέρχονται σε μια πρώτη φάση προβληματισμού, όσον αφορά την έννοια της διαφορετικότητας, από ένα απόσπασμα από το ποίημα του Εγγονόπουλου «Στην κοιλάδα με τους ροδώνες» (Παράρτημα I, σ.155).

Στο σημείο αυτό η δασκάλα αναρτά στον πίνακα μια καρτέλα με τη λέξη «διαφορετικότητα» και διερευνά τις πρότερες εμπειρίες και απόψεις των μαθητών με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας (brainstorming) διατυπώνοντας το ερώτημα «τι σημαίνει διαφορετικότητα;». Οι απαντήσεις καταγράφονται στον πίνακα, χωρίς να σχολιαστούν από τον δάσκαλο. Από τις απαντήσεις τους παρατηρήθηκε πως οι περισσότεροι μαθητές κινήθηκαν στη φαινοτυπική ερμηνεία της έννοιας, αυτή που αφορά κυρίως εξωτερικά χαρακτηριστικά και ελάχιστοι αναφέρθηκαν σε διαφορές κουλτούρας, νοοτροπίας και σκέψης

Διερεύνηση πρότερων εμπειριών και γνώσεων

Στη συνέχεια, ο δάσκαλος αναρτά στον πίνακα άλλες τέσσερις καρτέλες με τις λέξεις *ρατσισμός, προκατάληψη, αποδοχή, σεβασμός* και μοιράζει στους μαθητές από ένα ερευνητικό φύλλο εργασίας (Φ2 στο Παράρτημα II, σ.158), όπου τους ζητείται να σημειώσουν ποια έννοια θεωρούν αρνητική ή θετική με (-) ή (+) αντίστοιχα. Οι μαθητές συζητούν τις έννοιες στην τάξη και καλούνται να συμπληρώσουν ένα δεύτερο ερευνητικό φύλλο εργασίας εννοιολογικού χάρτη (Φ3 στο Παράρτημα II, σ.159), επιχειρώντας να ορίσουν τις παραπάνω λέξεις με παραδείγματα και επίσης να ορίσουν την έννοια «διαφορετικότητα» με μια λέξη μόνο, η οποία πιστεύουν πως είναι χαρακτηριστική για αυτήν. Έπειτα, σε ένα τρίτο ερευνητικό φύλλο εργασίας (Φ4 στο Παράρτημα II, σ.160) προσπαθούν να αποτυπώσουν γραπτά με μια πρόταση τη μεταξύ σχέση των εννοιών, το πώς δηλαδή αυτές συνδέονται με την έννοια της διαφορετικότητας. Τέλος προτείνουν λέξεις αντίθετες της έννοιας «διαφορετικότητα» και σημειώνονται σε μια καρτέλα στον πίνακα οι λέξεις «όμοιοι, ομοιομορφία, ομοιογένεια, ομογενοποίηση».

Διατύπωση κριτικών ερωτημάτων

Από τις παραπάνω διερευνητικές δραστηριότητες προέκυψαν τα εξής κριτικά ερωτήματα γύρω από τα οποία διαμορφώθηκε το θέμα του project και σχεδιάστηκαν οι επόμενες δραστηριότητες της υλοποίησης του προγράμματος:

1. Πού διαφέρουμε και πού μοιάζουμε οι άνθρωποι μεταξύ μας;
2. Πώς αντιδρούμε στον «διαφορετικό»;
3. Ποιο είναι το αποτέλεσμα της διαφορετικότητάς μας;
4. Πώς θα ήταν ο κόσμος μας, αν ήμασταν όλοι ίδιοι;

5.2.3 Β' φάση: Σχεδιασμός - προγραμματισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και στη φάση αυτή αποφασίζεται με το τι ακριβώς θα ασχοληθούν τα μέλη των ομάδων, γίνεται αναζήτηση και συγκέντρωση υλικού από πηγές, επιμερισμός δραστηριοτήτων και ανάθεση ρόλων.

Για την υλοποίηση του project και την ικανοποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων σχεδιάστηκαν δύο σενάρια.

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για το *πρώτο σενάριο* είναι ένα κινηματογραφικό στιγμιότυπο για τον ρατσισμό με τίτλο «Το κίτρινο μπαλόνι» (Παράρτημα I, σ.154) και εστιάζεται στα δύο πρώτα κριτικά ερωτήματα που αφορούν την προσέγγιση της έννοιας της «διαφορετικότητας».

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στο *δεύτερο σενάριο* είναι τρία έργα τέχνης του Γιάννη Γαϊτή με τίτλο «Οι λαθραναγνώστες» (Παράρτημα Ι, σ.151), «Η διάλεξη» (Παράρτημα Ι, σ.152) και το «Κονσερβουκούτι» (Παράρτημα Ι, σ.153), τα οποία επικεντρώνονται και ικανοποιούν τα δύο τελευταία κριτικά ερωτήματα σε έννοιες αντίθετες της «διαφορετικότητας», που αφορούν την «ομοιομορφία, την ομογενοποίηση, τη μαζικοποίηση» και τα αποτελέσματά της.

Η επεξεργασία της ταινίας και των έργων τέχνης του Γ. Γαϊτή γίνεται με βάση τις δέκα φάσεις της *θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης* που προτείνει ο Mezirow (2009: 9). Οι φάσεις, για τις ανάγκες της έρευνας, ομαδοποιήθηκαν σε *τέσσερα στάδια* και στηρίχτηκαν στους *δύο άξονες* της παρατήρησης και της δημιουργίας έργων τέχνης:

Στάδιο1

Ανάδειξη του προβλήματος, αντιμετώπισή του ως διανοητικό πρόβλημα και αυτοδιερεύνηση των συναισθημάτων που προκαλούνται.

Στάδιο2

Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών που συνδέονται με το πρόβλημα και αποστασιοποίηση από αυτό, για να εξεταστούν νέες εναλλακτικές ερμηνείες και απόψεις και να συνδεθούν με τις εμπειρίες τους.

Στάδιο3

Διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων για διαμόρφωση νέων τρόπων δράσης, εφαρμογή σχεδίου δράσης και πειραματισμός με τους νέους ρόλους.

Στάδιο4

Οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης, όπου σχετίζεται με τους νέους ρόλους και ενσωμάτωση των παραπάνω στη ζωή των μαθητών.

Τα δύο πρώτα στάδια αφορούν την ενεργοποίηση του *κριτικού στοχασμού* μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης και τα δύο τελευταία τον *κριτικό αναστοχασμό* μέσα από τη δημιουργία και την παραγωγή παραστατικής τέχνης με στόχο τον *μετασχηματισμό αντιλήψεων και στάσεων*, σύμφωνα με την νέα εμπειρία, ικανοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τον αρχικό σχεδιασμό του project.

5.2.4 Γ' φάση: Υλοποίηση (έρευνα, συλλογή δεδομένων, καταγραφή και επεξεργασία)

Στη συγκεκριμένη φάση οι μαθητές ερευνήσαν, συνέλεξαν πληροφορίες, συνέθεσαν και επεξεργάστηκαν το υλικό τους που αφορά επιλεγμένα έργα τέχνης. Σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του project, η δασκάλα - ερευνήτρια χρησιμοποιεί τα μεθοδολογικά εργαλεία της ποιοτικής έρευνας που διεξάγει για την συλλογή των παραγόμενων ερευνητικών δεδομένων, καθώς και τις τεχνικές καταγραφής τους, όπως έχουν ήδη αναφερθεί (βλ. Κεφ. 4.2.2).

5.2.4.1 Σενάριο 1: Παρουσίαση και υλοποίηση δράσεων

Το σενάριο αυτό διαπραγματεύεται την έννοια της «διαφορετικότητας» σε σχέση με τις έννοιες «ρατσισμός, προκατάληψη, αποδοχή, σεβασμός». Η επεξεργασία της ταινίας με τίτλο «Το κίτρινο μπαλόνι» διεξάγεται σύμφωνα με τα στάδια που προαναφέρθηκαν (βλ. Κεφ. 5.2.3) και εστιάζεται, κυρίως, στα κριτικά ερωτήματα: «Πού διαφέρουμε και πού μοιάζουμε οι άνθρωποι μεταξύ μας;» και «Πώς αντιδρούμε στον διαφορετικό;».

Αρχικά οι μαθητές παρακολουθούν την ταινία, για να προβληματιστούν και να αναστοχαστούν πάνω στις αρχικές ιδέες που κατέγραψαν στα φύλλα εργασίας, όσον αφορά τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις για τους «διαφορετικούς». Η συγκεκριμένη σκηνή παρουσιάζει έναν έγχρωμο που κατεβάζει το μπαλόνι ενός λευκού μικρού κοριτσιού από ένα στύλο, ενώ η λευκή μητέρα του παιδιού θυμώνει μαζί του, παίρνει το κορίτσι και φεύγει τρέχοντας. Η ταινία δεν έχει διαλόγους κι επομένως οι μαθητές επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις σκέψεις και τη συμπεριφορά των ηρώων μέσα από τις εκφράσεις των προσώπων τους, τη στάση του σώματός τους και τη συμπεριφορά τους.

Στο *πρώτο στάδιο* οι μαθητές παρακολουθούν την ταινία χωρίς να εκφράζονται, εντοπίζουν το πρόβλημα και προσπαθούν να το ερμηνεύσουν ατομικά αποφεύγοντας βιαστικές εικασίες σε μια διαδικασία συζήτησης με τον εαυτό τους με σκοπό να διαμορφωθεί η ατομική τους στάση. Στο ερευνητικό φύλλο εργασίας (Φ5 στο Παράρτημα II, σ.161) απαντούν σχετικά με τα συναισθήματα που τους δημιούργησε η ταινία και τα ανακοινώνουν στην τάξη, όπου καταγράφονται στον πίνακα.

Στο *δεύτερο στάδιο* παρακολουθούν ξανά την ταινία και αυτή τη φορά τη συζητούν στην ομάδα προσπαθώντας να εστιάσουν την προσοχή τους σε στάσεις και συμπεριφορές χρησιμοποιώντας τις έννοιες που ήδη έχουν δουλέψει με στόχο, όχι την ερμηνεία, αλλά τη δημιουργική αναδημιουργία με μια πιο ευέλικτη οπτική. Στο ερευνητικό φύλλο εργασίας (Φ6 στο Παράρτημα II, σ.162) συμπληρώνουν σε ποια

σκηνή πιστεύουν πως ταιριάζει η κάθε έννοια ή αν ταιριάζει η αντίθετή της. Η κριτική αξιολόγηση των παραδοχών που συνδέονται με το πρόβλημα γίνεται μέσα από την αναζήτηση των συμβολισμών και των εκφραστικών μέσων που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης, τις συνδέουν μέσα από τις εμπειρίες τους και τα συναισθήματά τους και εξετάζουν νέες εναλλακτικές ερμηνείες και στάσεις.

Στο *τρίτο στάδιο* οι μαθητές προβαίνουν στη φάση του κριτικού αναστοχασμού μέσα από την παραγωγή τέχνης, συγκρίνουν, εμβαθύνουν, ερμηνεύουν και τεκμηριώνουν τις απόψεις τους. Οι μαθητές της πρώτης ομάδας παροτρύνονται να αναπλάσουν την ταινία με ρόλους που μοιράζονται εισάγοντας διαλόγους και παίζοντας τη σκηνή στους συμμαθητές τους. Δίνουν έναν δικό τους τίτλο που να σχετίζεται με τις λέξεις που δουλεύουν (Φ7.1 στο Παράρτημα II, σ.163). Στη συνέχεια οι μαθητές της δεύτερης ομάδας παρουσιάζουν τους πρωταγωνιστές σε ένα μονόλογο, που επινοούν οι ίδιοι, για να εκφράσουν τα συναισθήματα των ηρώων μέσα από λόγια, εκφράσεις και κινήσεις του σώματός τους. Σε κάθε μονόλογο δίνουν έναν τίτλο, σχετικό πάντα με το πρόβλημα (Φ7.2 στο Παράρτημα II, σ.164). Η τρίτη ομάδα στήνει ένα παιχνίδι παντομίμας παίζοντας μόνο τον ρόλο του έγχρωμου που παρουσιάζει τα συναισθήματά του με κινήσεις του σώματος, τις οποίες ερμηνεύουν οι συμμαθητές τους που τους παρακολουθούν κι έτσι κατανοούν τη θέση του και αποκτούν προσωπική άποψη για τον άνθρωπο αυτό (Φ7.3 στο Παράρτημα II, σ.165). Ακολουθεί ομαδική συνέντευξη με τη μορφή συζήτησης με ερωτήσεις (E1 στο Παράρτημα III, σ.176), για το πώς ένιωσαν παίρνοντας τον ρόλο του έγχρωμου άντρα, για το αν είχαν ποτέ γνώμη για κάποιο πρόσωπο που δεν ίσχυε πια όταν το γνώρισαν, αν είχε ποτέ κανείς γνώμη για αυτούς που τις εγκατέλειψε όταν τους γνώρισε και γιατί θεωρούν πως τα στερεότυπα και η προκατάληψη είναι επικίνδυνα. Τέλος οι μαθητές της τέταρτης ομάδας παρουσιάζουν μια άλλη εκδοχή της ταινίας, πώς δηλαδή πιστεύουν πως θα έπρεπε να αντιδράσουν οι ήρωες και πως θα εξελίσσονταν η σκηνή (Φ7.4 στο Παράρτημα II, σ.166). Κατά τη διάρκεια των παραπάνω δράσεων οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις προσωπικές απόψεις τους για το θέμα, τις θέσεις ή τις αντιρρήσεις τους, οι οποίες γίνονται θέμα συζήτησης.

Στο *τέταρτο στάδιο* οι μαθητές ενθαρρύνονται να οικοδομήσουν τη νέα εμπειρία και να τη μεταφέρουν στην πραγματική ζωή μέσα από τον αναστοχασμό βιωμάτων τους στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι μαθητές αναβιώνουν εκ νέου νοερά και ολιστικά το κινηματογραφικό στιγμιότυπο που παρακολούθησαν και εκτιμούν τις εμπειρίες- πληροφορίες που συνέλεξαν από τις

προηγούμενες φάσεις, δίνοντας πλέον τη δική τους προσωπική ερμηνεία. Η δασκάλα τους προτείνει να κλείσουν τα μάτια και να «παίξουν» με τη φαντασία τους όλη την ταινία. Στη συνέχεια, τους ζητά να εκφράσουν τα συναισθήματα που ένιωσαν μπαίνοντας στη θέση του μαύρου άντρα που του συμπεριφέρθηκαν άσχημα. Ύστερα παίρνουν τον ρόλο της λευκής γυναίκας και η δασκάλα τους ζητά να πουν πώς αισθάνθηκαν που αντέδρασαν με αυτόν τον τρόπο και πώς ένιωσαν με αυτόν τον ρόλο που τους δόθηκε και γιατί. Έπειτα, τους ζητά να βάλουν στη θέση του έγχρωμου έναν λευκό και να εκφράσουν τη γνώμη τους, αν του συμπεριφέρονταν με τον ίδιο τρόπο. Επίσης στη θέση της λευκής γυναίκας να βάλουν μια έγχρωμη και να πουν την άποψή τους για το πώς θα συμπεριφερόταν αυτή, αν ο άντρας ήταν λευκός και να συζητήσουν τι παρατηρούν με αυτές τις αλλαγές (Ε2 στο παράρτημα ΙΙΙ, σ.177). Τέλος, παροτρύνονται να δημιουργήσουν σκισμάροντας το τέλος που αυτοί θα ήθελαν να δώσουν στην ταινία, ύστερα από τη νοερή εμπειρία που έζησαν, ζωγραφίζοντας, όμως, τον εαυτό τους στη θέση της λευκής γυναίκας (Φ8, στο Παράρτημα ΙΙ, σ.167). Επίσης, στο φύλλο συμπληρώνουν τα συναισθήματά τους, αν ήταν οι ίδιοι στη θέση του μαύρου άντρα και τα συναισθήματά τους, αν ήταν οι ίδιοι στη θέση της λευκής γυναίκας. Τα έργα τους αναρτώνται στην τάξη και κάθε μαθητής ερμηνεύει στους συμμαθητές του τον νέο ρόλο, που έδωσε στη «λευκή γυναίκα - εαυτός του», στο τέλος της ταινίας (Ε2 στο Παράρτημα ΙΙΙ, σ.177). Ακολουθεί ομαδική συνέντευξη μέσα από συζήτηση, όπου οι μαθητές περιγράφουν προσωπικές τους εμπειρίες από ανάλογα περιστατικά που βίωσαν ως θύτες, θύματα ή θεατές και αναφέρουν αν θα άλλαζαν κάτι, που θεωρούν λάθος συμπεριφορά, στο περιστατικό που περιέγραψαν (Ε3 στο Παράρτημα ΙΙΙ, σ.178). Ο δάσκαλος με ερωτήσεις μέσα από συζήτηση ανιχνεύει τις νέες στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών, όσον αφορά τη διαφορετικότητα και τον ρατσισμό, που οικοδομήθηκαν- μετασχηματίστηκαν μέσα από την αισθητική εμπειρία (Ε3 στο Παράρτημα ΙΙΙ, σ.178).

5.2.4.2 Σενάριο 2: Παρουσίαση και υλοποίηση δράσεων

Το δεύτερο σενάριο αποτελεί επέκταση του πρώτου, καθώς η επιλογή των συγκεκριμένων έργων, που διαπραγματεύονται την «ομοιομορφία» και την «ομογενοποίηση», αφορά μια έννοια αντίθετη της διαφορετικότητας και κρίθηκε σημαντική για την εδραίωση του μετασχηματισμού προτύπων και παραδοχών, που

προέκυψαν από το πρώτο σενάριο, για την έννοια της διαφορετικότητας και τη σημασία της.

Η επεξεργασία των έργων τέχνης του Γαΐτη ακολουθεί την ίδια διαδικασία με τα στάδια που προαναφέρθηκαν (βλ. Κεφ. 5.2.3) και εστιάζεται, κυρίως, στα ερευνητικά ερωτήματα «Ποιο είναι το αποτέλεσμα της διαφορετικότητάς μας;», «Πώς θα ήταν ο κόσμος μας, αν ήμασταν όλοι ίδιοι;», δηλαδή, σε μία σειρά από έννοιες αντίθετες της διαφορετικότητας που αφορούν την ομοιομορφία, την ομογενοποίηση, τη μαζικοποίηση και τα αποτελέσματά της.

Στο *πρώτο στάδιο* οι μαθητές παρατηρούν τους τρεις πίνακες του Γαΐτη που έχουν αναρτηθεί στην τάξη, χωρίς να εκφράζουν προσωπικές παρατηρήσεις, σε μια πρώτη προσπάθεια εμπλοκής στο πρόβλημα που αναδύεται μέσα από τη θεματολογία των πινάκων και την τεχνοτροπία τους. Στη συνέχεια δίνεται στα παιδιά ένα ερευνητικό φύλλο εργασίας (Φ9 στο Παράρτημα II, σ.168) με τους τρεις πίνακες αποτυπωμένους και οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα συναισθημα για τον καθένα και να διατυπώσουν ένα ερώτημα που τους γεννήθηκε από την παρατήρηση, χωρίς να δώσουν απάντηση. Τα συναισθήματά τους και τα ερωτήματα ανακοινώνονται στην τάξη και καταγράφονται στον πίνακα, χωρίς να σχολιαστούν από τη δασκάλα-ερευνήτρια, ως την πρώτη αποτύπωση μιας αυθόρμητης αισθητικής εμπειρίας που προκύπτει μόνο και μόνο από την παρατήρηση των έργων τέχνης. Οι μαθητές αναφέρουν τις λέξεις «ίδιοι» και «όμοιοι» πολλές φορές και η δασκάλα αναρτά στον πίνακα τις λέξεις «ομοιομορφία, ομογενοποίηση, μαζικοποίηση», χωρίς να τις συζητήσει.

Στο *δεύτερο στάδιο* παρατηρούν ξανά τους πίνακες και εστιάζουν την προσοχή τους στα τεχνικά χαρακτηριστικά τους, ενώ συζητούν μέσα στην ομάδα για το τι αναπαριστάται στους πίνακες, με ποιο τρόπο και τις ομοιότητες μεταξύ τους. Οι μαθητές γράφουν τις ιδέες τους σε ένα ερευνητικό φύλλο εργασίας (Φ10 στο Παράρτημα II, σ.169), όπως τα κοινά στοιχεία που παρατηρούν στα τρία έργα τέχνης, αυτό που τους έκανε περισσότερο εντύπωση, τους προκάλεσε έκπληξη, τους άρεσε στους πίνακες, κάτι που τους προβλημάτισε και στοιχεία που τους προκάλεσαν άσχημα συναισθήματα. Ακολουθεί μια άτυπη συζήτηση πάνω στις ιδέες που συμπλήρωσαν οι μαθητές στα ερωτήματα του ερευνητικού φύλλου. Έπειτα οι μαθητές καλούνται να μιλήσουν για την ιστορία που πιστεύουν πως κρύβεται πίσω από κάθε πίνακα και απαντούν σε ένα ερευνητικό φύλλο εργασίας (Φ11 στο Παράρτημα II, σ.170) στο ερώτημα τι μπορεί να συμβαίνει σε κάθε πίνακα και τι μπορεί να σκέφτονται «τα ανθρωπάκια του Γαΐτη», αξιοποιώντας έτσι τα συμβολικά στοιχεία που ανακαλύπτουν

στα έργα τέχνης. Στη συνέχεια, ακολουθεί μια ημιδομημένη ομαδική συνέντευξη υπό μορφή συζήτησης με θέμα τη σχέση ομοιομορφίας στην εξωτερική εμφάνιση και στη σκέψη, σε αντιδιαστολή με την έννοια της διαφορετικότητας (Ε4 στο Παράρτημα ΙΙΙ, σ.179).

Στο *τρίτο στάδιο* γίνεται εμβάθυνση με ουσιαστικότερη παρατήρηση των πινάκων και οι μαθητές προβαίνουν στη φάση του κριτικού αναστοχασμού μέσα από την παραγωγή τέχνης, συγκρίνουν, εμβαθύνουν, ερμηνεύουν και τεκμηριώνουν τις απόψεις τους. Χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα έργο τέχνης και οι μαθητές καλούνται να φτιάξουν μια ιστορία για να το αναπαραστήσουμε κινήσεις και λόγια. Στη φάση αυτή συζητούν στην ομάδα και συμπληρώνουν ένα ερευνητικό φύλλο εργασίας (Φ12.1, Φ12.2, Φ12.3 στο Παράρτημα ΙΙ, σ.171, 172, 173), όπου αποφασίζουν τη στάση του σώματος, το ύφος, την έκφραση και τις σκέψεις που μπορεί να κάνουν οι άνθρωποι στο έργο τέχνης, για να τον αναπαραστήσουν στη συνέχεια. Έπειτα «στήνουν» την ιστορία τους σε μια παγωμένη εικόνα. Η δασκάλα ακουμπά κάθε ομάδα- πίνακα με τη σειρά και οι μαθητές ζωντανεύουν τον πίνακα με κινήσεις και λόγια παίζοντας την ιστορία που έχουν κατασκευάσει. Στη συνέχεια οι μαθητές αποτυπώνουν τα συναισθήματά τους για τον ρόλο που είχαν στον πίνακα στο ερευνητικό φύλλο εργασίας (Φ12.1, Φ12.2, Φ12.3 στο Παράρτημα ΙΙ, σ. σ.171, 172, 173). Ακολουθεί ομαδική συνέντευξη (Ε5, Ε6, Ε7 στο Παράρτημα ΙΙΙ, σ.180, 181, 182) σε κάθε ομάδα ξεχωριστά για τον πίνακα που «έστησαν», όπου η δασκάλα κατευθύνει τη συζήτηση, η οποία κινείται γύρω από την αισθητική τους εμπειρία σαν ανθρωπάκια του Γαϊτή στον πίνακα – εικόνα που παρέστησαν, με ερωτήσεις που αφορούν τη στάση του σώματός τους, το ύφος τους, το ντύσιμό τους, τις σκέψεις τους σαν «ανθρωπάκια» του Γαϊτή, τι τους άρεσε και τι όχι. Οι ομάδες στήνουν πάλι τον πίνακα, αλλά αυτή τη φορά οι ήρωες αποστασιοποιούνται από τον ρόλο τους, βγαίνουν σε μια αυτοσχέδια σκηνή και εκφράζουν σε έναν μονόλογο τα συναισθήματά τους για τον ρόλο που τους έδωσε ο καλλιτέχνης. Οι υπόλοιποι μαθητές-κοινό, που παρακολουθούν, μπαίνουν σε μια διαλεκτική διαδικασία με τον ήρωα-ανθρωπάκι, του υποβάλλουν ερωτήσεις σχετικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, κατανοούν τη θέση του, αποκτούν προσωπική άποψη για τον ήρωα και του δίνουν λύσεις (Ε8, Ε9, Ε10 στο Παράρτημα ΙΙΙ, σ.183, 184, 185). Στον διάλογο, που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών-κοινό και τους ήρωες- ανθρωπάκια του Γαϊτή, εμπλέκονται οι έννοιες ομοιομορφία, ομοιογένεια και διαφορετικότητα. Τέλος, οι ομάδες στήνουν εκ νέου τους πίνακες, αλλάζοντας όμως στοιχεία που δεν τους άρεσαν και τους προκαλούσαν άσχημα συναισθήματα. Στο

ερευνητικό φύλλο εργασίας (Φ12.1, Φ12.2, Φ12.3 στο Παράρτημα II, σ.171, 172, 173) αναφέρουν τι άλλαξαν στα ανθρωπάκια.

Στο *τέταρτο στάδιο* οι μαθητές ενθαρρύνονται να οικοδομήσουν τη νέα εμπειρία και να τη μεταφέρουν στην πραγματική ζωή μέσα από τον αναστοχασμό βιωμάτων τους στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους. Οι μαθητές παρατηρούν εκ νέου και ολιστικά τους τρεις πίνακες και εκτιμούν τις εμπειρίες-πληροφορίες που συνέλεξαν από τα προηγούμενα στάδια, δίνοντας πλέον τη δική τους προσωπική ερμηνεία. Η δασκάλα τους προτείνει να κλείσουν τα μάτια και να «παίξουν» με τη φαντασία τους ένα άνθρωπο του Γαΐτη. Σε ένα ερευνητικό φύλλο εργασίας (Φ13 στο Παράρτημα II, σ.174) γράφουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε αυτή η νοερή αισθητική εμπειρία. Τέλος, παροτρύνονται να δημιουργήσουν σκιστάροντας ένα από τα τρία έργα τέχνης, που αυτοί επιλέγουν. Τους δίνεται η δυνατότητα να αναδημιουργήσουν το έργο τέχνης αλλάζοντας, αφαιρώντας ή προσθέτοντας στοιχεία και να συμπεριλάβουν στην προσωπική εικαστική τους δημιουργία και τον εαυτό τους ανάμεσα στα ανθρωπάκια. Τα έργα αναρτώνται στην τάξη και κάθε μαθητής παρουσιάζει και ερμηνεύει τις αλλαγές που έκανε στον πίνακα μέσα από μια ομαδική συνέντευξη υπό μορφή συζήτησης (E11 στο Παράρτημα III, σ.186). Τέλος, η δασκάλα-ερευνήτρια ανιχνεύει με μια ομαδική συνέντευξη (E12 στο Παράρτημα III, σ.187) τις νέες στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών, που οικοδομήθηκαν – μετασχηματίστηκαν κατά τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία και οι οποίες αφορούν τις έννοιες της διαφορετικότητας και της ομοιομορφίας, καθώς και των αποτελεσμάτων τους στις ανθρώπινες κοινωνίες, για να ενισχυθεί η σημασία της αποδοχής και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, να εξαλειφθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους «διαφορετικούς» και να αποδυναμωθούν ρατσιστικές τάσεις και συμπεριφορές.

Η αξιολόγηση του project που περιγράφηκε, επειδή πρόκειται για την εφαρμογή ενός ερευνητικού σχεδίου δράσης στο πλαίσιο υλοποίησης μιας ποιοτικής έρευνας, πραγματοποιείται μέσα από τη μεθοδολογική ανάλυση των ευρημάτων που παρουσιάζεται αναλυτικά στη συνέχεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται διεξοδικά τα ευρήματα της έρευνας και γίνεται συζήτηση πάνω σε αυτά, ώστε να προκύψουν συμπεράσματα για τα ζητήματα που διερευνώνται και να γίνουν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και επέκταση. Η ταξινόμηση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε σύμφωνα με τις πέντε υπό διερεύνηση έννοιες (λέξεις - κλειδιά), οι οποίες αποτέλεσαν τις κατηγορίες ανάλυσης της έρευνας (βλ. Κεφ. 4.2.3), ενώ συζητούνται κάθε φορά στο πλαίσιο των τεσσάρων σταδίων της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow (βλ. Κεφ. 5.2.3), κατά τα οποία υλοποιήθηκε το ερευνητικό project. Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση και η συζήτηση των αποτελεσμάτων, σύμφωνα με τις παραπάνω προϋποθέσεις.

6.1 Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Για την καλύτερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων και την ευκολότερη ανάγνωση και σύγκρισή τους, τα ευρήματα από τα ερευνητικά φύλλα εργασίας των μαθητών, καθώς και οι απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια των ομαδικών συνεντεύξεων υπό μορφή συζήτησης, οργανώθηκαν και παρουσιάζονται σε πίνακες, ενώ ακολουθεί συζήτηση για τα αποτελέσματα που προκύπτουν.

6.1.1 Ανάγκη κριτικής διερεύνησης του ζητήματος: Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων

Αρχικά, πριν την υλοποίηση της έρευνας, η δασκάλα- ερευνήτρια ανιχνεύει την *ανάγκη για κριτική διερεύνηση του θέματος* (βλ. Κεφ.5.2.2), αν δηλαδή οι μαθητές της ομάδας εστίασης φέρουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, όσον αφορά τους «διαφορετικούς». Από τα αποτελέσματα κρίνεται πως ανιχνεύονται στερεότυπα και προκαταλήψεις στη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών.

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως τα αρνητικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αφορούν, κυρίως, την εθνικότητα του Αλβανού και του Σύριου και λιγότερου του Αιθίοπα, ενώ δεν παρατηρούνται στους Δυτικοευρωπαίους, στους Αμερικάνους και στους Κινέζους, όπως παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΙΘΙΟΠΑΣ	ΑΛΒΑΝΟΣ	ΣΥΡΙΟΣ	ΟΛΛΑΝΔΟΣ	ΚΙΝΕΖΟΣ	ΚΑΝΑΔΟΣ
-----------	----------	---------	--------	----------	---------	---------

Αν δεν ήσουν Έλληνας, ποια από τις παρακάτω εθνικότητες θα ήθελες να ήσουν;	0	0	0	6	11	6
Ποια από τις παρακάτω εθνικότητες δε θα ήθελες να ήσουν;	3	7	11	0	2	0

Πίνακας 1: Διερεύνηση στερεότυπων και προκαταλήψεων (Φ1 στο Παράρτημα II)

Συγκεκριμένα στην ερώτηση «Αν δεν ήσουν Έλληνας, ποια από τις παρακάτω εθνικότητες θα ήθελες να ήσουν;», από τους 23 μαθητές 11 μαθητές απάντησαν Κινέζοι, 6 μαθητές Ολλανδοί, 6 μαθητές Καναδοί και κανένας μαθητής δε θα ήθελε να είναι Αλβανός, Σύριος και Αιθίοπας. Στην ερώτηση «Ποια από τις παρακάτω εθνικότητες δε θα ήθελες να ήσουν;», από τους 23 μαθητές 11 μαθητές απάντησαν πως δε θα ήθελαν να είναι Σύριοι, 7 μαθητές Αλβανοί, 3 μαθητές Αιθίοπες, 2 μαθητές Κινέζοι, ενώ κανένας μαθητής δεν απάντησε πως δε θα ήθελε να ήταν Καναδός και Ολλανδός. Η άποψη πως παρατηρούνται στην πλειοψηφία των μαθητών αρνητικά στερεότυπα, όσον αφορά τους Αλβανούς, τους Σύριους, λιγότερο τους Αιθίοπες και καθόλου τους Ολλανδούς, τους Καναδούς και τους Κινέζους φαίνεται και από το εξής: Όταν τους ζητήθηκε να βάλουν σε μια σειρά προτίμησης τις εθνικότητες, ξεκινώντας από αυτή που προτιμούν να είναι, οι 17 μαθητές από τους 23 έβαλαν στις τρεις πρώτες θέσεις τον Καναδό, τον Ολλανδό και τον Κινέζο. Οι 7 μαθητές από τους 17 έβαλαν στην πρώτη θέση τον Κινέζο, οι 6 μαθητές τον Καναδό και 4 τέσσερις μαθητές τον Ολλανδό. Αντίθετα, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών στις τρεις τελευταίες θέσεις έβαλε τον Αιθίοπα, τον Σύριο και τον Αλβανό. Συγκεκριμένα από τους 23 μαθητές στην τελευταία θέση έβαλαν 10 μαθητές τον Αλβανό, 9 μαθητές τον Σύριο και 4 μαθητές τον Αιθίοπα.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις δεν αφορούν, κυρίως, εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως χρώμα ή φυλή, αφού εστιάζονται στη συντριπτική πλειοψηφία τους στους Αλβανούς και στους Σύριους, λίγο στους Αιθίοπες και καθόλου στους Δυτικοευρωπαίους και Αμερικάνους, ούτε παρατηρούνται έντονα στερεότυπα, όσον αφορά την κίτρινη φυλή. Θα λέγαμε πως είναι συνδεδεμένα

με το μεταναστευτικό ή προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα και την αντιμετώπισή του, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα.

ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΕΣ	ΘΕΤΙΚΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΙ	ΑΡΝΗΤΙΚΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΙ
Αιθίοπας	Κανένας	Μαύρος, κακός, φτωχός, πολύ φτωχός, κακοί άνθρωποι
Αλβανός	1 μαθητής: καλός άνθρωπος	άγριος, βίαιος, πολεμικός, κλέφτης, φανατικός, κακός, μετανάστης, βρώμικος, βρωμιάρης, μαύρος
Σύριος	Κανένας	Πόλεμος, φτωχός, πρόσφυγας, κακός, μαύρος, εγωιστής, φοράνε μαντήλες
Ολλανδός	όμορφος, άσπρος, ξανθός, καλός, έξυπνος, σαν εμάς, όμορφη χώρα	Κανένας
Κινέζος	έξυπνος, δημιουργικός, εργατικός, πολιτισμός, ιδεογράμματα, άλλη γλώσσα	Κανένας
Καναδός	έξυπνος, δημιουργικός, πλούσιος, φιλικός, όμορφος, άσπρος, σαν εμάς	Κανένας

Πίνακας 2: Διερεύνηση στερεότυπων και προκαταλήψεων (Φ1 στο Παράρτημα II)

Συγκεκριμένα, όταν κλήθηκαν να αποδώσουν ένα χαρακτηριστικό για κάθε εθνικότητα, 18 μαθητές χαρακτήρισαν τον Αλβανό με αρνητικούς χαρακτηρισμούς, όπως «άγριος, βίαιος, πολεμικός, κλέφτης, φανατικός, κακός, μετανάστης, βρώμικος, βρωμιάρης, μαύρος», ενώ μόνο ένας μαθητής τον χαρακτήρισε «καλό άνθρωπο». Επίσης, για τον Σύριο 5 μαθητές έγραψαν τη λέξη «πόλεμος», 5 μαθητές τη λέξη «φτωχός», 4 μαθητές τη λέξη «πρόσφυγας» και οι υπόλοιποι χρησιμοποίησαν χαρακτηρισμούς, όπως «κακός, μαύρος, εγωιστής, φοράνε μαντήλες», ενώ δε αποδόθηκε κανένας θετικός χαρακτηρισμός. Αντίθετα, τον Ολλανδό 17 άτομα από τα 23 τον χαρακτήρισαν με θετικές έννοιες, όπως «όμορφος, άσπρος, ξανθός, καλός, έξυπνος, σαν εμάς, όμορφη χώρα», ενώ κανένας μαθητής δε χρησιμοποίησε αρνητικούς χαρακτηρισμούς. Επίσης και για τον Καναδό χρησιμοποίησαν στην πλειοψηφία τους θετικούς χαρακτηρισμούς, όπως «έξυπνος, δημιουργικός, πλούσιος, φιλικός, όμορφος, άσπρος, σαν εμάς», ενώ από κανέναν μαθητή δε αναφέρθηκε λέξη με αρνητική σημασία. Το ίδιο σημειώθηκε και για τον Κινέζο, για τον οποίο στην πλειοψηφία χρησιμοποιήθηκαν λέξεις, όπως «έξυπνος, δημιουργικός, εργατικός, πολιτισμός, ιδεογράμματα, άλλη γλώσσα», ενώ 7 μαθητές αναφέρθηκαν στα χαρακτηριστικά της φυλής τους, όπως «κίτρινος, σκιστά μάτια, κοντός, μικρόσωμος».

Τα αρνητικά στερεότυπα για τους Αλβανούς και Σύριους και λιγότερο για τους Αιθίοπες ανιχνεύονται, επίσης, έντονα στον παρακάτω πίνακα.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΙΘΙΟΠΑΣ	ΑΛΒΑΝΟΣ	ΣΥΡΙΟΣ	ΟΛΛΑΝΔΟΣ	ΚΙΝΕΖΟΣ	ΚΑΝΑΔΟΣ
Αν θύμωνες με έναν συμμαθητή σου, ποια εθνικότητα θα τον χαρακτήριζες για να αισθανθεί άσχημα;	3	13	5	0	2	0
Με ποια εθνικότητα θα αισθανόσουν άσχημα, αν σε χαρακτήριζε ένας συμμαθητής σου;	1	15	5	0	2	0
Αν στην τάξη σου είχες κάποιον συμμαθητή από τις παραπάνω εθνικότητες, ποιον νομίζεις ότι θα έκανες φίλο;	0	1	0	6	11	5
Με ποιον δε θα έκανες παρέα;	2	10	7	1	2	1
Σε ποια χώρα από τις παραπάνω θεωρείς πως οι κάτοικοί της είναι πιο δημιουργικοί και έξυπνοι;	0	0	0	3	15	5

Πίνακας 3: Διερεύνηση στερεότυπων και προκαταλήψεων (Φ1 στο Παράρτημα II)

Συγκεκριμένα, στην ερώτηση «Αν θύμωνες με έναν συμμαθητή σου, με ποια εθνικότητα θα τον χαρακτήριζες για να αισθανθεί άσχημα;», 13 μαθητές απάντησαν Αλβανό, 5 μαθητές Σύριο, 3 μαθητές Αιθίοπα, 2 μαθητές Κινέζο, ενώ κανένας μαθητής δε θα τον χαρακτήριζε Ολλανδό και Καναδό. Στην ερώτηση «Με ποια εθνικότητα θα αισθανόσουν άσχημα, αν σε χαρακτήριζε ένας συμμαθητής σου;», 15 μαθητές απάντησαν Αλβανό, 5 μαθητές Σύριο, 2 μαθητές Κινέζο, 1 μαθητής Αιθίοπας, ενώ

κανένας δε θα αισθανόταν άσχημα, αν τον χαρακτήριζαν Ολλανδό και Καναδό. Στην ερώτηση «Αν στην τάξη σου είχες κάποιον συμμαθητή από τις παραπάνω εθνικότητες, ποιον νομίζεις ότι θα έκανες φίλο;», 11 μαθητές απάντησαν τον Κινέζο, 6 μαθητές τον Ολλανδό, 5 μαθητές τον Καναδό, ενώ τον Αλβανό απάντησε μόνο 1 μαθητής και κανένας τον Σύριο και τον Αιθίοπα. Επίσης, στην ερώτηση «Με ποιον δε θα έκανες παρέα;», 10 μαθητές απάντησαν με τον Αλβανό, 7 με τον Σύριο, 2 μαθητές με τον Αιθίοπα, 2 μαθητές με τον Κινέζο, ενώ μόνο 1 μαθητής απάντησε πως δε θα έκανε παρέα με τον Ολλανδό και 1 μαθητής με τον Καναδό.

Γενικότερα, οι απαντήσεις δείχνουν πως τα στερεότυπα δεν αφορούν το χρώμα ή τη φυλή, αλλά κυρίως αντιλήψεις για τη χώρα προέλευσής τους. Συγκεκριμένα στην τελευταία ερώτηση «Σε ποια χώρα από τις παραπάνω θεωρείς πως οι κάτοικοί της είναι πιο δημιουργικοί και έξυπνοι;», 15 μαθητές απάντησαν οι Κινέζοι, 5 μαθητές οι Καναδοί, 3 μαθητές οι Ολλανδοί, ενώ κανένας μαθητής δε θεωρεί έξυπνους και δημιουργικούς τους Αλβανούς, τους Σύριους και τους Αιθίοπες, γεγονός που δείχνει πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις συνδέονται άμεσα με την οικονομική κατάσταση στη χώρα τους, το μεταναστευτικό ή το προσφυγικό ζήτημα.

Στη διερεύνηση *πρότερων εμπειριών και γνώσεων* για το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων *ρατσισμός, προκατάληψη, αποδοχή, σεβασμός* ερευνάται το κατά πόσο οι μαθητές κατέχουν τη σημασία τους και τη μεταξύ τους σχέση ή διαφορά, καθώς ανιχνεύεται και η δική τους άποψη πάνω σε αυτές τις έννοιες. Η διερεύνηση αυτή κρίθηκε σημαντική, διότι οι μαθητές είναι μικροί και μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολία ή και άγνοια για το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης και των λεπτών εννοιολογικών τους αποχρώσεων. Επίσης, για την καλύτερη διεξαγωγή της έρευνας, είναι σημαντικό να γνωρίζουν τη μεταξύ τους σχέση ή διαφορά, πώς, δηλαδή, εμπλέκονται ή διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως έννοιες.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι αντιλήψεις τους για σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων.

ΕΝΝΟΙΕΣ	ΘΕΤΙΚΗ ΕΝΝΟΙΑ	ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΕΝΝΟΙΑ
Ρατσισμός	1	22
Προκατάληψη	3	20
Αποδοχή	22	1
Σεβασμός	21	2

Πίνακας 4: Θετικές κι αρνητικές έννοιες (Φ2 στο Παράρτημα II)

Από τα αποτελέσματα παρατηρείται πως στην πλειοψηφία τους οι μαθητές θεωρούν τον ρατσισμό και την προκατάληψη ως αρνητικές έννοιες, ενώ την αποδοχή

και τον σεβασμό ως θετικές, γεγονός που δείχνει ότι κατέχουν τη βασική σημασιολογία των εννοιών.

Οι ορισμοί με παραδείγματα, που επιχειρούν οι μαθητές να αποδώσουν στις εξεταζόμενες έννοιες, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα ως εξής:

ΕΝΝΟΙΕΣ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
Ρατσισμός	Κοροϊδεύω κάποιον γιατί είναι από άλλη χώρα, γιατί είναι διαφορετικός, γιατί έχει άλλη γλώσσα, δεν τον δέχομαι στη ζωή μου, λέω ότι είναι κατώτερος, φανατικός με τη φυλή μου, είναι ένα κακό πράγμα, είναι βία
Προκατάληψη	Κοροϊδεύω κάποιον χωρίς να τον ξέρω, έχω κακή εντύπωση για αυτόν χωρίς να τον ξέρω καλά, έχω μια γνώμη για αυτόν χωρίς να τον γνωρίζω, δεν τον γνωρίζω αλλά πιστεύω πως είναι χάλια, λέω για αυτόν άσχημα πράγματα χωρίς να τον ξέρω, τον θεωρώ κατώτερο γιατί είναι διαφορετικός, δεν παίζω μαζί του, αυτός είναι Αλβανός για αυτό δεν τον παίζω
Αποδοχή	Τον δεχόμαστε, τον αποδεχόμαστε όπως είναι, κι ας είναι διαφορετικός
Σεβασμός	Δεν τον κοροϊδεύω γιατί είναι διαφορετικός, δεν τον ειρωνεύομαι σέβομαι τους γύρω μου κι ας είναι διαφορετικοί, συμπεριφέρομαι σε κάποιον ευγενικά, τους σέβομαι γιατί έχουν τα ίδια δικαιώματα, τον θεωρώ ίσο με εμένα
Διαφορετικότητα	Διαφορετικός τρόπος ζωής, διαφορά, διαφορά στα χαρακτηριστικά, διαφορετικός χαρακτήρας, διαφορετική θρησκεία, άλλος τρόπος ζωής, διαφορετικός πολιτισμός, όλοι είμαστε διαφορετικοί,

Πίνακας 5: Οι έννοιες με παραδείγματα (Φ3 στο Παράρτημα II)

Από τα παραδείγματα που χρησιμοποιούν οι μαθητές φαίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία τους κατέχει τη βασική σημασία των λέξεων, καθώς και λεπτές εννοιολογικές αποχρώσεις τους.

Οι σχέσεις των εννοιών «ρατσισμός, προκατάληψη, αποδοχή, σεβασμός» με την έννοια της «διαφορετικότητας», καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις ως έννοιες, που εντοπίζουν οι μαθητές, παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

ΕΝΝΟΙΕΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Ρατσισμός	Αν κάποιος είναι διαφορετικός του κάνω ρατσισμό, κοροϊδεύω τους διαφορετικούς, κοροϊδεύω τον Αλβανό και έχω φίλο τον Έλληνα, έβρισε κάποιος και τον είπε Αλβανό, οι ρατσιστές δε συμπαθούν αυτούς που έχουν άλλο χρώμα και είναι από άλλη χώρα
Προκατάληψη	Η άποψη που έχω για τους άλλους, τον απορρίπτω και βγάζω τα δικά μου συμπεράσματα, η άποψη για κάποιον διαφορετικό, τους διαφορετικούς τους θεωρώ κατώτερους, ξέρω από πριν πως ένας Αλβανός είναι κακός ενώ ο Έλληνας καλός, ένας Σύριος είναι αγράμματος, δεν τους ξέρω και έχω ήδη μια γνώμη για αυτόν
Αποδοχή	Τον αποδέχομαι κι ας είναι διαφορετικός, δε με νοιάζει αν είναι διαφορετικός ή αν είναι από μια άλλη χώρα

Σεβασμός	Σεβόμαστε τους γύρω μας κι ας είναι διαφορετικοί, σέβομαι τους συνανθρώπους μου ό,τι φυλή ή χρώμα έχουν, σέβομαι τους άλλους που κατάγονται από άλλη χώρα
----------	---

Πίνακας 6: Οι σχέσεις των εννοιών (Φ4 στο Παράρτημα II)

Από τις απαντήσεις των μαθητών φαίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία γνωρίζει ικανοποιητικά και σε βάθος τις μεταξύ σχέσεις των εννοιών και τη σχέση τους με τη έννοια «διαφορετικότητα». Γενικότερα, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές γνωρίζουν τις λέξεις και τις σημασίες τους, καθώς και το πώς εμπλέκονται μεταξύ τους για να αποδώσουν μέσα από αυτές την έννοια «διαφορετικότητα».

Σε μια προσπάθεια σύγκρισης των αποτελεσμάτων των πινάκων 4, 5, 6 με τους πίνακες 1, 2 και 3, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, ενώ οι μαθητές είναι σαφώς ενήμεροι για τις παραπάνω έννοιες και τις αποδίδουν επαρκώς σημασιολογικά με παραδείγματα, φαίνεται, όμως, πως οι έννοιες αυτές αποδίδονται μόνο ως κατεκτημένες έννοιες μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια ή τη συμμετοχή τους σε ανάλογα προγράμματα, χωρίς όμως να αποτυπώνονται και να επεκτείνονται στις πραγματικές τους στάσεις και αντιλήψεις στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Τα παραπάνω αποτελέσματα συνάδουν στην ανάγκη κριτικής διερεύνησης του θέματος.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται και συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας των δύο σεναρίων του ερευνητικού project στο πλαίσιο του κάθε σταδίου της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow (βλ. Κεφ.5.2.3).

6.1.2 Σενάριο 1: Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων

Στο σενάριο αυτό (βλ. Κεφ. 5.2.4.1) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τη διερεύνηση των στερεότυπων και των προκαταλήψεων για τους «διαφορετικούς», καθώς και των συναφών εννοιών της αποδοχής, του σεβασμού και του ρατσισμού και αφορά, κυρίως, τα κριτικά ερωτήματα του project: «Πού διαφέρουμε και πού μοιάζουμε οι άνθρωποι μεταξύ μας;» και «Πώς αντιδρούμε στον διαφορετικό;»

Στο 1^ο στάδιο οι μαθητές αποτυπώνουν τα συναισθήματά τους από μια πρώτη επαφή με την ταινία σε ένα ερευνητικό φύλλο.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ
Πώς ένιωσες, όταν ο μαύρος άντρας κατέβασε το μπαλόνι;	Χαρά, ανακούφιση, θαυμασμό, καλοσύνη, αγάπη, Ευχαρίστηση
Πώς ένιωσες με τη συμπεριφορά της λευκής γυναίκας;	Θυμό, θλίψη, στενοχώρια, άσχημα, λύπη
Πώς ένιωσες, όταν είδες τον άντρα να φεύγει;	Λύπη, στενοχώρια, μοναξιά, θλίψη

Πίνακας 7: Παρακολούθω την ταινία - Συναισθήματα (Φ5 στο παράρτημα II)

Από τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτει πως τα συναισθήματα των μαθητών στην πρώτη ερώτηση ήταν στην συντριπτική τους πλειοψηφία θετικά, ενώ στις δύο επόμενες ερωτήσεις αρνητικά. Στο συγκεκριμένο στάδιο επιτεύχθηκε ό,τι επιδιώκεται σύμφωνα με τη θεωρία του Mezirow, που είναι η ανάδειξη του προβλήματος, η αντιμετώπισή του ως διανοητικό πρόβλημα και η αυτοδιερεύνηση των συναισθημάτων που προκαλούνται.

Στο 2^ο στάδιο οι μαθητές εστιάζουν την προσοχή τους σε στάσεις και συμπεριφορές χρησιμοποιώντας τις έννοιες, που ήδη έχουν δουλέψει, με στόχο, όχι την ερμηνεία, αλλά τη δημιουργική αναδημιουργία με μια πιο ευέλικτη οπτική. Συγκεκριμένα παρακολουθούν ξανά την ταινία και συμπληρώνουν σε ποια σκηνή πιστεύουν πως ταιριάζει η κάθε έννοια σε ένα ερευνητικό φύλλο.

ΕΝΝΟΙΕΣ	ΣΚΗΝΗ ΤΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ
Ρατσισμός	Η λευκή μητέρα θύμωσε, άρπαξε το παιδί της, φοβήθηκε, τρόμαξε, μίλησε άσχημα στον μαύρο άντρα
Προκατάληψη	Η μητέρα θύμωσε, άρπαξε το παιδί της, φοβήθηκε, μίλησε άσχημα στον μαύρο
Αποδοχή	Καμία σκηνή, όταν ο άντρας βοηθάει το κορίτσι, όταν το κορίτσι ζητάει τη βοήθειά του μαύρου άντρα
Σεβασμός	Καμία σκηνή, ο μαύρος άντρας βοηθάει το κορίτσι και κατεβάζει το μπαλόνι, το κορίτσι δέχεται τη βοήθεια και χαίρεται,

Πίνακας 8: Παρακολουθώ ξανά την ταινία - Σε ποια σκηνή ταιριάζουν οι λέξεις (Φ6 στο Παράρτημα II)

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν για την έννοια του ρατσισμού και της προκατάληψης, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών βρήκε πως οι δύο έννοιες ανιχνεύονται στις ίδιες σκηνές και φέρονται ως στάση και συμπεριφορά από τη λευκή γυναίκα προς τον μαύρο άντρα, γεγονός που δείχνει πως οι δύο έννοιες είναι στενά συνυφασμένες στη σκέψη των μαθητών, ως αποτέλεσμα η μία της άλλης. Αναφορικά με την έννοια της «αποδοχής», 16 μαθητές από τους 23 δε βρήκαν να ταιριάζει σε καμία σκηνή, ενώ μόνο 2 μαθητές ανιχνεύουν την «αποδοχή» στη σκηνή που ο μαύρος άντρας προσφέρει τη βοήθειά του στο κοριτσάκι, παρόλο που είναι λευκό. Το γεγονός αυτό δείχνει τον μονόδρομο της «αποδοχής», δηλαδή η «αποδοχή» φαίνεται να έχει, ή είναι αυτονόητο να έχει, μονόδρομη φορά από τους λευκούς προς τους μαύρους, ενισχύοντας την άποψη πως οι λευκοί είναι αυτοί που αποδέχονται τους μαύρους, ενώ οι μαύροι είναι αυτονόητο πως αποδέχονται τους λευκούς, δείχνοντας με αυτή την παραδοχή πως η μαύρη φυλή αντιμετωπίζει ακόμα τη ρατσιστική υπεροχή της λευκής

φυλής. Επίσης, 5 μαθητές ανιχνεύουν την έννοια στη σκηνή, όπου το λευκό κοριτσάκι ζητάει τη βοήθεια του μαύρου άντρα, από όπου φαίνεται πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι τα πολύ μικρά παιδιά δεν φέρουν στερεότυπα και αποδέχονται ευκολότερα τους «διαφορετικούς». Τέλος, όσον αφορά την έννοια του «σεβασμού», 17 μαθητές εντόπισαν την έννοια στη σκηνή, κατά την οποία ο μαύρος άντρας βοηθάει το λευκό κοριτσάκι, 2 μαθητές στη σκηνή που το κοριτσάκι δέχεται τη βοήθειά του, ενώ 4 μαθητές δε βρήκαν να ταιριάζει με καμία σκηνή. Στην περίπτωση αυτή φαίνεται πως οι μαθητές έχουν συνυφασμένη την έννοια του σεβασμού με την αποδοχή, την κατανόηση και την αλληλεγγύη, που στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρήθηκε μόνο από την πλευρά του μαύρου άντρα προς το λευκό κοριτσάκι.

Γενικά, από τα αποτελέσματα φαίνεται πως επιτεύχθηκε στο στάδιο αυτό, όπως προβλέπεται από τη θεωρία του Mezirow, η κριτική αξιολόγηση των παραδοχών που συνδέονται με το πρόβλημα μέσα από την αναζήτηση των συμβολισμών και των εκφραστικών μέσων που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης, έγινε σύνδεση μέσα από τις εμπειρίες τους και τα συναισθήματά τους και εξέτασαν νέες εναλλακτικές ερμηνείες και στάσεις.

Στο 3ο στάδιο οι μαθητές της πρώτης ομάδας αναπλάθουν την ταινία με ρόλους που μοιράζονται, εισάγοντας διαλόγους και παίζοντας τη σκηνή στους συμμαθητές τους. Στο τελευταίο μέρος του διαλόγου οι μαθητές αποτυπώνουν με άμεσο και κάθετο τρόπο τις έννοιες του ρατσισμού, της προκατάληψης και της έλλειψης αποδοχής και σεβασμού:

Μαύρος άντρας: Ορίστε, πάρε το μπαλόνι!

Λευκή γυναίκα: Άσε το παιδί μου ήσυχο! Πώς τολμάς και το αγγίζεις, παλιόμαυρε!

Μαύρος: Άντε πάλι: Θα το πάρω εγώ. Κανένας δε με θέλει!

Στους μονολόγους των πρωταγωνιστών, που επινοούν και παρουσιάζουν οι μαθητές της δεύτερης ομάδας για να εκφράσουν τα συναισθήματα των ηρώων μέσα από λόγια, εκφράσεις και κινήσεις του σώματός τους, ενέπλεξαν και αποτύπωσαν τις πέντε έννοιες ως εξής:

Μαύρος άντρας: Κανένας δε με αποδέχεται έτσι όπως είμαι. Δέχομαι πολύ ρατσισμό...

Αφού είμαστε όλοι ίσοι, γιατί μου φέρονται έτσι;

Λευκή γυναίκα: Πάλι καλά που έσωσα το παιδί μου από αυτόν τον γύφτο. Ποιος ξέρει τι μπορούσε να του κάνει;

Λευκό κοριτσάκι: Γιατί άραγε να με πήρε η μητέρα μου από αυτόν τον άνθρωπο; Μήπως είναι κακός; Αυτός με βοήθησε να πάρω το μπαλόνι μου από ψηλά.

Από τον μονόλογο του μαύρου άντρα, όπως αποδόθηκε από τους μαθητές, φαίνεται πως οι μαθητές μπαίνουν στη θέση του, βιώνουν τον ρατσισμό και τον εκφράζουν με ένα παράπονο και μια αυτονόητη απορία: «Αφού είμαστε όλοι ίσοι, γιατί μου φέρονται έτσι;». Από τον μονόλογο της λευκής γυναίκας φαίνεται καθαρά πως οι μαθητές αποδίδουν τη ρατσιστική συμπεριφορά της στον φόβο για τον «διαφορετικό» και τον αποδίδουν σε στερεότυπα και προκαταλήψεις. Στον τρίτο μονόλογο του μικρού κοριτσιού, με τις απορίες που εκφράζει για τη συμπεριφορά της μητέρα της, φαίνεται πως οι μαθητές εντοπίζουν το αδικαιολόγητο και το παράλογο μιας ρατσιστικής συμπεριφοράς, της ξеноφοβίας και της μισαλλοδοξίας μέσα στις σκέψεις ενός μικρού παιδιού και δείχνουν πως αυτές οι στάσεις και οι αντιλήψεις είναι μάλλον κοινωνικές κατασκευές και επίκτητες, που το άτομο αποκτά όπως αναπτύσσεται σε μια δεδομένη κοινωνία. Και στους τρεις μονολόγους, λοιπόν, φαίνεται πως οι μαθητές μέσα από την αισθητική εμπειρία, καθώς παράγουν τέχνη, και την άμεση συναισθηματική εμπλοκή τους στους ρόλους, καταφέρνουν να αναστοχαστούν κριτικά πάνω στις πέντε έννοιες, να εμβαθύνουν, να συγκρίνουν, να τις ερμηνεύσουν εναλλακτικά και να τις χτίσουν με νέους τρόπους.

Στο παιχνίδι παντομίμας που στήνει η τρίτη ομάδα, παίζοντας μόνο τον ρόλο του έγχρωμου παρουσιάζοντας τα συναισθήματά του με κινήσεις του σώματος, οι μαθητές, που παρακολουθούν, κατανοούν τη θέση του αποκτώντας προσωπική άποψη για τον συγκεκριμένο άνθρωπο. Στην ερώτηση της ομαδικής συνέντευξης «Πώς ένιωσες παίρνοντας τον ρόλο του έγχρωμου άντρα;», οι μαθητές απάντησαν: «Ένωσα λύπη..., Ένωσα θλίψη..., Ένωσα στενοχώρια επειδή κάποιοι δε με ήθελαν,...λύπη επειδή με φοβούνται και κατάλαβα πως δε θέλουν τη μαύρη φυλή,... Ένωσα απογοήτευση από τη συμπεριφορά αυτή..., ...φόβο μη μου κάνουν κακό, ... θυμό γιατί έκανα τόσο κόπο και μου συμπεριφέρθηκαν άσχημα» . Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην αισθητική αυτή εμπειρία, βίωσαν τον ρατσισμό, όπως φαίνεται από τις περιγραφές τους που είναι αρνητικές και πιάνουν όλο το φάσμα των επώδυνων συναισθημάτων που προκαλεί μια ρατσιστική συμπεριφορά, από τη λύπη και τη στενοχώρια μέχρι την απογοήτευση, τον φόβο και τον θυμό.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών από την συνέντευξη, όπου διερευνώνται προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις τους πάνω στην έννοια της προκατάληψης και του στερεότυπου.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
-----------------------	--------------------

Πώς νιώσατε παίρνοντας τον ρόλο του έγχρωμου άντρα;	Ένωσα λύπη..., Ένωσα θλίψη..., Ένωσα στενοχώρια επειδή κάποιιοι δε με ήθελαν, ..λύπη επειδή με φοβούνται και κατάλαβα πως δε θέλουν τη μαύρη φυλή, ...Ένωσα απογοήτευση από τη συμπεριφορά αυτή..., ...φόβο μη μου κάνουν κακό, ...θυμό γιατί έκανα τόσο κόπο και μου συμπεριφέρθηκαν άσχημα
Έχει τύχει να είχατε κάποια στιγμή μια γνώμη για κάποιο άτομο, χωρίς να το ξέρετε; Γιατί είχατε σχηματίσει αυτήν την γνώμη για αυτό, αφού δεν τον γνωρίζατε;	Ναι, έναν συμμαθητή μου γιατί το έλεγαν τα άλλα παιδιά,επειδή με επηρέασαν οι φίλοι μου, ...έτσι δεν ξέρω, αλλά δε μου άρεσε, ...όχι δεν τον ήξερα..., ...επειδή ήταν καινούριος στο σχολείο και δεν τον ξέραμε,...δεν τον ήθελαν οι άλλοι επειδή ήταν από άλλη γειτονιά, ...νομίσαμε πως ήθελε να κάνει τον έξυπνο..., δεν ταίριαζε μαζί μας
Την αλλάξατε, όταν το γνωρίσατε;	Δεν τον γνωρίσαμε γιατί δεν θέλαμε..., ...δεν τον θέλαμε στην παρέα..., μπα γιατί να τον γνωρίζαμε,όταν τον γνωρίσαμε καλά καταλάβαμε πως ήταν τελικά αλλιώς από αυτό που νομίζαμε, ...ήταν σαν και εμάς, ήταν καλό παιδί και τώρα είμαστε φίλοι
Είχατε καταλάβει, αν κάποιος είχε ποτέ κάποια γνώμη για σας, χωρίς να σας ξέρει; Τι έκανε όταν σας γνώρισε;	Κατάλαβα πως δε με συμπαθούσε, αλλά δεν ήξερα το γιατί, ...όχι δε με ήξερε, αλλά δε με χώνευε..., ...με έδιωχνε από το παιχνίδι, δεν ξέρω τον λόγο ...μάλλον δε του άρεσα, αλλά δεν ξέρω το γιατί, Όταν με γνώρισε καλύτερα έγιναν καλύτερα τα πράγματα, ...τώρα είμαστε φίλοι..., ...τώρα παίζουμε μαζί,...κανένα πρόβλημα, μπα ακόμα δε με χωνεύει ποιος ξέρει το γιατί...
Πιστεύετε πως οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα είναι επικίνδυνα και γιατί;	Ναι, μπορεί να πληγώσουν τους ανθρώπους..., να τους διώξουν, ...να τους απομονώσουν..., ...να μείνουν μόνοι κάποιιοι άνθρωποι,να τους στενοχωρήσουν, ...με τις προκαταλήψεις φτάνεις στον ρατσισμό και είναι κακό, όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίσοι, ενώ με τις προκαταλήψεις τους λέμε κατώτερους, ...δεν είναι δίκαιο για κάποιους ανθρώπους
Τι θα έπρεπε πρώτα να κάνουμε, πριν σχηματίσουμε κάποια άποψη για ένα άτομο;	Να τους γνωρίσουμε πρώτα..., να τους πλησιάσουμε,...να μην τους διώξουμε,...να μην τους κοροϊδεύουμε χωρίς να τους ξέρουμε...
Το κάνετε εσείς;	Εε ναι..., καμιά φορά, όχι γιατί δεν το έχω σκεφτεί, καμιά φορά μπορεί αλλά δεν το σκέφτηκα και τόσο, ...δεν το είχα σκεφτεί πως θα μπορούσε και θα ήταν σωστό να γίνει έτσι... αλλά δεν το σκέφτηκα, ...τώρα που το σκέφτομαι αυτό είναι το σωστό να δίνουμε ευκαιρίες στον άλλο ...αλλά δεν το είχα σκεφτεί καθόλου έτσι

Πίνακας 9: Ε1 στο Παράρτημα ΙΙΙ

Από τις απαντήσεις των μαθητών φαίνεται πως τα παιδιά μπόρεσαν στη διαδικασία μιας κριτικής διερεύνησης της δικής τους συμπεριφοράς και της συμπεριφοράς των άλλων, που είναι και το ζητούμενο στη συγκεκριμένη φάση, καταλήγοντας στη συντριπτική πλειοψηφία τους στο γεγονός πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις είναι επικίνδυνα και πολύ άσχημα για αυτούς που τα βιώνουν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις που έδωσαν στις δυο τελευταίες ερωτήσεις: «Τι θα έπρεπε πρώτα να κάνουμε, πριν σχηματίσουμε κάποια άποψη για ένα άτομο; Το κάνετε εσείς;» Η συντριπτική πλειοψηφία συμφώνησε πως πρέπει πρώτα να γνωρίζουμε τους άλλους, πριν σχηματίσουμε για αυτούς άποψη, αλλά όταν ρωτήθηκαν αν οι ίδιοι το κάνουν, η συντριπτική πλειοψηφία παραδέχτηκε πως δεν το κάνει, γιατί, όπως λέει ένας μαθητής «...δεν το είχα σκεφτεί πως θα μπορούσε και θα ήταν σωστό να γίνει έτσι ...αλλά δεν το σκέφτηκα.» και κάποιος άλλος απαντά «... τώρα που το σκέφτομαι αυτό είναι το σωστό... να δίνουμε ευκαιρίες στον άλλον ...αλλά δεν το είχα σκεφτεί καθόλου έτσι», γεγονός που δείχνει πως οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη σε ανώτερα επίπεδα στοχασμού και αναστοχασμού, καθώς οδηγήθηκαν μέσα από τεχνικές αισθητικής εμπειρίας σε μια διαδικασία κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού κάποιων στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών τους και υπέδειξαν διάθεση αναθεώρησης και μετασχηματισμού τους.

Στην παρουσίαση μιας άλλης εκδοχής της ταινίας από τους μαθητές της τέταρτης ομάδας, οι μαθητές προσδίδουν στην ταινία προσωπικές αντιλήψεις για το πώς θα έπρεπε να αντιδράσουν οι ήρωες και πως θα εξελισσόταν η σκηνή. Στη συγκεκριμένη δράση η ομάδα δίνει τίτλο: «Η συμφιλίωση των δύο ανθρώπων από διαφορετικές φυλές». Οι μαθητές αλλάζουν το τέλος της ταινίας ως εξής: «...Όταν άπλωσε το χέρι να της το δώσει, πλησίασε η μητέρα του κοριτσιού και ευχαρίστησε τον μαύρο άντρα. Τότε αυτός γύρισε στο σπίτι του χαρούμενος, γιατί ήταν η πρώτη φορά που δεν του φέρθηκαν ρατσιστικά.». Από την παρέμβαση των μαθητών δίνοντας ένα διαφορετικό τέλος, φαίνεται πως με τον τρόπο αυτόν διορθώνουν την αδικία που βίωσαν μέσα από την ιστορία, δικαιώνουν τον ήρωα που είχε υποστεί τη ρατσιστική συμπεριφορά και προβαίνουν σε μια πράξη αποδοχής και σεβασμού στη διαφορετικότητα, απορρίπτοντας, έτσι, στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Από τις παραπάνω δράσεις αισθητικής εμπειρίας και τις απαντήσεις των μαθητών στην ομαδική συνέντευξη με τη μορφή συζήτησης, προκύπτουν τα αποτελέσματα που επιδιώκονταν στο τρίτο στάδιο της θεωρίας του Mezirow, δηλαδή οι μαθητές προβαίνουν στη φάση του κριτικού αναστοχασμού μέσα από την παραγωγή

τέχνης, συγκρίνουν, εμβαθύνουν, ερμηνεύουν και τεκμηριώνουν τις απόψεις τους. Γενικότερα επιτυγχάνεται η διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων για τη διαμόρφωση νέων τρόπων δράσης, η εφαρμογή σχεδίου δράσης και ο πειραματισμός με τους νέους ρόλους.

Στο 4ο στάδιο γίνεται ολιστική αναβίωση της ταινίας στη φαντασία τους. Κατά επέκταση της αισθητικής εμπειρίας που έζησαν με τη βαθύτερη παρατήρηση των έργων τέχνης και ως κλείδα για τη σύγκριση με ό,τι παρατηρήθηκε κατά την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας μέσα από την αισθητική εμπειρία (πίνακας 7 και πίνακας 8), ακολουθεί ημιδομημένη ομαδική συνέντευξη, όπου αποτυπώνονται οι προσωπικές τους εμπειρίες τους (πίνακας 10), που παρουσιάζεται στη συνέχεια και αποτελεί το κριτήριο της αξιοπιστίας - φερεγγυότητας των ευρημάτων της έρευνας, καθώς χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία και τεχνικές, για να ερευνήσουμε το ίδιο αντικείμενο σχετικά με τη μελέτη μιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς, δηλαδή χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της τριγωνοποίησης.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Αν στη θέση του ήταν ένας λευκός, πώς πιστεύετε θα του συμπεριφέρονταν η γυναίκα;	Όχι, αν ήταν λευκός η γυναίκα θα τον ευχαριστούσε, αντί να τον βρίσει..., ...θα του μιλούσε ευγενικά...αποκλείεται να του φερόταν άσχημα..., Θα ήταν πολύ χαρούμενη που βοήθησε το παιδί της..., δε θα είχε αυτή τη ρατσιστική συμπεριφορά
Αν στη θέση της λευκής ήταν έγχρωμη, πώς πιστεύετε θα συμπεριφέρονταν αυτή στον άντρα, αν ήταν λευκός;	Δε νομίζω πως θα είχε πρόβλημα..., Δε θα τον φοβόταν η μαύρη γυναίκα τον λευκό, αν βοηθούσε το παιδί της..., Πιστεύω πως θα τον ευχαριστούσε και δε θα τον έβριζε..., Κατά τη γνώμη μου δε θα είχε ρατσισμό απέναντί του...δε θα τον φοβόταν
Τι παρατηρείτε με αυτές τις αλλαγές στις φυλές των ηρώων, όσον αφορά τις συμπεριφορές;	Οι λευκοί φέρονται ρατσιστικά στους μαύρους..., ...γιατί τους θεωρούν κατώτερους..., ...ίσως γιατί έχουν άλλο χρώμα..., ...οι λευκοί νομίζουν πως είναι καλύτεροι από τους μαύρους και ανώτεροι..., ...μπορεί να τους φοβούνται γιατί είναι μαύροι..., ...δεν τους θέλουν γιατί έχουν άλλο πολιτισμό ...συνήθειες..., οι μαύροι δεν έχουν πρόβλημα με τους λευκούς ...δεν είναι ρατσιστές
Τώρα παίρνετε το ρόλο της λευκής γυναίκας. Είστε η γυναίκα που αντιδράτε και συμπεριφέρεστε με αυτόν τον τρόπο στον έγχρωμο άντρα. Πώς αισθανθήκατε και αντιδράσατε με αυτόν τον τρόπο απέναντι σε αυτόν τον άνθρωπο;	...ένιωσα θυμό, αν ήμουν στη θέση της γυναίκας, επειδή ένας ξένος άνθρωπος πήγε να αγγίξει το παιδί μου..., Εγώ αισθάνθηκα χαρά, επειδή επέζησε το παιδί μου από αυτόν, ..αισθάνθηκα φόβο γιατί φοβόμουν μην κάνει κάτι στο παιδί μου, ...φόβο μην το πάρει, το κάνει κάτι....
Παίζοντας τον ρόλο της λευκής γυναίκας που σας έδωσα, πώς σας έκανε να νιώσετε με αυτόν τον ρόλο; Γιατί αισθανθήκατε έτσι;	Ένιωσα πολύ φανατική με τη φυλή μου και ότι θεωρώ τον μαύρο έναν άλλο άνθρωπο κατώτερο, επειδή είναι διαφορετικός, αλλά έχουμε κάτι κοινό γιατί είμαστε άνθρωποι, ...λύπη γιατί δεν είναι ωραίο

	να συμπεριφερόμαστε στους άλλους ανθρώπους με κακία, ... λύπη γιατί μπορεί αυτός ο άνθρωπος μπορεί να έκανε χαρούμενο το παιδί μου, εγώ πιστεύω ότι αυτό που έκανε η γυναίκα είναι απάνθρωπο, διότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, ...λύπη επειδή αυτός ο άνθρωπος βοήθησε το παιδί μου... , ...λύπη γιατί ήταν πολύ καλός με το παιδί μου και το έκανε χαρούμενο, ...στενοχώρια γιατί αυτός ο άνθρωπος θυσιάστηκε, μπορούσε να πάθει κακό για να δώσει το μπαλόνι στο παιδί μου, ενώ εγώ του φέρθηκα πολύ σκληρά, ..ένιωσα ντροπή γιατί θα μπορούσε να σκοτωθεί για να κατεβάσει ένα μπαλόνι κι εγώ του φέρθηκα με τόσο άσχημο τρόπο. Ντροπή μου!, Εγώ έχω τύψεις για αυτό που έκανα, επειδή έκανα έναν άνθρωπο να έρθει σε δύσκολη θέση χωρίς να φταίει σε τίποτα», ...ένιωσα άσχημα γιατί θα μπορούσα να του είχα πει πιο καλά λόγια
--	--

Πίνακας 10: Ε2 στο Παράρτημα ΙΙΙ

Από τις απαντήσεις των μαθητών παρατηρείται πως για τια τον ρόλο τους στην ταινία ως λευκή γυναίκα οι μαθητές δικαιολογούν τη συμπεριφορά τους ως εξής: «..ένιωσα θυμό, αν ήμουν στη θέση της γυναίκας, επειδή ένας ξένος άνθρωπος πήγε να αγγίξει το παιδί μου...», «Εγώ αισθάνθηκα χαρά, επειδή επέζησε το παιδί μου από αυτόν», «..αισθάνθηκα φόβο γιατί φοβόμουν μην κάνει κάτι στο παιδί μου», «...φόβο μην το πάρει, το κάνει κάτι....». Από τις απαντήσεις φαίνεται πως οι μαθητές έχουν κατανοήσει απόλυτα τη ρατσιστική συμπεριφορά της γυναίκας και στην πλειοψηφία τους την αποδίδουν στον φόβο στον «διαφορετικό» που εκφράζεται κυρίως με θυμό. Στην ερώτηση «Παίζοντας τον ρόλο της λευκής γυναίκας που σας έδωσα, πώς σας έκανε να νιώσετε με αυτόν τον ρόλο; Γιατί αισθανθήκατε έτσι;», οι μαθητές απάντησαν: «Ένιωσα πολύ φανατική με τη φυλή μου και ότι θεωρώ τον μαύρο έναν άλλο άνθρωπο κατώτερο, επειδή είναι διαφορετικός, αλλά έχουμε κάτι κοινό γιατί είμαστε άνθρωποι», «...λύπη γιατί δεν είναι ωραίο να συμπεριφερόμαστε στους άλλους ανθρώπους με κακία» , «...λύπη γιατί μπορεί αυτός ο άνθρωπος μπορεί να έκανε χαρούμενο το παιδί μου», «Εγώ πιστεύω ότι αυτό που έκανε η γυναίκα είναι απάνθρωπο, διότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι», «...λύπη επειδή αυτός ο άνθρωπος βοήθησε το παιδί μου...» , «...λύπη γιατί ήταν πολύ καλός με το παιδί μου και το έκανε χαρούμενο», «...στενοχώρια γιατί αυτός ο άνθρωπος θυσιάστηκε, μπορούσε να πάθει κακό για να δώσει το μπαλόνι στο παιδί μου, ενώ εγώ του φέρθηκα πολύ σκληρά», «..ένιωσα ντροπή γιατί θα μπορούσε να σκοτωθεί για να κατεβάσει ένα μπαλόνι κι εγώ του φέρθηκα με τόσο άσχημο τρόπο. Ντροπή μου!», «Εγώ έχω τύψεις για αυτό που έκανα, επειδή έκανα έναν άνθρωπο να έρθει σε δύσκολη θέση χωρίς να φταίει σε

τίποτα», «...ένιωσα άσχημα γιατί θα μπορούσα να του είχα πει πιο καλά λόγια». Από τις απαντήσεις φαίνεται πως στη συντριπτική πλειοψηφία τους οι μαθητές ένιωσαν άσχημα, όταν πήραν τον ρόλο της λευκής γυναίκας και συμπεριφέρθηκαν ρατσιστικά, γεγονός που μας οδηγεί στη σκέψη πως οι μαθητές έχουν αντιληφθεί με σαφήνεια την αρνητικά επιφορτισμένη έννοια του ρατσισμού, καθώς και τα αρνητικά επακόλουθά της για τις ομάδες των ανθρώπων που τη βιώνουν.

Στις ανατροπές των ρόλων παρατηρήθηκαν τα εξής: Στην ερώτηση «Αν στη θέση του ήταν ένας λευκός, πώς πιστεύετε θα του συμπεριφέρονταν η γυναίκα;», οι μαθητές απάντησαν: «Όχι, αν ήταν λευκός η γυναίκα θα τον ευχαριστούσε, αντί να τον βρίσει...», «...θα του μιλούσε ευγενικά ...αποκλείεται να του φερόταν άσχημα...», «Θα ήταν πολύ χαρούμενη που βοήθησε το παιδί της...», «δε θα είχε αυτή τη ρατσιστική συμπεριφορά», γεγονός που δείχνει πως οι μαθητές εντοπίζουν ρατσιστικές συμπεριφορές και αρνητικά στερεότυπα, όσον αφορά μόνο τη μαύρη φυλή κι όχι τη λευκή. Στην ερώτηση «Αν στη θέση της λευκής ήταν έγχρωμη, πώς πιστεύετε θα συμπεριφέρονταν αυτή στον άντρα, αν ήταν λευκός;», η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών θεώρησε πως η συμπεριφορά της θα ήταν θετική: «Δε νομίζω πως θα είχε πρόβλημα...», «Δε θα τον φοβόταν η μαύρη γυναίκα τον λευκό, αν βοηθούσε το παιδί της...», «Πιστεύω πως θα τον ευχαριστούσε και δε θα τον έβριζε...», «Κατά τη γνώμη μου δε θα είχε ρατσισμό απέναντί του ...δε θα τον φοβόταν». Από τις απαντήσεις προκύπτει πως οι μαθητές έχουν εντοπίσει με σαφήνεια ότι η ρατσιστική συμπεριφορά φέρεται μόνο από κάποιες ομάδες προς κάποιες άλλες και βασίζεται σε πεποιθήσεις αναφορικά με την υπεροχή μιας φυλής έναντι μιας άλλης, σε βιολογικές ή σε πολιτισμικές διαφορές: «Οι λευκοί φέρονται ρατσιστικά στους μαύρους...», «...γιατί τους θεωρούν κατώτερους...», «...ίσως γιατί έχουν άλλο χρώμα...», «...οι λευκοί νομίζουν πως είναι καλύτεροι από τους μαύρους και ανώτεροι...», «...μπορεί να τους φοβούνται γιατί είναι μαύροι...», «...δεν τους θέλουν γιατί έχουν άλλο πολιτισμό ...συνήθειες...», «οι μαύροι δεν έχουν πρόβλημα με τους λευκούς ...δεν είναι ρατσιστές». Από το σύνολο των απαντήσεων στο στάδιο αυτό φαίνεται πως οι μαθητές έχουν εντοπίσει το γεγονός πως η υιοθέτηση υποτιμητικών κοινωνικών στάσεων, η έκφραση αρνητικού συναισθήματος ή η εκδήλωση εχθρικής συμπεριφοράς προς τα μέλη μιας ομάδας συμβαίνει, επειδή ακριβώς αυτά τα άτομα ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα.

Γενικά, τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν στον πίνακα 10 ως κλείδα σύγκρισης επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την αισθητική

εμπειρία της κριτικής παρατήρησης της ταινίας (πίνακας 7 & πίνακας 8) και αφορούν τις εμπλεκόμενες έννοιες της έρευνας (αποδοχή, σεβασμός, ρατσισμός, προκατάληψη). Από τη σύγκριση φαίνεται πως οι μαθητές έχουν συνυφασμένη την έννοια του σεβασμού με την αποδοχή, την κατανόηση και την αλληλεγγύη, που στη συγκεκριμένη περίπτωση την εντοπίζουν μόνο από την πλευρά της μαύρης φυλής προς τη λευκή, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται την προκατάληψη και τη ρατσιστική συμπεριφορά ως μονόδρομο από τη λευκή φυλή προς τη μαύρη.

Επίσης, φαίνεται πως εκτιμούν επαρκώς τις εμπειρίες- πληροφορίες που συνέλεξαν από τις προηγούμενες φάσεις δίνοντας με επιχειρήματα τη δική τους προσωπική ερμηνεία μέσα από διεργασίες κριτικού στοχασμού. Συγκεκριμένα, στην ομαδική συνέντευξη μέσα από συζήτηση οι μαθητές περιγράφουν προσωπικές τους εμπειρίες από ανάλογα περιστατικά που βίωσαν ως θύματα, όπου ένιωσαν πως δεν τους αποδέχονταν και δεν τους σέβονταν και παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Έχετε νιώσει στην καθημερινή σας ζωή πως δε σας σέβονταν και δε σας αποδέχονταν; Θυμάστε ένα περιστατικό που σας έκανε να νιώσετε άσχημα από μια τέτοια συμπεριφορά ή μια εμπειρία που δε σας αποδέχονταν; Πώς νιώσατε; Γιατί μπορεί να σας κοροΐδευαν ή να μη σας ήθελαν για φίλο;	...μια μέρα, όταν ήμασταν εδώ στο σχολείο, σήκωσα το χέρι μου και μίλησα και όλοι άλλοι γελούσαν μαζί μου, εγώ έχω νιώσει έτσι παλιά, όταν ήμουν στο νηπιαγωγείο, που με κοροΐδευαν μερικά παιδιά που δεν μπορούσα να πω καλά το σίγμα, ...είχα δυο φίλους που μετά με κοροΐδευαν και δε με είχαν παρέα, ...δεν ήθελα να πάω στο σχολείο επειδή κάποιοι με κοροΐδευαν, δεν ξέρω γιατί..., ...έπαιζα στη γειτονιά μου βόλει με φίλες της αδερφής μου, αλλά αυτές δε με έπαιζαν επειδή ήμουν πιο μικρή, ... δύο φίλες μου, που στην αρχή ήμασταν πολύ καλές φίλες, άρχισαν να με κοροΐδεύουν και να μη με κάνουν παρέα», Εμένα παλιά με κοροΐδευαν λόγω του ύψους μου, ...ήμουν με τον καλύτερό μου φίλο και κατεβαίναμε από τη σκάλα και σε κάποια στιγμή εγώ έπεσα κι αυτός άρχισε να γελάει και μετά με κλότσαγε
Εσείς θυμάστε τον εαυτό σας να έχει συμπεριφερθεί σε κάποιον με τέτοιο τρόπο που να δείχνει πως δεν τον αποδέχεστε; Εσείς θυμάστε τον εαυτό σας να έχετε συμπεριφερθεί με τρόπο ρατσιστικό; Τον είχατε στενοχωρήσει με τη συμπεριφορά σας; Το είχατε καταλάβει αυτό;	...του έλεγα να μην παίζει γιατί ήταν μικρότερος, αυτός δεν άκουγε και τον βρίζαμε, ... δεν τον παίζαμε γιατί δεν ήξερε καλά τα μαθηματικά, ...δεν συμφωνούσαμε στο παιχνίδι που θα παίζαμε, τον χτυπήσαμε και φύγαμε, ...κάναμε ποδήλατο και αυτή δεν μπορούσε να κάνει γρήγορα και δεν την περιμέναμε..., ...ήταν μικρότερος και δεν τον παίζαμε..., δεν τον άφηνα να παίζει γιατί δεν ήξερε καλό ποδόσφαιρο και τον έδιωξα....
Από τις εμπειρίες σας που περιγράψατε, πιστεύετε πως θα μπορούσε να ήταν κάτι διαφορετικό σε αυτές τις συμπεριφορές για να μη νιώσετε πως δε σας	Θα μπορούσαν να τους παίζουν όλους, γιατί δεν υπάρχουν κατώτεροι και ανώτεροι, θα μπορούσαν να μην κρίνουν τον άλλο, για να μην κρίνονται, θα μπορούσαν να μην κοροΐδεύουν

αποδέχονταν και δε σας σέβονταν και να μη σας προκαλέσει αυτά τα άσχημα συναισθήματα; Τι θα μπορούσε να αλλάξει σε αυτές τις συμπεριφορές;	τους άλλους και ειδικότερα αυτοί που είναι φίλοι να μην κοροϊδεύονται... είσαι κοντός, χοντρός και τέτοια..., θα μπορούσαν πρώτα να χαρακτηρίσουν τον εαυτό τους και μετά τους άλλους, θα μπορούσαμε να είμαστε όλοι μαζί δεμένοι σε μια αλυσίδα
Όταν είδατε στην αρχή στην ταινία, ποιες ήταν οι αρχικές σας ιδέες και σκέψεις βλέποντας την ταινία πρώτη φορά και ποιες είναι τώρα που μπήκατε στους ρόλους τους; Αλλάξατε κάτι στις απόψεις σας και τι;	Εγώ στην αρχή όταν είδα αυτή τη γυναίκα να παίρνει το παιδί της αισθάνθηκα ότι αυτό μπορούσε να ήταν και σωστό αλλά τώρα κατάλαβα πως τον στενοχώρησε τον μαύρο άντρα, εγώ στην αρχή σκέφτηκα πως ήταν λίγο ρατσιστικό αυτό που έκανε η γυναίκα, αλλά έλεγα εντάξει όχι και τόσο αλλά μετά όταν εγώ μπήκα στη θέση τους σκέφτηκα πως ήταν πάρα πολύ ρατσιστικό και πως αυτός ο άνθρωπος ήταν αθώος και δεν έφταιγε σε τίποτα, στην αρχή ένιωσα πως η μαμά η λευκή κυρία ήθελε να προστατέψει το παιδί της αλλά τώρα κατάλαβα πως αυτό ο άνθρωπος δε μπορούσε να του κάνει κακό

Πίνακας 11: Ε3 στο Παράρτημα ΙΙΙ

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών περιγράφει μια αρνητική εμπειρία μη αποδοχής από τους άλλους: «...μια μέρα, όταν ήμασταν εδώ στο σχολείο, σήκωσα το χέρι μου και μίλησα και όλοι άλλοι γελούσαν μαζί μου», «Εγώ έχω νιώσει έτσι παλιά, όταν ήμουν στο νηπιαγωγείο, που με κορόιδευαν μερικά παιδιά που δεν μπορούσα να πω καλά το σίγμα», «...είχα δυο φίλους που μετά με κορόιδευαν και δε με είχαν παρέα», «...δεν ήθελα να πάω στο σχολείο επειδή κάποιοι με κορόιδευαν, δεν ξέρω γιατί...», «...έπαιζα στη γειτονιά μου βόλει με φίλες της αδερφής μου, αλλά αυτές δε με έπαιζαν επειδή ήμουν πιο μικρή», «... δύο φίλες μου, που στην αρχή ήμασταν πολύ καλές φίλες, άρχισαν να με κοροϊδεύουν και να μη με κάνουν παρέα», «Εμένα παλιά με κορόιδευαν λόγω του ύψους μου», «...ήμουν με τον καλύτερό μου φίλο και κατεβαίναμε από τη σκάλα και σε κάποια στιγμή εγώ έπεσα κι αυτός άρχισε να γελάει και μετά με κλότσαγε». Στα προσωπικά βιώματα που οι ίδιοι οι μαθητές ως θύτες συμπεριφέρθηκαν με τρόπο που έδειχνε πως δεν αποδέχονταν τον άλλο, οι μαθητές εντόπισαν δικές τους συμπεριφορές : «...του έλεγα να μην παίζει γιατί ήταν μικρότερος, αυτός δεν άκουγε και τον βρίζαμε», «... δεν τον παίζαμε γιατί δεν ήξερε καλά τα μαθηματικά», «...δεν συμφωνούσαμε στο παιχνίδι που θα παίζαμε, τον χτυπήσαμε και φύγαμε», «...κάναμε ποδήλατο και αυτή δεν μπορούσε να κάνει γρήγορα και δεν την περιμέναμε...», «...ήταν μικρότερος και δεν τον παίζαμε...», «δεν τον άφηνα να παίζει γιατί δεν ήξερε καλό ποδόσφαιρο και τον έδιωξα...». Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές είχαν καταλάβει την άσχημη συμπεριφορά τους και

εντοπίζουν τα λάθη στις συμπεριφορές που περιέγραψαν: «Θα μπορούσαν να τους παίζουν όλους, γιατί δεν υπάρχουν κατώτεροι και ανώτεροι», «Θα μπορούσαν να μην κρίνουν τον άλλο, για να μην κρίνονται», «Θα μπορούσαν να μην κοροϊδεύουν τους άλλους και ειδικότερα αυτοί που είναι φίλοι να μην κοροϊδεύονται...είσαι κοντός, χοντρός και τέτοια...» «Θα μπορούσαν πρώτα να χαρακτηρίσουν τον εαυτό τους και μετά τους άλλους», «Θα μπορούσαμε να είμαστε όλοι μαζί δεμένοι σε μια αλυσίδα».

Τέλος κατά την ανίχνευση των νέων στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών, όσον αφορά τη διαφορετικότητα και τον ρατσισμό, που οικοδομήθηκαν - μετασχηματίστηκαν μέσα από την αισθητική εμπειρία, οι μαθητές ανέφεραν: «Εγώ στην αρχή, όταν είδα αυτή τη γυναίκα να παίρνει το παιδί της, αισθάνθηκα ότι αυτό μπορούσε να ήταν και σωστό, αλλά τώρα κατάλαβα πως τον στενοχώρησε τον μαύρο άντρα», «Εγώ στην αρχή σκέφτηκα πως ήταν λίγο ρατσιστικό αυτό που έκανε η γυναίκα, αλλά έλεγα εντάξει όχι και τόσο, αλλά μετά όταν εγώ μπήκα στη θέση τους σκέφτηκα πως ήταν πάρα πολύ ρατσιστικό και πως αυτός ο άνθρωπος ήταν αθώος και δεν έφταιγε σε τίποτα», «Στην αρχή ένιωσα πως η μαμά, η λευκή κυρία, ήθελε να προστατέψει το παιδί της, αλλά τώρα κατάλαβα πως αυτό ο άνθρωπος δε μπορούσε να του κάνει κακό».

Από τις απαντήσεις φαίνεται πως οι μαθητές προέβησαν σε μετασχηματισμό των παραδοχών και των αντιλήψεων τους μέσα από μια διαδικασία κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού. Επίσης οικοδόμησαν τη νέα εμπειρία και τη μετέφεραν στην πραγματική ζωή μέσα από τον αναστοχασμό βιωμάτων τους στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Γενικότερα, κρίθηκε πως επιτεύχθηκε η οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης που σχετίζεται με τους νέους ρόλους και έγινε προσπάθεια για ενσωμάτωση των παραπάνω στη ζωή των μαθητών.

6.1.3 Σενάριο 2: Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων

Το δεύτερο σενάριο (βλ. Κεφ. 5.2.4.2) αποτελεί επέκταση του πρώτου για την εδραίωση του μετασχηματισμού προτύπων και παραδοχών, που προέκυψαν από το πρώτο σενάριο, για την έννοια της διαφορετικότητας και τη σημασία της μέσα από έννοιες αντίθετες που αφορούν την ομοιομορφία, την ομογενοποίηση, τη μαζικοποίηση και τα αποτελέσματά της. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των έργων τέχνης του Γαΐτη που εστιάζονται,

κυρίως, στα κριτικά ερωτήματα του project: «Ποιο είναι το αποτέλεσμα της διαφορετικότητάς μας;» και «Πώς θα ήταν ο κόσμος μας, αν ήμασταν όλοι ίδιοι;».

Στο 1^ο στάδιο γίνεται μια πρώτη αυθόρμητη αποτύπωση της αισθητικής εμπειρίας, που προκύπτει από την σιωπηλή παρατήρηση των έργων τέχνης χωρίς προσωπικές παρατηρήσεις, σε ένα ερευνητικό φύλλο.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Τι νιώθω, όταν κοιτάζω τους πίνακες;	Λύπη γιατί είναι όλοι ακίνητοι,...λύπη γιατί κάθονται σαν αγαλματάκια, ...λύπη γιατί κάθονται έτσι, ...φόβο γιατί φαίνονται τρομακτικοί, ...μοναξιά, ... λύπη γιατί όλοι έχουν ίδια καπέλα, ...στενοχώρια γιατί όλοι φοράνε τα ίδια ρούχα, ...φόβο γιατί είναι σαν να καταπίνει ανθρώπους, ...φόβο γιατί δε μιλάνε, ...λύπη γιατί νιώθω πως είναι μόνοι τους, ...λύπη γιατί μπορεί να μην περνούν ωραία, ...θλίψη γιατί είναι φυλακισμένοι, ...γιατί είναι στριμωγμένοι, ...φόβο γιατί είναι σαν να είναι σε δικαστήριο, ...άγχος γιατί φαίνονται τρομοκρατημένοι, ...φόβο γιατί είναι λες και τους καταπιέζουν
Μια απορία που μου γεννιέται, όταν τους κοιτάζω	Γιατί φορούν όλοι καπέλα, γιατί φορούν τα ίδια ρούχα, γιατί είναι τόσο σοβαροί, γιατί στέκονται έτσι, τι κάνουν αυτοί οι άνθρωποι, τι κοιτάζουν, τι διαβάζουν στην εφημερίδα, γιατί δε μιλάνε μεταξύ τους, γιατί μαζεύτηκαν στο ίδιο σημείο και διαβάζουν το ίδιο πράγμα, γιατί είναι άνθρωποι στο κονσερβοκούτι, τους αρέσει το μάθημα, γιατί δε φαίνονται τα πρόσωπά τους, γιατί είναι όλοι ίδιοι, γιατί κάθονται τόσο σοβαροί και αγχωμένοι, ποιοι είναι, γιατί τους έβαλε ο ζωγράφος σε ένα κονσερβοκούτι, γιατί υπάρχουν μόνο τα κεφάλια, πώς χωράνε όλοι σε ένα κονσερβοκούτι, γιατί είναι τόσο πολλοί και ίδιοι, γιατί τους έκανε σα στρατιωτάκια, γιατί είναι σα ρομπότ

Πίνακας 12:Τι αισθάνομαι – Τι με προβληματίσε (Φ9 στο Παράρτημα II)

Παρατηρείται πως η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών αποτυπώνει αρνητικά συναισθήματα κατά την πρώτη τους επαφή με τους πίνακες όπως «άγχος, φόβο, λύπη, θλίψη, στενοχώρια» και μάλιστα προβαίνουν και σε αιτιολόγηση των συναισθημάτων τους: «γιατί είναι όλοι ακίνητοι, ...γιατί κάθονται σαν αγαλματάκια, ...γιατί κάθονται έτσι, ...γιατί φαίνονται τρομακτικοί, ...γιατί όλοι έχουν ίδια καπέλα, ...γιατί όλοι φοράνε τα ίδια ρούχα, ...γιατί είναι σα να καταπίνει ανθρώπους, ...γιατί δε μιλάνε, ...γιατί νιώθω πως είναι μόνοι τους, ...γιατί μπορεί να μην περνούν ωραία, ...γιατί είναι φυλακισμένοι, ...γιατί είναι στριμωγμένοι, ...γιατί είναι σα να είναι σε δικαστήριο, ...γιατί φαίνονται τρομοκρατημένοι, ...γιατί είναι λες και τους καταπιέζουν», γεγονός που δείχνει πως οι μαθητές ανέδειξαν από μόνοι τους, αποκλειστικά και μόνο από την αισθητική εμπειρία της παρατήρησης των έργων τέχνης, την προβληματική κατάσταση που διαπραγματεύονται οι πίνακες. Επίσης, οι

απορίες, που διατυπώνουν οι μαθητές στην πλειοψηφία τους, αφορούν κυρίως την τεχνοτροπία με την οποία ζωγράφισε ο καλλιτέχνης τα «ανθρωπάκια». Με τον τρόπο αυτόν επιτεύχθηκε και η προσέγγιση του ερευνητικού ζητήματος της «ομοιομορφίας» και της «ομογενοποίησης», καθώς οι μαθητές αναφέρουν συχνά τις λέξεις «ίδιοι» και «όμοιοι» με αναφορές στη στάση του σώματός τους, στην έκφραση του προσώπου τους, στα ρούχα τους, γεγονός που δείχνει πως επιτεύχθηκε μια πρώτη προσπάθεια εμπλοκής στο πρόβλημα που αναδύεται μέσα από τη θεματολογία των πινάκων και την τεχνοτροπία τους. Γενικότερα στο στάδιο αυτό οι μαθητές ανέδειξαν το πρόβλημα που προκύπτει από την αισθητική εμπειρία ως διανοητικό πρόβλημα και ενεπλάκησαν σε μια διαδικασία αυτοδιερεύνησης των συναισθημάτων τους που προκλήθηκαν από αυτήν.

Στο 2^ο στάδιο μέσα από μια καλύτερη παρατήρηση, οι μαθητές εστιάζουν την προσοχή τους στα τεχνικά χαρακτηριστικά των πινάκων και τα αποτυπώνουν στο ερευνητικό φύλλο ως εξής:

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Τι κοινά στοιχεία έχουν οι τρεις πίνακες;	Όλοι είναι άνδρες, φορούν καπέλα, τα ίδια ρούχα, είναι ίδιοι, είναι ακίνητοι, κάθονται στην ίδια στάση, είναι σαν στρατιωτάκια..., είναι σαν ρομπότ..., είναι σαν να είναι νόμος, είναι σοβαροί, φαίνονται στενοχωρημένοι, φαίνονται αγχωμένοι, φαίνονται λυπημένοι, είναι ανέκφραστοι, προκαλούν και οι τρεις πίνακες άσχημα συναισθήματα
Τι σου έκανε περισσότερη εντύπωση;	Το βλέμμα τους, ότι κοιτούν ευθεία, η στάση του σώματός τους, ότι είναι όλοι ίδιοι, ότι φορούν όλοι καπέλο, φορούν τα ίδια ρούχα, ότι είναι ανέκφραστοι, ότι είναι όλοι σοβαροί, είναι λυπημένοι
Τι σου άρεσε στους πίνακες;	Τίποτα, ...το θέμα, ...που δείχνει πως οι άνθρωποι όταν είναι ίδιοι είναι δυστυχισμένοι
Τι σε προβλημάτισε;	Η μοναξιά που δείχνει, οι αγχωμένοι και φοβισμένοι άνθρωποι, ότι είναι λυπημένοι, ότι δεν είναι χαρούμενοι, ότι κανείς δεν έχει κάτι που να τον χαρακτηρίζει, ότι είναι ίδιοι, ότι φοράνε τα ίδια ρούχα, ότι δε χαμογελάνε, ότι είναι ανέκφραστοι, ότι δε συζητούν μεταξύ τους, η στάση του σώματός τους, ότι είναι παράξενοι και δεν είναι σαν συνηθισμένοι άνθρωποι,
Τι σου προκάλεσε ένα δυσάρεστο συναίσθημα;	Που κάθονται σαν στρατιωτάκια, ακίνητοι, αμίλητοι, ανέκφραστοι, σοβαροί, η στάση τους σώματός τους, ότι είναι ολόιδιοι

Πίνακας 13: Παρατηρώ και ανακαλύπτω (Φ10 στο Παράρτημα II)

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν παρατηρήθηκε πως η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών εντόπισε τα κοινά στοιχεία στους τρεις πίνακες στα τεχνικά χαρακτηριστικά τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει πως οι 19 μαθητές από τους 23 δεν βρήκαν τίποτα να τους αρέσει στα έργα τέχνης και το δικαιολόγησαν ότι τους

προκαλούν άσχημα συναισθήματα: «Που κάθονται σαν στρατιωτάκια, ακίνητοι, αμίλητοι, ανέκφραστοι, σοβαροί, η στάση τους σώματός τους, ότι είναι ολόιδιοι», ενώ αυτό καταδεικνύεται επίσης από το οξύμωρο ότι, ενώ συμφωνούν πως είναι «ανέκφραστοι», «κοιτούν ευθεία» και «όλοι είναι άνδρες, φορούν καπέλα, τα ίδια ρούχα, είναι ίδιοι, είναι ακίνητοι, κάθονται στην ίδια στάση, είναι σαν στρατιωτάκια, είναι σαν ρομπότ», ταυτόχρονα όμως αναφέρονται και στα συναισθήματα των ανθρώπων στους πίνακες, όπως: «φαίνονται στενοχωρημένοι, φαίνονται αγχωμένοι, φαίνονται λυπημένοι», στοιχεία που δεν μπορούν να φανούν στον πίνακα, αλλά οι μαθητές καταλήγουν σε αυτό λόγω της ομοιομορφίας που παρατηρούν στη στάση του σώματός τους, στην έκφραση του προσώπου τους, στα ρούχα τους, και ερμηνεύουν το ανέκφραστο του προσώπου τους σε «λύπη, άγχος, φόβο, μοναξιά», επειδή και στους ίδιους τους μαθητές οι πίνακες, με το θέμα και τον τρόπο που το διαπραγματεύονται, τους προκαλούν αρνητικά συναισθήματα. Είναι, λοιπόν, προφανές πως η ομοιομορφία τους προκαλεί ψυχική αναστάτωση και άσχημα συναισθήματα. Επίσης, στη συγκεκριμένη φάση φαίνεται πως οι μαθητές εντόπισαν και εκμαίευσαν στοιχεία από τα έργα τέχνης που δε φαίνονταν, αλλά υπονοούνταν μέσα από την τεχνοτροπία που χρησιμοποίησε ο καλλιτέχνης. Ένας μόνο μαθητής απάντησε: «Μου άρεσε το θέμα που είχαν οι πίνακες», ενώ ένας άλλος αναφέρει: «Μου άρεσε που δείχνει πως οι άνθρωποι, όταν είναι ίδιοι, είναι δυστυχημένοι», γεγονός που αναδεικνύει πως οι μαθητές έχουν αντιληφθεί τον τρόπο που προσεγγίζει το θέμα της ομοιομορφίας και της ομογενοποίησης, αλλά και της διαφορετικότητας ταυτόχρονα, ο καλλιτέχνης.

Στο ερώτημα «Τι μπορεί να συμβαίνει σε κάθε πίνακα και τι μπορεί να σκέφτονται τα ανθρωπάκια του Γαΐτη;», οι μαθητές αξιοποιούν τα συμβολικά στοιχεία που ανακαλύπτουν στα έργα τέχνης ως εξής:

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
1 ^{ος} πίνακα: Τι μπορεί να συμβαίνει σε αυτόν τον πίνακα; Τι μπορεί να σκέφτονται τα ανθρωπάκια του Γαΐτη;	Διαβάζουν κάτι σοβαρό στην εφημερίδα, φοβούνται με αυτό που διαβάζουν, κάτι έγινε σημαντικό και ανησυχούν, σκέφτονται την οικονομία και τι γίνεται στον κόσμο, σκέφτονται τους καινούριους νόμους
2 ^{ος} πίνακας: Τι μπορεί να συμβαίνει σε αυτόν τον πίνακα; Τι μπορεί να σκέφτονται τα ανθρωπάκια του Γαΐτη;	Σκέφτονται τι θα μάθουν σήμερα, τι τους λέει ο δάσκαλος, σκέφτονται πότε θα φύγουν, είναι λυπημένοι γιατί μάλλον δε θα ήθελαν να είναι εκεί, σκέφτονται ότι δεν αντέχουν άλλο και ότι θέλουν να έχουν δικαίωμα να μην είναι όλοι ίδιοι, ότι αυτός ο δάσκαλος είναι κακός και αυστηρός, ότι πρέπει να κάνουν ησυχία, είναι λυπημένοι γιατί είναι όλοι ίδιοι και σοβαροί, είναι

	στενοχωρημένοι γιατί τους μαλώνει ο δάσκαλος, μπορεί να φοβούνται μην τους χτυπήσει ο δάσκαλος
3 ^{ος} πίνακας: Τι μπορεί να συμβαίνει σε αυτόν τον πίνακα; Τι μπορεί να σκέφτονται τα ανθρωπάκια του Γαΐτη;	Σκέφτονται πώς να ξεφύγουν από το κονσερβοκούτι, ότι είναι φυλακισμένοι και πώς θα ξεφύγουν, ότι έχουν κλειδωθεί και θα πεθάνουν, ότι κάποτε θα απελευθερωθούν από εκεί, σκέφτονται άσχημα πράγματα πως δε θα βγουν ποτέ από εκεί μέσα, μπορεί να έκαναν κάτι κακό και αντί να τους βάλουν φυλακή τους έβαλαν στο κονσερβοκούτι, πως εκεί είναι χειρότερα από τη φυλακή, σκέφτονται πως δε θέλουν να είναι καταπιεσμένοι και όλοι μαζί στην κονσέρβα, σκέφτονται για το μέλλον τους, να είναι σπίτι τους και να έκαναν τη δουλειά τους

Πίνακας 14: Σκέφτομαι και ανακαλύπτω (Φ11 στο παράρτημα II)

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν παρατηρούμε πως στη συντριπτική πλειοψηφία τους οι μαθητές καταδεικνύουν τις αρνητικές πλευρές του θέματος της ομοιομορφίας. Με τις περιγραφές τους δείχνουν πως ό,τι διαδραματίζεται στους πίνακες και ό,τι σκέφτονται τα ανθρωπάκια είναι αρνητικό: «Σκέφτονται πότε θα φύγουν, ...είναι λυπημένοι γιατί μάλλον δε θα ήθελαν να είναι εκεί, ...σκέφτονται ότι δεν αντέχουν άλλο και ότι θέλουν να έχουν δικαίωμα να μην είναι όλοι ίδιοι, ...είναι λυπημένοι γιατί είναι όλοι ίδιοι και σοβαροί, ...ότι είναι φυλακισμένοι και πώς θα ξεφύγουν, ότι έχουν κλειδωθεί και θα πεθάνουν, ...ότι κάποτε θα απελευθερωθούν από εκεί, ...σκέφτονται άσχημα πράγματα πως δε θα βγουν ποτέ από εκεί μέσα, ...μπορεί να έκαναν κάτι κακό και αντί να τους βάλουν φυλακή τους έβαλαν στο κονσερβοκούτι, ...πως εκεί είναι χειρότερα από τη φυλακή, ...σκέφτονται πως δε θέλουν να είναι καταπιεσμένοι και όλοι μαζί στην κονσέρβα, ...σκέφτονται για το μέλλον τους, να είναι σπίτι τους και να έκαναν τη δουλειά τους».

Κατά επέκταση της αισθητικής εμπειρίας που έζησαν με τη βαθύτερη παρατήρηση των έργων τέχνης και ως κλείδα για τη σύγκριση με ό,τι παρατηρήθηκε κατά την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας μέσα από την αισθητική εμπειρία (πίνακας 12, πίνακας 13, πίνακας 14) ακολουθεί ημιδομημένη ομαδική συνέντευξη με θέμα τη σχέση ομοιομορφίας στην εξωτερική εμφάνιση και στη σκέψη και γίνεται έμμεσα μια προσπάθεια αντιδιαστολής με την έννοια της διαφορετικότητας. Στην πραγματικότητα ο πίνακας 15 αποτελεί το κριτήριο της «αξιοπιστίας – φερεγγυότητας» των ευρημάτων της έρευνας, καθώς χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία και τεχνικές, για να ερευνήσουμε το ίδιο αντικείμενο σχετικά με τη μελέτη

μιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς, δηλαδή χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της τριγωνοποίησης.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Τι μπορεί να σκέφτονται οι άνθρωποι στους πίνακες του Γαΐτη; Μπορεί να σκέφτονται το ίδιο, επειδή είναι όμοιοι στην εξωτερική τους εμφάνιση, στη στάση του σώματος και στο ύψος; Έχουνε τις ίδιες σκέψεις επειδή είναι όμοιοι; Πιστεύετε, επειδή τους έκανε όμοιους ο ζωγράφος και φοράνε όλοι τα ίδια ρούχα, μοιάζουν και οι σκέψεις τους;	Ο καθένας σκέφτεται διαφορετικά, επειδή κανένας άνθρωπος δεν έχει την ίδια σκέψη με άλλον..., όχι, γιατί ο κάθε άνθρωπος έχει τη δικιά του σκέψη και έχει δικαίωμα και να σκέφτεται διαφορετικά ο καθένας..., όχι, οι σκέψεις τους δεν μοιάζουν γιατί μπορεί να φοράνε τα ίδια και να είναι ίδιοι, αλλά δε θα έχουν την ίδια σκέψη
Γιατί τους έκανε όμοιους ο ζωγράφος; Ο ζωγράφος στα έργα του την ομοιομορφία ήθελε να τη δείξει εξωτερικά ή εσωτερικά;	Εξωτερικά, γιατί δε γίνεται να σκεφτόμαστε το ίδιο και ας έχουμε την ίδια εμφάνιση..., έστω και αν η εξωτερική εμφάνιση είναι ίδια οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί
Για ποιο λόγο το έκανε αυτό; Τι ήθελε τελικά να δείξει ο ζωγράφος με αυτή την ομοιογένεια;	Μήπως ήθελε να δείξει πως αν όλοι είχαμε τα ίδια ρούχα, δε θα είχαμε και κάτι ξεχωριστό που να μας χαρακτηρίζει;
Η εξωτερική εμφάνιση χαρακτηρίζει τους ανθρώπους;. Αν φορέσουν όλοι τα ίδια ρούχα θα γίνουν και ίδιοι, όμοιοι;	...η εξωτερική εμφάνιση δεν χαρακτηρίζει τους ανθρώπους, ...αν φορέσουν όλοι τα ίδια ρούχα δε θα γίνουν και ίδιοι, όμοιοι

Πίνακας 15: Ε4 στο Παράρτημα ΙΙΙ

Παρατηρήθηκε, επομένως, πως οι απαντήσεις των μαθητών στις συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν τις απαντήσεις τους στα συναφή ερευνητικά φύλλα που προηγήθηκαν κατά τις τεχνικές της τέχνης. Επιπλέον, από τις απαντήσεις τους φαίνεται πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται το ανέφικτο να είμαστε τελικά όλοι ίδιοι: «Όχι, οι σκέψεις τους δεν μοιάζουν γιατί μπορεί να φοράνε τα ίδια και να είναι ίδιοι, αλλά δε θα έχουν την ίδια σκέψη». Συγκεκριμένα στην ερώτηση «Γιατί τους έκανε όμοιους ο ζωγράφος; Ο ζωγράφος στα έργα του την ομοιομορφία ήθελε να τη δείξει εξωτερικά ή εσωτερικά;», οι μαθητές στη συντριπτική πλειοψηφία τους απορρίπτουν την ιδέα της ομογενοποίησης στους ανθρώπους: «...έστω και αν η εξωτερική εμφάνιση είναι ίδια, οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί» και δικαιολογούν την πρόθεση του καλλιτέχνη με την απάντηση - ερώτηση που υποβάλλουν για τα κίνητρα του ζωγράφου: «Μήπως ήθελε να δείξει πως αν όλοι είχαμε τα ίδια ρούχα, δε θα είχαμε και κάτι ξεχωριστό που να μας χαρακτηρίζει;», αλλά και με την ανταπάντηση που δίνουν στον προβληματισμό τους: «...η εξωτερική εμφάνιση δεν χαρακτηρίζει τους ανθρώπους, ...αν φορέσουν όλοι τα ίδια ρούχα δε θα γίνουν και ίδιοι, όμοιοι», γεγονός που δείχνει πως οι μαθητές έχουν εισέλθει στη φάση του κριτικού στοχασμού, έχουν εντοπίσει και έχουν αξιοποιήσει τα συμβολικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται από τον καλλιτέχνη για να αναδείξουν την προβληματική που διαπραγματεύεται στα έργα τέχνης του.

Γενικά με τις απαντήσεις τους, φαίνεται πως οι μαθητές αντιστέκονται στην ομοιομορφία και στην ομογενοποίηση που επιδιώκεται από τον καλλιτέχνη, τις απορρίπτουν ύστερα από μια κριτική αξιολόγηση των παραδοχών που συνδέονται με το πρόβλημα και αποστασιοποιούνται από αυτό, για να εξετάσουν νέες εναλλακτικές ερμηνείες και απόψεις συνδέοντάς τες με τις εμπειρίες τους.

Στο 3ο στάδιο γίνεται εμβάθυνση με ουσιαστικότερη παρατήρηση των πινάκων. Κάθε ομάδα αναπαριστά ένα έργο τέχνης. Στο παρακάτω ερευνητικό φύλλο αποφασίζουν τη στάση του σώματος τους, το ύφος, την έκφραση και τις σκέψεις που θα έχουν στην αναπαράσταση.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Ποια θα είναι η στάση του σώματος μου;	Στητή, θα κάθομαι ίσια, όρθια, ακίνητη και σιωπηλή, αμίλητος, σαν στρατιωτάκι
Ποιο θα είναι το ύφος μου;	Σοβαρό, απογοητευμένο, λυπημένο, στενοχωρημένο
Ποια θα είναι η έκφραση του προσώπου μου;	Σοβαρή, στενοχωρημένη, λυπημένη, απογοητευμένη, άσχημη
Τι θα σκέφτομαι;	Θα σκέφτομαι πως μοιάζω με στρατιωτάκι, το μέλλον μου, πώς θα τα βγάλω πέρα, πώς θα επιζήσω, αυτά που λέει ο δάσκαλος, τι θα πω στα παιδιά σαν δάσκαλος, πώς θα μπορέσω να βγω από εκεί μέσα
Πώς θα νιώθω για τον ρόλο που έχω στον πίνακα;	Λύπη γιατί δε θα ήθελα να είμαι στη θέση τους, απογοήτευση, άγχος και φόβο, τρόμο, άσχημα, άβολα και στενοχώρια, θυμό
Τι θα άλλαζα στα ανθρωπάκια, αν έφτιαχνα εγώ τον πίνακα;	Θα άλλαζα το ύφος και το πρόσωπό τους, θα άλλαζα την έκφρασή τους και τη στάση του σώματός τους, θα τα έκανα να κάθονται όπως θέλουν και να κάνουν κινήσεις, θα τους έβγαζα τα καπέλα και δε θα τους έβαζα ίδια ρούχα, θα τα έκανα να μιλούν και να είναι χαρούμενα, ...στο πάρκο να συζητούν, ...να συζητάνε, να μιλάνε να είναι χαλαροί, ...θα άλλαζα τη λύπη και το κονσερβοκούτι

Πίνακας 16: Αναπαριστώ τον πίνακα-παίζω θέατρο (Φ12.1, Φ12.2, Φ12.3 στο

Παράρτημα II)

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν και τον τρόπο που αναπαρέστησαν τα έργα τέχνης, φαίνεται πως οι μαθητές στην πλειοψηφία τους έχουν αντιληφθεί τα τεχνικά χαρακτηριστικά με τα οποία ο καλλιτέχνης προσεγγίζει την έννοια της ομοιομορφίας και της ομογενοποίησης, καθώς και τα μηνύματα που θέλει να περάσει αναφορικά με αυτές τις έννοιες. Τα παιδιά, μέσα από την αισθητική εμπειρία που βιώνουν,

καταλήγουν πως αυτή η ομοιομορφία περιέχει αρνητικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως η «όμοια» στάση του σώματος των ανθρώπων του Γαΐτη περιγράφηκε από τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών ως «στητή, ίσια, όρθια, ακίνητη και σιωπηλή, αμίλητη, σαν στρατιωτάκι», ενώ 21 μαθητές από τους 23 στις ερωτήσεις για το ύφος και την έκφραση του προσώπου τους περιείχαν στις απαντήσεις τους τη λέξη «σοβαρό, σοβαρή», γεγονός που δείχνει πως το «όμοιο» στη συνολική εικόνα των ανθρώπων του Γαΐτη, που παρουσιάζεται ως «άκαμπτο και ανέκφραστο» της όλης παρουσίας τους, οι μαθητές το ερμηνεύουν ως «σοβαρότητα» με την αρνητική της έννοια, γεγονός που φαίνεται και από τα αρνητικά συναισθήματα που εκφράζουν στη συντριπτική πλειοψηφία τους κατά τη συμμετοχή τους στην αναπαράσταση των έργων τέχνης, όπως: «Λύπη γιατί δε θα ήθελα να είμαι στη θέση τους, απογοήτευση, άγχος και φόβο, τρόμο, άσχημα, άβολα και στενοχώρια, θυμό». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει πως η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών νιώθει περισσότερο άσχημα με την ομοιομορφία που παρουσιάζει η στάση τους σώματος τους, το ύφος και έκφρασή τους, παρά η ομοιομορφία του ντυσίματός τους και φαίνεται από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «Τι θα άλλαζα στα ανθρώπια, αν έφτιαχνα εγώ τον πίνακα;», όπου 13 μαθητές από τους 23 θα άλλαζαν τον χώρο και τον τρόπο επικοινωνίας τους, όπως: «θα τα έκανα να μιλούν και να είναι χαρούμενα, ... στο πάρκο να συζητούν, ... να συζητάνε, να μιλάνε να είναι χαλαροί», ενώ 9 μαθητές από τους 23 θα άλλαζαν τα χαρακτηριστικά της έκφρασης και στάσης του σώματος, όπως: «Θα άλλαζα το ύφος και το πρόσωπό τους, θα άλλαζα την έκφρασή τους και τη στάση του σώματός τους, θα τα έκανα να κάθονται όπως θέλουν και να κάνουν κινήσεις». Ένας μόνο μαθητής αναφέρθηκε στο όμοιο ντύσιμό τους: «Θα τους έβγαζα τα καπέλα και δε θα τους έβαζα ίδια ρούχα», γεγονός που δείχνει πως οι μαθητές στη συντριπτική πλειοψηφία τους αντιλαμβάνονται πως η ομοιομορφία είναι περισσότερο αρνητική και επικίνδυνη, όταν αφορά την ανθρώπινη έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων και την ανθρώπινη επικοινωνία. Γενικότερα την αντιλαμβάνονται ως ένα αρνητικό κοινωνικό φαινόμενο και επικίνδυνο στη γενίκευση και εξάπλωσή του στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, γεγονός που δείχνει πως οι μαθητές προέβησαν σε ανώτερα επίπεδα κριτικού στοχασμού και ανέπτυξαν κριτική σκέψη υψηλότερου βαθμού, καθώς εντόπισαν τα λεπτά χαρακτηριστικά των έργων τέχνης και τα κοινωνικά ζητήματα που θίγονται μέσα από την τεχνοτροπία τους και υπέδειξαν, μέσα από μια διαδικασία κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού κάποιων στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών, μια διάθεση αναθεώρησης και μετασχηματισμού τους.

Οι παραπάνω απόψεις αποτυπώνονται και στην ομαδική συνέντευξη που παίρνει η δασκάλα-ερευνήτρια από τους μαθητές της κάθε ομάδας. Στους τρεις πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι απαντήσεις τους.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Η ομάδα σας αναπαρέστησε τον πίνακα του Γαΐτη «Οι Αναγνώστες». Τι στάση σώματος αποφασίσατε να έχετε στον πίνακα μπροστά στην εφημερίδα σαν ένα ανθρωπάκι του Γαΐτη;	Το σώμα μας είναι στητό
Το ύφος σας;	Σοβαρό
Η έκφραση του προσώπου σας;	Απογοητευμένο
Τι σκεφτόσασταν αυτήν την ώρα σαν ένα ανθρωπάκι του Γαΐτη; Αν διαβάζατε στην πραγματικότητα μια εφημερίδα μαζί με άλλους ανθρώπους θα το κάνατε με αυτόν τον τρόπο; Με ποιον τρόπο θα το κάνατε; Τι θα κάνατε;	Όχι, θα καθόμασταν σε καρέκλες όλοι και θα διαβάζαμε μια εφημερίδα, θα ήμασταν πιο χαλαροί, θα μιλούσαμε μεταξύ μας..., βέβαια θα σχολιάζαμε το άρθρο, το κείμενο
Τα ανθρωπάκια του Γαΐτη την ώρα που διάβαζαν την εφημερίδα πιστεύετε ότι θα σκέφτονταν κάτι; Το έδειχναν αυτό που σκέφτονταν;	Μπορεί να σκέφτονταν κάτι, αλλά δε φαινόταν

Πίνακας 17: Ε5 στο Παράρτημα ΙΙΙ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Η ομάδα σας έστησε τον πίνακα του Γαΐτη «Η Διάλεξη» και παραστήσατε τους μαθητές που ακούνε τον δάσκαλο. Τι στάση σώματος αποφασίσατε να έχετε στον πίνακα σαν ένα ανθρωπάκι του Γαΐτη;	Ίσια
Το ύφος σας;	Σοβαρό
Η έκφραση του προσώπου σας;	Κι αυτή επίσης ήταν σοβαρή γιατί ακούγαμε τι ήθελε να μας πει ο δάσκαλος
Ο τρόπος που καθίσατε για να ακούσετε τη διάλεξη πώς σας φάνηκε;	Δε μου άρεσε και πολύ, γιατί δε μπορούσαμε να κάτσουμε όπως θέλουμε.
Αν καθόσασταν με αυτόν τον τρόπο στην τάξη για να παρακολουθήσετε το μάθημα σας, θα σας άρεσε;	Όχι. Ήταν άβολα
Τι σας ενόχλησε;	Ότι καθόμασταν ίσια.
Πώς σας φάνηκε ο τρόπος που στεκόταν ο δάσκαλος, το ύφος του, η έκφρασή του και ο τρόπος που έκανε το μάθημα;	Δε μου άρεσε και πολύ. Προτιμώ να κάθονταν κάπου και να έχει βιβλία και να τα διαβάζει και να μας λέει το μάθημα, αλλά αυτός δε μιλούσε και καθόταν ίσια
Τι σκεφτόσασταν αυτήν την ώρα σαν ένα ανθρωπάκι - μαθητής του Γαΐτη που παρακολουθούσε το μάθημα; Θα	Όχι γιατί ο καθένας έχει τις δικές του σκέψεις, ενώ ακούγαμε τα ίδια πράγματα

σκεφτόσασταν τα ίδια, αφού όλοι οι μαθητές ήσασταν όμοιοι;	
Πώς σου φάνηκε ο ρόλος του δασκάλου; Σου άρεσε ο τρόπος που έκανες μάθημα;	Όχι, γιατί δε θα ήμουν τόσο σοβαρή, ακούνητη, θα ήμουν πιο χαλαρή και θα φερόμουν πιο καλά στα παιδιά

Πίνακας 18: Ε6 στο Παράρτημα ΙΙΙ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Είστε τα ανθρωπάκια στο "Κονσερβοκούτι" του Γαϊτη, πώς στηθήκατε στον πίνακα; Ποια ήταν η στάση του σώματός σας;	Στητό, όρθιο
Το ύφος σας;	Σοβαρό
Είχατε έκφραση; Είχαν τα ανθρωπάκια του Γαϊτη έκφραση στο πρόσωπό τους;	Όχι, στενοχωρημένη ήταν
Την καταλαβαίνετε στα πρόσωπά τους; Την είχε ζωγραφίσει ο ζωγράφος;	Όχι, δεν την έχει ζωγραφίσει, αλλά μπορείς να καταλάβεις ότι είναι σοβαρά τα ανθρωπάκια
Εσείς πού καταλάβατε πως είναι στενοχωρημένη η έκφρασή τους;	Επειδή είναι κλεισμένοι σε ένα κονσερβοκούτι
Διαφέρουν τα πρόσωπά τους;	Όχι
Γιατί το έκανε ο ζωγράφος αυτό να τους βάλει σε ένα κονσερβοκούτι; Τι θέλει να πετύχει ο ζωγράφος με αυτή την ομοιογένεια;	Για να είναι ομοιόμορφα
Σκέφτονταν τα ανθρωπάκια του Γαϊτη; Τι νομίζετε πως σκέφτονταν; Τι πιστεύετε θα τους προβλημάτιζε μέσα στο κονσερβοκούτι;	Ναι, σκέφτονταν πως μπορούν να ξεφύγουν από το κονσερβοκούτι.
Σκέφτονταν όλοι το ίδιο;	Όχι, σκέφτονταν όλοι διαφορετικά
Πώς πιστεύετε πως ένιωθαν;	Άσχημα
Εσείς τι σκεφτόσασταν και πώς νιώθατε την ώρα που ήσασταν στημένοι στον πίνακα μέσα σε ένα κονσερβοκούτι σαν ανθρωπάκια του Γαϊτη;	Πώς θα μπορούσαμε να φύγουμε από εκεί μέσα
Εσείς πως θα ζωγραφίζατε αυτόν τον πίνακα; Θα τους βάζατε μέσα σε ένα κονσερβοκούτι; Γιατί δε θα τους βάζατε;	Όχι, θα τον φτιάχναμε χαρούμενο, οι άνθρωποι να συζητάνε μεταξύ τους. Δε θα τους βάζαμε σε ένα κονσερβοκούτι γιατί θα ένιωθαν μάλλον άσχημα, σαν να είναι στη φυλακή, άβολα θα ήταν. Θα τους βάζαμε σε ένα ωραίο σπίτι ή σε ένα ωραίο πάρκο, σε μια παιδική χαρά, σε μια πεδιάδα, σε μια πλατεία.
Θα τους ζωγραφίζατε όμοιους;	Όχι, δε θα τους βάζαμε να είναι τόσο σοβαροί, να είναι ελεύθεροι

Πίνακας 19: Ε7 στο Παράρτημα ΙΙΙ

Οι απαντήσεις, που δόθηκαν στις παραπάνω ομαδικές συνεντεύξεις (πίνακας 17, πίνακας 18, πίνακας 19), έπονται των τεχνικών της αισθητικής εμπειρίας και αποτέλεσαν την κλείδα για τη σύγκριση με ό,τι παρατηρήθηκε κατά την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας μέσα από την αισθητική εμπειρία (πίνακας 12, πίνακας 13, πίνακας 14, πίνακας 16) για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων και την πιο ασφαλή διεξαγωγή συμπερασμάτων. Παρατηρήθηκε, επομένως, πως οι απαντήσεις των μαθητών στις συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν τις απαντήσεις τους στα συναφή ερευνητικά φύλλα, που προηγήθηκαν κατά τις τεχνικές της τέχνης, και αποτελούν το κριτήριο της αξιοπιστίας - φερεγγυότητας των ευρημάτων της έρευνας. Στην πραγματικότητα οι πίνακες 17, 18 και 19 αποτελούν το κριτήριο της αξιοπιστίας - φερεγγυότητας των ευρημάτων της έρευνας, καθώς χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία και τεχνικές, για να ερευνήσουμε το ίδιο αντικείμενο σχετικά με τη μελέτη μιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς, δηλαδή χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της τριγωνοποίησης.

Το ίδιο συμβαίνει και με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στους τρεις παρακάτω πίνακες (πίνακας 20, πίνακας 21 και πίνακας 22), οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κλείδα σύγκρισης για να ενισχύσουν το κριτήριο της «αξιοπιστίας – φερεγγυότητας» των ευρημάτων της έρευνας (μεθοδολογία της τριγωνοποίησης). Συγκεκριμένα, οι ήρωες αποστασιοποιούνται από τον ρόλο τους, βγαίνουν σε μια αυτοσχέδια σκηνή (τεχνικές δράματος) και εκφράζουν σε έναν μονόλογο τα συναισθήματά τους για τον ρόλο που τους έδωσε ο καλλιτέχνης, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές- κοινό, που παρακολουθούν, μπαίνουν σε μια διαλεκτική διαδικασία με τον ήρωα- ανθρωπάκι, του υποβάλλουν ερωτήσεις σχετικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, κατανοούν τη θέση του, αποκτούν προσωπική άποψη για τον ήρωα και του δίνουν λύσεις. Στους τρεις παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι διάλογοι μεταξύ των μαθητών.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΗ
Είσαι ένας από τους αναγνώστες στην εφημερίδα στον πίνακα του Γαίτη και θέλεις να μας μιλήσεις για τον ρόλο που σου έδωσε ο καλλιτέχνης στον πίνακα αυτό. Βγαίνεις από τη θέση σου στον πίνακα για να σε ξεχωρίσουμε και να σε γνωρίσουμε καλύτερα.	Ένωσα απογοητευμένος από το ύφος που μου έδωσε ο καλλιτέχνης γιατί διάβασα μάλλον κάτι που με προβλημάτισε
Πώς ένιωσε; Τι σου άρεσε; Τι δε σου άρεσε;	Δε μου άρεσε κάτι ιδιαίτερο, δηλαδή θα μπορούσε να με είχε κάνει πιο χαρούμενο.

	Ήμουν πολύ στητός, ήμουν εντελώς στημένος
Πώς σου φάνηκε που ήσουν όμοιος με τους άλλους;	Δε μου άρεσε, γιατί κάθε άνθρωπος έχει κάτι χαρακτηριστικό. Αν ήμασταν όλοι ίδιοι ποιο θα ήταν το νόημα
Τι σκεφτόσουν όταν διάβαζες την εφημερίδα;	Ήμουν προβληματισμένος
Τι έγραφε η εφημερίδα;	Διάβασα κάτι που δεν ήταν πολύ καλό
Σου άρεσε που δεν ήταν κανείς διαφορετικός;	Όχι, γιατί όλοι πρέπει να έχουμε και κάτι διαφορετικό, αλλιώς δε θα ήμασταν «εμείς», θα ήμασταν ίδιοι όλοι
Σκεφτόσουν όλοι τα ίδια για αυτά που διαβάζατε;	Αυτό δεν το ξέρω γιατί όλοι έχουμε διαφορετική σκέψη
Πιστεύεις πως οι άλλοι ένιωθαν το ίδιο με σένα;	Πιστεύω θα ένιωθαν το ίδιο με μένα
Οι άλλοι ήταν φίλοι σου;	Όχι, ήμασταν άνθρωποι γενικά και διαβάζαμε στημένοι μια εφημερίδα
Δεν είχατε καμιά σχέση μεταξύ σας;	Όχι
Γιατί φορούσατε τα ίδια ρούχα και καπέλα;	Δεν ξέρω, ο ζωγράφος μας ζωγράφισε έτσι
Γιατί σας ζωγράφισε έτσι ο ζωγράφος;	Μάλλον για να δείξει πως είμαστε όλοι ίδιοι που φοράμε όλοι καπέλα και ριγέ ρούχα

Πίνακας 20: Ε8 στο Παράρτημα ΙΙΙ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΗ
Είσαι ένας μαθητής από τον πίνακα του Γαΐτη η "Διάλεξη", φεύγεις από τη θέση σου κι έρχσαι να μας πεις πώς ένιωσες για τον ρόλο που έδωσε ο ζωγράφος στον πίνακα. Τι σε προβλημάτισε; Τι δε σου άρεσε;	Έτσι πως με έκανε δε μου άρεσε, γιατί έπρεπε να είμαι στημένος και να έχω σοβαρό ύφος. Αυτό με προβλημάτισε
Πώς θα ήθελες να σε έχει ζωγραφίσει ο Γαΐτης;	Κάπως έτσι πιο άνετα, όχι στημένο σαν στρατιωτάκι, κάπως πιο χαλαρό
Συμμετείχες στο μάθημα; Πού φαίνεται στον πίνακα ότι συμμετείχες στο μάθημα;	Δεν ξέρω, δε φαίνεται, ήμουν ανέκφραστος σαν ρομπότ, σαν στρατιωτάκι
Νομίζεις πως το μάθημα είχε ενδιαφέρον έτσι;	Ναι θα ήταν πιο ενδιαφέρον αν λέγαμε την άποψη μας και συζητούσαμε
Σου άρεσε που ήσασταν όλοι όμοιοι; Πώς ένιωσες εκείνη τη στιγμή;	Όχι. Ένιωθα άγχος και φόβο
Μήπως ξέρεις πως ένιωθαν οι άλλοι φίλοι σου;	Όχι, γιατί όλοι είμαστε διαφορετικοί και δεν μπορώ να ξέρω τι σκέφτονται οι άλλοι
Γιατί ήσουν αγχωμένος;	Φοβόμουν και είχα άγχος, γιατί πώς να το πω...ήταν το σώμα μου έτσι στημένο και

	δεν ήξερα τι να κάνω και αγχώθηκα...γι' αυτό
Αν άλλαζες στάση σώματος και άλλαζες θέση θα σε μάλωνε κάποιος;	Δεν ξέρω... αν ο δάσκαλος ήταν αυστηρός μπορεί ... μπορεί να με μάλωνε
Σου άρεσε όπως στεκόταν ο δάσκαλος;	Όχι ιδιαίτερα. Θα τον προτιμούσα να κάθεται κάπου και να κρατάει βιβλίο για να μας λέει το μάθημα. Θα μάθαινα καλύτερα
Ας έρθει τώρα ο δάσκαλος μας πει για τον δικό του ρόλο, για να τον γνωρίσουμε καλύτερα. Τι δε σου άρεσε;	Δε μου άρεσε η στάση που μου είχε δώσει ο ζωγράφος, επειδή δε μπορούσα να μιλήσω άνετα στα παιδιά και νομίζω πως τα παιδιά δεν ένιωθαν καλά με τη στάση μου
Σου άρεσε ο τρόπος που έκανες μάθημα;Γιατί;	Όχι, επειδή ήμουνα απόμακρη με τα παιδιά και δεν τα βοηθούσα να μάθουν εύκολα
Αφού ήξερες πως δεν άρεσε στους μαθητές σου το μάθημα, γιατί δεν άλλαζες;	Επειδή έτσι με έφτιαξε ο καλλιτέχνης και δε μπορούσα να το αλλάξω
Μπορούσες να καταλάβεις από τους μαθητές σου αν σε καταλάβαιναν, τι ένιωθαν;	Νομίζω πως δεν μπορούσαν να με καταλάβουν, επειδή η στάση τους δεν ήταν πολύ βολική. Δεν καταλάβαινα από την έκφρασή τους αν είχαν επαφή μαζί μου, γιατί ήταν ανέκφραστοι
Αν ήσουν εσύ ο ζωγράφος πώς θα σε έφτιαχνες;	Θα με έφτιαχνα πιο χαλαρή, να μιλάω πιο άνετα στα παιδιά, να μην είμαι τόσο απόμακρη μαζί τους και ανέκφραστη. Βασικά δε θα με έκανα όμοια με τα παιδιά, ούτε και να έχω ολόιδιους μαθητές. Ήμασταν όλοι όμοιοι, δάσκαλος και μαθητές

Πίνακας 21: Ε9 στο ΠαράρτημαΙΙΙ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΗ
Είσαι ένας άνθρωπος του Γαΐτη και βγαίνεις από το κονσερβοκούτι. Πώς σου φάνηκε ο ρόλος που σου έδωσε ο καλλιτέχνης. Τι σου άρεσε;Τι δε σου άρεσε;	Ένιωθα άσχημα, γιατί δεν ήταν ωραίο να είσαι σε ένα κονσερβοκούτι, ήταν σαν να είσαι μέσα στη φυλακή, πολύ στριμωγμένα, άβολα
Πώς θα ήθελες να σε ζωγραφίσει ο ζωγράφος, για να νιώθεις καλύτερα;	Δε θα ήθελα να με βάλει σε αυτό το κονσερβοκούτι. Θα ήθελα να με βάλει σε ένα χαρούμενο μέρος, όπως το πάρκο, η πλατεία, μια παιδική χαρά. Όχι τόσο στητή με καπέλο και όλα τα ανθρωπάκια ίδια μαζί μου και να ήμασταν όλοι διαφορετικοί, παίζοντας, γελώντας και με μια έκφραση
Πώς ένιωθες, όταν ήσουν μέσα στο κονσερβοκούτι;	Ένιωθα στενοχωρημένη, ήθελα να βγω από εκεί μέσα
Αφού στη ζωγραφιά το κονσερβοκούτι ήταν ανοιχτό, γιατί δεν έφευγες;	Δε μπορούσα να φύγω γιατί με είχε ζωγραφίσει ο ζωγράφος μέσα σε αυτό
Σου άρεσε που ήσασταν όλοι ίδιοι;	Όχι, δε μου άρεσε καθόλου, γιατί νομίζω πως κάθε άνθρωπος έχει τη δική του

	προσωπικότητα και αν ήταν όλοι ίδιοι δε θα μπορούσαμε να ξεχωρίσουμε ο ένας από τον άλλο
Τι σκεφτόσουν εκείνη τη στιγμή;	Σκεφτόμουν ότι θα μπορούσε να με έχει ζωγραφίσει αλλιώς ζωγράφος, καλύτερα, πώς θα μπορούσα να βγω από εκεί μέσα, και είχα και μια απορία τι σκέπτονταν οι άλλοι
Με τι έμοιαζε το κονσερβοκούτι;	Έμοιαζε με φυλακή
Οι άλλοι που ήταν μαζί σου πως νομίζεις πώς θα ένιωθαν;	Πιστεύω πως θα ένιωθαν φυλακισμένοι, θα ήθελαν να φύγουν όπως κι εγώ, αλλά δεν είμαι σίγουρη για αυτό γιατί ο καθένας έχει τη δική του σκέψη
Πιστεύεις πως επειδή ήσασταν ίδιοι θα είχατε την ίδια σκέψη ή θα σκεφτόσασταν διαφορετικά;	Μπορεί να σκέφτονταν αλλιώς και διαφορετικά
Πιστεύεις πως τους άρεσε να είναι όλοι ίδιοι;	Πιστεύω σε κανέναν δε θα άρεσε αυτό, ούτε και σε μένα
Γιατί σας έβαλε ο καλλιτέχνης μέσα σε ένα κονσερβοκούτι;	Νομίζω, δεν ξέρω, μήπως για δείξει πως αν ήμασταν όμοιοι θα ήταν σαν φυλακή, τόσο άσχημα;
Επειδή είστε όλοι ίδιοι σας έβαλε στο κονσερβοκούτι ή επειδή σας έβαλε στο κονσερβοκούτι γίνατε ίδιοι;	Νομίζω, επειδή είμαστε όλοι όμοιοι μας έβαλε σε ένα κονσερβοκούτι, επειδή είμαστε ίδιοι όπως στις συσκευασίες

Πίνακας 22: Ε10 στο Παράρτημα ΙΙΙ

Ως κλείδα σύγκρισης των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε πως οι απαντήσεις των μαθητών (πίνακας 20, πίνακας 21, πίνακας 22) επιβεβαιώνουν τις απαντήσεις τους στα συναφή ερευνητικά φύλλα που προηγήθηκαν κατά τις τεχνικές της τέχνης (πίνακας 12, πίνακας 13, πίνακας 14, πίνακας 16) και ενισχύουν το κριτήριο της «αξιοπιστίας – φερεγγυότητας» των ευρημάτων της έρευνας (μεθοδολογία της τριγωνοποίησης). Επιπλέον, από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται φαίνεται πως ο διάλογος που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών - κοινό και τους ήρωες- ανθρωπάκια Γαΐτη εμπλέκει τους μαθητές σε μια διαδικασία διερεύνησης και αυτοδιερεύνησης εσωτερικών πεποιθήσεων, παραδοχών, αλλά και συναισθημάτων, με κεντρική προβληματική τις έννοιες ομοιομορφία, ομογενοποίηση, μαζικοποίηση και διαφορετικότητα. Συγκεκριμένα στην ερώτηση που υπέβαλαν οι μαθητές - κοινό στους ήρωες- ανθρωπάκια, αν τους άρεσε που ήταν όλοι ίδιοι στον πίνακα, οι μαθητές απάντησαν: «Όχι, γιατί όλοι πρέπει να έχουμε και κάτι διαφορετικό, αλλιώς δε θα ήμασταν εμείς, θα ήμασταν ίδιοι όλοι», «Όχι, δε μου άρεσε καθόλου, γιατί νομίζω πως κάθε άνθρωπος έχει τη δική του προσωπικότητα και αν ήταν όλοι ίδιοι δε θα μπορούσαμε να ξεχωρίσουμε ο ένας από τον άλλο», «Βασικά δε θα με έκανα όμοια με

τα παιδιά, ούτε και να έχω ολόιδιους μαθητές. Ήμασταν όλοι όμοιοι, δάσκαλος και μαθητές». Από τις απαντήσεις φαίνεται πως οι μαθητές έχουν εδραιώσει νέες παραδοχές και αντιλήψεις και με επιχειρήματα πλέον υποστηρίζουν τη θέση πως η διαφορετικότητα είναι έννοια θετική που επιδιώκεται στις ανθρώπινες κοινωνίες και δίνει νόημα στην ανθρώπινη υπόσταση του εαυτού μας, διαφοροποιώντας μας από του «άλλους», και γενικότερα δίνει νόημα και ενδιαφέρον στον κόσμο μας. Όσον αφορά την προσέγγιση της έννοιας της ομογενοποίησης και της μαζικοποίησης, οι μαθητές έχουν εντοπίσει τα αρνητικά χαρακτηριστικά αυτών των εννοιών που προβάλλονται μέσα από τα έργα τέχνης. Έτσι στην ερώτηση ενός μαθητή από το κοινό «Γιατί σας έβαλε ο καλλιτέχνης μέσα σε ένα κονσερβοκούτι;», ο μαθητής ήρωας - ανθρωπάκι απάντησε: «Νομίζω, δεν ξέρω, μήπως για δείξει πως αν ήμασταν όμοιοι θα ήταν σαν φυλακή, τόσο άσχημα;» και στην ερώτηση ενός άλλου μαθητή από το κοινό «Επειδή είστε όλοι ίδιοι σας έβαλε στο κονσερβοκούτι ή επειδή σας έβαλε στο κονσερβοκούτι γίνετε ίδιοι;» απάντησε: «Νομίζω πως επειδή είμαστε όλοι όμοιοι μας έβαλε σε ένα κονσερβοκούτι, επειδή είμαστε ίδιοι όπως στις συσκευασίες». Από τις ερωτήσεις των μαθητών και την απάντηση του μαθητή φαίνεται πως οι μαθητές έχουν φτάσει σε υψηλό επίπεδο κριτικής σκέψης, αφού υποβάλλουν στοχευμένες ερωτήσεις διερευνώντας το ζήτημα διεξοδικά μέσα από συσχετίσεις των εννοιών και έχουν προχωρήσει τις σκέψεις τους και τις ανησυχίες πέρα από ό,τι φαίνεται μόνο με μια πρώτη παρατήρηση ενός έργου τέχνης.

Καταλήγουμε, λοιπόν, πως οι μαθητές προέβησαν σε παραγωγή τέχνης, καθώς χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές δράματος, και από τη βιωματική συμμετοχή τους σε αυτή τη διαδικασία δείχνει πως το θέατρο είναι μια βαθιά στοχαστική βιωματική διεργασία με απελευθερωτική χειραφετική δύναμη, καθώς οι μαθητές ενεπλάκησαν νοητικά, συγκινησιακά, σωματικά και γλωσσικά στα κοινωνικά ζητήματα που διαπραγματεύονται τα συγκεκριμένα έργα τέχνης.

Θα λέγαμε, επομένως, πως επιτεύχθηκαν τα ζητούμενα του τρίτου σταδίου, καθώς οι μαθητές προβαίνουν στη διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων για να διαμορφώσουν νέους τρόπους δράσης, πειραματίζονται με τους νέους ρόλους μέσα από διεργασίες του κριτικού αναστοχασμού και με τεχνικές παραγωγής τέχνης, φτάνουν σε υψηλά επίπεδα ανάπτυξης κριτικής σκέψης, δηλαδή συγκρίνουν, εμβαθύνουν, ερμηνεύουν, συσχετίζουν και τεκμηριώνουν τις απόψεις τους σε ικανοποιητικό βαθμό.

Στο 4ο στάδιο οι μαθητές παρατηρούν εκ νέου και ολιστικά τα τρία έργα τέχνης και εκτιμούν τις εμπειρίες - πληροφορίες που συνέλεξαν από τα προηγούμενα στάδια,

δίνοντας πλέον τη δική τους προσωπική ερμηνεία. Η δασκάλα τους προτείνει να κλείσουν τα μάτια και να «παίζουν» με τη φαντασία τους έναν «άνθρωπο» του Γαΐτη. Στο ερευνητικό φύλλο γράφουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε αυτή η νοερή αισθητική εμπειρία, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα.

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ
Είμαι το ανθρωπάκι του Γαΐτη. Τι νιώθω; Γιατί;	Νιώθω λύπη γιατί θα ήμασταν ίδιοι με ίδιες ιδέες και τότε δε θα ήταν ωραία η ζωή, ...νιώθω λύπη γιατί θα ήμασταν όλοι ίδιοι και η ζωή μου δεν θα έχει νόημα, ...νιώθω λύπη γιατί είμαι ίδιος με τους άλλους, ...νιώθω λύπη γιατί δε μιλάω με κανέναν, ...νιώθω λύπη γιατί δε μιλάμε, δε γελάμε, ...νιώθω λύπη γιατί με ζωγράφισε έτσι και μας ζωγράφισε όλους ίδιους, ...νιώθω λύπη γιατί είμαστε όλοι ίδιοι, ... άγχος και φόβο γιατί είμαι στητός σαν στρατιωτάκι.

Πίνακας 23: Δημιουργώ ένα έργο τέχνης (Φ13 στο παράτημα II)

Από τις απαντήσεις φαίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών περιγράφει με αρνητικά συναισθήματα την αισθητική εμπειρία να είναι ένα όμοιο «ανθρωπάκι» με τα άλλα στα έργα του καλλιτέχνη, γεγονός που δείχνει πως πλέον απορρίπτουν τελείως την ιδέα της ομοιομορφίας και επιζητούν τη διαφορετικότητα στον κόσμο μας. Στις εικαστικές δημιουργίες τους αναδημιουργούν το έργο τέχνης, αλλάζουν, αφαιρούν ή προσθέτουν στοιχεία και συμπεριλαμβάνουν στην προσωπική εικαστική τους δημιουργία τον εαυτό τους ανάμεσα στα ανθρωπάκια. Τα έργα αναρτώνται στην τάξη και κάθε μαθητής παρουσιάζει και ερμηνεύει τις αλλαγές που έκανε στον πίνακα μέσα από μια ομαδική συνέντευξη.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Πώς ζωγράφισες τον πίνακα «Οι αναγνώστες» του Γαΐτη; Τι άλλαξες; Πώς ζωγράφισες τα ανθρωπάκια; Γιατί; Πού τους έβαλες; Γιατί; Πώς διάβαζαν την εφημερίδα;	Άλλαξα που ήταν σοβαροί και τους έκανα χαρούμενους ...και μιλάνε..., τους έβαλα στο πάρκο να κάθονται και να διαβάζουν εφημερίδα γιατί εκεί είναι πιο χαρούμενα, θα μιλάνε μεταξύ τους και θα λένε τα νέα τους, ...σε ένα πάρκο είναι ήρεμα και ωραία, ...και αντί να είναι σοβαροί και να μη συζητάνε, να συζητάνε μεταξύ τους
Πώς ζωγράφισες τον πίνακα «Η διάλεξη» του Γαΐτη; Τι άλλαξες; Πώς ζωγράφισες τα ανθρωπάκια; Γιατί; Πού τους έβαλες; Γιατί;	Άλλαξα τη στάση των μαθητών και την έκφραση του προσώπου τους και τους έκανα πιο χαμογελαστούς και τη στάση τους πιο χαλαρή, έβαλα τη δασκάλα να κάθεται στην έδρα με ένα βιβλίο..., ...έβγαλα τα καπέλα από τα παιδιά και τους έκανα θρανία..., ...τα παιδιά και τη δασκάλα τους έκανα πιο χαρούμενους και πιο άνετους και να κρατάνε όλοι από ένα βιβλίο στο χέρι, ...έφτιαξα ένα

	θρανίο με όλα τα παιδιά δίπλα - δίπλα να κάνουν μαθηματικά, τον δάσκαλο να κάθεται και έβαλα χρώμα στην τάξη και τους έκανα χαρούμενους
Πώς ζωγράφισες τον πίνακα «Κονσερβοκούτι» του Γαΐτη; Τι άλλαξες; Πώς ζωγράφισες τα ανθρωπάκια; Γιατί; Πού τους έβαλες; Γιατί;	Τους έβαλα σε μια παιδική χαρά, τους έβγαλα τα καπέλα και τους έβαλα φιόγκους και στέκες, τους έβαλα να παίζουνε, να συζητάνε, να γελάνε, να έχουν μια έκφραση και τους έβγαλα από το κονσερβοκούτι, ...σε μια παιδική χαρά να παίζουνε, να είναι χαρούμενοι και να συζητάνε μεταξύ τους, ...σε ένα πάρκο να λένε αστεία
Υπάρχει κάποιος που δε θα άλλαζε τίποτα στους πίνακες;	Κανέναν
Τι αλλάξατε τελικά στους πίνακες;	Τον χώρο, το ύφος, την έκφραση, μπορούν να μιλάνε
Υπάρχει κάποιος που έκανε τα ανθρωπάκια ολόγεια, όμοια;	Κανέναν
Τι συμπεραίνετε τελικά για αυτήν την ομοιομορφία; Τι νιώθετε; Θα σας άρεσε, αν ήσασταν καλλιτέχνης, να ζωγραφίσετε ανθρώπους ίδιους;	Κανέναν δε θα έφτιαχνε τους ανθρώπους όμοιους και σε ένα κονσερβοκούτι, εκτός και αν ήθελε να δείξει κάτι όπως τη διαφορετικότητα

Πίνακας 24:Ε11 στο Παράρτημα ΙΙΙ

Από τις δημιουργίες των μαθητών (πίνακας 23) και τις απαντήσεις τους στην ομαδική συνέντευξη (πίνακας 24), που χρησιμοποιήθηκε ως κλείδα σύγκρισης για την ενίσχυση του κριτηρίου της «αξιοπιστίας – φερεγγυότητας» των ευρημάτων της έρευνας (μέθοδος τριγωνοποίησης), είναι εμφανές πως οι μαθητές άλλαξαν στους πίνακες τα στοιχεία εκείνα που παραπέμπουν στην «ομοιομορφία και την ομογενοποίηση» και αναδεικνύουν μέσα από τις εικαστικές παρεμβάσεις τους στοιχεία της «διαφορετικότητας», όπως «τον χώρο, το ύφος, την έκφραση, μπορούν να μιλάνε», τα οποία αφορούν κυρίως στοιχεία ομοιομορφίας της ανθρώπινης έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων και την ανθρώπινη επικοινωνία, παρά την εξωτερική τους εμφάνιση που είναι τα ρούχα και τα καπέλα, γεγονός που αποδεικνύει πως οι μαθητές εντοπίζουν βαθύτερες και ουσιαστικότερες εκφάνσεις του ζητήματος. Συγκεκριμένα απάντησαν: «Άλλαξα τη στάση των μαθητών και την έκφραση του προσώπου τους και τους έκανα πιο χαμογελαστούς και τη στάση τους πιο χαλαρή», «Άλλαξα που ήταν σοβαροί και τους έκανα χαρούμενους», «, θα μιλάνε μεταξύ τους και θα λένε τα νέα τους», «Τους έβαλα σε μια παιδική χαρά, τους έβγαλα τα καπέλα και τους έβαλα

φιόγκους και στέκες». Στις ερωτήσεις αν «Υπάρχει κάποιος που δε θα άλλαζε τίποτα στους πίνακες;» και αν «Υπάρχει κάποιος που έκανε τα ανθρωπάκια ολόδια, όμοια;», στη συντριπτική πλειοψηφία τους οι μαθητές απάντησαν πως κανένας δε θα ζωγράφιζε όμοια τα ανθρωπάκια και ότι όλοι θα άλλαζαν τους πίνακες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει στην ερώτηση: «Τι συμπεραίνετε τελικά για αυτήν την ομοιομορφία; Θα σας άρεσε, αν ήσασταν καλλιτέχνης, να ζωγραφίσετε ανθρώπους ίδιους;», η απάντηση: «Κανένας δε θα έφτιαχνε τους ανθρώπους όμοιους και σε ένα κονσερβοκούτι, εκτός και αν ήθελε να δείξει κάτι όπως τη διαφορετικότητα», γεγονός που δείχνει πως οι μαθητές, μέσα από τις διεργασίες της αισθητικής εμπειρίας που ακολουθήθηκαν στο πλαίσιο του κριτικού στοχασμού, έχουν εντοπίσει και κατανοήσει σε βάθος τα κίνητρα του καλλιτέχνη για την εικαστική του δράση και την ευαισθητοποίησή του για το κοινωνικό ζήτημα της «ομογενοποίησης» σε αντιδιαστολή με την έννοια της «διαφορετικότητας», που υποθάλπεται και υπονοείται μέσα από την αντίθεση που προβάλλει. Επιπλέον, φαίνεται πως οι μαθητές χρησιμοποίησαν στοχευμένα την αισθητική εμπειρία παραγωγής προσωπικών εικαστικών έργων για να θίξουν τα κοινωνικά ζητήματα της «ομογενοποίησης» και της «διαφορετικότητας» και να περάσουν μηνύματα για τις έννοιες αυτές, οικοδομώντας τη νέα εμπειρία και μεταφέροντάς την στην πραγματική ζωή μέσα από τον αναστοχασμό βιωμάτων τους στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Τέλος, η δασκάλα-ερευνήτρια ανιχνεύει με μια ομαδική συνέντευξη τις νέες στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών, που οικοδομήθηκαν – μετασχηματίστηκαν κατά τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία και αφορούν τις έννοιες της διαφορετικότητας και της ομοιομορφίας.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Μετά από την εμπειρία που ζήσαμε παρατηρώντας και στήνοντας τους πίνακες, θέλω να κλείσετε όλοι τα μάτια και να φέρετε στο μυαλό σας συνολικά και τους τρεις πίνακες και να βάλετε τον εαυτό σας στη θέση των ανθρώπων του Γαϊτή σα να είστε ένας από αυτούς τους ανθρώπους. Γιατί ο ζωγράφος έφτιαξε αυτούς τους πίνακες που έχουν αυτά τα κοινά στοιχεία; Τι ήθελε να δείξει με αυτό;	Νομίζω πως ήθελε να δείξει πως δεν έχει σχέση πως είσαι εξωτερικά και ότι όλοι οι άνθρωποι σκέφτονται διαφορετικά και όλοι πρέπει να έχουν τη δική τους προσωπικότητα, ...τους ζωγράφισε ίδιους γιατί ήθελε να δείξει πως οι άνθρωποι δε θα έπρεπε να είναι όλοι ίδιοι, ...πιστεύω ότι το νόημα που μας δείχνει ο ζωγράφος είναι ότι πρέπει να είμαστε διαφορετικοί, αλλιώς, αν ήμασταν όλοι όμοιοι, ποιο θα ήταν το νόημα της ζωής

Πώς θα ήταν ο κόσμος σας, αν ήμασταν όλοι ίδιοι;	Δε θα μπορούσαμε να ξεχωρίζουμε ο ένας από τον άλλο, ...δε θα είχε ο καθένας το γούστο του, ...δε θα είχαμε πολύ ζωντάνια
Η ομοιομορφία αυτή που θέλει να μας δείξει ο ζωγράφος στους πίνακές του σας αρέσει; Θα θέλατε να είχατε έναν κόσμο να είμαστε όλοι ίδιοι;	Θα προτιμούσαμε έναν κόσμο με διαφορετικότητα, να μην έχουμε όλοι την ίδια σκέψη, τα ίδια γούστα και να είμαστε διαφορετικοί
Θα είχε ενδιαφέρον ένας κόσμος, αν ήμασταν όλοι ίδιοι;	Δε θα είχε καθόλου ενδιαφέρον ένας τέτοιος κόσμος, δε θα ξεχωρίζαμε ο ένας από τον άλλον,θα λέγαμε τα ίδια πράγματα, θα φοράγαμε τα ίδια ρούχα
Ποια θα ήταν τα αποτελέσματα της ομοιομορφίας μας για τον πολιτισμό μας και την κοινωνία μας;	Δε θα υπήρχαν πολλοί πολιτισμοί, θα ήταν μόνο ένας πολιτισμός και αν ήταν μόνο ένας πολιτισμός δε θα είχε ενδιαφέρον να γνωρίσουμε άλλους πολιτισμούς ...αν ήμασταν όλοι ίδιοι, τι να γνωρίσουμε
Η ανθρωπότητα θα προχωρούσε; Θα άλλαζε;	Ο κόσμος δε θα προχωρούσε, δε θα άλλαζε γιατί θα σκεφτόμασταν όλοι τα ίδια πράγματα

Πίνακας 25: Ε12 στο Παράρτημα ΙΙΙ

Από τις απαντήσεις φαίνεται πως οι μαθητές έχουν πλέον μετασχηματίσει - οικοδομήσει με επιχειρήματα τις νέες παραδοχές που σχετίζονται με νέους ρόλους, τους οποίους ανέδειξε η αισθητική εμπειρία, και τις έχουν ενσωματώσει στην πραγματική ζωή. Ανέπτυξαν, δηλαδή, χαρακτηριστικά ενός ανώτερου επιπέδου κριτικής σκέψης. Συγκεκριμένα στην ερώτηση: «Γιατί ο ζωγράφος έφτιαξε αυτούς τους πίνακες που έχουν αυτά τα κοινά στοιχεία; Τι ήθελε να δείξει με αυτό;», οι μαθητές απάντησαν: «Νομίζω πως ήθελε να δείξει πως δεν έχει σχέση πως είσαι εξωτερικά και ότι όλοι οι άνθρωποι σκέφτονται διαφορετικά και όλοι πρέπει να έχουν τη δική τους προσωπικότητα» και «...τους ζωγράφισε ίδιους γιατί ήθελε να δείξει πως οι άνθρωποι δε θα έπρεπε να είναι όλοι ίδιοι;», γεγονός που δείχνει πως οι μαθητές έχουν οδηγηθεί, μέσα από το θέμα που διαπραγματεύονται τα έργα της «ομοιομορφίας και ομογενοποίησης», στην ισχυροποίηση και εδραίωση παραδοχών που αφορούν την αντίθετη έννοια της «διαφορετικότητας». Συγκεκριμένα δήλωσαν: «...πιστεύω ότι το νόημα που μας δείχνει ο ζωγράφος είναι ότι πρέπει να είμαστε διαφορετικοί, αλλιώς, αν ήμασταν όλοι όμοιοι, ποιο θα ήταν το νόημα της ζωής». Η παραπάνω άποψη ενισχύεται και από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις: «Πώς θα ήταν ο κόσμος σας, αν ήμασταν όλοι ίδιοι; Θα θέλατε να είχατε έναν κόσμο να είμαστε όλοι ίδιοι; Θα είχε ενδιαφέρον ένας κόσμος, αν ήμασταν όλοι ίδιοι;», όπου οι μαθητές δήλωσαν: «Δε θα μπορούσαμε να ξεχωρίζουμε ο ένας από τον άλλο», «Θα προτιμούσαμε έναν κόσμο με διαφορετικότητα, να μην έχουμε όλοι την ίδια σκέψη, τα ίδια γούστα και να είμαστε

διαφορετικοί», «Δε θα είχε καθόλου ενδιαφέρον ένας τέτοιος κόσμος, δε θα ξεχωρίζαμε ο ένας από τον άλλον, θα λέγαμε τα ίδια πράγματα, θα φοράγαμε τα ίδια ρούχα». Τέλος, το γεγονός ότι οι μαθητές οδηγήθηκαν σε ανώτερα επίπεδα κριτικής σκέψης φαίνεται καθαρά από τη διατύπωση εύστοχων παρατηρήσεων που αφορούν τα αποτελέσματα της ομοιομορφίας και ομογενοποίησης στις ανθρώπινες κοινωνίες. Συγκεκριμένα στις ερωτήσεις: «Ποια θα ήταν τα αποτελέσματα της ομοιομορφίας μας για τον πολιτισμό μας και την κοινωνία μας; Η ανθρωπότητα θα προχωρούσε; Θα άλλαζε;», οι μαθητές δήλωσαν κάθετα, αναφερόμενοι στα αποτελέσματά της, πως: «Δε θα υπήρχαν πολλοί πολιτισμοί, θα ήταν μόνο ένας πολιτισμός και αν ήταν μόνο ένας πολιτισμός δε θα είχε ενδιαφέρον να γνωρίσουμε άλλους πολιτισμούς ...αν ήμασταν όλοι ίδιοι, τι να γνωρίσουμε» καταλήγοντας στο συμπέρασμα: «Ο κόσμος δε θα προχωρούσε, δε θα άλλαζε γιατί θα σκεφτόμασταν όλοι τα ίδια πράγματα», ενισχύοντας έτσι με επιχειρήματα τη σημασία της αποδοχής και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, καθώς και την ανάγκη εξάλειψης στερεότυπων και προκαταλήψεων για τους «διαφορετικούς» και της αποδυνάμωσης ρατσιστικών τάσεων και συμπεριφορών.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας που προκύπτουν από τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν διεξοδικά παραπάνω και γίνονται προτάσεις σχετικά με τα ζητήματα που διερευνήθηκαν.

6.2 Συμπεράσματα και προτάσεις

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε ως ένα ερευνητικό σχέδιο δράσης για την πρόληψη και την καταπολέμηση κάθε μορφής βίας, καθώς και για την πρόληψη και καταπολέμηση της στα σχολεία, μέσα από την ανάδειξη της σημασίας της έννοιας της «διαφορετικότητας», της ευαισθητοποίησης σε θέματα αποδοχής και σεβασμού του «άλλου» με σκοπό την εξάλειψη στερεοτυπικών και ρατσιστικών συμπεριφορών, σύμφωνα με τις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής συμβίωσης με διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Η διερεύνηση του ζητήματος κρίθηκε αναγκαία και σημαντική, αφού ανιχνεύτηκαν στους μαθητές στερεότυπα και προκαταλήψεις, όσον αφορά τους «διαφορετικούς». Από τη μεθοδολογική ανάλυση των αποτελεσμάτων για την ανάγκη κριτικής διερεύνησης του ζητήματος, συμπεραίνουμε τα εξής:

- ✓ Οι μαθητές φέρουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, όσον αφορά τους «διαφορετικούς».
- ✓ Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις δεν αφορούν τόσο εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως χρώμα ή φυλή, αλλά κυρίως αντιλήψεις για τη χώρα προέλευσής τους.

✓ Συνδέονται άμεσα με την οικονομική κατάσταση στη χώρα τους, το μεταναστευτικό ή το προσφυγικό ζήτημα.

✓ Η έννοια της διαφορετικότητας και των συναφών με αυτήν εννοιών της προκατάληψης, της αποδοχής, του σεβασμού και του ρατσισμού αποδίδονται από τους μαθητές, μόνο ως κατεκτημένες έννοιες μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια ή τη συμμετοχή τους σε ανάλογα προγράμματα, χωρίς όμως να αποτυπώνονται και να επεκτείνονται στις πραγματικές στάσεις και αντιλήψεις τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους.

Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, που είχαν τεθεί εξ αρχής, και ύστερα από τη μεθοδολογική ανάλυση των ευρημάτων, καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

✓ Θωρήθηκε τελεσφόρο η εφαρμογή εναλλακτικών και καινοτόμων πρακτικών και συγκεκριμένα η εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow μέσα από την χειραφετική / μετασχηματιστική διάστασης της Τέχνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθητών του δημοτικού σχολείου.

✓ Κρίθηκε πως επιτεύχθηκε η διερεύνηση της δυνατότητας μετασχηματισμού στερεότυπων και παραδοχών σε μαθητές του δημοτικού σχολείου, της ικανότητας να στοχαστούν κριτικά πάνω σε κοινωνικά ζητήματα, της καταλληλότητας της τέχνης, ως εναλλακτικό εκπαιδευτικό εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών για τον μετασχηματισμό παραδοχών και στερεότυπων και του βαθμού ετοιμότητάς τους να μετασχηματίσουν κατεκτημένες παραδοχές και το στερεοτυπικό τρόπο σκέψης τους μέσα από την επαφή τους με έργα τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία με διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

Συγκεκριμένα, προκύπτει πως τα ευρήματα ικανοποιούν την κεντρική προβληματική και τα επιμέρους κριτικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, τα οποία αποτέλεσαν και τους άξονες σχεδίασης και υλοποίησης της. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν παρουσιάζονται ως εξής:

▪ Στο κριτικό ερώτημα, αν η εφαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow μέσα από την Τέχνη στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου, μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της στοχαστικής ενεργοποίησής τους με στόχο τον μετασχηματισμό παραδοχών τους, η μεθοδολογική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας οδηγεί στα εξής συμπεράσματα:

- ✓ Οι μαθητές, κατά την εφαρμογή της θεωρίας, ενεργοποιήθηκαν στοχαστικά και ανέπτυξαν υψηλά επίπεδα κριτικής σκέψης, αφού προέβησαν ικανοποιητικά σε διεργασίες σύγκρισης, εμβάθυνσης, ερμηνείας και τεκμηρίωσης των απόψεων τους.
- ✓ Κατά συνέπεια, οδηγήθηκαν σε μετασχηματισμούς στερεότυπων και παραδοχών και στην οικοδόμηση νέων πεποιθήσεων.
- ✓ Γενικότερα, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμούς στερεότυπων και προκαταλήψεων για τους «διαφορετικούς» και να προωθήσει την έννοια της «αποδοχής», καίρια ζητούμενα που αφορούν μια διαπολιτισμική αγωγή και αποτελούν τον σκοπό, τις βασικές επιδιώξεις και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- ✓ Επομένως, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία αποτελεί μια εύστοχη εναλλακτική διδακτική πρόταση στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μαθητών του δημοτικού σχολείου και είναι συμβατή με την ευρύτερη έννοια της διαπολιτισμικότητας.
- Στο κριτικό ερώτημα αν η Τέχνη μπορεί να εκφράσει κοινωνικά ζητήματα και αξίες, όπως τον σεβασμό, τη διαφορετικότητα, την αποδοχή και την αλληλεγγύη, η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας οδηγεί στα εξής συμπεράσματα:
- ✓ Η Τέχνη, λόγω της χρήσης πολλαπλών και πολυτροπικών συμβολικών συστημάτων, μπορεί να προσφέρει το πλαίσιο για να κατανοήσουν οι μαθητές το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους και να αντιληφθούν με ολιστικό τρόπο διάφορα κοινωνικά ζητήματα ως αποκύημα των ερμηνευτικών τους προσπαθειών για την προσέγγιση πιθανών νοημάτων, ιδεών, ιδεολογιών, στάσεων και αντιλήψεων που διακυβεύονται στα έργα τέχνης με μοναδικό και εμπνευσμένο τρόπο.
- ✓ Οι μαθητές εκμαίευσαν τα κοινωνικά ζητήματα, τις λεπτές εκφάνσεις τους και τα μηνύματα που αναδύονταν μέσα από τα έργα τέχνης και τα προσέγγισαν κριτικά μέσα από την παρατήρηση και την ουσιαστική τους επαφή με την Τέχνη.
- ✓ Κατά αυτές τις απόψεις, η Τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών του δημοτικού σχολείου για να προσεγγιστούν με βιωματικό και ανακαλυπτικό τρόπο οι έννοιες του σεβασμού, της διαφορετικότητας και της αποδοχής για την προώθηση της εξάλειψης στερεότυπων και προκαταλήψεων για τους «διαφορετικούς» και την αποδυνάμωση ρατσιστικών τάσεων και συμπεριφορών.
- Στο κριτικό ερώτημα αν η Τέχνη μπορεί ως μέσο διαπολιτισμικής επικοινωνίας να καταργήσει διαφορές και να αμβλύνει φαινόμενα διάκρισης, ρατσισμού και βίας,

από τη μεθοδολογική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

✓ Η Τέχνη προσέφερε στους μαθητές εναλλακτικούς, πιο ανοικτούς, βιωματικούς και δημιουργικούς τρόπους αντιμετώπισης των ζητημάτων για τη «διαφορετικότητα» και τους οδήγησε στη θεώρηση και αναθεώρηση δεδομένων παραδοχών πάνω στα θέματα αυτά.

✓ Η ενασχόληση με την Τέχνη τους οδήγησε σε μια συναισθηματική – συγκινησιακή κατάσταση, καθώς και σε μια κριτική διερεύνηση των συναισθημάτων τους, ώστε να μουν στη θέση του «άλλου», να ευαισθητοποιηθούν και να βιώσουν την πλευρά του.

✓ Οι τεχνικές Τέχνης, που χρησιμοποιήθηκαν, ενεργοποίησαν πολιτισμικά τους μαθητές, καθώς αντιλήφθηκαν ότι μέσα από την τέχνη προωθούνται ιδέες και αξίες του πολιτισμού μας, αλλά και άλλων πολιτισμών.

✓ Γενικότερα, η Τέχνη χρησιμοποιεί συμβολιστικά στοιχεία για να «εκφραστεί», και κατά αυτήν την έννοια τα έργα τέχνης μπορούν να «αναγνωστούν» παγκόσμια, δε γνωρίζουν σύνορα που τα χωρίζει η γλώσσα, η φυλή, η θρησκεία, αλλά μπορούν να δώσουν πληροφορίες, να αναδείξουν και να καταστήσουν διαθέσιμα για «γνωριμία» τον ιδιαίτερο πολιτισμικό, κοινωνικό και πολιτικό χώρο της «γέννησης» και «πραγμάτωσής» τους, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

✓ Υπό αυτές τις απόψεις, η Τέχνη βοηθάει στην εξάλειψη διαφορών και, κατά επέκταση, στην άμβλυνση ρατσιστικών συμπεριφορών.

■ Στο κριτικό ερώτημα αν η αισθητική εμπειρία και δράση μπορούν εντέλει να οδηγήσουν στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού πάνω σε στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι μαθητές να αναθεωρούν και να μετασχηματίζουν ήδη αποκτημένες ιδέες, στάσεις και συμπεριφορές, τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στα εξής συμπεράσματα:

✓ Οι μαθητές, με δεδομένο το νεαρό της ηλικίας τους, όπου για αναπτυξιακούς λόγους υπάρχει δυσκολία ανάπτυξης συλλογισμών υψηλού επιπέδου στοχαστικής σκέψης, ανέπτυξαν παρόλα αυτά, μέσα από την αισθητική εμπειρία και δράση, δεξιότητες κριτικού στοχασμού υψηλού επιπέδου πάνω σε στερεότυπα και προκαταλήψεις.

✓ Οι μαθητές, μέσα από τη διεργασία του κριτικού στοχασμού με τεχνικές αισθητικής εμπειρίας και δράσης, οδηγήθηκαν σε μετασχηματισμούς ήδη αποκτημένων ιδεών, στάσεων και αντιλήψεων.

✓ Τελικά, η Τέχνη μπορεί και ευνοεί την ανάπτυξη κριτικής σκέψης σε μαθητές δημοτικού σχολείου και προσφέρεται ως ένα εναλλακτικό και αποδοτικό μεθοδολογικό εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την προσέγγιση της έννοιας της «διαφορετικότητας».

▪ Εντέλει, στην κεντρική προβληματική της παρούσας έρευνας, αν η εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την Τέχνη ως διεργασία κριτικού στοχασμού, όχι μόνο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, αλλά και σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου, μπορεί να οδηγήσει στον μετασχηματισμό στερεοτυπικών στάσεων και αντιλήψεων, όσον αφορά την έννοια της διαφορετικότητας, ώστε να καταπολεμηθούν αντίστοιχες προκαταλήψεις και φαινόμενα ρατσισμού στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας οδηγεί στο συμπέρασμα πως:

✓ Η μετασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί στους μαθητές του δημοτικού σχολείου με ικανοποιητικά αποτελέσματα, παρόλο που υπάρχουν αναπτυξιακές δυσκολίες για διεργασίες κριτικού στοχασμού σε παιδιά μικρότερης ηλικίας.

✓ Η Τέχνη αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο αφύπνισης συνειδήσεων, κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού θεωρήσεων, στάσεων και αντιλήψεων, μετασχηματισμού κυρίαρχων παραδοχών, καθώς και ενός ευρύτερου προβληματισμού πάνω σε κοινωνικά θέματα και οδηγεί γενικότερα στη χειραφέτηση των μαθητών, όπως ήδη έχει αναλυθεί.

▪ Αναφορικά με τα κοινωνικά ζητήματα που αναδύονται από τη διερεύνηση της έννοιας της «διαφορετικότητας», προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

Ειδικότερα:

✓ Οι δύο έννοιες του ρατσισμού και της προκατάληψης είναι στενά συνυφασμένες στη σκέψη των μαθητών, ως αποτέλεσμα η μία της άλλης.

✓ Οι μαθητές έχουν συνδεδεμένη την έννοια του σεβασμού με την αποδοχή, την κατανόηση και την αλληλεγγύη.

✓ Αντιλαμβάνονται με σαφήνεια την αρνητικά επιφορτισμένη έννοια του ρατσισμού, καθώς και τα αρνητικά επακόλουθά της για τις ομάδες των ανθρώπων που τη βιώνουν.

✓ Επισημαίνουν πως ο ρατσισμός ασκείται σε άτομα συγκεκριμένων ομάδων, επειδή ακριβώς τα άτομα αυτά ανήκουν σε αυτή την ομάδα.

- ✓ Εντοπίζουν το αδικαιολόγητο και το παράλογο μιας ρατσιστικής συμπεριφοράς, της ξеноφοβίας και της μισαλλοδοξίας.
- ✓ Αποδίδουν, γενικότερα, τη ρατσιστική συμπεριφορά στον φόβο για τον «διαφορετικό» εξαιτίας στερεότυπων και προκαταλήψεων.
- ✓ Η ομοιομορφία εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως ένα αρνητικό κοινωνικό φαινόμενο και επικίνδυνο στη γενίκευση και εξάπλωσή του στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.
- ✓ Κυρίως εντοπίζουν την αρνητική πλευρά της σε στοιχεία ομοιομορφίας που αφορούν την ανθρώπινη έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων και την ανθρώπινη επικοινωνία, παρά την εξωτερική εμφάνιση.
- ✓ Αντιλαμβάνονται τη σημασία της αποδοχής και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, καθώς και την ανάγκη για εξάλειψη στερεότυπων και προκαταλήψεων για τους «διαφορετικούς» και αποδυνάμωση ρατσιστικών τάσεων και συμπεριφορών.
- ✓ Καταλήγουν πως η διαφορετικότητα είναι έννοια θετική που επιδιώκεται στις ανθρώπινες κοινωνίες και δίνει νόημα στην ανθρώπινη υπόσταση του εαυτού μας, διαφοροποιώντας μας από του «άλλους», και γενικότερα δίνει νόημα και ενδιαφέρον στον κόσμο μας.

Γενικότερα:

- ✓ Οι στάσεις και οι αντιλήψεις είναι μάλλον κοινωνικές κατασκευές και επίκτητες, που το άτομο αποκτά, όπως αναπτύσσεται σε μια δεδομένη κοινωνία.
- ✓ Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις φέρουν επικίνδυνες μορφές έκφρασης της ανθρώπινης συμπεριφοράς με αρνητικές συνέπειες για αυτούς που τις βιώνουν.
- ✓ Η υιοθέτηση υποτιμητικών κοινωνικών στάσεων, η έκφραση αρνητικού συναισθήματος ή η εκδήλωση εχθρικής συμπεριφοράς προς τα μέλη μιας ομάδας συμβαίνει, επειδή ακριβώς αυτά τα άτομα ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα.
- ✓ Συγκεκριμένα, η ρατσιστική συμπεριφορά φέρεται μόνο από κάποιες ομάδες προς κάποιες άλλες και βασίζεται σε πεποιθήσεις αναφορικά με την υπεροχή μιας ομάδας έναντι μιας άλλης, σε βιολογικές ή σε πολιτισμικές διαφορές.
- ✓ Η μαύρη φυλή αντιμετωπίζει ακόμα τη ρατσιστική υπεροχή της λευκής φυλής.
- ✓ Η έννοια της αποδοχής φαίνεται να έχει μονόδρομη φορά από τους λευκούς προς τους μαύρους, ενισχύοντας την άποψη πως οι λευκοί είναι αυτοί που αποδέχονται τους μαύρους, ενώ οι μαύροι είναι αυτονόητο πως αποδέχονται τους λευκούς.

Επίσης, ως μια γενική παρατήρηση κατά την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας μέσα από τεχνικές της τέχνης, σημειώθηκε πως οι μαθητές προέβησαν σε μια πιο ουσιαστική, κριτική και σε βάθος παρατήρηση των έργων τέχνης κατά το 2^ο σενάριο, γεγονός που δείχνει πως σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές διαδικασίες παίζει σημαντικό ρόλο η μύηση, η ενασχόληση και η εντρύφηση των νέων ανθρώπων με την τέχνη και τα χαρακτηριστικά της για την ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης. Οι μαθητές, δηλαδή, όσο εξελισσόταν η διαδικασία, παρουσίαζαν μεγαλύτερη εξοικείωση με τα έργα τέχνης και εντόπιζαν με μεγαλύτερη κριτική διάθεση και ευκολία λεπτές εκφάνσεις των ζητημάτων που διαπραγματευόταν το έργο τέχνης, βλέποντας αυτά που δε φαίνονται και θέτοντας ταυτόχρονα προσωπικά ερωτήματα και προβληματισμούς που αναδύονται από τη θεματολογία, αλλά και την τεχνοτροπία των έργων τέχνης. Επιπλέον, συμπεραίνουμε πως η επαφή και η τριβή με την Τέχνη μπορεί να συμβεί σε ένα σχολικό περιβάλλον και να εξοικειώσει τους μαθητές, παρόλο την ανομοιογένεια που παρουσιάζει ο βαθμός που ο κάθε μαθητής έχει έρθει σε επαφή με σημαντικά έργα τέχνης και δεν αποκλείει κάποιους που στερούνται τέτοια μορφή αισθητικής εμπειρίας, αλλά αντίθετα λειτουργεί αντισταθμιστικά εμπλουτίζοντας το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών. Η Τέχνη τελικά δεν είναι μόνο για τους «λίγους», ούτε είναι «ακατανόητη», αν το σχολείο φροντίσει να μυήσει τους μαθητές του σε αυτό το «προνόμιο για λίγους». Θα λέγαμε πως η Τέχνη είναι στάση ζωής και καταδεικνύει στάσεις ζωής.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα, και κατά συνέπεια τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη εφαρμογή του ερευνητικού project, θα πρέπει να τονιστεί πως υπόκεινται σε έναν διαρκή έλεγχο, μέσα από την παρατήρηση της δασκάλας - ερευνήτριας συμπεριφορών που επιδεικνύουν οι συγκεκριμένοι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον και αφορούν την υιοθέτηση σε βάθος χρόνου αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στον «άλλο» και τον «διαφορετικό», τη χρήση ευγενικών πρακτικών και τον περιορισμό των φαινομένων βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς κατά τις διαπροσωπικές σχέσεις τους.

Στο σημείο αυτό, κρίνεται αναγκαίο να διευκρινιστεί πως, επειδή η έρευνα αφορά μετρήσεις ποιοτικών χαρακτηριστικών μιας ανθρώπινης συμπεριφοράς, δεν αρκεί το στενά καθορισμένο χρονικό διάστημα για τη μελέτη τους και την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, αλλά προτείνεται η σε βάθος παρατήρηση και μελέτη συμπεριφορών της υπό έρευνας ομάδας εστίασης στο συγκεκριμένο περιβάλλον και η συστηματική καταγραφή περιστατικών, όσον αφορά την αντιμετώπιση του «άλλου»

και του «διαφορετικού», καθώς και του τρόπου διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων σε συγκρουσιακές και υπό αντιπαράθεσης καταστάσεις στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών .

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε σε μια μόνο τάξη ενός πειραματικού σχολείου και επομένως σε καμία περίπτωση δεν μπορούν τα αποτελέσματα να γενικευτούν στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό για να υπάρξουν ασφαλή συμπεράσματα, καθώς δεν γνωρίζουμε ποια θα ήταν τα αποτελέσματα αν εφαρμοζόταν το ίδιο ερευνητικό project σε άλλα σχολεία της επικράτειας με διαφορετικό δείγμα, όσον αφορά το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο μαθητών άλλων περιοχών. Επομένως, η έρευνα χρήζει επέκταση της εφαρμογής της σε μια επιλογή σχολείων που να αντιπροσωπεύουν διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα αφορά στην πραγματικότητα μια πειραματική εφαρμογή ερευνητικού χαρακτήρα και αποτελεί καινοτομία και μια εναλλακτική πρωτότυπη διδακτική πρόταση. Το παραγόμενο παιδαγωγικό υλικό δύναται να χρησιμοποιηθεί ευρύτερα σε εκπαιδευτικά διαπολιτισμικά προγράμματα, καθώς και σε προγράμματα αγωγής υγείας στο σχολείο που αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης, για την προσέγγιση της έννοιας της «διαφορετικότητας» και κατά συνέπεια του «άλλου».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Άλκηστις, (2008). *μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Ανδρούσου, Α. (2000). *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική, Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία». Bernard Van Leer Fondation. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ανδρούσου, Α., (2002). «Από τη θεωρία στην εκπαιδευτική πρακτική: ένας δρόμος γεμάτος συγκρούσεις». Γέφυρες, τεύχος 7, σσ. 28-31.

Ανδρούσου, Α. (2005). *Πώς σε λένε;* Αθήνα: Gutenberg.

Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ., (2001). *Εθνοπολιτισμικές διαφορές & Εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ., τόμ. Β΄, σσ. 13-45.

Βερνίκος, Ν., Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα: Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.

Βρεττός, Ιωάννης Ε. (1999). *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο-Επιλογή, Μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ανάγνωση.

Γάγγας, Σ. (2009). *Κοινωνία και Ηθική. Αξίες και Νεωτερικότητα στην κοινωνιολογία και τη φιλοσοφία του Emile Durkheim*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.: Gutenberg.

Γκέφου-Μαδιανού, Δ., (1998). «Ανθρωπολογία και Εκπαίδευση: Η ετερότητα εκ των έσω». Σεμινάριο 24 με θέμα: Σχολείο και Ετερότητα. Ο ρόλος του Φιλολόγου στη σύγχρονη πραγματικότητα, σσ. 9-20.

Γκίβαλος, Μ. (2005). *Επιστήμη, γνώση και Μέθοδος*. Αθήνα: νήσος.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ., (1998/ 2001). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Guntenberg.

Δελικωνσταντής, Κ. (1995). *Τα δικαιώματα του Ανθρώπου - Δυτικό ιδεολόγημα ή Οικουμενικό ήθος*; Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ιωσηφίδης, Θ. (2001). «Η Μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: η Περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION». Εισήγηση στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στην Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, 24-26 Μαΐου.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα και Κριτικός Ρεαλισμός. Στο Θ. Ιωσηφίδης & Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.

Καλαμαρτζή, Α. (χ.χ.). «Η Αξιοποίηση της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Το Παράδειγμα «Ο Κύριος της Φτώχης

Κανακίδου Ε. & Β. Παπαγιάννη (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, 3η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ., (1980). *Οι φιλελεύθερες παιδαγωγικές τάσεις κατά τους νεότερους χρόνους*. Αθήνα.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2008β). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων. <http://alexiskokkos.gr/keimena/18idiaiterotitakaioskopostisekpaideusisenilikwn.pdf>

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα Κρίσιμο Ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η Διαμόρφωση μιας Μεθόδου. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. & συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουλαουζίδης, Γ., (2011). «Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης». Εκπαιδευτικό Υλικό, τεύχος α'.

Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός Δ., Οικονόμου Θ. (επιμ.), (2000). *«Εμείς» και οι «Άλλοι». Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Gutenberg.

Λάζος, Γ. (1998). *Το Πρόβλημα της Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Λιακοπούλου, Μ., (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Παιδαγωγικές Μελέτες και Έρευνες, 28. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

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*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μάρκου, Γ. (1989). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Γ., (1996). *Η Πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. ΥΠ.Ε.Π.Θ, ΓΓΛΕ.

Μάρκου, Γ. (επιμέλεια) (1997α). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μια Εναλλακτική Πρόταση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής

Μάρκου, Γ., (1997β). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως παράγοντας ρύθμισης της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο: Χ.. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα : Gutenberg. σελ. 475-489

Ματσαγγούρας, Η. (2002β). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Νικολάου, Γ. (2001). Δραστηριότητες με διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Στο *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 83-93.

Νικολάου, Γ., (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξωχέλλης, Π. (1994). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη.: Αφοί Κυριακίδη.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.(2008). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Εικαστικών. (αρ. φεκ 303β/ 13-03-2003). Αθήνα.

Πανταζής, Β., (2002). «Το μάθημα της Ιστορίας - Διαπολιτισμική μάθηση στο μάθημα της Ιστορίας». Μακεδόν, τεύχος 10, σσ. 205 -216.

Παπαγιάννη, Β. (2001). Εκπαίδευση προσφύγων: Μια διαπολιτισμική πρόκληση. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Πολιτισμού, σς. 44-46.

Παπαρρηγόπουλος, Ξ., (1999). «Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα». *Επιστήμη και Κοινωνία*, τεύχος 2-3, σσ. 1-25.

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τ.Α΄. Αθήνα.

Πριοβόλου, Σ. (2002). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση - ένταξη των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα». Στο Ένταξη των Μεταναστών, Ελληνο -Ολλανδικό σεμινάριο (Οκτώβριος 2001). Ι.Π.Ο.Δ.Ε.

Ράικου, Ν. (2013).«Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση : Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία». Διδακτορική Διατριβή. Παν/μιο Πατρών.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σάλλα-Δοκουμετζίδη, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας

Σαρίκας, Ζ. (1984). Εισαγωγή. Στο Τ. Αντόρνο, Λ. Λόβενταλ, Χ. Μαρκούζε, Μ. Χορκχάιμερ, *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον, σσ. 9-25.

Τριλιανός, Α. (1997). *Η Κριτική σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα.

- Τριλιανός, Α. (1998). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*, τ. Α΄ και τ. Β΄. Αθήνα.
- Τριλιανός, Α. (2002). *Η Παρώθηση του Μαθητή για Μάθηση*. Αθήνα.
- Τριλιανός, Α. (2006). Προλεγόμενα. Στο Tiedt P. και Tiedt I., *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τριλιανός, Αθανάσιος (2009). *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα
- Τρίμη, Ε. (2004). Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή. Πρόγραμμα Σπουδών – Εκπαιδευτικό Υλικό. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς, Ν. (2007). Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Πρόγραμμα Δια Βίου Εκπαίδευσης από Απόσταση - Εκπαιδευτικό Υλικό. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ/Γ.Γ.Ε.Ε/Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Χασίδου, Μ. (2009). *Κριτικός Στοχασμός και Μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω του Θεάτρου. Το παράδειγμα «Βρικόλακες» του Ερ. Τυεν*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Χατζηγεωργίου, Γ., (1999). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηνικολάου-Μαρασλή, Β. (1995). «Διαπολιτισμική Αγωγή: Γένεση, φιλοσοφικο κοινωνική θέση, λειτουργία, σκοπός». Περ.: Τα εκπαιδευτικά τχ. 39-40, σσ.8-19.
- Χρυσόχου Ξ. (2005). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα*. Αθήνα.: Ελληνικά Γράμματα.

Από μετάφραση

- Adorno, T. (1970 [2000]). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Banks, J. A., (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bertrand, Y., (1994). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bolle de Bal, M., (1997). Η ψυχοκοινωνιολογία ενός ταυτοτικού ζητήματος: έθνος, υπερεθνικότητα και υποεθνότητες. Στο Ναυρίδης, Κ. & Χρηστάκης, Ν., *Ταντότητες*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Borelli, M., (2007). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική μεταξύ οικονομίας και πολιτικής. Στο Γκόβαρης, Χ., Θεοδοροπούλου, Ε., Κοντάκος, Α. (επιμ.). *Η Παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 19-30.
- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική Αγωγή*. Αθήνα: ΝΕΦΕΛΗ
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Εισαγωγή - Επιμέλεια: Ελένη Σκούρτου. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J., (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Doise, W., Mugny, G. (1987). *Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης*, μτφρ. Ν. Ράπτης. Αθήνα: Πατάκης.
- Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας. (Πρώτη δημοσίευση 1970).
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο. (Πρώτη δημοσίευση 1998).
- Gloton, Robert (1976). *Η Τέχνη στο Σχολείο*, μτφρ. Α. Σαφαρίκας & Η. Βιγγόπουλος. Αθήνα: Νικόδημος.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Habermas, J., (1990). *Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής*. Αθήνα: Πλέθρον.

Horkheimer, M. (1984). Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα. Στο Adorno, Th. κ.ά. *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον, σσ. 49-68. (Πρώτη δημοσίευση 1938).

Horkheimer, M. & Adorno, Th. (1947 [1984]). Η Βιομηχανία της Κουλτούρας: Ο Διαφωτισμός ως Εξαπάτηση των Μαζών. Στο Th. Adorno, M. Horkheimer, E. Lowerthal, H. Marcuse, *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον, σσ. 69-121.

Huber, G., (2002). Ατομικός προσανατολισμός και διαπολιτισμική αγωγή. Στο Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Κοντάκος, Α., Γκόβαρης, Χ. (επιμ.), *Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί προβληματισμοί*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 308-342.

Illeris, K. (2009). Μια περιεκτική θεωρία για την κατανόηση της ανθρώπινης μάθησης. Στο K. Illeris (επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης. 16 Θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο..

Kegan, R. (2007). Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kuhn, T.S. (1981). *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα θέματα. (Πρώτη δημοσίευση 1962).

Μαγιόρ, Φ., (1998). Πρόλογος. Στο Στενού, Κ. Εικόνες του Άλλου, *Η ετερότητα: από τον μύθο στην προκατάληψη*, μτφ. Μπενβενίστε, Σ.-Παπαδήμα, Μ. Αθήνα: Εξάντας-Unesco.

Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, 8η εκδ., μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή. Αθήνα: Πεδίο.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο Mezirow, J. & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2007α). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο Mezirow, J. & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 41-71. ((Πρώτη δημοσίευση 2000).

Mezirow, J., και συνεργάτες (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Reich, H., (1997). Ευρωπαϊκή και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. «Ένα αταίριαστο ζευγάρι». Στα Πρακτικά του Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, με τίτλο Η Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα, σσ. 68-77

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Said, E., (1996). *Οριενταλισμός*. Αθήνα: Νεφέλη.

Ξενόγλωσση

Abdallah-Pretceille, M., (2004). *L' éducation interculturelle*. Paris: Press Universitaires de France.

Ada, A., F. & Camboy, F., I. (2004). *Authors in the Classrooms: A Transformative Education Process*. New York: Pearson Allyn and Bacon.

Angrosino, M. V. (2007). Doing ethnographic and observational research. In Flick, U. (Ed.), *The Sage qualitative research kit*. London: Sage.

Bamford, A. (2006). "The WOW Factor – Global Compendium of Arts Education". UNESCO Publications.

Banks, J. A., (ed.), (1996). *Multicultural education, transformative knowledge, and action*. New York: Teachers College Press.

Batelaan, P. (1982). *Interkulturelle erziehung in The first international conference on intercultural education*. Berlin: Freie universität.

Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. & Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books.

Bernard, R.H. (1994). *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches. Second Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Biarnès, J., (1999). *Universalité, Diversité, Sujet dans L' Espace Pédagogique*. Paris: L' Harmattan.

Billett, S., (1996). "Situated Learning: Bridging Sociocultural and Cognitive Theorising". *Learning and Instruction*, 6(3), Sept. 1996.

Borrelli, M. & Essinger, H., (1986). *Political Education in Classes with students from different Cultural and Ethnic Backgrounds*. Strasbourg: Intercultural Education, Council of Europe.

Borrelli, M., Hoff, G. (1988). *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*. Baltmannsweiler.

Brewer, M. B. (2000). "Superordinate goals versus superordinate identity as bases of intergroup cooperation". In *Social Identity Processes*. London. Sage.

Brock, S., Florescu, I. & Teran, L. (2011). "Tools for change: A Quantitative Examination of Transformative Learning and Its Precursor Steps among Undergraduate Students". In M. Alhadeff-Jones & A. Kokkos (eds), 9th International Transformative Learning Conference, *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*. Athens, pp. 59-66.

Brookfield, S. D. (1987). *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (2000a). *Transformative Learning as Ideology Critique*. Στο Mezirow, J. & Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 125-148.

Brookfield, S. D. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. McGraw-Hill Education: Open University Press.

Brookfield, Stephen (2006). *The skillful teacher: on trust, technique and responsiveness in the classroom*, 2nd ed. [ISBN 9780787980665](https://doi.org/10.1080/07045770600665).

Brookfield, St. (2012). *Teaching for critical thinking*. San Francisco: Jossey – Bass.

Brown, R. (1995). *Prejudice, Its Social Psychology*. Oxford. Blackwell.

Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 393–451.

Butterwick, S. & Lawrence, R.L. (2009). Creating Alternatives Realities: Arts-Based Approaches to Transformative Learning. In J. Mezirow, E. Taylor & Ass., *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Camilleri, C. (1992). From Multicultural to Intercultural: How to move one to another. In J. Lynch, et al, *Cultural Diversity and the Schools*. London: Falmer Press, pp. 141-151.

Cope, B. & Kalantzis, M., (eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social features*. London and New York. Routledge.

Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey – Bass

Cranton, P. & Hoggan, C. (2012). Evaluating Transformative Learning. In E.W. Taylor, P. Cranton and Associates, *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cummins, J. & Sayers, D., (1995). *Brave new schools: challenging cultural illiteracy through global learning networks*. New York: St. Martin's Press.

Delpit, L. (1995). *Other People's Children, Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.

Denzin, N. (1994). The art and politics of interpretation. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage. 29.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*, 2nd Edition. Thousand Oaks. Ca: Sage.

Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experienced*. USA: The Penguin Group.

Dirkx, M.J. & Mezirow, J. (2006). "Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue between John M. Dirkx and Jack

Mezirow'', facilitated by Patricia Cranton, *Journal of Transformative Education*, Vol. 4, No. 2, pp.123-130, Sage Publications.

Dewey, J. (1933). *How We Think*. Chicago: Henry Regnery. (Πρώτη δημοσίευση 1909).

Dollase, R. (1999). Paedagogische Strategien des interkulturellen Lernens. Strategien zwischenkulturellen Essentialismus und Ethnizitätsblindheit. In *Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit*. Juventa Muenchen, pp.279-292..

Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press.

Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Heaven and London: Yale University Press

Flick, U. (2006). *An Introduction to qualitative research*, 3rd ed. London: Sage Publication.

Frederickson, J., (ed.) (1995). *Reclaiming our voices: Bilingual education, critical pedagogy & praxis*. Ontario, CA. California: Association for Bilingual Education.

Freedman, K. (2006). *Leading Creativity: Responding to Policy in Art Education*. <http://portal.unesco.org/culture/>.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth. Penguin.

Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. New York: Crossroad Publishing.

Freire, P. (1978). *L' education: pratique de la liberté*. Paris: Cerf.

Freire, P., Shor, I. (1987). *A Pedagogy for Liberation*. Connecticut, USA: Bergin and Carvey.

Fowler, C. B. (1996). *Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling*. New York: Oxford University Press.

Gadsen, V. L. (2008). *The Arts and Education: Knowledge Generation, Pedagogy and the Discourse of Learning*. Review of Research in Education, 32: 29-61.

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles :The Getty Educations Institute of the Arts.

Gasarch, P. & Gasarch, R., (1972). *Fiction: The Universal Elements*. New York: Van Nostrand Reinhold

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Gorski P. (2001).Multicultural Philosophy Series, Part 3, “Transforming self to transform schools’’. Maryland University. July 2001.

Greene, M. (1988). *The Dialectic of Freedom*. New York: Teachers College Press.

Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gross, R.D. (1987). *Psychology: The Science of Mind and Behaviour*. London: Holder and Stoughton.

Gundara, J., (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.

Hermans, P., (2002). *Intercultural education in two teacher- training courses in the North of the Netherlands*. Intercultural Education, 13, 2. pp. 183-199.

Hohmann, M., (1989). *Interkulturelle Erziehung-eine chance für Europa?* In: Hohmann, M.,/ Reich, H., H., S. 1-32.

Hooks, B., (1993). Transformative Pedagogy and Multiculturalism. In Perry, T. & Jenkins, E. C.- Austin, M.C.(1987). *Literature for children about Asian and Asian Americans*. New York. Greenwood Press.

Jarvis, C. (2012). Fiction and Film and Transformative Learning. In E.W. Taylor, P. Cranton and Associates, *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Jorgensen, D.L. (1989). *Participant Observation, A Methodology for Human Studies*. California: Sage Publications.

Kant, E. (1995). *Critique de la faculté de juger*. Paris: Flammarion.
(Πρώτη δημοσίευση 1790)

Kitzinger, J. (1994). *The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants*. *Sociology of health and illness*, 16, 103-121. doi: 10.1111/1467-9566.ep11347023

Lawrence, H. (Ed.) (2005). *Artistic Ways of Knowing: Expanded opportunities for teaching and learning*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, no 107. San Francisco: Jossey-Bass.

Le Compte, M. D., Preissle, J., & Tesch, R. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Lipman, M. et al (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (1995). *Thinking in Education*. Cambridge: University Press.

Meadows, s. (1996). *The Child as Thinker*. London: Routledge.

Merriam, S. B. (1983). *Themes of Adulthood Through Literature*. New York & London: Teachers College Press.

Merriam, B.S. (2004). "The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory". *Adult Education Quarterly*, Nov 2004, Vol. 55, pp. 60-68. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.

Merriam, S. B. & Kim, S. (2012). Studying Transformative Learning: What Methodology? In E.W. Taylor, P. Cranton and Associates, *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Matthews, G., (1994). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Marcuse, H. (1978). *The Aesthetic Dimension*. Boston: Beacon Press.

Mezirow, J. (1985a). "Concept and Action in Adult Education". *Adult Education Quarterly*, Vol. 35, pp. 142-151. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.

Mezirow, J. (1985b) A Critical Theory of Self-Directed Learning. In S. Brookfield (ed.), *Self-directed learning: From theory to practice*. New Directions for Continuing Education, Number 25. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1989a). "Transformation Theory and Social Action: A Response to Collard and Law". *Adult Education Quarterly*, Vol. 39, pp. 169-175. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.

Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991a). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1994a) "Understanding Transformation Theory". *Adult Education Quarterly*, vol. 44, pp. 222-232. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.

Mezirow, J. (1996a). "Beyond Freire and Habermas: Confusion – A Response to Bruce Pietrykowski". *Adult Education Quarterly*, Vol. 46, pp. 237-239. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.

Mezirow, J. (1996b). "Contemporary Paradigms of Learning". *Adult Education Quarterly*, Vol. 46, pp. 158-172. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.

Mezirow, J. (1997b). *Transformative Learning: Theory to Practice*. In Cranton, P. (ed.), *Transformative Learning in Action, Insights from Practice*. New Directions for Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass, 5-12.

Mezirow, J. (1998c) “On Critical Reflection”. *Education Quarterly*, Vol. 48, 185-198.
American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.

Mezirow, J. (2000). *Learning of Think Like as Adult*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2003b). “Transformative Learning as Discourse”. *Journal of Transformative Education*, Jan. 2003, Vol.1, pp. 58-63

Mezirow, J. (2012). *Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory*. In E.W. Taylor, P. Cranton and Associates, *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Minick, N., et al (1993). Introduction. In Forman, E. et. al. (επιμ.), *Contexts for Learning*. Oxford: University Press.

Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook: Focus group*, v. 1. London: Sage.

Moon, J. (2008). *Critical Thinking: An exploration of theory and practice*. London and New York: Routledge.

National Art Education Association. (1994). “The National Visual Arts Standards”.
[[σύνδεσμος](#)]

Nellie Mc Caslin (1990). “Creative drama in the classroom”. LONGMAN 1990/PLAYERS PRESS, ISBN 0-88734-604-9).

Norris, S.P. & Ennis, R.H. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.

Opatow, S. (1990). “Moral exclusion and injustice: An introduction”. *Journal of social Issues*, vol.46.

Olson I. (2000). *The Arts and Critical Thinking in American Education*. Connecticut. London: Bergin and Garvey Westport.

Passmore, J. (1975). On Teaching to Be Critical. In R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S. Peters (eds.), *Education and Reason*. London: Routledge & Kegan Paul.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*, 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

Paul, R. (1993). *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. An Anthology on Critical Thinking and Educational Reform, 3rd edition.

Paulston-Bratt C. (1988). *International handbook of bilingual education*. Connecticut. N.Y: Greenwood Press.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Harvard: Graduate School of Education.

Powel, R. (2000). *Multicultural Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Rolandi-Ricci, M. (1996). "Training Teachers for Intercultural Education: The work of the Council of Europe". In *Beyond One Own Backyard: Intercultural Teacher*.

Santos Rego, M., and Nieto S. (2000). "Multicultural / Intercultural Teacher Education in two Contexts: Lessons from the United States and Spain". *Teaching and Teacher Education*, vol 16, pp.413-427.

Savva, A., Trimis, E. & Zachariou, A. (2004). "Exploring the Links Between Visual Arts and Environmental Education". *Experiences of Teachers Participating in an In-Service Training Programme*. *International Journal of Art and Design*, 23, 245-255.

Scherr, A. (2002). *Subjektbildung in Anerkennungsverhaeltnissen*. In Hafeneger, B., Henkenborg, P., Scher, A., *Paedagogik der Anerkennung*. Wochenschauverlag, pp. 26-44.

Shor, I. (1980). *Critical Teaching and Everyday Life*. Montréal, New York: Black Rose Books.

Shor, I. (1992). *Empowering Education*. Chicago: The University of Chicago Press.

Sleeter, C. and Grant, C. (1987). "An Analysis of Multicultural Education in the United States". *Harvard Educational Review*: December 1987, Vol. 57, No. 4, pp. 421-445.

Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York, Holt: Rinehart & Winston.

Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, E. W. (1998). "The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review". Information Series, N. 374, Columbus, OH: ERIC.

Telemachou, N. & Savva, A. (2005). "The significance of music in performance art: Reporting student teachers experiences". Presented to the Third International Research In Music Education Conference. University of Exeter, U.K., 8-12/4.

Thompson, J. (2002). *Bread and Roses: Arts, Culture and Lifelong Learning*. Leicester: NIACE.

Vygotsky, L. S. (1997). *Educational Psychology* (R. Silverman, Trans.). Boca Raton: St. Lucie Press.(Πρώτη δημοσίευση 1926)

Wilkinson, S. (1998). *Focus groups in feminist research: power, interaction and co-construction of meaning*. Women's Studies International Forum, 21, 111-125. doi:10.1016/S02775395(97)00080-0

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*, 2nd ed. Berkshire: Open University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

I. ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ

II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

III. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ

«Θέλω πάρα πολύ να εξηγήσω τη δουλειά μου [...] υπάρχουν ειδικοί που μπορούν να κάνουν αυτήν τη δουλειά [...] αλλά εγώ νομίζω έχω πιο πολύ δικαίωμα να μιλήσω για τα Ανθρωπάκια, αυτά τα οποία είναι ξύλινα βέβαια, αλλά αληθινά Ανθρωπάκια. Δηλαδή είναι τα Ανθρωπάκια τού σήμερα, είναι το κατεστημένο και το ίδιο το Ανθρωπάκι αυτό αντιδρά στο κατεστημένο»

Μονόγραμμα» ΕΡΤ2, Γιάννης Γαΐτης, Νοέμβριος 1984

<https://parallhlografos.wordpress.com/2010/09/27/%CE%BF>



Γιάννης Γαΐτης, Λαθραναγνώστες, Λάδι σε μουσαμά, 115 X 88,5 εκ.

<http://www.pemptousia.gr/2015/05/ta-anthropakia-tou-gianni-ga%CE%90ti/>



Γιάννης Γαΐτης. Η διάλεξη, κατασκευή από ζωγραφισμένο ξύλο, 1973

<https://parallhlografos.wordpress.com/2010/09/27/%CE%BF->



Γιάννης Γαΐτης, Σαρδελοκούτι (Κονσερβοποίηση), κατασκευή από ξύλο και μέταλλο ζωγραφισμένο, 1971

<https://parallhlografos.wordpress.com/2010/09/27/%CE%BF->



Το κίτρινο μπαλόνι, κινηματογραφικό απόσπασμα

<https://www.youtube.com/watch?v=7xeu6O0Xqgg>

Στην κοιλάδα με τους ροδώνες

Νίκος Εγγονόπουλος

Αλήθεια -των αδυνάτων αδύνατο
ποτές δεν εκατάφερα να καταλάβω /
αυτά τα όντα που δεν βλέπουνε
το τερατώδες κοινό γνώρισμα τ' ανθρώπου /
το εφήμερο της παράλογης ζωής του
κι ανακαλύπτουνε διαφορές
γιομάτοι μίσος διαφορές
σε χρώμα δέρματος /φυλή / θρησκεία

http://negrarosnr.blogspot.gr/2013/09/blog-post_1802.html

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Φ1: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΩΝ

1. Αν δεν ήσουν Έλληνας, ποια από τις παρακάτω εθνικότητες θα ήθελες να ήσουν;

Αιθίοπας, Αλβανός, Σύριος, Ολλανδός, Κινέζος, Καναδός;

2. Ποια από τις παρακάτω εθνικότητες δε θα ήθελες να ήσουν;

Αιθίοπας, Αλβανός, Σύριος, Ολλανδός, Κινέζος, Καναδός;

3. Βάλε σε μια σειρά προτίμησης τις παρακάτω εθνικότητες, ξεκινώντας από αυτή που προτιμάς να ήσουν:.....

.....
.....

4. Γράψε έναν χαρακτηρισμό για κάθε εθνικότητα:

Αιθίοπας:.....

Αλβανός:.....

Σύριος:.....

Ολλανδός:.....

Κινέζος:.....

Καναδός:.....

5. Αν θύμωνες με έναν συμμαθητή σου, ποια εθνικότητα θα τον χαρακτήριζες για να αισθανθεί άσχημα;.....
.....

6. Με ποια εθνικότητα θα αισθανόσουν άσχημα, αν σε χαρακτήριζε ένας συμμαθητή σου; Γιατί;

.....
.....
.....

7. Αν στην τάξη σου είχες κάποιον συμμαθητή από τις παραπάνω εθνικότητες, ποιον νομίζεις ότι θα έκανες φίλο ;
.....

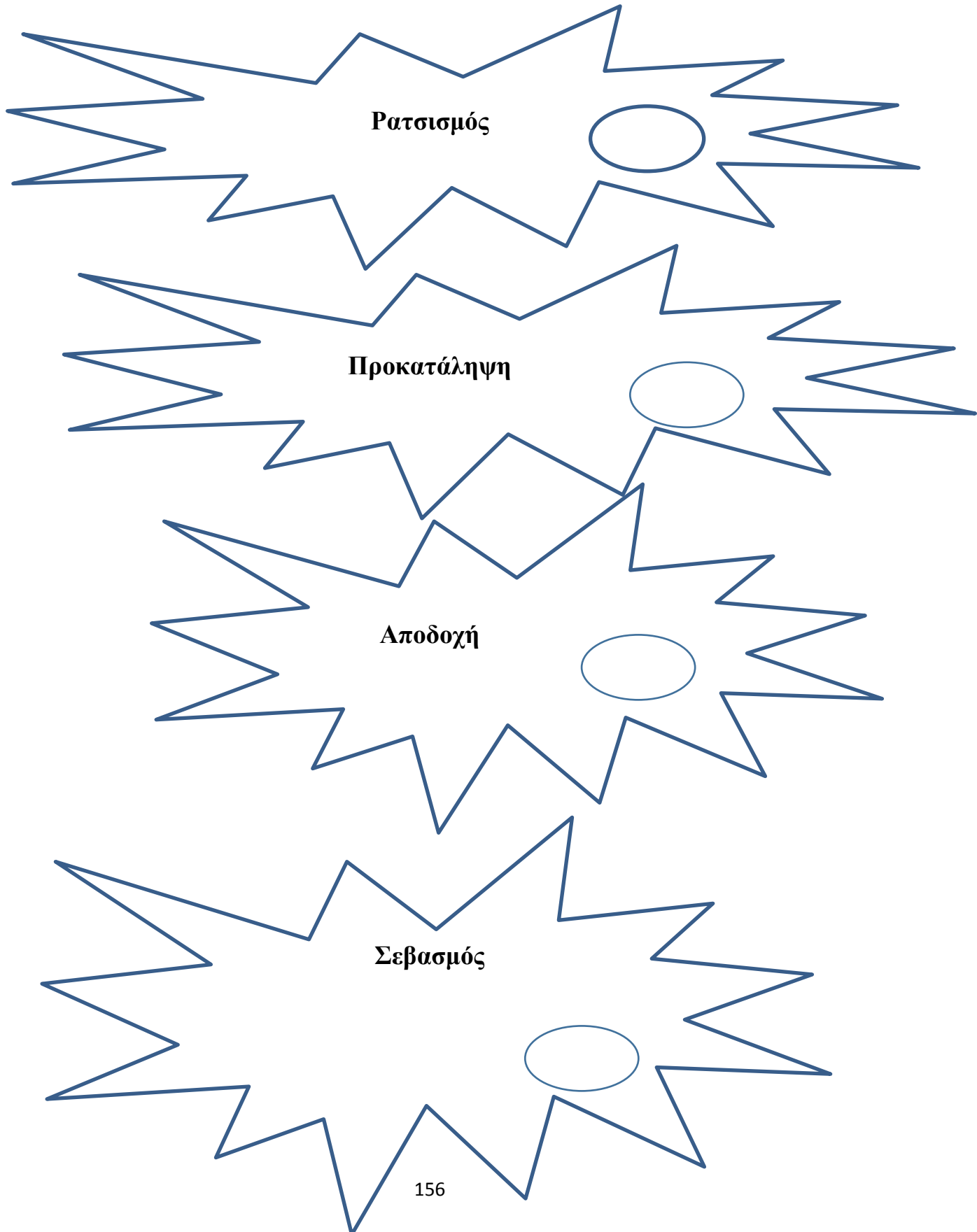
8. Με ποιον δε θα έκανες παρέα;
.....

9. Σε ποια χώρα από τις παραπάνω θεωρείς πως οι κάτοικοί της είναι πιο δημιουργικοί και έξυπνοι;

.....
.....
.....

Φ2: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΘΕΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ



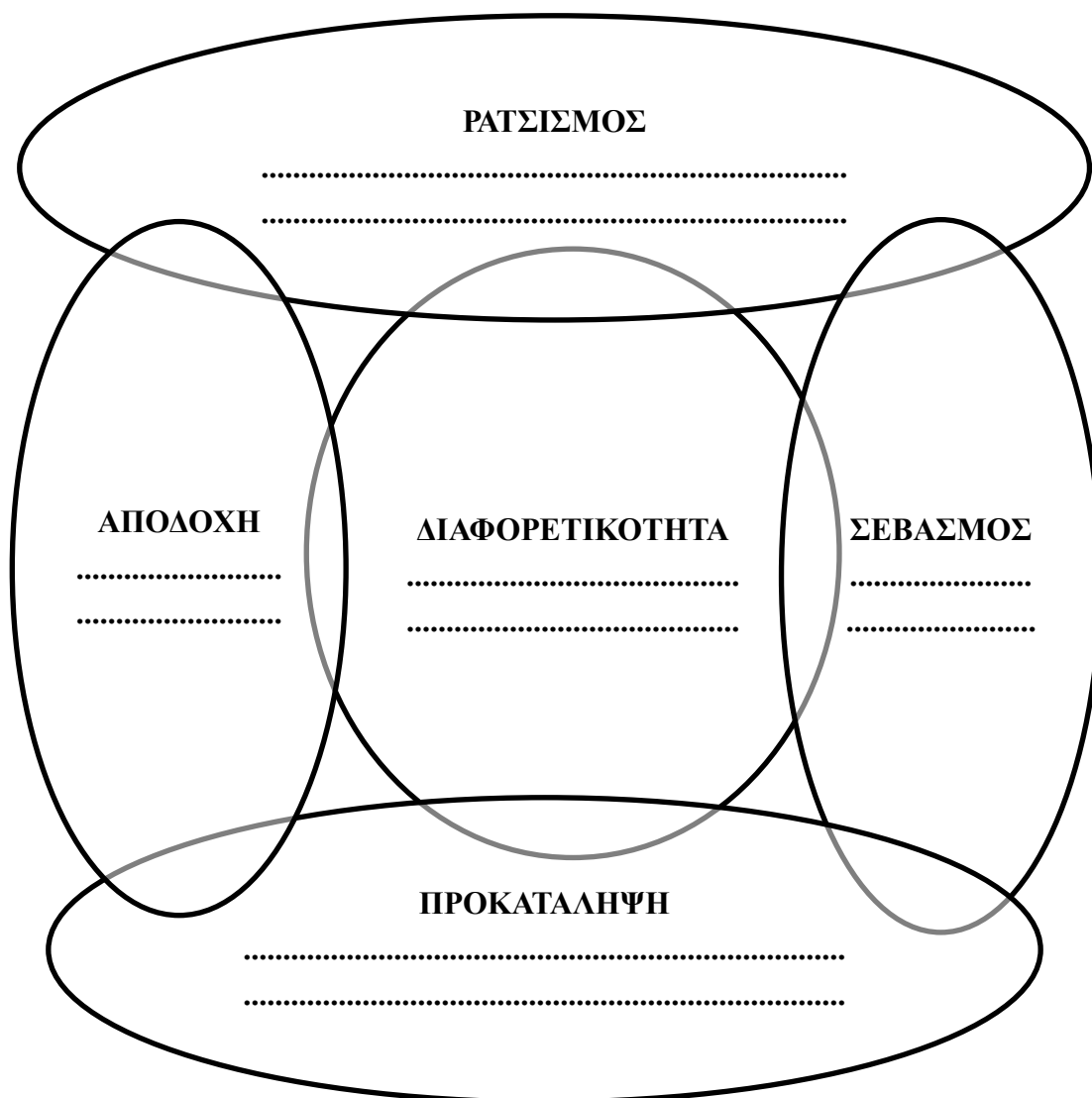
Φ3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΜΕ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Ρατσισμός	Προκατάληψη
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	
Σεβασμός	Αποδοχή

Φ4: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ



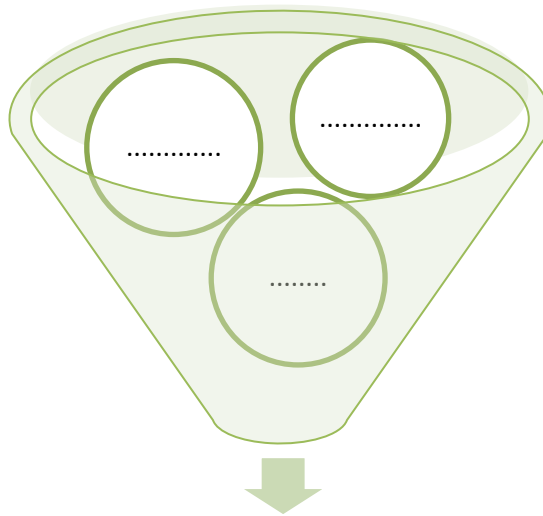
Φ5: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σενάριο 1

1^ο στάδιο

Παρακολουθώ την ταινία

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ



Τι ένιωσα βλέποντας την ταινία;

.....	• Πώς ένιωσες όταν ο μαύρος άντρας κατέβασε το μπαλόνι;
.....	• Πώς ένιωσες με τη συμπεριφορά της λευκής γυναίκας;
.....	• Πώς ένιωσες όταν είδες τον άντρα να φεύγει;

Φ6: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σενάριο 1

2^ο στάδιο

Παρακολουθώ ξανά την ταινία
Σε ποια σκηνή ταιριάζουν οι λέξεις;

Αποδοχή	Ρατσισμός
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	
Προκατάληψη	Σεβασμός

Φ7.1: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σενάριο 1

3^ο στάδιο

1^η ομάδα

ΔΙΑΛΟΓΟΣ

Τίτλος:.....

Γράφω και παίζω τον διάλογο:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Φ7.2: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σενάριο 1

3^ο στάδιο

2^η ομάδα

ΜΟΝΟΛΟΓΟΙ

A large rectangular box with rounded corners, intended for monologues. It features a light gray header bar at the top and a light gray footer bar at the bottom. The main body is white. There are two small gray circular elements: one at the top left corner and one at the bottom left corner, both partially overlapping the header and footer bars respectively.

Φ7.3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σενάριο 1

3^ο στάδιο

3^η ομάδα

ΣΚΙΤΣΟ-ΠΑΝΤΟΜΙΜΑ

Συναισθήματα των ηρώων με κινήσεις του σώματος & εκφράσεις προσώπου

ΟΙ ΗΡΩΕΣ

Φ7.4: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σενάριο 1

3^ο στάδιο

4^η ομάδα

Μια άλλη εκδοχή της ταινίας: Πώς θα έγραφα το σενάριο

Το γράφουμε και το παίζουμε

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Φ8: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σενάριο 1

4^ο στάδιο

Είμαι ο μαύρος άντρας. Τι νιώθω;

.....

.....

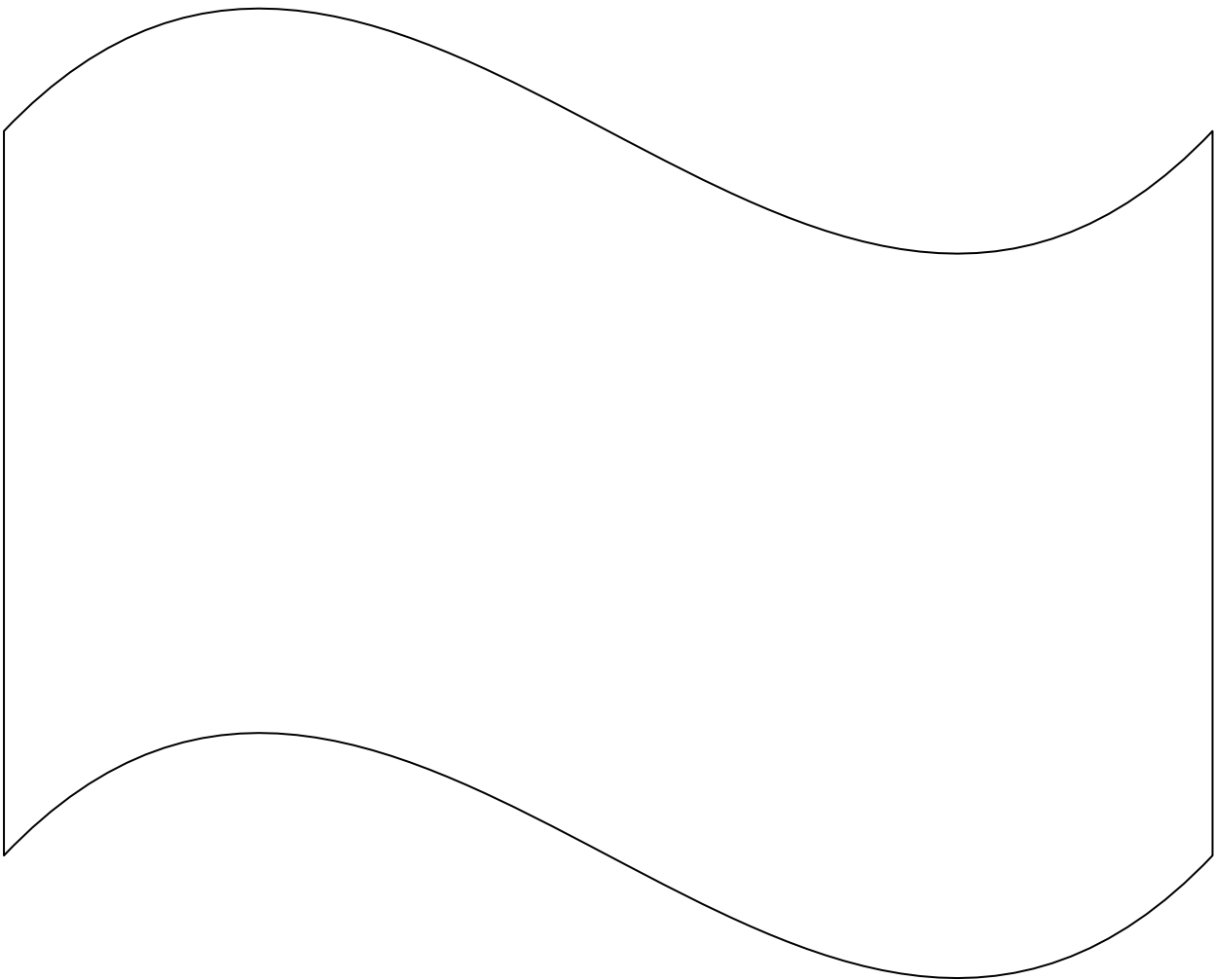
Είμαι η λευκή γυναίκα .Τι νιώθω;

.....

.....

Σκιτσάρω το τέλος που θα έδινα στην ταινία.

Είμαι η λευκή γυναίκα στην ταινία. Τι θα έκανα;



Φ9: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σενάριο 2

1^ο στάδιο

ΤΙ ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ – ΤΙ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΕ



Τι νιώθω όταν κοιτάζω τον πίνακα;

.....

Μια απορία που μου γεννιέται όταν τον κοιτάζω:

.....



Τι νιώθω όταν κοιτάζω τον πίνακα;

.....

Μια απορία που μου γεννιέται όταν τον κοιτάζω:

.....



Τι νιώθω όταν κοιτάζω τον πίνακα;

.....

Μια απορία που μου γεννιέται όταν τον κοιτάζω:

.....

Φ10: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σενάριο 2

2^ο στάδιο

ΠΑΡΑΤΗΡΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ



Τι κοινά στοιχεία έχουν οι τρεις πίνακες;

.....

Τι σου έκανε περισσότερη εντύπωση;

.....

Τι σου άρεσε στους πίνακες;

.....

Τι σε προβλημάτισε;

.....

Τι σου προκάλεσε ένα δυσάρεστο συναίσθημα;

.....

Φ11: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σενάριο 2

2^ο στάδιο

ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ

.



Τι μπορεί να συμβαίνει σε αυτόν τον πίνακα; Τι μπορεί να σκέφτονται τα ανθρωπάκια του Γαΐτη;

.....



Τι μπορεί να συμβαίνει σε αυτόν τον πίνακα; Τι μπορεί να σκέφτονται τα ανθρωπάκια του Γαΐτη;

.....



Τι μπορεί να συμβαίνει σε αυτόν τον πίνακα; Τι μπορεί να σκέφτονται τα ανθρωπάκια του Γαΐτη;

.....

Φ12.1: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σενάριο 2

3^ο στάδιο

1η ομάδα

ΑΝΑΠΑΡΙΣΤΩ ΤΟΝ ΠΙΝΑΚΑ-ΠΑΙΖΩ ΘΕΑΤΡΟ



Ποια θα είναι η στάση του σώματος μου;

.....

Ποιο θα είναι το ύφος μου;

.....

Ποια θα είναι η έκφραση του προσώπου μου;

.....

Τι θα σκέφτομαι;

.....

Πώς θα νιώθω για τον ρόλο που έχω στον πίνακα;

.....

Τι θα άλλαζα στα ανθρωπάκια, αν έφτιαχνα εγώ τον πίνακα;

.....

Φ12.2: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σενάριο 2

3^ο στάδιο

2η ομάδα

ΑΝΑΠΑΡΙΣΤΩ ΤΟΝ ΠΙΝΑΚΑ-ΠΑΙΖΩ ΘΕΑΤΡΟ



Ποια θα είναι η στάση του σώματος μου;

.....

Ποιο θα είναι το ύφος μου;

.....

Ποια θα είναι η έκφραση του προσώπου μου;

.....

Τι θα σκέφτομαι;

.....

Πώς θα νιώθω για τον ρόλο που έχω στον πίνακα;

.....

Τι θα άλλαζα στα ανθρωπάκια, αν έφτιαχνα εγώ τον πίνακα;

.....

Φ12.3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σενάριο 2

3^ο στάδιο

3η ομάδα

ΑΝΑΠΑΡΙΣΤΩ ΤΟΝ ΠΙΝΑΚΑ-ΠΑΙΖΩ ΘΕΑΤΡΟ



Ποια θα είναι η στάση του σώματος μου;

.....

Ποιο θα είναι το ύφος μου;

.....

Ποια θα είναι η έκφραση του προσώπου μου;

.....

Τι θα σκέφτομαι;

.....

Πώς θα νιώθω για τον ρόλο που έχω στον πίνακα;

.....

Τι θα άλλαζα στα ανθρωπάκια, αν έφτιαχνα εγώ τον πίνακα;

.....

Φ13: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σενάριο 2

4^ο στάδιο

ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΕΝΑ ΕΡΓΟ ΤΕΧΝΗΣ

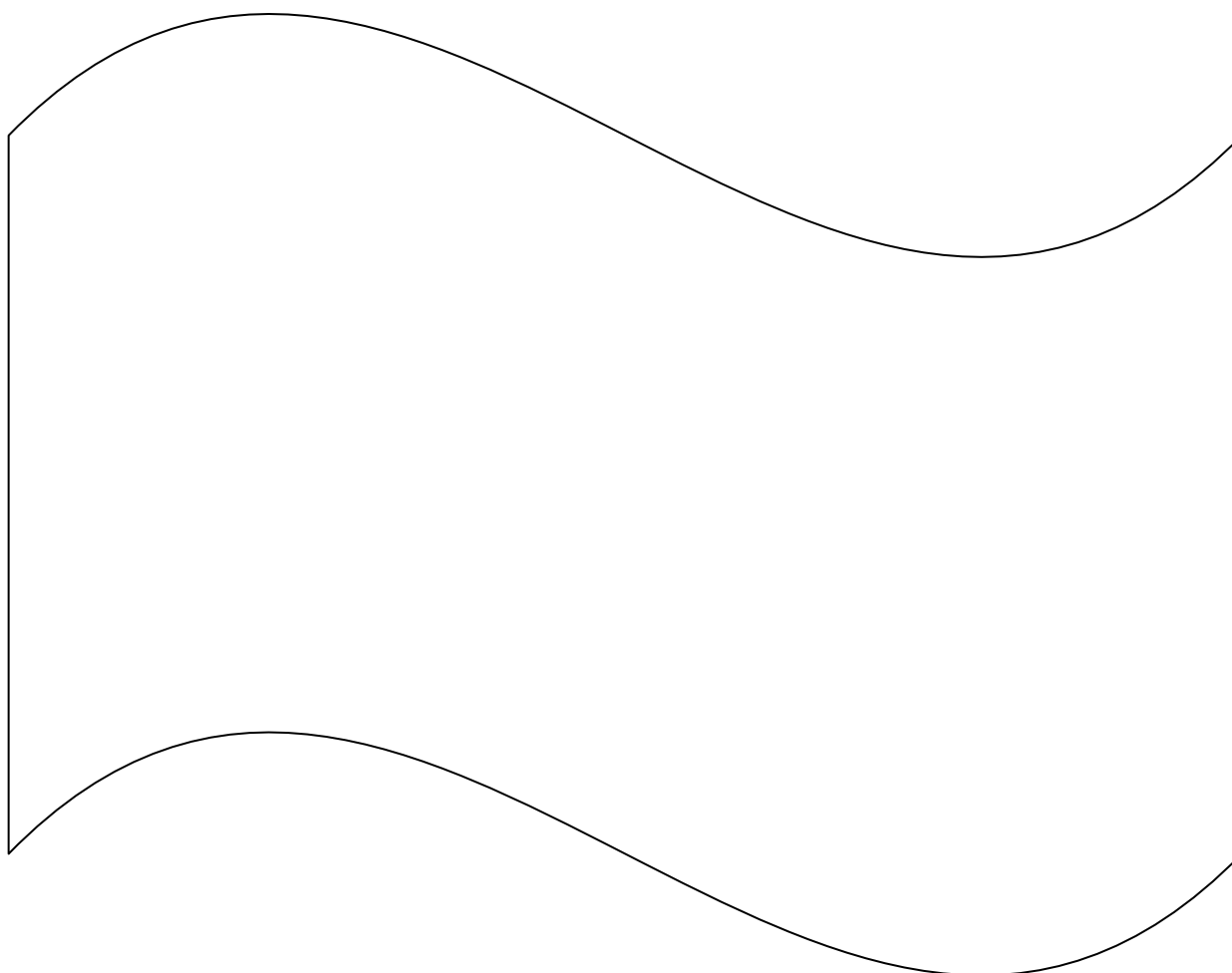
Είμαι το ανθρωπάκι του Γαϊτή. Τι νιώθω; Γιατί;

.....
.....

Σκιτσάρω τον πίνακα που θα ζωγράφιζα εγώ.

Είμαι ένα ανθρωπάκι του Γαϊτή στον πίνακα.

Πώς θα ήμουν και πώς θα ήταν τα άλλα ανθρωπάκια;



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΓΙΑ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

E1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σενάριο 1

- Πώς νιώσατε παίρνοντας τον ρόλο του έγχρωμου άντρα;
- Έχει τύχει να είχατε κάποια στιγμή μια γνώμη για κάποιο άτομο, χωρίς να το ξέρετε;
- Γιατί είχατε σχηματίσει αυτήν την γνώμη για αυτό, αφού δεν τον γνωρίζατε;
- Την αλλάξατε, όταν το γνωρίσατε;
- Είχατε καταλάβει, αν κάποιος είχε ποτέ κάποια γνώμη για σας, χωρίς να σας ξέρει;
- Τι έκανε όταν σας γνώρισε;
- Πιστεύετε πως οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα είναι επικίνδυνα και γιατί;
- Τι θα έπρεπε πρώτα να κάνουμε, πριν σχηματίσουμε κάποια άποψη για ένα άτομο;
- Το κάνετε εσείς;

E2: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σενάριο 1

- Αν στη θέση του ήταν ένας λευκός, πώς πιστεύετε θα του συμπεριφέρονταν η γυναίκα;
- Αν στη θέση της λευκής ήταν έγχρωμη, πώς πιστεύετε θα συμπεριφέρονταν αυτή στον άντρα αν ήταν λευκός;
- Τι παρατηρείτε με αυτές τις αλλαγές στις φυλές των ηρώων, όσον αφορά τις συμπεριφορές;
- Τώρα παίρνετε το ρόλο της λευκής γυναίκας. Είστε η γυναίκα που αντιδράτε και συμπεριφέρεστε με αυτόν τον τρόπο στον έγχρωμο άντρα. Πώς αισθανθήκατε και αντιδράσατε με αυτόν τον τρόπο απέναντι σε αυτόν τον άνθρωπο;
- Παίζοντας τον ρόλο της λευκής γυναίκας που σας έδωσα, πώς σας έκανε να νιώσετε με αυτόν τον ρόλο;
- Γιατί αισθανθήκατε έτσι;

Ε3:ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σενάριο 1

- Έχετε νιώσει στην καθημερινή σας ζωή πως δε σας σέβονταν και δε σας αποδέχονταν;
- Θυμάστε ένα περιστατικό που σας έκανε να νιώσετε άσχημα από μια τέτοια συμπεριφορά ή μια εμπειρία που δε σας αποδέχονταν;
- Πώς νιώσατε;
- Γιατί μπορεί να σας κορόιδευαν ή να μη σας ήθελαν για φίλο;
- Από τις εμπειρίες σας που περιγράψατε, πιστεύετε πως θα μπορούσε να ήταν κάτι διαφορετικό σε αυτές τις συμπεριφορές για να μη νιώσετε πως δε σας αποδέχονταν και δε σας σέβονταν και να μη σας προκαλέσει αυτά τα άσχημα συναισθήματα;
- Τι θα μπορούσε να αλλάξει σε αυτές τις συμπεριφορές;
- Εσείς θυμάστε τον εαυτό σας να έχει συμπεριφερθεί σε κάποιον με τέτοιον τρόπο που να δείχνει πως δεν τον αποδέχεστε;
- Εσείς θυμάστε τον εαυτό σας να έχετε συμπεριφερθεί με τρόπο ρατσιστικό;
- Τον είχατε στενοχωρήσει με τη συμπεριφορά σας;
- Το είχατε καταλάβει αυτό;
- Τι κάνατε για να διορθώσετε αυτή τη συμπεριφορά σας;
- Όταν είδατε στην αρχή στην ταινία, ποιες ήταν οι αρχικές σας ιδέες και σκέψεις βλέποντας την ταινία πρώτη φορά και ποιες είναι τώρα που μπήκατε στους ρόλους τους;
- Αλλάξατε κάτι στις απόψεις σας και τι;

E4: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σενάριο 2

- Τι μπορεί να σκέφτονται οι άνθρωποι στους πίνακες του Γαΐτη;
- Μπορεί να σκέφτονται το ίδιο, επειδή είναι όμοιοι στην εξωτερική τους εμφάνιση, στη στάση του σώματος και στο ύφος;
- Έχουν τις ίδιες σκέψεις επειδή είναι όμοιοι;
- Πιστεύετε, επειδή τους έκανε όμοιους ο ζωγράφος και φοράνε όλοι τα ίδια ρούχα, μοιάζουν και οι σκέψεις τους;
- Γιατί τους έκανε όμοιους ο ζωγράφος;
- Ο ζωγράφος στα έργα του την ομοιογένεια ήθελε να τη δείξει εξωτερικά ή εσωτερικά;
- Για ποιο λόγο το έκανε αυτό; Τι ήθελε τελικά να δείξει ο ζωγράφος με αυτή την ομοιογένεια;
- Η εξωτερική εμφάνιση χαρακτηρίζει τους ανθρώπους;. Αν φορέσουν όλοι τα ίδια ρούχα θα γίνουν και ίδιοι, όμοιοι;

E5: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σενάριο

- Η ομάδα σας αναπαρέστησε τον πίνακα του Γαΐτη " Οι Αναγνώστες". Τι στάση σώματος αποφασίσατε να έχετε στον πίνακα μπροστά στην εφημερίδα σαν ένα ανθρωπάκι του Γαΐτη;
- Το ύφος σας;
- Η έκφραση του προσώπου σας;
- Τι σκεφτόσασταν αυτήν την ώρα σαν ένα ανθρωπάκι του Γαΐτη;
- Αν διαβάζατε στην πραγματικότητα μια εφημερίδα μαζί με άλλους ανθρώπους θα το κάνατε με αυτόν τον τρόπο;
- Με ποιον τρόπο θα το κάνατε; Τι θα κάνατε;
- Τα ανθρωπάκια του Γαΐτη την ώρα που διάβαζαν την εφημερίδα πιστεύετε ότι θα σκέφτονταν κάτι;
- Το έδειχναν αυτό που σκέφτονταν;

Ε6: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σενάριο 2

- Η ομάδα σας έστησε τον πίνακα του Γαΐτη "Η Διάλεξη" και παραστήσατε τους μαθητές που ακούνε τον δάσκαλο. Τι στάση σώματος αποφασίσατε να έχετε στον πίνακα σαν ένα ανθρωπάκι του Γαΐτη;
- Το ύφος σας;
- Η έκφραση του προσώπου σας;
- Ο τρόπος που καθίσατε για να ακούσετε τη διάλεξη πώς σας φάνηκε;
- Αν καθόσασταν με αυτόν τον τρόπο στην τάξη για να παρακολουθήσετε το μάθημα σας, θα σας άρεσε;
- Τι σας ενόχλησε;
- Πώς σας φάνηκε ο τρόπος που στεκόταν ο δάσκαλος, το ύφος του, η έκφρασή του και ο τρόπος που έκανε το μάθημα;
- Τι σκεφτόσασταν αυτήν την ώρα σαν ένα ανθρωπάκι - μαθητής του Γαΐτη που παρακολουθούσε το μάθημα;
- Θα σκεφτόσασταν τα ίδια, αφού όλοι οι μαθητές ήσασταν όμοιοι;
- Σας άρεσε ο τρόπος που κάνατε μάθημα;

E7: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σενάριο 2

- Είστε τα ανθρωπάκια στο "Κονσερβοκούτι" του Γαΐτη, πώς στηθήκατε στον πίνακα; Ποια ήταν η στάση του σώματός σας;
- Το ύφος σας;
- Είχατε έκφραση;
- Είχαν τα ανθρωπάκια του Γαΐτη έκφραση στο πρόσωπό τους;
- Την καταλαβαίνετε στα πρόσωπά τους;
- Την είχε ζωγραφίσει ο ζωγράφος;
- Εσείς πού καταλάβατε πως είναι στενοχωρημένη η έκφρασή τους;
- Διαφέρουν τα πρόσωπά τους;
- Γιατί το έκανε ο ζωγράφος αυτό να τους βάλει σε ένα κονσερβοκούτι;
- Τι θέλει να πετύχει ο ζωγράφος με αυτή την ομοιογένεια;
- Σκέφτονταν τα ανθρωπάκια του Γαΐτη;
- Τι νομίζετε πως σκέφτονταν;
- Σκέφτονταν όλοι το ίδιο;
- Πώς πιστεύετε πως ένιωθαν;
- Τι πιστεύετε θα τους προβλημάτιζε μέσα στο κονσερβοκούτι;
- Εσείς τι σκεφτόσασταν και πώς νιώθατε την ώρα που ήσασταν στημένοι στον πίνακα μέσα σε ένα κονσερβοκούτι σαν ανθρωπάκια του Γαΐτη;
- Εσείς πως θα ζωγραφίζατε αυτόν τον πίνακα;
- Θα τους βάζατε μέσα σε ένα κονσερβοκούτι;
- Γιατί δε θα τους βάζατε;
- Θα τους ζωγραφίζατε όμοιους;

E8: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σενάριο 2

- Είσαι ένας από τους αναγνώστες στην εφημερίδα στον πίνακα του Γαΐτη και θέλεις να μας μιλήσεις για τον ρόλο που σου έδωσε ο καλλιτέχνης στον πίνακα αυτό. Βγαίνεις από τη θέση σου στον πίνακα για να σε ξεχωρίσουμε και να σε γνωρίσουμε καλύτερα.
- Πώς ένιωσε;
- Τι σου άρεσε;
- Τι δε σου άρεσε;
- Πώς σου φάνηκε που ήσουν όμοιος με τους άλλους;
- Τι σκεφτόσουν όταν διάβαζες την εφημερίδα;
- Τι έγραφε η εφημερίδα;
- Σου άρεσε που δεν ήταν κανείς διαφορετικός;
- Σκεφτόσουν όλοι τα ίδια για αυτά που διαβάζατε;
- Πιστεύεις πως οι άλλοι ένιωθαν το ίδιο με σένα;
- Οι άλλοι ήταν φίλοι σου;
- Δεν είχατε καμιά σχέση μεταξύ σας;
- Γιατί φορούσατε τα ίδια ρούχα και καπέλα;
- Γιατί σας ζωγράφισε έτσι ο ζωγράφος;

Ε9: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σενάριο 2

- Είσαι ένας μαθητής από τον πίνακα του Γαΐτη η "Διάλεξη", φεύγεις από τη θέση σου κι έρχεσαι να μας πεις πώς ένιωσες για τον ρόλο που έδωσε ο ζωγράφος στον πίνακα.
- Τι σε προβλημάτισε;
- Τι δε σου άρεσε;
- Πώς θα ήθελες να σε έχει ζωγραφίσει ο Γαΐτης;
- Συμμετείχες στο μάθημα;
- Πού φαίνεται στον πίνακα ότι συμμετείχες στο μάθημα;
- Νομίζεις πως το μάθημα είχε ενδιαφέρον έτσι;
- Σου άρεσε που ήσασταν όλοι όμοιοι;
- Πώς ένιωσες εκείνη τη στιγμή;
- Μήπως ξέρεις πως ένιωθαν οι άλλοι φίλοι σου;
- Γιατί ήσουν αγχωμένος;
- Αν άλλαζες στάση σώματος και άλλαζες θέση θα σε μάλωνε κάποιος;
- Σου άρεσε όπως στεκόταν ο δάσκαλος;
- Ας έρθει τώρα ο δάσκαλος μας πει για τον δικό του ρόλο, για να τον γνωρίσουμε καλύτερα.
- Τι δε σου άρεσε;
- Σου άρεσε ο τρόπος που έκανες μάθημα;
- Γιατί;
- Αφού ήξερες πως δεν άρεσε στους μαθητές σου το μάθημα, γιατί δεν άλλαζες;
- Μπορούσες να καταλάβεις από τους μαθητές σου αν σε καταλάβαιναν, τι ένιωθαν;
- Αν ήσουν εσύ ο ζωγράφος πώς θα σε έφτιαχνες;

E10: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σενάριο 2

- Είσαι ένας άνθρωπος του Γαΐτη και βγαίνεις από το κονσερβοκούτι. Πώς σου φάνηκε ο ρόλος που σου έδωσε ο καλλιτέχνης.
- Τι σου άρεσε;
- Τι δε σου άρεσε;
- Πώς θα ήθελες να σε ζωγραφίσει ο ζωγράφος, για να νιώθεις καλύτερα;
- Πώς ένιωθες, όταν ήσουν μέσα στο κονσερβοκούτι;
- Αφού στη ζωγραφιά το κονσερβοκούτι ήταν ανοιχτό, γιατί δεν έφευγες;
- Σου άρεσε που ήσασταν όλοι ίδιοι;
- Τι σκεφτόσουν εκείνη τη στιγμή;
- Με τι έμοιαζε το κονσερβοκούτι;
- Οι άλλοι που ήταν μαζί σου πως νομίζεις πώς θα ένιωθαν;
- Πιστεύεις πως επειδή ήσασταν ίδιοι θα είχατε την ίδια σκέψη ή θα σκεφτόσασταν διαφορετικά;
- Πιστεύεις πως τους άρεσε να είναι όλοι ίδιοι;
- Γιατί σας έβαλε ο καλλιτέχνης μέσα σε ένα κονσερβοκούτι;
- Επειδή είστε όλοι ίδιοι σας έβαλε στο κονσερβοκούτι ή επειδή σας έβαλε στο κονσερβοκούτι γίνατε ίδιοι;

E11: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σενάριο 2

- Πώς ζωγράφισες τον πίνακα «Οι αναγνώστες» του Γαΐτη; Τι άλλαξες;
- Πώς ζωγράφισες τα ανθρωπάκια; Γιατί;
- Πού τους έβαλες; Γιατί;
- Πώς διάβαζαν την εφημερίδα;
- Πώς ζωγράφισες τον πίνακα «Η διάλεξη» του Γαΐτη; Τι άλλαξες;
- Πώς ζωγράφισες τα ανθρωπάκια; Γιατί;
- Πού τους έβαλες; Γιατί;
- Πώς ζωγράφισες τον πίνακα «Κονσερβοκούτι» του Γαΐτη; Τι άλλαξες;
- Πώς ζωγράφισες τα ανθρωπάκια; Γιατί;
- Πού τους έβαλες; Γιατί;
- Υπάρχει κάποιος που δε θα άλλαζε τίποτα στους πίνακες;
- Τι αλλάξατε τελικά στους πίνακες;
- Υπάρχει κάποιος που έκανε τα ανθρωπάκια ολόιδια, όμοια;
- Τι συμπεραίνετε τελικά για αυτήν την ομοιομορφία; Τι νιώθετε;
- Θα σας άρεσε, αν ήσασταν καλλιτέχνης, να ζωγραφίσετε ανθρώπους ίδιους;

E12: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σενάριο 2

- Μετά από την εμπειρία που ζήσαμε παρατηρώντας και στήνοντας τους πίνακες, θέλω να κλείσετε όλοι τα μάτια και να φέρετε στο μυαλό σας συνολικά και τους τρεις πίνακες και να βάλετε τον εαυτό σας στη θέση των ανθρώπων του Γαΐτη σα να είστε ένας από αυτούς τους ανθρώπους.
- Γιατί ο ζωγράφος έφτιαξε αυτούς τους πίνακες που έχουν αυτά τα κοινά στοιχεία; Τι ήθελε να δείξει με αυτό;
- Πώς θα ήταν ο κόσμος σας, αν ήμασταν όλοι ίδιοι;
- Η ομοιομορφία αυτή που θέλει να μας δείξει ο ζωγράφος στους πίνακές του σας αρέσει;
- Θα θέλατε να είχατε έναν κόσμο να είμαστε όλοι ίδιοι;
- Θα είχε ενδιαφέρον ένας κόσμος, αν ήμασταν όλοι ίδιοι;
- Ποια θα ήταν τα αποτελέσματα της ομοιομορφίας μας για τον πολιτισμό μας και την κοινωνία μας;
- Η ανθρωπότητα θα προχωρούσε; Θα άλλαζε;