

Μαρία ΜΑΜΟΥΡΑ  
Ευαγγελία ΦΡΥΔΑΚΗ

*Η δημιουργία ως μετασχηματισμός:  
Προάγοντας τη μετασχηματιστική  
μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών.  
Παραδείγματα από το μάθημα της Ιστορίας*

**Ε**ΝΑΣ ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΚΟΣ ΟΡΟΣ ΓΙΑ ΝΑ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΟΡΙΖΟΜΑΣΤΕ ΩΣ άνθρωποι και πολίτες μιας σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας είναι να μπορούμε να κατανοούμε το νόημα της εμπειρίας μας ή, ακόμα καλύτερα, να της δίνουμε νόημα εμείς οι ίδιοι. Για κάποιους, ίσως αρκεί ακόμη η κάθε κακοχωνεμένη εξήγηση που δίνεται από όποιον ή ό,τι εμφανίζεται ως αυθεντία. Αλλά στις σύγχρονες κοινωνίες, το να είσαι ανθρωπίνος σημαίνει να μαθαίνεις να δημιουργείς τις δικές σου ερμηνείες και όχι να ενεργείς σύμφωνα με τους σκοπούς, τις πεποιθήσεις, τις κρίσεις και τα συναισθήματα των άλλων. Η δημιουργία είναι μια κατάσταση από τη φύση της μετασχηματιστική, καθώς είναι μια δραστηριότητα που «... παράγει νέα εργαλεία και νέα αποτελέσματα – νέες μορφές γνώσης. Παράγει νέες σχέσεις, κανόνες, μορφές συνύπαρξης – νέες κοινωνικές πρακτικές» (Knight 2002, 1). Η παραγωγή του νέου, όμως, δεν γίνεται στο κενό. Το νέο παράγεται στο υφάδι του παλιότερου, που υφίσταται μια διαφορετική επεξεργασία, συντίθεται με άλλα, και εμφανίζεται με μια πιο φρέσκια και πιο αποκλίνουσα μορφή. Δηλαδή, μετασχηματίζεται.

Η διευκόλυνση προσεγγίσεων στον κόσμο, τη γνώση και την ίδια μας την εμπειρία, που δεν αναπαράγουν πάγιες εξηγήσεις αλλά δημιουργούν νέες, αναγνωρίζεται από πολλούς ως θεμελιώδης σκοπός της εκπαίδευσης. Ο σκοπός αυτής της εισήγησης είναι να εφοδιάσει τους εκπαιδευτικούς ερευνητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς της πράξης με τα εννοιολογικά εργαλεία της θεωρίας της *μετασχηματιστικής μάθησης*, και, στη βάση αυτή, να αναδείξει τη σχέση της με τη δημιουργία, εστιάζοντας στις

διαδικασίες που προάγουν τη *μετασχηματιστική μάθηση* εκπαιδευτικών και μαθητών. Η *μετασχηματιστική μάθηση* είναι ακριβώς η μάθηση που αναπτύσσει την αυτόνομη σκέψη (Mezirow 1997, 5), η οποία δε μπορεί παρά να είναι δημιουργική. Γιατί η αυτόνομη σκέψη είναι η μοναδική αφετηρία για την αυτόνομη, και συχνά δημιουργική, δράση.

### *Επιστημολογικές αρχές της θεωρίας της μετασχηματιστικής μάθησης*

Ο Mezirow (1991, 1997, 2000) ανέπτυξε τη θεωρία της *μετασχηματιστικής μάθησης* μέσα από μια προσεκτική ενσωμάτωση άλλων θεωριών, μοντέλων και ιδεών που έχουν ποικίλες αλλά όχι ασύμβατες μεταξύ τους προελεύσεις. Η θεωρία του Mezirow αντλεί σε μεγάλο βαθμό από τη σχολή σκέψης που είναι γνωστή ως θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης (Kelly 1955· Piaget 1964). Σύμφωνα με τις βασικές θέσεις της γνωστικής ανάπτυξης, τα άτομα αναπτύσσονται νοητικά, όταν έρχονται αντιμέτωπα με ζητήματα που αδυνατούν να ερμηνεύσουν με τα υπάρχοντα νοητικά πλαίσια αναφοράς τους. Η νοητική ανάπτυξη επέρχεται, όταν τα πλαίσια αναφοράς αναθεωρούνται ως αποτέλεσμα του στοχασμού.

Οι πιο εξειδικευμένες επιστημολογικές επιρροές που δέχτηκε ο Mezirow στη διαμόρφωση του εννοιολογικού πλαισίου και της ιδεολογικής κατεύθυνσης της θεωρίας για τη μετασχηματιστική μάθηση περιλαμβάνουν την έννοια του παραδείγματος (paradigm) του Kuhn (1962), την έννοια της αφυπνισμένης συνείδησης (conscientization) του Freire (1970) και τα πεδία της γνώσης του Habermas (1971).

Η έννοια του παραδείγματος (paradigm) του Kuhn υπήρξε η επιστημολογική μήτρα της έννοιας του πλαισίου αναφοράς στη θεωρία του Mezirow: όπως τα μέλη μιας επιστημονικής κοινότητας, έτσι και τα μέλη κάθε κοινότητας ενηλίκων που μαθαίνουν μαζί, μπορούν να καταβάλουν συνδυασμένες και αποτελεσματικές προσπάθειες, επειδή –και για όσο χρονικό διάστημα– ασπάζονται από κοινού ένα κοινό σώμα πεποιθήσεων, αξιών και τεχνικών που ορίζουν τον τρόπο που θέτουν τα προβλήματα και προσεγγίζουν τις λύσεις (κατά Mezirow, νοητικές έξεις ή οπτικές νοήματος) (Kitchenham 2008, 106). Μέσα σ' ένα παράδειγμα οι επιστήμονες, ακολουθώντας τις παραδοχές και τα ενδιαφέροντά τους (κατά Mezirow, νοητικά σχήματα), εργάζονται, δημιουργούν και εδραιώνουν μια παράδοση επιστημονικής έρευνας μέσα σε μια κοινή κοσμοθεώρηση (worldview). Όταν, όμως, το κατά Kuhn παράδειγμα (κοινό σώμα πεποιθήσεων, αξιών και τεχνικών κλπ.) ή το κατά Mezirow πλαίσιο αναφοράς

δεν επαρκεί πια για τη θέση των προβλημάτων και την προσέγγιση των λύσεων, τότε ανοίγεται η προοπτική του μετασχηματισμού του σε κάτι διαφορετικό (perspective transformation).

Μια άλλη ισχυρή επιρροή για τη διαμόρφωση της θεωρίας της μετασχηματιστικής μάθησης υπήρξαν οι εργασίες του Paulo Freire. Για να διαφοροποιήσει τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές πρακτικές από τις χειραφετικές στρατηγικές, ο Freire (1970) εισήγαγε τις έννοιες της τραπεζικής και της διαλογικής εκπαίδευσης (banking and dialogic education). Η έννοια της τραπεζικής εκπαίδευσης, ως μεταφορά, παραπέμπει στην εικόνα του δασκάλου που, λειτουργώντας αποκλειστικά ως πηγή εξειδικευμένης γνώσης, αποθέτει τη γνώση αυτή σ' έναν μαθητή-σκεύος υποδοχής. Το μείζον πρόβλημα μ' αυτόν τον τύπο εκπαίδευσης είναι ότι οι μαθητές μαθαίνουν να εξαρτούν τη γνώση τους από το δάσκαλο, και όχι να σκέφτονται για λογαριασμό τους. Κάθε επιλογή ανάμεσα στις δυο αυτές μαθήσεις αποκλείει την άλλη: «Όσο περισσότερο οι μαθητές εργάζονται για να αποθηκεύουν γνώσεις, τόσο λιγότερο αναπτύσσουν την κριτική συνείδηση που θα απέρριε από τη δική τους παρέμβαση στον κόσμο, ως φορέων μετασχηματισμού αυτού του κόσμου» (Freire 1970, 60). Το αντίδοτο του Freire στην εξάρτηση της μάθησης από κάτι εξωτερικό, που συνεπφέρει την απώλεια της ελεύθερης σκέψης, υπήρξε η έμφαση στην ανάπτυξη μιας συνείδησης που μπορεί να μετασχηματίσει την πραγματικότητα (conscientization). Ορίσε αυτόν τον τύπο της συνείδησης ως το «να μαθαίνεις να αντιλαμβάνεσαι τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις – αναπτύσσοντας μια κριτική επίγνωση γι' αυτές –ώστε να μπορείς να αναλάβεις δράση ενάντια στα καταπιεστικά στοιχεία της πραγματικότητας» (Freire 1970, 19). Ο τρόπος με τον οποίο ο Freire διαγράφει τις διαδικασίες διαμόρφωσης αυτής της συνείδησης, επηρέασε τον Mezirow στη διαμόρφωση των εννοιών του αποπροσανατολιστικού διλήμματος (disorienting dilemma), της νοητικής έξης (habits of mind), του κριτικού λόγου (critical discourse) και του κριτικού αυτοστοχασμού (critical self-reflection).

Τέλος, ο Mezirow ασχολήθηκε με ζήλο με τις εργασίες του Habermas, για να επινοήσει ένα είδος κριτικής θεωρίας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Kitchenham 2008, 109). Σύμφωνα με τη θεωρία «των διαφορόντων που συνιστούν τη γνώση» του Habermas (1971) η γνώση συγκροτείται με βάση τα ενδιαφέροντα/ συμφέροντα (interests), που συνδιαμορφώνονται από τις ανθρώπινες ανάγκες και από τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες. Το ανθρώπινο υποκείμενο εμπλέκεται σε δραστηριότητες, τις οποίες υποκινούν τρία είδη διαφορόντων, τα τεχνικά, τα

πρακτικά και τα χειραφετικά. Τα τεχνικά διαφέροντα εκφράζουν την ανθρώπινη ανάγκη για τεχνικό έλεγχο του αποτελέσματος της πράξης, τα πρακτικά την ανάγκη για προσανατολισμό της πράξης μέσω της αλληλοκατανόησης, και τα χειραφετικά την ανάγκη για δια-φωτισμό και αυτονόμηση από τους κοινωνικούς όρους που διαστρεβλώνουν τις αντιλήψεις και καθλώνουν τη δράση. Κάθε τύπος διαφέροντος παράγει τον αντίστοιχο τύπο γνώσης, την τεχνική, την πρακτική και την χειραφετική.

Η μελέτη από τον Mezirow των τριών πεδίων γνώσης του Habermas τον οδήγησε στη διαμόρφωση των εννοιών των διαδικασιών μάθησης (learning processes), των νοητικών σχημάτων (meaning schemes) και της προοπτικής μετασχηματισμού (perspective transformation). Την τελευταία περιέγραψε ως «την χειραφετική διαδικασία κατά την οποία [αρχικά] αποκτούμε μια κριτική επίγνωση του πώς και γιατί η δομή των ψυχολογικών και πολιτισμικών παραδοχών μας περιορίζει τον τρόπο που κατανοούμε τον εαυτό μας και τους άλλους, και [στη συνέχεια] αποκαθιστούμε αυτή τη δομή ώστε να επιτρέπει μια πιο περιεκτική και διεισδυτική ενσωμάτωση της εμπειρίας μας, και ενεργούμε στη βάση αυτής της νέας κατανόησης» (Mezirow 1978, 6).

Έννοιες – κλειδιά, λοιπόν, των παραπάνω θεωρητικών τροφοδότησαν τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης με τις σημαντικές έννοιες του πλαισίου αναφοράς (frame of reference), των νοητικών σχημάτων (meaning schemes), των νοητικών έξεων (habits of mind), των οπτικών νοήματος (meaning perspectives), του αποπροσανατολιστικού διλήμματος (disorienting dilemma), των διαδικασιών μάθησης (learning processes), της προοπτικής μετασχηματισμού (perspective transformation), του κριτικού λόγου (critical discourse) και του κριτικού αυτοστοχασμού (critical self-reflection).

Όσον αφορά την επιστημολογική και την ιδεολογική κατεύθυνση της θεωρίας του, ο Mezirow, στην αρχική της μορφή (1978), βασίστηκε ισχυρά στη σύνδεση της χειραφετικής διαδικασίας, την οποία άντλησε από τον Habermas, με την αυτοδιευθυνόμενη μάθηση (self-directed learning). Σε μεταγενέστερο έργο του (1985), έβαλε στη θέση των τριών τύπων γνώσης του Habermas (τεχνική, πρακτική, χειραφετική), τρεις διαφορετικούς αλλά συγγενείς τύπους: α) την εργαλειακή (instrumental), β) τη διαλογική και γ) την αυτο-στοχαστική (self-reflective). Και εδώ, όπως και σε μεταγενέστερα έργα του, παρά τις ποικίλες αναθεωρήσεις πλευρών της θεωρίας, ο Mezirow (1997, 2000, 2003) διατήρησε στο κέντρο της την κοινωνική διάσταση του μετασχηματισμού, την επιδίωξη όχι μόνο της γνωστικής αλλά και της κοινωνικής και πολιτικής ενδυνά-

μωσης. Η μετασχηματιστική εκπαίδευση, έχοντας τροφοδοτηθεί ισχυρά από την κριτική κοινωνική θεωρία του Habermas, «... εμπεριέχει πάντα την ανάληψη μιας δέσμευσης να υποστηρίζεται η διαλογική κατανόηση και να καλλιεργείται ο κριτικός αναστοχασμός και η κριτική σκέψη» (Fleming 2002, 12).

### *Μετασχηματισμός των πλαισίων αναφοράς και δημιουργία*

Όπως προκύπτει από τα προηγούμενα, με τον όρο *πλαίσια αναφοράς* ή *νοητικές δομές* υποδηλώνεται ένα σύνολο από συσχετιζόμενες μεταξύ τους νοητικές εξεις, στάσεις και σχήματα, οπτικές νοήματος και τρόπους σκέψης, που διαμορφώνονται ενεργητικά μέσω της πρώιμης εμπειρίας και της πολιτισμικής αφομοίωσης. Αυτά, με τη σειρά τους, γεννούν παραδοχές, πεποιθήσεις και απόψεις που οδηγούν τις επιλογές και τις πράξεις μας. Για παράδειγμα, τα *πλαίσια αναφοράς* ενός ατόμου επηρεάζουν το τι επιλέγει να ψηφίσει, πώς αντιδρά απέναντι σε μια κακοποιημένη γυναίκα ή πώς αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτικό του ρόλο, αν είναι εκπαιδευτικός.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Mezirow (2003, 58), ως *μετασχηματιστική* ορίζεται η μάθηση που μετασχηματίζει προβληματικά πλαίσια αναφοράς, ώστε να τα κάνει πιο περιεκτικά, διεισδυτικά, ανοιχτά, στοχαστικά και συναισθηματικά πρόσφορα στην αλλαγή. Όταν οι παραδοχές μας παραμένουν αμετάβλητες οντότητες και δεν μετασχηματίζονται σε ευέλικτα πλαίσια, τότε το είδος της μάθησης που προκύπτει είναι περιορισμένο. Όταν, για παράδειγμα, οι μαθητές προσεγγίζουν τη σχολική μάθηση ως πάγια και άκαμπτα συστήματα γνώσεων, τα οποία οφείλουν να οικειοποιηθούν για τις εξετάσεις, τότε δύσκολα οι οποιοσδήποτε γνώσεις που αποκτούν στο σχολείο θα γίνουν πραγματικά εργαλεία για την κατανόηση του κόσμου που προηγήθηκε και εκείνου μέσα στον οποίο ζουν· ακόμη πιο δύσκολα οι γνώσεις τους θα γίνουν δημιουργικά εργαλεία, και μ' αυτό εννοούμε εκείνο το είδος των εργαλείων που γεννά διαφορετικές οπτικές νοήματος (meaning perspectives) και προοπτικές μετασχηματισμού (perspective transformation). Οι μαθητές, δηλαδή, δε μπορούν να γίνουν αυτόματα δημιουργικοί, επειδή τους προσφέρθηκε ένα νέο πλαίσιο εργασίας, λ.χ. η δυνατότητα διενέργειας ενός project. Θα αρχίσουν να γίνονται δημιουργικοί σ' αυτό το νέο πλαίσιο εργασίας, όταν τα πλαίσια αναφοράς τους για το σχολείο, τη σχολική μάθηση, το ρόλο και τα καθήκοντά τους ανοίξουν προς την κατεύθυνση του μετασχηματισμού τους.

Όταν, πάλι, κάποιες συγκεκριμένες παραδοχές μας αμφισβητούνται και πιθανώς αναθεωρούνται (ή και μετασχηματίζονται) στο φως αντίθετων στοιχείων, αυτό ενδέχεται να οδηγήσει σε έναν πιο ουσιαστικό μετασχηματισμό ολόκληρου του πλαισίου αναφοράς, υπό τον όρο, βέβαια, ότι οι παραδοχές που μετασχηματίστηκαν κατέχουν μια κεντρική θέση στο πλαίσιο αυτό. Λ.χ., τα πλαίσια αναφοράς ενός εκπαιδευτικού σε σχέση με την ίδια τη μάθηση μπορεί να ορίζονται από νοητικές έξεις όπως «μαθαίνω όταν ακολουθώ οδηγίες» ή «...ανταποκρίνομαι σε απαιτήσεις», και όχι «μαθαίνω όταν βρίσκω λύσεις» ή «...παρουσιάζω επιλογές». Στην περίπτωση αυτή, δεν αρκεί να αμφισβητήσει λεκτικά μια επιφανειακή παραδοχή του, λ.χ., ότι η μονολογική διδασκαλία πρέπει να δώσει τη θέση της σε μορφές συνεργατικής μάθησης. Για τον μετασχηματισμό του πλαισίου αναφοράς του δεν αρκεί ούτε καν να υιοθετήσει τις επιταγές των νέων αναλυτικών προγραμμάτων προς την κατεύθυνση της συνεργατικής μάθησης. Όταν οι νοητικές του έξεις είναι του τύπου «μαθαίνω όταν ακολουθώ οδηγίες» ή «...ανταποκρίνομαι σε απαιτήσεις», πιθανότατα θα προσαρμόσει τις νέες απόψεις ή/ και πρακτικές του στα προϋπάρχοντα πλαίσια αναφοράς: οδηγίες, κανονιστικές διακρίσεις ορθού και λάθους, παραδοσιακή αξιολόγηση κλπ. Έτσι, όμως, τόσο η δημιουργικότητα όσο και η καινοτομία μένουν έξω από την υποτιθέμενη αυτή στροφή, καθώς αφυδατώνονται στον ίδιο τον συστατικό πυρήνα τους: την ελευθερία, την ευελιξία, τη φαντασία, την προσωπική συνεισφορά.

### *Τα πλαίσια αναφοράς των εκπαιδευτικών*

Η μετασχηματιστική μάθηση προβάλλεται και ως ο κατ' εξοχήν τρόπος μάθησης των ενηλίκων (Mezirow 1997, 5· Mezirow 2000, 3-4). Ένα καλό σημείο εκκίνησης, λοιπόν, για να κατανοήσουμε τη μετασχηματιστική μάθηση, είναι να κατανοήσουμε τα πλαίσια αναφοράς των ίδιων των εκπαιδευτικών και τις δυνατότητες του μετασχηματισμού τους. Από αυτή την αφετηρία, ανοίγει ο δρόμος για να προχωρήσουμε στην κατανόηση του πώς μπορούν και οι μαθητές να μετασχηματίσουν τα δικά τους πλαίσια αναφοράς, και να οδηγηθούν σε τύπους μάθησης που θα εμπειρέχουν τις προσωπικές δημιουργικές τους συνεισφορές και θα εγγυώνται την κοινωνική και πολιτική τους ενδυνάμωση. Το ζήτημα του μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευτικών γίνεται σήμερα ακόμη πιο κρίσιμο, καθώς η πολυσυζητημένη «επαγγελματική ανάπτυξη» του εκπαιδευτικού συνθλίβεται στις συμπληγάδες μιας νέο-ανακα-

λυφθείσας υποκρισίας: η ρητορική της «επαγγελματικής ανάπτυξης», που υποδηλώνει έναν εκπαιδευτικό ικανό να παίρνει αποφάσεις, συνυπάρχει με μια ολοένα και αυξανόμενη έμφαση σε προδιαγεγραμμένες διαδικασίες και έλεγχο του εκπαιδευτικού προϊόντος, που του αποστερούν τη δυνατότητα να παίρνει αποφάσεις, άρα να ενεργεί και ως επαγγελματίας (Westheimer 2011, 100).

Όταν συζητάμε για τα πλαίσια αναφοράς των εκπαιδευτικών, εννοούμε τις πρόδηλες ή εσωτερικευμένες παραδοχές τους σχετικά με τον εκπαιδευτικό ρόλο, το είδος της μάθησης που πρέπει να προωθεί το σχολείο, τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης, και τα καθήκοντα του μαθητή. Η εκπαιδευτική έρευνα έχει εντοπίσει, στη διάρκεια των τριών τουλάχιστον τελευταίων δεκαετιών, μια σειρά λόγων για τους οποίους αυτά τα πλαίσια αναφοράς είναι μάλλον στενά και ανελαστικά. Οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν συχνά σε «ρουτίνες», οι οποίες, κατά τον ορισμό του Dewey (1991/1910), είναι συμπεριφορές που παράγονται από παρορμήσεις (λ.χ. ενεργοποίηση εσωτερικευμένων αναπαραστάσεων), από την παράδοση και από την υιοθέτηση του ρόλου της αυθεντίας. Σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον –και το σχολείο δεν αποτελεί εξαίρεση– η καθημερινότητα διαμορφώνεται μ' έναν τρόπο που φαίνεται αυτονόητος και μη προβληματικός: στόχοι, διαδικασίες, προβλήματα, καθώς και μέσα για την επίλυση των τελευταίων, προσεγγίζονται με πολύ συγκεκριμένους τρόπους, που κάποτε εκπίπτουν και σε αυτοματισμούς. Οι «αυτονόητοι» αυτοί τρόποι λειτουργίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον καθιερώνονται ισχυρά και γίνονται φραγμοί στη δυνατότητα να αναγνωριστούν και να βιωθούν από τους εκπαιδευτικούς εναλλακτικοί τρόποι λειτουργίας. Οι πιο σημαντικοί λόγοι που εξηγούν τα στενά πλαίσια αναφοράς πολλών εκπαιδευτικών, όπως τους ανέδειξε η εκπαιδευτική έρευνα, είναι:

Πρώτον: Υπό μια έννοια, η διδασκαλία είναι το μοναδικό επάγγελμα στο οποίο η επαγγελματική κοινωνικοποίηση αρχίζει στα πέντε ή έξι –όταν το παιδί αρχίζει το σχολείο. Κανένας άλλος χώρος δεν προσφέρει σ' ένα παιδί μια τόσο συστηματική ευκαιρία να μάθει τι κάνει ένας επαγγελματίας στη δουλειά του (Eisner 1992). Έτσι, πολλοί επιλέγουν να γίνουν εκπαιδευτικοί εξαιτίας της εσωτερικευμένης εικόνας που έχουν για το τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός, και της οικειότητας που η εικόνα αυτή τους εμπνέει. Η εικόνα περιέχει βεβαίως και όλες τις εσωτερικευμένες παιδαγωγικές ρουτίνες, στις οποίες κατέφευγαν οι δικοί τους δάσκαλοι, και οι οποίες είναι έτοιμες να ενεργοποιηθούν με την πρώτη ευκαιρία.

Δεύτερον: Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρόνο να στοχάζονται και να

αναθεωρούν τα πλαίσια αναφοράς τους, εξαιτίας του γρήγορου και ταυτόχρονα απρόβλεπτου βηματισμού της σχολικής ζωής, αλλά και της πίεσης που ασκούν οι απαιτήσεις της διοίκησης (Grant & Zeichner 1984, 108): εκτίθενται σε εκατοντάδες αλληλεπιδράσεις κάθε μέρα (με μαθητές, συναδέλφους, διευθυντές, γονείς) και, επιπλέον, οφείλουν να λογοδοτούν στη διοίκηση σχετικά με την κάλυψη της ύλης, τα διαγωνίσματα κλπ.

Τρίτον: Οι εκπαιδευτικοί είναι δημόσιοι υπάλληλοι σ' ένα γραφειοκρατικό σύστημα με προδιαγεγραμμένους ρόλους και ευθύνες. Για να επιβιώσουν σ' αυτό το σύστημα, έχουν μάθει ότι πρέπει να δίνουν προτεραιότητα στις θεσμικές απαιτήσεις. Προς τι, επομένως, να παιδεύονται με στοχασμούς και προσπάθειες μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς τους, αν οι αναστοχασμοί αυτοί τους οδηγήσουν σε δρόμους μη συμβατούς με τις κυρίαρχες θεσμικές νόρμες ή και με την κουλτούρα του δικού τους σχολείου;

Όλοι αυτοί οι λόγοι συνιστούν αφ' εαυτών διαστάσεις του πλαισίου αναφοράς του εκπαιδευτικού. Είναι οπτικές νοήματος, που χρησιμεύουν ως κοινωνιο-γλωσσικά, ηθικά, ψυχολογικά ή επιστημονικά φίλτρα ή κώδικες, μέσω των οποίων διαμορφώνεται, οριοθετείται ή/και παραμορφώνεται η εμπειρία (Tosey, Mathison & Michelli 2005). Οι επιταγές, λ.χ., της διοίκησης για έναν συγκεκριμένο ρυθμό στην κάλυψη της «ύλης» ή οι επιταγές των εξετάσεων για συγκεκριμένου τύπου θέματα γίνονται ένα ισχυρό κοινωνιο-γλωσσικό φίλτρο που παραμορφώνει την εμπειρία του εκπαιδευτικού ρόλου: ο εκπαιδευτικός, ακόμη και αν δεν ήταν αυτή η αρχική του πρόθεση, αρχίζει να ταυτοποιείται ως ένας τεχνικός της μάθησης με εντεταλμένο καθήκον να στείλει τους μαθητές του προετοιμασμένους στις εξετάσεις.

#### *Διαδικασίες μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευτικών*

Αναφέρθηκε ήδη ότι η μετασχηματιστική μάθηση είναι μια πορεία προς την επίγνωση των σιωπηρά αποκτημένων πλαισίων αναφοράς που συντίθενται από σύνολα παραδοχών και προσδοκιών, τα οποία ορίζουν, φιλτράρουν ή συχνά διαστρέφουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε, νιώθουμε, αποφασίζουμε. Είναι, επομένως, μια διαδικασία που εμπεριέχει την αναζήτηση της γένεσης αυτών των πλαισίων μέσα στην προσωπική ιστορία και την κουλτούρα μας, αλλά και την αναζήτηση ενός νέου πλαισίου,



πιο ανοιχτού και επεξεργασμένου, μέσα στο οποίο θα δράσουμε στη συνέχεια (Cranton 1994· Cranton & Roy 2003).

Όπως κάθε αναθεώρηση των νοητικών δομών, έτσι και η μετασχηματιστική μάθηση φαίνεται συχνά να ξεκινά από κάποια διλήμματα που αποπροσανατολίζουν τους συνήθεις τρόπους σκέψης και δράσης μας (disorienting dilemmas). Τα διλήμματα αυτά φαίνεται να ενεργοποιούν μια σειρά διαδικασιών μάθησης: τον κριτικό στοχασμό, τη διερεύνηση διαφορετικών ρόλων και επιλογών, τη διαπραγμάτευση και αναδιαπραγμάτευση των σχέσεων (Taylor 1997, 51), τον κριτικό και ερμηνευτικό διάλογο και την έκθεση των εκπαιδευτικών σε εναλλακτικούς τρόπους παιδαγωγικής δράσης (Buchmann 1991· Lauriala 1997 & 2000· Frydaki & Mamoura 2011). Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τις ποικίλες αποσταθεροποιήσεις των υπάρχοντων πλαισίων αναφοράς τους και να ενεργοποιήσουν τις διαδικασίες της μετασχηματιστικής μάθησης.

*A. Κριτικός αυτο-στοχασμός σχετικά με τις παραδοχές που βρίσκονται πίσω από κάθε ερμηνεία, πεποίθηση, νοητική έξη, τρόπο σκέψης ή οπτική για τα πράγματα, δική μας ή άλλων.* Έχουμε, λ.χ., να αντιμετωπίσουμε ένα νέο σχολικό εγχειρίδιο που μας αποπροσανατολίζει σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του. Αναπτύσσουμε κριτικό στοχασμό, όταν το κοιτάζουμε όχι από την οπτική της διδακτικής του διεκπεραίωσης αλλά από την οπτική των άδηλων παραδοχών του. Λ.χ. παραδοχές για το γνωστικό αντικείμενο (για τη λογοτεχνία, π.χ., αν είναι ένα εγχειρίδιο λογοτεχνίας), για τους υποκείμενους εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, οικονομικούς και πολιτικούς σκοπούς του, για τον *ιδεατό* μαθητή στον οποίο απευθύνεται, και για το είδος του αυριανού πολίτη που επιχειρεί να κατασκευάσει. Τότε έχουμε κατανοήσει τι μας προβληματίζει σ' αυτό το εγχειρίδιο, και τότε μπορούμε να τοποθετηθούμε απέναντι σ' αυτό: να αποφασίσουμε τι θα κάνουμε μαζί του, αν το διδάξουμε κριτικά, αν πρέπει να το πλαισιώσουμε με εκπαιδευτικό υλικό· να ενεργήσουμε δηλαδή ως επαγγελματίες. Ο κριτικός στοχασμός εστιάζει, επίσης, στις παραδοχές που υποστηρίζουν κάθε δική μας προβληματική πεποίθηση, συναίσθημα ή κρίση, καθώς και στις αιτίες, τη φύση και τις συνέπειές τους. Μήπως, για παράδειγμα, μεροληπτούμε απέναντι σε κάποιους ατίθασους αλλά πνευματικά ικανούς μαθητές εξαιτίας της υποκείμενης παραδοχής μας ότι ο έλεγχος των διαδικασιών στην τάξη είναι αποκλειστικά δική μας δουλειά;

*B. Αναστοχαστική επεξεργασία μιας δικής μας εδραιωμένης άποψης.* Πρόκειται για την προέκταση του κριτικού στοχασμού προς την δράση,

λ.χ., την αναζήτηση περισσότερων στοιχείων για τον έλεγχο μιας πιθανής μεροληψίας. Κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι ενδεχομένως επιρρεπείς σ' ένα μοντέλο μαθητή ευγενικού, επιμελούς και πειθαρχημένου, που λειτουργεί κάπως σαν την ηχώ τους μέσα στην τάξη. Έτσι, αναπτύσσουν αρνητικά νοητικά σχήματα για μαθητές που αμφισβητούν συστηματικά, που ντύνονται παράξενα ή κάνουν πλάκες στην τάξη, πράγμα που ίσως οδηγήσει έως και στην περιθωριοποίηση των συγκεκριμένων μαθητών. Κάποιες φορές, όμως, έρχονται στο φως νέα δεδομένα για έναν τέτοιο μαθητή: για παράδειγμα, ότι είναι εξαιρετικός σε κάποιο άλλο μάθημα, ότι συνθέτει μουσική ή ότι έχει τον πατέρα του στη φυλακή. Το νέο αυτό δεδομένο μπορεί να λειτουργήσει ως ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα που παράγει κριτικό στοχασμό. Θα τεθούν αναπόφευκτα κάποια ερωτήματα προς τον εαυτό μας: «πώς κόλλησα εγώ στο σκουλαρίκι;» ή «γιατί να βολεύομαι τόσο πολύ με τις κανονικότητες;». Ο κριτικός στοχασμός, όμως, συνίσταται στο να αναζητήσουμε μόνοι μας τα νέα δεδομένα για τον «προβληματικό μαθητή», και όχι να τα συνεκτιμήσουμε μόνον όταν προκύψουν τυχαία.

*Γ. Διαπραγμάτευση και ανα-διαπραγμάτευση των σχέσεων.* Οι διαδικασίες που ευνοούν τη μετασχηματιστική μάθηση γίνονται πιο γόνιμες μέσα σ' ένα κοινωνικό κλίμα που ευνοεί το άνοιγμα των στεγανών, την αλληλεπίδραση, το να μαθαίνεις από τους άλλους. Συχνά γίνεται λόγος για τις κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών, μέσα στις οποίες ανταλλάσσουν εμπειρίες και οπτικές επεκτείνοντας και βαθαίνοντας την κατανόησή τους για όλες τις παραμέτρους της διδακτικής διαδικασίας: το αντικείμενο, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία, το μαθητή, τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Cranton 1994· Grossman, Wineburg, & Woolworth 2001· Boriko 2004). Η μετασχηματιστική δυνατότητα αυτών των κοινοτήτων δυναμώνει, όταν υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού που επιτρέπει σε όλες τις φωνές να ακούγονται, να είναι υπολογίσιμες, να διασταυρώνονται με τις άλλες και να χτίζουν κοινά νοήματα. Τα μετασχηματισμένα πλαίσια αναφοράς των εκπαιδευτικών σ' αυτές τις κοινότητες αντανακλούν στις τάξεις και αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους εαυτούς τους και τους μαθητές τους στις διαδικασίες (Frydaki 2011, 173). Οι δάσκαλοι κάνουν τις τάξεις τους νέες κοινότητες μάθησης, στις οποίες η έμφαση μετατοπίζεται από το «μεταβιβάζω τη γνώση» στο «δημιουργώ γνώση και κοινά νοήματα» (Loughlin 1993, 320-321).

*Δ. Ο κριτικός και ο ερμηνευτικός διάλογος.* Η ανάπτυξη και ο μετασχηματισμός των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευτικών –τόσο στις κοι-

νόητες μάθησης όσο και σε οποιαδήποτε μορφή αλληλεπίδρασης– επηρεάζονται ισχυρά από τη συμμετοχή τους σε διαλογικές διαδικασίες που πληρούν τις προϋποθέσεις αυτού που έχει οριστεί ως «ιδεώδης ομιλιακή κατάσταση» (Habermas, 1984): ισότιμη συμμετοχή, προτεραιότητα στο προχώρημα της σκέψης όλων και όχι στην καθιέρωση ή αναπαραγωγή σχέσεων εξουσίας, διάθεση να ακούμε για να κατανοήσουμε και όχι για να αντιπαρατεθούμε, αλλά και θάρρος να θέσουμε σε συζήτηση τις δικές μας προκαταλήψεις, εμπάθειες ή απλώς συγκεκριμένες ιδέες για τα πράγματα. Σύμφωνα με τους Gadamer and Linge (1976) και Gadamer (1979), ο οποίος εισήγαγε την έννοια του «ερμηνευτικού διαλόγου», όταν οι συμμετέχοντες στο διάλογο λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις δικές τους προκαταλήψεις, τις προκαταλήψεις των άλλων και το αναμφισβήτητο δεδομένο των διαφορετικών οπτικών για κάθε θέμα, τότε συμμετέχουν πραγματικά σε διαδικασίες δημιουργίας νέων νοημάτων και μετασχηματίζουν σ' ένα βαθμό τη συνείδησή τους.

Το να ανοίγει κανείς τους δρόμους της επικοινωνίας μέχρι του σημείου να αναθεωρεί τις πεποιθήσεις του είναι δύσκολο και, συχνά, επώδυνο. Από την άλλη, όταν ο διάλογος δεν υπερβαίνει τα υπάρχοντα πλαίσια αναφοράς μας, εκπίπτει σε ανταλλαγή απόψεων που δεν έχουν τη δυναμική ν' αλλάξουν κάτι. Και εδώ ενδιαφέρει πώς θ' αλλάξουμε τη δουλειά στις τάξεις, πώς θα την κάνουμε πιο δημιουργική, για να γίνουν και οι μαθητές, με τη σειρά τους, πιο δημιουργικοί. Καθηγήτρια που συμμετείχε για πέντε χρόνια σε μια άτυπη εκπαιδευτική κοινότητα μάθησης (τακτικές οικειοθελείς συζητήσεις και ανταλλαγές με συναδέλφους για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών) αφηγείται πώς οι διαλογικές της εμπειρίες στην κοινότητα των συναδέλφων διαπέρασαν τη δουλειά της στις τάξεις (Frydaki 2011, 173): «Όταν μαθαίνεις να αφήνεις χώρο στις φωνές των άλλων [συναδέλφων], αφήνεις και στις φωνές των μαθητών. Μετά, βλέπεις ότι αρχίζουν και εκείνοι ν' αφήνουν χώρο στους συμμαθητές τους. Αρχίζουν να συνεργάζονται αλλιώς, απροσδόκητα καλά. Θυμάμαι την πρώτη φορά που άρχισε να φαίνεται αυτό στην τάξη μου: οι μαθητές άνοιγαν συζητήσεις για διάφορα θέματα που τους απασχολούσαν, έδειχναν πρόθυμοι να μοιραστούν ερωτήματα και εμπειρίες, και μπλέκονταν αυθόρμητα σε δραστηριότητες. Άλλαξαν στην ουσία το αναλυτικό πρόγραμμα». Θα μπορούσε να σχολιάσει κανείς ότι οι μαθητές μετασχημάτισαν τα πλαίσια αναφοράς τους για το τι σημαίνει δουλειά στο σχολείο, πράγμα το οποίο πυροδότησε η καθηγήτριά τους, με τους δικούς της μετασχηματισμούς: αυτή πρώτη έμαθε να τους ακούει. Έτσι άνοιξε ο δρόμος να γίνουν πιο ενεργητικοί και γνήσιοι, παράγοντας «νέες σχέσεις,

κανόνες, μορφές συνύπαρξης – νέες κοινωνικές πρακτικές». Να γίνουν δηλαδή, σύμφωνα με τον ορισμό του Knight (ό.π., 1), δημιουργικοί.

*Ε. Η έκθεση των εκπαιδευτικών σε εναλλακτικούς τρόπους παιδαγωγικής δράσης.* Σοβαρές ερευνητικές εργασίες των τελευταίων είκοσι χρόνων έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι εκπαιδευόμενοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, μετασχηματίζουν ευκολότερα τις σιωπηρά αποκτημένες παραδοχές τους και, ενδεχομένως, ολόκληρο το πλαίσιο αναφοράς τους, όταν «διακόπτουν» την καθημερινή τους εμπειρία και βρίσκονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα οργανωμένα σε διαφορετικά πλαίσια αναφοράς (Buchmann 1991· Lauriala 1997 & 2000· Frydaki & Mamoura 2011). Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε τάξεις συναδέλφων, όπου η καινοτομία και οι εναλλακτικές προσεγγίσεις αποτελούν καθημερινούς τρόπους δουλειάς, όπου, λ.χ., ο ρόλος των μαθητών είναι μια ισχυρή παράμετρος της διδακτικής διαδικασίας, αναπόφευκτα αποκτούν εμπειρίες που τρέφουν τον κριτικό στοχασμό. Όταν, πάλι, οι εκπαιδευόμενοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε τέτοιες τάξεις, έχουν μια μοναδική ευκαιρία να μετασχηματίσουν τις εσωτερικευμένες αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τις οποίες απέκτησαν παρατηρώντας για χρόνια τους δικούς τους δασκάλους.

Όπως και στις κοινότητες μάθησης, η έκθεση σε ανοίκειες εμπειρίες και προβλήματα, τα διλήμματα που αποπροσανατολίζουν τους συνήθεις τρόπους σκέψης και δράσης αποσταθεροποιούν τα υπάρχοντα πλαίσια αναφοράς. Κανείς, σε μια τέτοια συνθήκη, δεν μπορεί να μην αναρωτηθεί: «τι κάνει εδώ ο συνάδελφος;» ή «γιατί εγώ δεν το κάνω;», «μήπως δεν είναι ανέφικτο, αλλά έχω κάποια προκατάληψη σχετικά με όλα αυτά;». Με τη γέννηση και μόνο τέτοιων ερωτημάτων, αρχίζει ο κριτικός στοχασμός. Το αν και πόσα θα αποδώσει, θα εξαρτηθεί από τη συστηματικότητα τέτοιων εμπειριών, τη δημιουργία ή όχι κοινοτήτων μάθησης με ανταλλαγές οπτικών γύρω από τις νέες εμπειρίες και τους όρους του διαλόγου. Επιπλέον, όπως έδειξε πρόσφατη ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις μεταπτυχιακών φοιτητών σχετικά με τη διδακτική τους άσκηση (Frydaki & Mamoura 2011), ως βασικοί παράγοντες για να θεωρηθούν μετασχηματιστικές οι εμπειρίες της αλληλεπίδρασης με τους επόπτες τους αναδεικνύονται κάποιες ηθικές ποιότητες των τελευταίων. Όπως δήλωσαν φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι επόπτες τους στα σχολεία τους επηρεάζουν και τους αλλάζουν άποψη για τη διδασκαλία, όταν τους βλέπουν να νοηματοδοτούν αξιακά τη διδασκαλία τους: να είναι προσανατολισμένοι στην προκοπή των μαθητών τους (students' well-being) (Grossman, Wineburg, & Woolworth 2001, 7) και όχι στην αυτο-

προβολή τους, ευαίσθητοι στις ανάγκες των μαθητών, πρόθυμοι να μοιραστούν τις εμπειρίες αλλά και τα ερωτήματά τους, ανοιχτοί και στις δικές τους απόψεις (των φοιτητών), και αφοσιωμένοι σε μια κοινή προσπάθεια (Frydaki & Mamouira ό.π., 232). Το άνοιγμά προς τον μετασχηματισμό φαίνεται να ευνοείται όχι με όρους εξουσίας και ελέγχου αλλά με όρους ενός γνήσιου ενδιαφέροντος για χειραφέτηση από τις νόρμες, σεβασμού, εμπιστοσύνης και διερευνητικής διάθεσης.

*Διδακτικές προσεγγίσεις που προάγουν  
τη μετασχηματιστική μάθηση των μαθητών*

Μπορεί η μετασχηματιστική μάθηση να προβάλλεται ως ο κατ' εξοχήν τρόπος μάθησης των ενηλίκων, αλλά δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Λυκείου βρίσκονται στα όρια της ενηλικίωσης. Έχουν οικοδομήσει σε μεγάλο βαθμό ήδη νοητικές έξεις, οπτικές νοήματος και σιωπηρά αποκτημένα πλαίσια αναφοράς, προερχόμενα από εσωτερικευμένες ψυχολογικές και πολιτισμικές εμπειρίες και παραδοχές (Mezirow, ό.π.). Κάποιες από τις νοητικές έξεις τους διαμορφώνονται από τους παραδοσιακούς τρόπους της σχολικής εργασίας και αλληλεπίδρασης. Επομένως, νέοι τρόποι εργασίας και αλληλεπίδρασης, όπως αυτοί που ακολουθούν, είναι πιθανόν να διαμορφώσουν νέες οπτικές νοήματος (meaning perspectives) και να ανοίξουν προοπτικές μετασχηματισμού (perspective transformation) (Mezirow 2000 & 2003· Cranton & Roy 2003). Ορισμένες από τις προτεινόμενες από τη διεθνή βιβλιογραφία διδακτικές στρατηγικές είναι: α) η ενθάρρυνση του κριτικού στοχασμού, β) η προβληματοποίηση της γνώσης και διερευνητικός διάλογος, γ) η οριζόντια σχέση δασκάλου-μαθητή και δ) η κατανόηση των διαφορετικών οπτικών ενός ζητήματος. Τα παραδείγματα που πλαισιώνουν την κάθε προτεινόμενη προσέγγιση, εξειδικεύοντας την στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προέρχονται από διδασκαλίες της ιστορίας στη Γ' τάξη του Λυκείου, και αποτελούν αυθεντικό υλικό από εβδομήντα ώρες παρατήρησης (Μαμούρα 2011) στη Γ' τάξη επτά Γενικών Λυκείων της Αθήνας. Το σχολικό εγχειρίδιο απ' όπου τα παραδείγματα είναι το ΥΠΕΠΘ- Π.Ι., Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας, Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου (Θεωρητική Κατεύθυνση), ΟΕΔΒ, 2007.

*Α. Ενθάρρυνση του κριτικού στοχασμού:* Η μετασχηματιστική μάθηση είναι ταυτόχρονα κοινωνική αλλά και μοναχική διαδικασία (Taylor

1998). Μια σημαντική παράμετρος της «μοναχικής» διαδικασίας είναι ο κριτικός στοχασμός. Ο μαθητής, όπως και ο εκπαιδευτικός, καλείται να εξετάσει αρχικά μόνος του τις αντιλήψεις του και την πορεία του μετασχηματισμού τους, πάντα σε σχέση με τα ερεθίσματα που του δίνονται στη σχολική τάξη, προς την κατεύθυνση αυτή (ό.π., 8).

i) Ενότητα, *Από τη χρεοκοπία στο στρατιωτικό κίνημα στο Γουδί*, ό.π., σσ. 84-88.

Ο κριτικός στοχασμός των μαθητών, μπορεί να στραφεί στο να διερωτηθούν για τις σχέσεις εξουσίας, να τοποθετηθούν απέναντι στα όρια της νομιμότητας της κάθε εξουσίας, ώστε να καταφέρουν να αναπτύξουν την επίγνωση ότι μπορούν να γίνουν οι ίδιοι πραγματικοί συντελεστές μετασχηματισμού της δικής τους πραγματικότητας αλλά και της κοινωνίας. Οι μαθητές, με αφετηρία το δικό τους παρόν και τους παράγοντες που οδήγησαν τη χώρα σε κρίση πολιτική, κοινωνική, και οικονομική, καλούνται να ερευνήσουν τα αίτια που οδήγησαν στο κίνημα στο Γουδί το 1909 μέσα από διερεύνηση δύο πρωτογενών ιστορικών πηγών: της προκήρυξης του Στρατιωτικού Συνδέσμου και του ψηφίσματος των επαγγελματικών σωματείων. Η διερεύνηση των αιτίων υποδεικνύεται ότι πρέπει να απαντήσει στα ερωτήματα: α) «τα επαγγελματικά σωματεία και ο λαός είχαν επαρκείς λόγους να ακολουθήσουν το Στρατιωτικό Σύνδεσμο;» και β) «υπάρχουν περιστάσεις κατά τις οποίες η μη νομότυπη κατάργηση της εξουσίας είναι θεμιτή;».

Στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημανθεί το εξής: Ο εκπαιδευτικός, οφείλει να αποφύγει μια επιφανειακή σύγκριση με το σήμερα, και να θέσει σε συζήτηση το ζήτημα του στερεότυπου της ιστορίας που επαναλαμβάνεται, καθώς υποκρύπτει μια νετερμινιστική αντίληψη για το παρόν και το μέλλον. Η ιστορία, όμως, δεν υπάρχει ανεξάρτητα από τη δράση των ανθρώπων ή σαν οι άνθρωποι να παραμένουν οι ίδιοι μέσα στον χρόνο, ανεξάρτητα από τις συνθήκες που αλλάζουν: η Ελλάδα των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα δεν μπορεί να συγκριθεί με το παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον της εποχής μας. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν αποκλείει την αναζήτηση αναλογιών σε γεγονότα του παρελθόντος και του παρόντος με συγκρίσιμα χαρακτηριστικά, ίσως γιατί οι δομές που παράγουν αυτές τις αναλογίες είναι ανθεκτικές στο χρόνο.

Μέσα από κριτικό στοχασμό για την ανεύρεση αναλογιών (π.χ. του κινήματος των αγανακτισμένων στην Ευρώπη σήμερα και του κινήματος στο Γουδί το 1909), και όχι με απλουστευτικές συγκρίσεις παρελθόντος και παρόντος, οι μαθητές ενδυναμώνονται, ώστε να μπορούν να ιεραρ-

χούν τις δικές τους προτεραιότητες μέσα σ' έναν κόσμο που αλλάζει διαρκώς. Η διαδικασία αυτή αποσκοπεί σε έναν μετασχηματισμό της *νοητικής έξης* τους για το ρόλο και τις ευθύνες του πολίτη κάθε εποχής, και για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί κάποιος να λειτουργήσει ως ενεργό και αυτόνομο ιστορικό υποκείμενο. Με αυτά τα εφόδια, γίνονται πιο επαρκείς να πραγματοποιήσουν ένα project για τις σχέσεις εξουσίας με αληθινά δημιουργικούς όρους και όχι με όρους μιας ακόμη σχολικής εργασίας.

ii) Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές ένα σώμα πηγών, που εστιάζουν στην παρουσία του Βενιζέλου στα πολιτικά πράγματα της χώρας: στον τρόπο που χειρίστηκε το θέμα της αυτονομίας της Κρήτης και τη διαφωνία του με τον Ύπατο Αρμοστή Γεώργιο, το ότι δεν έθεσε πολιτικά ζήτημα μετά το κίνημα στο Γουδί, έως τα κινήματα του 1933 και του 1935, που είχαν ως αποτέλεσμα την έλευση του βασιλιά. Ενδεικτικές ερωτήσεις που θα οργανώσουν τη συζήτηση προς την κατεύθυνση του μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς τους:

- Πότε ήταν η πρώτη φορά που διαμόρφωσες την άποψή σου για τον Ελευθέριο Βενιζέλο;
- Ποιοι και πώς σε επηρέασαν στη διαμόρφωση της άποψης αυτής;
- Μέσα από τη μελέτη του υλικού που είχες στη διάθεσή σου, είναι κάτι που σου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση και αν ναι ποιο;
- Το υλικό που είχες στη διάθεσή σου για να επεξεργαστείς, διαφοροποίησε την αρχική σου αντίληψη; Και αν ναι, ως προς τι;

Νέα *οπτική νοήματος* (meaning perspectives) και *προοπτική μετασχηματισμού* (perspective transformation), θα μπορούσε, στην περίπτωση αυτή, να αποτελεί και μόνο η επίγνωση εκ μέρους των μαθητών ότι «δεν υπάρχουν απλές απαντήσεις στα σύνθετα προβλήματα».

*B. Προβληματοποίηση της γνώσης και διερευνητικός διάλογος:* Η προβληματοποίηση της ιστορικής γνώσης μπορεί να λειτουργήσει, με όρους μετασχηματιστικής μάθησης, ως *αποπροσανατολιστικό δίλημμα*. Για το μάθημα της ιστορίας, βασική, και στην περίπτωση αυτή, είναι η εκκίνηση από το παρόν για τη σύνδεση παρελθόντος-παρόντος. Σύγχρονα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά θέματα μπορούν να αξιοποιηθούν, για να αναδειχθεί ότι η αφετηρία τους βρίσκεται στο παρελθόν. Με την προβληματοποίηση της ιστορικής γνώσης, οι μαθητές βρίσκονται μπροστά σε μια *προοπτική μετασχηματισμού των νοητικών τους έξεων*: αναρωτιούνται για την ιστορική διάρκεια και τις έννοιες της ιστορικής αλλαγής.

προκαλούνται να επιχειρήσουν δημιουργικές ερμηνείες, που αποσκοπούν στο να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τη σύνθετη πραγματικότητα γύρω τους. Υιοθετούν, έτσι, μια ιστορική προοπτική ξεκινώντας από τη γνώση τους για το παρόν, το οποίο και χρησιμοποιούν ως πλαίσιο αναφοράς για γεγονότα του παρελθόντος, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν και τα δύο (Braslavsky, Borges, Simão, & Truong 2007, 97· Seixas 2005, 150). Μια ενότητα που προσφέρεται για να προβληματοποιήσουν οι μαθητές την ιστορική τους γνώση είναι το προσφυγικό ζήτημα.

Ενότητα, *Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα (1821-1930)*, ό.π., σσ. 116-169 (με τις ποικίλες διαστάσεις του, κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές).

Ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός έχει υπόψη του ότι πολλοί μαθητές έχουν κάποια -έως και ισχυρή- προκατάληψη για τους σημερινούς πρόσφυγες. Αποφασίζει να αξιοποιήσει την ενότητα του προσφυγικού ζητήματος, για να δώσει στους μαθητές μια ευκαιρία να μετασχηματίσουν την πιθανή νοητική τους έξη «ο πρόσφυγας είναι δυνάμει απειλή» στη νοητική έξη «είμαστε όλοι δυνάμει πρόσφυγες». Αρχικά, παρουσιάζει το προσφυγικό ζήτημα διαχρονικά: ζητά από τους μαθητές να βρουν δημοσιεύματα από εφημερίδες για τους πρόσφυγες του σήμερα και τους δίνει παράλληλα ιστορικές πηγές για τη δημιουργία προσφυγικών ρευμάτων, λ.χ. του 1922. Στόχος είναι να αναρωτηθούν μήπως αυτή η πραγματικότητα που ζούμε σήμερα είναι μια πραγματικότητα που δημιουργήθηκε σ' ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο και με συγκεκριμένες επιλογές, όπως έγινε και το 1922, σε άλλο χωροχρονικό πλαίσιο και με άλλες επιλογές, συγγενείς ή αποκλίνουσες. Οι μαθητές, μελετώντας συγκριτικά τα σύγχρονα δημοσιεύματα και τις επιλεγμένες πηγές, διευρύνουν την έννοια του πρόσφυγα πέρα απ' το τόπο και το χρόνο και προβληματίζονται για τις ποικίλες αιτίες δημιουργίας προσφυγικών ρευμάτων μέσα στο χρόνο· δεν μπορούν όμως να οδηγηθούν αυτόματα στο συμπέρασμα «είμαστε όλοι δυνάμει πρόσφυγες», απλώς με την παρουσίαση του φαινομένου ως διαχρονικού. Βοηθά ένα ερώτημα-πρόβλημα που πιθανόν να αποσταθεροποιεί τις μέχρι τώρα πεποιθήσεις τους: «Αν αναγκαζόσασταν να φύγετε από τη χώρα αύριο -γιατί δε θα μπορούσατε να επιβιώσετε εδώ- τι συμπεριφορά θα περιμένατε από τη χώρα υποδοχής; Θα της δίνετε κάποια ελαφρυντικά, αν σας περιθωριοποιούσε;». Ένα σώμα ιστορικών πηγών με ποικίλες οπτικές για τους λόγους και τις συνθήκες δημιουργίας προσφύγων σε κάθε εποχή και άλλες παραμέτρους του προβλήματος τους



υποστηρίζει να εμπλακούν σε διερευνητικό διάλογο, λαμβάνοντας υπόψη τις δικές τους προκαταλήψεις και τις προκαταλήψεις των συμμαθητών τους. Στο διάλογο αυτό ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλώς συντονιστής αλλά συμπαίκτης (co-player) που ακολουθεί τους ίδιους κανόνες: όχι βεβαιότητες αλλά ερωτήματα. Με τη συμμετοχή σε τέτοιες διαδικασίες, η δημιουργία νέων νοημάτων και οι μετασχηματισμένες πεποιθήσεις εκδηλώνονται με τη μορφή κάποιων απροσδόκητων παρατηρήσεων ή νέων δημιουργικών ερμηνειών για το θέμα.

*Γ. Οριζόντια σχέση δασκάλου-μαθητή, όπου ο δάσκαλος εργάζεται, με ίσους όρους με τους μαθητές, σαν συντελεστής πολιτικής αφύπνισης (Freire 1970). Με τον όρο αυτό δεν εννοείται βεβαίως ο εκπαιδευτικός ως προπαγανδιστής συγκεκριμένων πολιτικών ή κομματικών θέσεων αλλά εκείνος που θεωρεί μέρος της επαγγελματικής του ταυτότητας να προκαλέσει τον κριτικό στοχασμό των μαθητών γύρω από το τι σημαίνει να είναι κανείς πολίτης σε έναν/ ή για έναν δίκαιο και δημοκρατικό κόσμο: ότι ο αυτοπροσδιορισμός και η αυτοεκπλήρωση γίνονται εφικτά μόνο σ' έναν ορίζοντα σημαντικών ζητημάτων, που υπερβαίνουν τις ατομικές επιθυμίες και φιλοδοξίες, και εμπεριέχουν τις υποχρεώσεις που γεννούν οι δεσμοί μας με τη φύση, την ιστορία, την κοινωνία, από το αίτημα της αλληλεγγύης και τα καθήκοντά μας ως πολιτών (Ταίηλορ 30-34 στο Φρυδάκη 2009, 44)*

*Ενότητα, Διαμόρφωση και λειτουργία των πολιτικών κομμάτων στην Ελλάδα, ό.π., σσ. 58-111. Εκεί αναφέρεται ότι η επανάσταση της 3ης Σεπτεμβρίου του 1843 έδρασε καταλυτικά στη διαμόρφωση των πολιτικών πραγμάτων στην Ελλάδα και οδήγησε στο σύνταγμα του 1844, και αργότερα σ' αυτό του 1864, ανοίγοντας το δρόμο στον κοινοβουλευτικό βίο της χώρας (σσ. 70-73). Οι μαθητές προκαλούνται αρχικά να εκφράσουν τις πεποιθήσεις (όχι τις προτιμήσεις) τους για τη λειτουργία των κομμάτων σήμερα. Ακολουθεί, μια εργασία συγκριτικής εξέτασης των δύο συνταγμάτων καθώς και της εξέλιξη των κομμάτων στην Ελλάδα. Οι μαθητές παρακινούνται να αναρωτηθούν πώς εξελίχθηκαν τα σημερινά κόμματα και οι σημερινοί πολιτικοί σχηματισμοί και ποιες είναι οι ιδεολογικές τους αφετηρίες. Συζητείται η διαφορά μεταξύ των ιδεολογικών παρατάξεων και των κομμάτων, τα οποία αξιοποιούν, το καθένα για τους δικούς του σκοπούς, αυτές τις ιδεολογίες.*

*Η διαχρονική εξέταση των χαρακτηριστικών των πολιτικών κομμάτων ενδέχεται να αναστρέψει ή μα μετασχηματίσει, σε κάποιο βαθμό, την νο-*

ητική έξη της απαξίωσης της πολιτικής και τη στάση απάθειας απέναντι στη συμμετοχή στα κοινά. Ιδιαίτερα, αν η διαδικασία επικεντρωθεί, από την αρχή ή στο τέλος, σε ένα ερώτημα-δίλημμα του τύπου «ενεργός πολιτειότητα ή πολιτική απάθεια», ή πιο βιωματικά, θα άξιζε ένας νέος άνθρωπος να ψηφίσει στις επόμενες εκλογές; Βοηθητική στρατηγική είναι και το παιχνίδι ρόλων: Ο ένας μαθητής του κάθε θρανίου είναι ο «δικηγόρος του διαβόλου», που προκαλεί τις εσωτερικευμένες παραδοχές του διπλανού του θέτοντας του το συγκεκριμένο ερώτημα ή εκφράζοντας απόψεις απαξίωσης κάθε ενδιαφέροντος για την πολιτική. Ο άλλος απαντά, τοποθετείται και δίνει, μ' αυτόν τον τρόπο, τη δική του ερμηνευτική προσέγγιση στο ζήτημα «ενεργός πολιτειότητα ή πολιτική απάθεια». Ο μετασχηματισμός ή όχι των πλαισίων αναφοράς αναδεικνύεται με την προϋπόθεση ότι έχουν ακουστεί στην αρχή του μαθήματος οι αρχικές πεποιθήσεις των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως συντελεστής πολιτικής αφύπνισης, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές να εντοπίζουν τις υποκείμενες αξίες και παραδοχές στη λήψη αποφάσεων, τις συνέπειες πολιτικών και άλλων δράσεων, την αφετηρία των διαφορετικών αντιλήψεων για την επίλυση σύγχρονων προβλημάτων, και, μέσα απ' όλα αυτά, τις δυνατότητες των πολιτών να συμμετέχουν ενεργά και δημοκρατικά σε διάφορες δράσεις, που είναι στη βάση τους πολιτικές.

*Δ. Κατανόηση των διαφορετικών οπτικών ενός ζητήματος, ώστε οι μαθητές να αρχίσουν να γίνονται ανοιχτοί σε εναλλακτικές προσεγγίσεις, που ενδέχεται να είναι διαφορετικές από τις δικές τους. Έτσι, μπορούν να συνειδητοποιήσουν τα όρια της γνώσης, τόσο της δικής τους όσο και των άλλων (π.χ. κριτικός διάλογος με άλλους μαθητές, παιχνίδια ρόλων). Η ιστορία αποτελεί ένα ιδανικό πεδίο άσκησης των μαθητών στην εξέταση των διαφορετικών οπτικών. Για να συμμετάσχουν οι μαθητές σε ουσιαστικές δημόσιες συζητήσεις και να αποκτήσουν ενεργή πολιτειότητα, πρέπει να μετασχηματίσουν τα προηγούμενα νοητικά τους σχήματα και να αναγνωρίσουν ότι οι διαφορετικές απόψεις αποτελούν φυσιολογικό μέρος της κοινωνικής διάδρασης, και όχι απόκλιση που θα πρέπει να αποσιωπάται. Δυστυχώς, η εξέταση των πολλαπλών οπτικών δεν αποτελεί συχνά μέρος της ιστορικής εκπαίδευσης. Πολύ συχνά, η συνθετότητα του παρελθόντος απλουστεύεται σε τέτοιο βαθμό, ώστε οι μαθητές να γίνονται δέκτες μιας στρεβλής εικόνας του.*

Ενότητα, *Ο εθνικός διχασμός*, ό.π., σσ. 93-97.

Το θέμα του εθνικού διχασμού, όπως το διαπραγματεύθηκε ο παρατηρούμενος καθηγητής, οδήγησε τους μαθητές ν' αρχίσουν να σκέφτονται κριτικά, να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές οπτικές ενός ζητήματος και ν' αποφεύγουν τις μανιχαϊστικές ερμηνείες, που αποτελούν μια προσφιλή λειτουργία της σκέψης σ' αυτή την ηλικία. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, μέσα από την επεξεργασία αντιτιθέμενων ιστορικών πηγών, συμμετείχαν σε παιχνίδι ρόλων και παρουσίασαν τις αντιθέσεις των δύο παρατάξεων του εθνικού διχασμού, θίγοντας τα επιμέρους θέματα συνταγματικών παρεκκλίσεων, διπλωματικών συγκρούσεων, γεωγραφικών και διοικητικών διαφοροποιήσεων, και στρατιωτικών, κοινωνικών και οικονομικών θεμάτων.

### *Επίλογος και συζήτηση*

Απ' όλα όσα προηγήθηκαν γίνεται φανερό ότι *μετασχηματιστική μάθηση* προκύπτει, όταν τα άτομα μεταβάλλουν τα *πλαίσια αναφοράς* τους μέσα από τον κριτικό στοχασμό για τις εσωτερικευμένες παραδοχές και πεποιθήσεις τους, και όταν ενεργούν πλέον συνειδητά με τους νέους τρόπους που ορίζουν το πώς αντιλαμβάνονται τώρα τον κόσμο. Η απελευθέρωση από άκριτα εσωτερικευμένες παραδοχές και πεποιθήσεις οδηγεί στην αυτόνομη σκέψη, πράγμα που σημαίνει μεγαλύτερη ελευθερία, ευελιξία, φαντασία και προσωπική συνεισφορά σε κάθε τοποθέτησή μας στη δουλειά, τους άλλους, την ιστορία, τη ζωή· σημαίνει, επομένως, δυνατότητα δημιουργίας.

Η δημιουργία προϋποθέσεων για την υποστήριξη της μετασχηματιστικής μάθησης εκπαιδευτικών και μαθητών κρίνουμε ότι θα αποτελούσε μια ασφαλής αφετηρία, για να ανανεωθεί το σύγχρονο σχολείο, να αναδείξει τη δυναμική του και να «κερδίσει» σε νόημα και δημιουργικότητα. Ο κρίσιμος ρόλος του περιβάλλοντος μάθησης που υποστηρίζει αυτή τη δύσκολη διαδικασία, έχει επισημανθεί από πολλούς θεωρητικούς και ερευνητές. Οι περισσότεροι από αυτούς στηρίζουν τη δουλειά τους στην παραδοχή ότι μαθαίνω μετασχηματιστικά σημαίνει μαθαίνω από την εμπειρία (Mezirow 2000· Cranton 1994). Ο κριτικός αυτο-στοχασμός, επομένως, των εκπαιδευτικών σχετικά με τις παραδοχές τους, οι αναδιαπραγματεύσεις των σχέσεών τους με συναδέλφους και μαθητές, η εμπλοκή τους σε κριτικούς και ερμηνευτικούς διαλόγους, η έκθεσή τους σε ανοίκειες εμπειρίες και προβλήματα, τα διλήμματα που αποπροσανατολί-

ζουν τους συνήθεις τρόπους σκέψης και δράσης θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ένα νέο πλαίσιο εκπαιδευτικής εμπειρίας, και να ενταχθούν συστηματικά στα προγράμματα τόσο της αρχικής κατάρτισης όσο και των μετέπειτα επιμορφωτικών δράσεων.

Όσον αφορά στους μαθητές, ο μετασχηματισμός των πλαισίων αναφοράς τους, συγκεκριμένα στο μάθημα της Ιστορίας, φαίνεται να ευνοείται με διδακτικές προσεγγίσεις, που επίσης ανατρέπουν τις εμπειρίες τους από τη σχολική εργασία, θέτοντας στη θέση τους άλλες, όπως: α) να καλούνται συχνά να εκφράσουν την άποψή τους, άρα τις εσωτερικευμένες παραδοχές τους, για κάτι που ειπώθηκε ή διαβάστηκε στην τάξη, β) οι διερευνητικές τους προσπάθειες να υποστηρίζονται από ενδιαφέρουσες έως και προκλητικές ιστορικές πηγές και να αρθρώνονται σε ερωτήματα – προβλήματα, γ) να εργάζονται συχνά με αντιτιθέμενες πηγές που δημιουργούν αποσταθεροποιητικά διλήμματα, δ) να προκαλούνται να τοποθετηθούν σε ζητήματα του παρόντος, με την ευρεία βεβαίως έννοια, και ιδιαίτερα σε ζητήματα σχετικά με την ενεργό τους πολιτιότητα, ε) να χρησιμοποιούνται εναλλακτικοί τρόποι γι' αυτό, όπως, λ.χ., οι δραματοποιήσεις και τα παιχνίδια ρόλων που αποτρέπουν τον κίνδυνο να πέσει ο μαθητής στη λογική του «λέω ό,τι θέλει ν' ακούσει ο καθηγητής».

Απ' όλα όσα προηγήθηκαν γίνεται, όμως, επίσης φανερό ότι μετασχηματιστική μάθηση είναι μια διαδικασία περίπλοκη και χρονοβόρα, μια διαδικασία που ξεβολεύει. Πώς, λοιπόν, υπάρχουν θεωρητικοί, ακαδημαϊκοί και ερευνητές που προτείνουν μια ριζική στροφή προς αυτήν; Ο Taylor (1997) ταξινομήσε τα ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με τα θετικά επακόλουθα των μετασχηματιστικών εμπειριών πλήθους εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών ενηλίκων. Αυτά περιλαμβάνουν μια άνοδο της αυτοπεποίθησης σε νέους ρόλους και σχέσεις, αισθήματα μεγαλύτερης προσωπικής δύναμης και πνευματικής ανάπτυξης, αύξηση της συμπόνιας για τους άλλους, αύξηση της δημιουργικότητας, νέους τρόπους σύνδεσης με τους άλλους και αλλαγές στο λόγο. Οι θετικές αυτές συνέπειες του μετασχηματισμού μιας ολόκληρης κοσμοθεώρησης συμβαδίζουν βέβαια και με ενοχλητικές εμπειρίες, όπως η αμηχανία, η ανασφάλεια, η αποσταθεροποίηση ή, κάποιες φορές, και ο θυμός, η θλίψη ή η ενοχή. Όλοι έχουμε επίγνωση πως ο κριτικός στοχασμός και η αμφισβήτηση των μέχρι τότε πάγιων παραδοχών μας δημιουργεί μια εσωτερική αναστάτωση. Αν όμως προσβλέπουμε πραγματικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και στην επανα-νοηματοδότηση του σχολικού περιβάλλοντος ως τόπου δημιουργίας και παραγωγής αυθεντικής γνώσης, τότε ο προσανατολισμός προς τη δημιουργία μετασχηματιστικών εμπειριών

φαίνεται ευοίωνος. Περισσότερη και πιο εστιασμένη έρευνα στο πεδίο αυτό μένει να το επιβεβαιώσει.

### *Βιβλιογραφία*

- BORKO, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher* 33, no. 8: 3-15.
- BRASLAVSKY, C., BORGES, C., SIMYO, M. S., & TRUONG, N. (2007). "Historical Competence as a Key to Promote Democracy", In: A. Benavot and C. Braslavsky (eds.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective* (89-104), © Springer.
- BUCHMANN, M. (1991). Making new or making do: An inconclusive argument about teaching. *American Journal of Education*, 99, 279-297.
- CRANTON, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- CRANTON, P. & ROY, M. (2003). When the Bottom Falls Out of the Bucket. *Toward A Holistic Perspective on Transformative Learning. Journal of Transformative Education* 1 (2), 86-98.
- DEWEY, J. (1991). *How we think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Buffalo, NY, Prometheus Books (Original work published 1910).
- EISNER, E. W. (1992). Educational Reform and the Ecology of Schooling. *Teachers College Record*, 93 (4), 610-627.
- FIELDING, M. (2002). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. Paper given at the BERA annual conference, University of Exeter.
- FLEMMING, T. (2002). Habermas on Civil Society, Lifeworld and System: Unearthing the Social in Transformative Theory, *Teachers College Record*, Date Published: January 27, 2002. <http://www.tcrecord.org> ID Number: 10877.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- FRYDAKI, E. (2011). Fostering humanity through interpretive dialogue in teacher communities. In *Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity* (ed. W. Veugelers), 163-179. Sense Publishers, Rotterdam/ Boston/ Taipei.
- FRYDAKI, E. & MAMOURA, M. (2011). How can practicum experi-

- ences transform pre-service teachers' knowledge about teaching and learning? Under publication in *The International Journal of the Humanities*, Vol. 9.
- ΦΡΥΔΑΚΗ, Ε. (2009). Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης. Αθήνα, Κριτική.
- GADAMER, H. G., AND D. E. LINGE (1976). *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley, CA: University of California Press.
- GADAMER, H. G. (1979). *Truth and Method*, London: Sheed and Ward.
- GRANT, C. & ZEICHNER, K.M. (1984). On becoming a reflective teacher. In Grant, C. & Zeichner, K.M. (eds) *Preparing for reflective teaching*, 103-114.
- GROSSMAN, P., S. WINEBURG, AND S. WOOLWORTH. 2001. Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record* 103, no. 6: 942-1012.
- HABERMAS, J. (1971). *Knowledge of human interests*. Boston: Beacon.
- HABERMAS, J. (1984). *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society*. Vol. 1. Trans. Thomas McCarthy. Boston: Beacon.
- KELLY, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*, 1. New York, NY: Norton and Company.
- KITCHENHAM, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education* 6 (2), 104-123.
- KNIGHT, P. (2002). The idea of a creative curriculum. Retrieved February 4, 2008, from *Imaginative Curriculum Network*, <http://www.palatine.ac.uk/files/999.pdf>
- KREBER, C. (2006). Developing the Scholarship of Teaching through Transformative Learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6, 1, pp. 88 – 109.
- LAURIALA, A. (1997). The Role of Practicum Contexts in Enhancing Change in Student Teachers' Professional Beliefs. *European Journal of Teacher Education* 20, 3, 267-282.
- LAURIALA, A. (2000). A contextual approach to the transformation of teacher cognitions: A synthesis of three intervention programs for teachers in alternative pedagogies. *Acta Univ. Oul.* B39, 44-62.
- LOUGHLIN, K. A. (1993). *Women's perceptions of transformative learning: Experiences within consciousness-raising*. San Francisco, CA: Mellen Research University Press.
- MAMOYPA, M. (2011). Η διδασκαλία της Ιστορίας από πηγές και η δι-

- αμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μύθος ή πραγματικότητα; Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Αθήνα.
- MEZIROW, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education*, 28 – 100-110.
- MEZIROW, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (ed.): *Self-directed learning: From theory to practice*. *New Directions for Continuing Education* 25. San Francisco, Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In P. Cranton (ed.): *Transformative Learning in action: Insights from practice*. *New Directions for adult and continuing education* 74, 5-12. San Francisco, Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (2000). “Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory”. In: Mezirow, Jack et. al. (Hg.) (2000): *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-33.
- MEZIROW, J. (2003). Transformative Learning as Discourse, *Journal of Transformative Education*, 1, 58 -63.
- PIAGET, J. (1964). “Development and Learning”. In: R.E. Ripple & V. N. Rockcastle (eds.) *Piaget Rediscovered: Report of the Conference on Cognitive Studies and Curriculum Development*, 7-20. Ithaca: Cornell University.
- SEIXAS, P. (2005). “Historical Consciousness: The Progress of Knowledge in a Post progressive Age”, in: Jürgen Straub (Ed.) *Narration, Identity and Historical Consciousness*, United States: Berghahn Books, 141-159.
- ΤΑΙΗΛΟΡ, Τ. (2006 [1991]). *Οι δυσανεξίες της νεωτερικότητας*. Μτφρ. Μ. Πάγκαλος, Εισ. Κ. Παπαγεωργίου. Αθήνα, Εκδόσεις ΕΚΚΡΕΜΕΣ.
- TAYLOR, E. W. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow’s transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, 48, 34-36.
- TAYLOR, E. W. (2008). Transformative Learning Theory, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 5-15. Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com) DOI: 10.1002/ace.301
- TOSEY, P., MATHISON, J. & MICHELLI, D. (2005). Mapping Trans-

formative Learning. The Potential of Neuro-Linguistic Programming. *Journal of Transformative Education* 3 (2), 140-167.

ΥΠΕΠΘ- Π.Ι. (2007), *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας, Γ΄ Τάξη Γενικού Λυκείου (Θεωρητική Κατεύθυνση)*, ΟΕΔΒ.

WESTHEIMER, J. (2011). *Practicing Democracy*. In *Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity* (ed. W. Veugelers), 95-103. Sense Publishers, Rotterdam/ Boston/ Taipei.



### *Abstract*

Creation as transformation. Fostering school teachers' and students' transformative learning. Examples from history lesson.

Transformative learning is just learning to develop autonomous thinking, which can not but be creative. The reason is that autonomous thinking is the only starting point for independent and often creative action. According to Mezirow, transformative learning transforms problematic frames of reference to make them more inclusive, discriminating, open, reflective and emotionally able to change. Educational research has found, during at least three decades, a number of reasons why school teachers' frames of reference is rather narrow and inflexible.

As strategies that lead to the transformation of adults' frames of reference are proposed: Critical thinking, revision of our well-established views, negotiation and re-negotiation of relationships, critical- dialectic discourse, exposure of teachers in alternative educational views and practices. When teachers transform their own frames of reference, then they only can adopt teaching approaches promoting transformative learning of their students, such as critical thinking, problematizing knowledge, exploratory dialogue, horizontal teacher-student relationship, understanding the different perspectives of an issue. Illustrative examples of history teaching, derived from seventy hours of classroom observation, are also included. The article seeks to indicate new perspectives for the education of prospective teachers as well as for a kind of teaching improvement oriented to students' creativity and empowerment.



Η Μαρία Μαμούρα αποφοίτησε από το Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και είναι Διδάκτωρ Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Από το 2003 είναι επιστημονική συνεργάτης του Τομέα Παιδαγωγικής του ίδιου Τμήματος, στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου». Έχει συμμετάσχει σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια, και έχει δημοσιεύσει σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Κύρια ερευνητικά της ενδιαφέροντα είναι η διδακτική της ιστορίας, οι αξίες, οι αντιλήψεις και οι διαδικασίες σκέψης των καθηγητών των ανθρωπιστικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η Ευαγγελία Φρυδάκη είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Διδάσκει το αντικείμενο «Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας». Διευθύνει, από το 2012, το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου». Έχει γράψει βιβλία και άρθρα και έχει συμμετάσχει σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια με ερευνητική εστίαση στις κύριες διαστάσεις της διδακτικής διαδικασίας, ιδιαίτερα όσον αφορά στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, την υποστηρικτική διδασκαλία και μάθηση, αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Οι τελευταίες της διεθνείς δημοσιεύσεις εντάσσονται στα πεδία της διδακτικής μεθοδολογίας, των πεποιθήσεων, αντιλήψεων, διαδικασιών σκέψης και αξιακών προσανατολισμών των εκπαιδευτικών, και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.