

Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης

Μαρίνα Δεδούλη

«Μόνο ό,τι δέχτηκες με τη ψυχή σου, αυτό μόνο μαθαίνεις
και αυτό ενσωματώνεις στη ζωή σου και το χαρακτήρα σου»
Dewey

Περίληψη

Η βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης. Αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών προτείνει την αναζήτηση νοήματος. Επιδιώκει τη διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του μαθητή, στοχεύοντας στην απαρίθωση της νοητικής και συγκινησιακής διεργασίας. Το άρθρο αυτό αναφέρεται στα βασικά σημεία του θεωρητικού υπόβαθρου της βιωματικής μάθησης, τις γενικές αρχές σχεδιασμού των βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων και τη διαδικασία αυτής της μάθησης. Υποστηρίζει, τέλος, ότι, κάτω από κάποιες προϋποθέσεις, το πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης εννοεί την αξιοποίηση των αρχών της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική πράξη.

Η μάθηση συνήθως γίνεται αντιληπτή ως πρόσκτηση μιας γνώσης, ως ιδιοποίηση ενός διανοητικού περιεχομένου. Η σχέση όμως με τη γνώση, που ορίζει τη σχέση με τη μάθηση, είναι σχέση ενός υποκειμένου με τον κόσμο, με τον εαυτό του και με τους άλλους (Charlot, 1999, 131). Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, οι μαθητές έχουν μάλλον λίγες ευκαιρίες, για να εκφράσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη ζωή, να επεξεργαστούν τις

Η κ. Μαρίνα Δεδούλη είναι Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, διδάσκουσα (Π.Δ.407/80) στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.

εμπειρίες τους, να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Τις περισσότερες φορές συνδέονται με τα γνωστικά αντικείμενα μέσω απομνημόνευσης και επαναληπτικής εξάσκησης. Η σχέση, δηλαδή, που καλλιεργείται με τη γνώση φαίνεται να είναι εξωτερική και μηχανική.

Μας ενδιαφέρει, όμως, το σχολείο να προτείνει στους μαθητές, όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Charlot (ο.π., 122) μια σχέση με έναν κόσμο τοποθετημένο μέσα σε λέξεις, έναν κόσμο σε απόσταση ή «μια σχέση με τον κόσμο ως σύνολο καταστάσεων και σχέσεων μέσα στις οποίες εμπλέκεται ένα υποκείμενο ενσαρκωμένο, ενεργό, σύγχρονο, προικισμένο με συναισθήματα;» Αν συνταχθούμε με τη δεύτερη εκδοχή, ίσως μεταξύ άλλων θα πρέπει να προωθήσουμε βιωματικές μαθησιακές διαδικασίες που θα προάγουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, την απελευθέρωση της δημιουργικότητάς του, την ανάληψη ευθύνης για την πορεία της μάθησής του, την ενίσχυση της κριτικής του σκέψης και της συνειδητότητάς του.

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι τρεις μεγάλες παραδόσεις της βιωματικής μάθησης, όπως καταγράφονται από τον Kolb (1984, 12), προέρχονται από τους Dewey, Lewin και Piaget. Ο Dewey από τη φιλοσοφική προοπτική του πραγματισμού επεσήμανε από το 1938 τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία και διακήρυξε την πεποίθησή του ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία. Παραφράζοντας το γνωστό απόφθεγμα του Λίνκολν για τη δημοκρατία, υποστήριξε χαρακτηριστικά ότι η εκπαίδευση είναι «απ' την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας» (Dewey, 1938, 19). Η άλλη παράδοση της βιωματικής μάθησης προέρχεται από το χώρο της δυναμικής της ομάδας. Ο Lewin έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η εργασία του στη δυναμική των ομάδων, καθώς και η μεθοδολογία της έρευνας-δράσης ανέδειξαν την αξία της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση. Η συνεισφορά, τέλος, του Piaget στη βιωματική μάθηση έγκειται, κυρίως, στην περιγραφή της μάθησης, ως μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσώπου και του περιβάλλοντος.

Εκτός από τις τρεις βασικές παραδόσεις υπάρχουν και άλλα ρεύματα σκέψης που έχουν συνεισφέρει ουσιαστικά στον προβληματισμό και την έρευνα για τη βιωματική μάθηση. Από το χώρο της κλινικής ψυχολογίας προέρχονται οι έννοιες της συναισθηματικής εμπειρίας και της

αποτελεσματικής απαρτίωσης των γνωστικών και συναισθηματικών διαδικασιών. Μια άλλη γραμμή συνεισφοράς στη βιωματική μάθηση προέρχεται από τους ριζοσπάστες παιδαγωγούς που προτείνουν την καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης.

Ο όρος βιωματική μάθηση ενσωματώνει διάφορες έννοιες και χρησιμοποιείται με διαφορετική σημασία από διάφορους ερευνητές. Για πολλούς βιωματική μάθηση είναι η γνώση και οι δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί μέσω της εμπειρίας της ζωής και της εργασίας και που πολλές φορές δεν έχουν πιστοποιηθεί επίσημα.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ή επανεκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης πολλοί εστιάζουν την προσοχή τους στα βιώματα των ενηλίκων και τη σημασία που έχει για την περαιτέρω εξέλιξή τους, να συνειδητοποιήσουν πόσα έχουν μάθει και πόσα μπορούν να μάθουν από την εμπειρία τους (Evans, 1994, 4). Είναι χαρακτηριστικό ότι από το 1972 η Unesco τονίζει ότι κεντρική αρχή της διά βίου μάθησης είναι η ενσωμάτωση των εμπειριών των μαθητών σ' αυτή.

Ένα μεγάλο ρεύμα που προέρχεται από το χώρο της κριτικής παιδαγωγικής συνδέει τη βιωματική μάθηση με την ενδυνάμωση των μαθητών. Υποστηρίζει ότι αν αποκτήσουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να μαθαίνουν, αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους και έτσι μπορούν να δράσουν προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής (Mezirow, 1991, 197).

Στο χώρο της Ψυχολογίας η βιωματική μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία της κατανόησης του εαυτού μας (Καμαρινού, 2000, 84) αλλά και της ανάπτυξης του συνόλου της προσωπικότητας. Έτσι υποστηρίζεται ότι το σχολείο πρέπει να καλύπτει τις ανάγκες της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης όλων των μαθητών μέσα από ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και τις κατάλληλες διαδικασίες. Η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας στοχεύει, σύμφωνα με τον Μπακιρτζή, στην διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που δίνει τη δυνατότητα εμπειριών που θα διευκολύνουν «τις ενδοψυχικές διεργασίες ιδιοποίησης και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας και των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων, ενδιαφερόντων» (Μπακιρτζής, 2000, 102).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, μια ομάδα παιδαγωγών και ερευνητών, με τον όρο βιωματική μάθηση αναφέρεται στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση το "learning by doing" που συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες όπως η έρευνα, η εργασία πεδίου, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι προσομοιώσεις, οι δημιουργικές συνθέσεις κ.ά. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης η βιωματική μάθηση

«ακουμπά» στη διερευνητική μάθηση, τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων και ιδιαίτερα τη μέθοδο Project, χωρίς βεβαίως να ταυτίζεται μ' αυτές. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο όρος μέθοδος Project έχει αποδοθεί στα ελληνικά από την Μ. Κλεάνθους- Παπαδημητρίου (1952), ως μέθοδος βιωμάτων, ενώ από τον Χρυσυφίδη (1994) ως βιοματική επικοινωνιακή μάθηση.

Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε εμείς τη βιοματική μάθηση παραπέμπει σε μια σύνθεση της Παιδαγωγικοδιδασκτικής και της Ψυχολογικής αντίληψης. Με τον όρο βιοματική μάθηση, εννοούμε τη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σ' αυτήν· τη διαδικασία αυτή, που προωθεί παράλληλα την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών καθώς και την ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνικά προβλήματα και σε θέματα ανθρωπίνων σχέσεων. Σε κάθε περίπτωση, αντιλαμβανόμαστε τη βιοματική μάθηση, ως «ένα ταξίδι ανακάλυψης του νοήματος της ανθρωπίνης ύπαρξης και της φύσης του κοινού καλού». Μ' αυτήν την έννοια η βιοματική μάθηση δεν αφορά μόνον στα παιδιά και τους εφήβους αλλά και στους ενήλικες σ' όλα τα στάδια της ανάπτυξής τους.

Οι κυριότερες αρχές της βιοματικής μάθησης θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Η βιοματική μάθηση αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών ή προκαλεί νέα βιώματα.
2. Ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης και να οικειοποιείται το θέμα που προσεγγίζει μέσω της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος σ' αυτό.
3. Τον προτρέπει να ερευνά, ν' ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί τη φαντασία του και τη δημιουργικότητά του.
4. Προτείνει την αναζήτηση ή τη δημιουργία νοήματος αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών.
5. Στοχεύει στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διαδικασίας, κινητοποιώντας το μαθητή διανοητικά και συναισθηματικά, αφού είναι παραδεκτό ότι η μάθηση βασίζεται στη σχέση και την αλληλεπίδραση γνώσης και συναισθηματικών διεργασιών.
6. Βοηθά το μαθητή να αντιληφθεί το ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι και να συνειδητοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές συνιστώσες συναντώνται με την προσωπική του ιστορία (Postle, 1993, 36).
7. Προωθεί την αυτογνωσία του μαθητή.

Γενικές αρχές του σχεδιασμού των βιοματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων

Οι βιοματικές μαθησιακές δραστηριότητες δεν έχουν τη στασιμότητα, ή ίσως και την ακαμψία ενός παραδοσιακού συμβατικού μαθήματος που περιορίζεται στην προσπάθεια μετάδοσης γνώσης και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές. Χαρακτηριστικά η Μ. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου (ό.π., 154) γράφει «Το βίωμα είναι ένας τρόπος ψυχικής τοποθέτησης. Είναι κάτι σύνθετο, πλατύτερο από το μάθημα, μια οργανικά και ψυχολογικά πολύπλευρη λειτουργία, που είναι δυναμική στην υφή της και προοδευτική στη μορφή». Οι βιοματικές μαθησιακές δραστηριότητες έχουν τα χαρακτηριστικά της ρευστότητας και της ελαστικότητας στο βαθμό που διαφορετικοί μαθητές προσεγγίζουν ένα συγκεκριμένο θέμα με διαφορετικό τρόπο, εργάζονται λιγότερο ή περισσότερο χρόνο γι' αυτό και το συνδέουν με ένα ή περισσότερους κύκλους ενδιαφερόντων. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι το βίωμα δεν μπορεί να επαναληφθεί ούτε να «αντιγραφεί» από άλλη ομάδα, αφού η δυναμική της κάθε ομάδας είναι διαφορετική, όπως διαφορετική είναι και η ψυχική διάθεση των μαθητών και διαφορετική η υφή της δραστηριότητας που επιλέγει η κάθε ομάδα (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, ό.π., 54-155). Ωστόσο, όπως εγκαίρως μας έχει προειδοποιήσει ο Dewey, «η εμπειρία μένει εντελώς μετέωρη, αν δεν τη συλλάβουμε ως σχέδιο απόφασης πάνω στη διδακτέα ύλη, στις μεθόδους διδασκαλίας και πειθαρχίας, στον υλικό εφοδιασμό και την κοινωνική οργάνωση του σχολείου» (Dewey, 1938, 18).

Κεντρικό πρόβλημα κάθε προσπάθειας σχεδιασμού της μαθησιακής διαδικασίας με βάση τις αρχές της βιοματικής μάθησης είναι η επιλογή εμπειριών που έχουν θετική παιδευτική αξία για τους μαθητές. Ο Dewey υποστηρίζει ότι παρόμοια αξία έχουν οι εμπειρίες που επιζούν παραγωγικά μέσα στις επόμενες και προτείνει ως κριτήρια επιλογής τις δύο αρχές του εμπειρικού συνεχούς: α) την αρχή της συνέχειας, β) την αρχή της αλληλεπίδρασης. Η αρχή της συνέχειας των εμπειριών αναφέρεται στο ότι κάθε εμπειρία αντλεί κάποια στοιχεία από τις προηγούμενες και επιδρά με κάποιο τρόπο στην ποιότητα των επερχόμενων εμπειριών. Η αρχή της αλληλεπίδρασης αναφέρεται στη σημασία των αντικειμενικών αλλά και των εσωτερικών συνθηκών στη διαμόρφωση της εμπειρίας. Οι δύο αυτές αρχές «στην ενεργό ενότητά τους παρέχουν το μέτρο της παιδευτικής σημασίας και της αξίας μιας εμπειρίας» (Dewey, ό.π., 33). Έτσι οι βιοματικές μαθησιακές δραστηριότητες που επιλέγονται, θα πρέπει: α) να διευκολύνουν την ανάκληση στοιχείων από εμπειρίες που προηγήθηκαν, ώστε να καταδεικνύεται ο ρόλος προηγούμενων εμπειριών στην αντιμετώπιση και

κατανόηση τρεχουσών καταστάσεων και β) να φωτίζουν τη σχέση των εσωτερικών-ψυχολογικών με τους εξωτερικούς-αντικειμενικούς παράγοντες σε κάθε εμπειρία. Οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες θα πρέπει, επίσης, να αξιοποιούν εκτός από τη νόηση, την αίσθηση, τη μνήμη και τη φαντασία (Mulligan, 1993, 93). Έτσι, ένα πιθανό κριτήριο επιλογής των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων είναι η δυνατότητα προώθησης της δημιουργικής ικανότητας και η διεύρυνση της προοπτικής των μαθητών (Κλεάνθους, ό.π., 94).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε, ότι ιδιαίτερα πειστικά επιχειρήματα για την υιοθέτηση βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη, θα μπορούσαμε να αντλήσουμε από το χώρο της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1993). Είναι γενικά παραδεκτό, αφενός ότι το σχολείο ευνοεί κυρίως τους μαθητές που έχουν αναπτυγμένη τη λογικομαθηματική και τη γλωσσική νοημοσύνη και αφετέρου ότι η όλη διαδικασία της μάθησης έχει ως κέντρο την ανάπτυξη γλωσσικών και λογικομαθηματικών δεξιοτήτων. Αντιθέτως, οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες στοχεύουν στην καλλιέργεια και των άλλων μορφών νοημοσύνης (διαπροσωπικής, ενδοπροσωπικής, χωρικής, μουσικής, κιναισθητικής) και ευνοούν την κινητοποίηση και την έκφραση των μαθητών οι οποίοι δεν έχουν ανεπτυγμένες σε υψηλό βαθμό τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική νοημοσύνη.

Ως προς τον *άξονα του χρόνου*, οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες μπορούν να έχουν ως κέντρο το παρόν, το παρελθόν ή και το μέλλον, σε κάθε περίπτωση όμως θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν αναφορές και στις άλλες δύο διαστάσεις του χρόνου. Η *διάρκεια των βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων* εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών, το πλάτος και την ένταση των ενδιαφερόντων τους και, βεβαίως, τις αντικειμενικές προϋποθέσεις (Κλεάνθους ό.π., 138).

Η *επιλογή των θεμάτων των βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων* μπορεί να βασίζεται ενδεικτικά:

- Στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και του εκπαιδευτικού,
- Στον κύκλο του κοινωνικού προβληματισμού,
- Στο πλαίσιο των προβλημάτων της κοινότητας,
- Στη σφαίρα των επιστημονικών αναζητήσεων,
- Στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων που προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Η διαδικασία της βιομαθητικής μάθησης

Η διαδικασία της βιομαθητικής μάθησης, αν ακολουθήσουμε το μοντέλο του Kolb (1984, 42) μπορεί να περιγραφεί ως ένας κύκλος τεσσάρων σταδίων: α) συγκεκριμένης εμπειρίας, β) αναστοχαστικής παρατήρησης, γ) αφηρημένης εννοιοποίησης και δ) ενεργού πειραματισμού.

Κατά τη διαδικασία αυτή, σε αντίθεση με τα παραδοσιακά διδακτικά σχήματα, καλούμε τους μαθητές μας να εστιάσουν την προσοχή τους στη συγκεκριμένη εμπειρία. Για να αποκτήσουν νόημα αυτής της εμπειρίας είναι αναγκαίο να στοχαστούν κριτικά και να προβληματιστούν για τους πιθανούς τρόπους διαφοροποίησής της. Στη συνέχεια καλούμε τους μαθητές να σκεφτούν πώς η νέα μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το σχηματισμό νέων εννοιών και τελικά τους ενθαρρύνουμε να προχωρήσουν σε ενεργό πειραματισμό. Στο μοντέλο αυτό, η συγκεκριμένη εμπειρία και η αφηρημένη εννοιοποίηση αποτελούν δυο διαμετρικά αντίθετους προσανατολισμούς σύλληψης της εμπειρίας του κόσμου. Από την άλλη πλευρά η αναστοχαστική παρατήρηση και ο ενεργός πειραματισμός αντιπροσωπεύουν δύο αντίθετους τρόπους μετασχηματισμού αυτής της σύλληψης μέσω εσωτερικού στοχασμού ή μέσω εξωτερικού χειρισμού της πραγματικότητας.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να τονίσουμε, ότι για να μην υπάρξει ο κίνδυνος το μοντέλο να επαναλάβει τον εαυτό του, θα πρέπει να το δούμε σε μια προοπτική διαδοχικών κύκλων ή ανάπτυξής του σε σχήμα σπειράματος. Σε κάθε περίπτωση, όμως, δε θα πρέπει να εγκλωβιστούμε στο συγκεκριμένο μοντέλο, ούτε να απαιτούμε σε κάθε βιομαθητική μαθησιακή δραστηριότητα να ανιχνεύουμε και τα τέσσερα προαναφερθέντα στάδια. Εξάλλου, επειδή, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η βιομαθητική μάθηση χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και ευπλαστότητα, κάθε προσπάθεια ακριβούς περιγραφής της θα μείωνε την ελευθερία των εκπαιδευτικών.

Παρόλα αυτά, θα πρέπει να τονίσουμε ότι κάθε βιομαθητική μαθησιακή δραστηριότητα θα πρέπει να πλαισιώνεται πάντα από μια διαδικασία κριτικού στοχασμού. Είναι απολύτως απαραίτητο μετά από κάθε παρόμοια δραστηριότητα να δίνεται στους μαθητές ο χρόνος αλλά και το έναυσμα να σκεφτούν τι έκαναν, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν, τι έμαθαν, πώς πρόκειται να αξιοποιήσουν αυτή τη μάθηση, πώς ένωσαν, πώς συνεργάστηκαν με τους άλλους, τι θα μπορούσαν να είχαν κάνει διαφορετικά, τι σκέπτονται για την όλη διαδικασία κτλ. Ο εντοπισμός και η κινητοποίηση σκέψεων, συναισθημάτων και γνώσεων βοηθά τους μαθητές να οργανώσουν την εμπειρία τους. Σε διαφορετική περίπτωση το όλο εγχείρημα θα μοιάζει να στερείται προσανατολισμού και θα διακρίνεται από ασάφεια και προχειρότητα που

εύκολα μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε απογοήτευση και ανία.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Κάθε προσπάθεια βιωματικής προσέγγισης στο χώρο του σχολείου έχει ως προαπαιτούμενο έναν εκπαιδευτικό που θα έχει την ικανότητα να οργανώνει και να υποστηρίζει δραστηριότητες βιωματικής μάθησης.

- Έναν εκπαιδευτικό που θα πάψει να λειτουργεί ως προμηθευτής γνώσεων, που θα ενεργοποιεί τους μαθητές, θα καλλιεργεί την αντιληπτική τους εγρήγορση, που θα συντονίζει τη διαδικασία της γνώσης, έναν εκπαιδευτικό που θα μπορεί να βλέπει και με τα μάτια των μαθητών του και που θα επιτρέπει στους μαθητές να έχουν «ελεύθερα χέρια, πόδια, μάτια, αυτιά, λάρυγγα» (Κλεάνθους, ό.π., 93-94).
- Έναν εκπαιδευτικό που θα ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να ερευνούν, να βρίσκουν πληροφορίες, να λύνουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις, να στοχάζονται κριτικά, να συνεργάζονται και να προχωρούν σε δημιουργικές συνθέσεις.
- Έναν εκπαιδευτικό που θα αφουγκράζεται τον παλμό της ομάδας της τάξης.
- Έναν εκπαιδευτικό που θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, ώστε να μην «γλιστρά» σε ψυχολογικές ερμηνείες συμπεριφορών.
- Έναν εκπαιδευτικό, που όπως γράφει ο Ναυρίδης, χρησιμοποιώντας τους όρους του Winnicott, θα είναι «επαρκώς καλός» (good enough) και θα μπορεί «να μοιράζεται με το μαθητή το επικοινωνιακό παιχνίδι της μάθησης» (Ναυρίδης, 1997, 21-22).
- Έναν εκπαιδευτικό που να έχει εμπειρία συμμετοχής σε βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες.
- Έναν εκπαιδευτικό, τέλος, που θα είναι ο ίδιος ένας αναστοχαστικός δάσκαλος, έτοιμος να ερευνήσει, να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί σε νέες ιδέες, αντιλήψεις, πρακτικές.

Μορφές βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε, ενδεικτικά, σε κάποιες μορφές βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν δοκιμαστεί στη διδακτική πράξη και οι οποίες έχουν, συνήθως, πολύ θετική απήχηση στους μαθητές. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι δεν είναι μόνο ο τύπος μιας δραστηριότητας που την κατατάσσει στον χώρο της βιωματικής μάθησης αλλά

το γενικό πνεύμα που διέπει το σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή της, ο τρόπος δηλαδή αξιοποίησής της στη συνολική ροή της εκπαιδευτικής πράξης.

- *Προσομοίωση*: είναι μια μορφή δραστηριότητας που επιτρέπει την ανασύσταση πραγματικών καταστάσεων, προσπαθεί, δηλαδή, να μιμηθεί μια κατάσταση πραγματικής ζωής (Cash, 1983, 83). Ως παραδείγματα προσομοίωσης θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την αναπαράσταση μιας σκηνής από ένα καφενείο της Σμύρνης λίγο πριν τη Μικρασιατική καταστροφή, την οργάνωση ενός βυζαντινού δείπνου ή την αναπαράσταση σύγκλησης της Επιτροπής Ασφαλείας του Ο.Η.Ε. με θέμα την έκδοση ψηφίσματος για κάποιο πρόβλημα.
- *Παιχνίδι ρόλων*: Αναφέρεται σε μια ομάδα τεχνικών με την οποία ζητείται από τους συμμετέχοντες να διαδραματίσουν ένα ρόλο σε μια δεδομένη κατάσταση. Συνήθως αξιοποιείται και η τεχνική της αντιστροφής των ρόλων. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας δραστηριότητας μπορούμε να προσκαλέσουμε δύο μαθήτριες να υποδυθούν τους ρόλους μιας Σπαρτιάτισσας και μιας Αθηναίας, που συνομιλούν για τον τρόπο ζωής τους. Ένα άλλο παιχνίδι ρόλων θα μπορούσε να έχει ως θέμα τη δυσλειτουργική επικοινωνία γονέων-εφήβων.
Και στις δύο αυτές μαθησιακές δραστηριότητες (προσομοίωση, παιχνίδι ρόλων) για να γίνει ουσιαστική δουλειά, θα πρέπει οι μαθητές να έχουν μελετήσει σε βάθος το σχετικό υλικό. Η ανάληψη των ρόλων πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τις επιθυμίες των μαθητών. Κάποιες φορές θα ήταν ίσως σκόπιμο να προταθεί κυκλική εναλλαγή των ρόλων (Καμαρινού, ό.π., 136). Είναι απαραίτητο, τέλος, ο εκπαιδευτικός να έχει προνοήσει για τον αναγκαίο χρόνο που χρειάζεται για «την επιστροφή στην πραγματικότητα», την αποσύνδεση από το ρόλο και βεβαίως για την αναστοχαστική διαδικασία, στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί.
- *Αφηγηματική ανασύνθεση*: Απόδοση μιας φανταστικής ιστορίας που να βασίζεται σε ιστορικά ελεγμένες πληροφορίες. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινούνται αρκετά βιβλία. Αξίζει να αναφερθούμε ενδεικτικά σε δύο, τα οποία μπόρεσαν να αναδείξουν τη φυσιογνωμία της καθημερινής ζωής διαφόρων ιστορικών περιόδων, βασισμένα σε μια στέρεη επιστημονική υποδομή (Λυπουρλή, 1998, *Ήν ποτέ... Τρεις «Ιστορίες» αρχαίας ελληνικής καθημερινότητας*, και Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού, 1988, *Μια μέρα δεκαπέντε ιστορίες καθημερινότητας*). Αναφέρουμε κάποιους χαρακτηριστικούς τίτλους: «Ένας Αθηναίος θεατής στα εν άσπει Διονύσια», «Από τη ζωή ενός

- δασκάλου στην Κωνσταντινούπολη το 10ο αιώνα», «Ένας αντικαποδιστριακός συνωμότης», «Ένας στρατιώτης στη Μικρά Ασία το 1922» κ.ά.
- *Ταξίδια κατευθυνόμενης φαντασίας:* Στη δραστηριότητα αυτή αξιοποιείται η ιδέα της προσωπικής αναλογίας, από την γκάμα μεθόδων της Συνεκτικής (Gordon) (Ξανθάκου, 1998, 99-100). Ο μαθητής καλείται να φανταστεί ότι είναι το ίδιο το αντικείμενο μελέτης. Έτσι, αν το θέμα μελέτης είναι η Αθηναϊκή Δημοκρατία, προσκαλούμε το μαθητή στο ταξίδι «ανεβαίνω στην Πνύκα» ως μέλος αυτής της Δημοκρατίας. Άλλα παραδείγματα: «Κατεβαίνω στα βάθη ενός ηφαιστείου», «Ακολουθώ τη μπουνιά από το στόμα μου στο στομάχι», «Είμαι το οξυγόνο. Το ταξίδι μου στο κυκλοφορικό σύστημα».
 - *Συγκρουσιακή ιδεοθύελλα ή Αντιτιθέμενες απόψεις:* Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και καλούνται να υπερασπιστούν δύο αντίθετες θέσεις, διατυπώνοντας τα κατάλληλα επιχειρήματα. Κατά ή υπέρ της κλωνοποίησης, κατά ή υπέρ της λατρείας των εικόνων (Εικονομαχία) κ.ά.
 - *Δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας:*
 - Εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή έρευνας με παρατήρηση, ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις.
 - Συμμετοχή των μαθητών σε πρόγραμμα δράσης σε κοινοτικό επίπεδο (Charman, 1993, 206).
 - Συμμετοχή των μαθητών σε έρευνα σε ιστορικά αρχεία, σε βιβλιοθήκες ή στα αρχεία δήμων κτλ.
 - *Δραματοποίηση:* απόδοση θεατρικής μορφής, σ' ένα μύθο, μια ιστορία ή σ' ένα μάθημα (Σεργή, 1987). Θεατρική επεξεργασία αφηγηματικού κειμένου. Αυτοσχεδιασμός (Peter, 1994).
 - *Οργάνωση συζήτησης στρογγυλού τραπεζιού:* Κάποιοι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν και να αναλύσουν πολυπρισματικά ένα θέμα, ενώ οι υπόλοιποι μπορούν να τους υποβάλουν τα ερωτήματά τους.
 - *Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης:* Μετά από τη διδασκαλία κάποιου ποιήματος ή πεζού λογοτεχνήματος, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν σε λόγο, σε εικόνα, σε μουσική, ή σε κίνηση, τον τρόπο με τον οποίο συναντήθηκαν με το συγκεκριμένο έργο.
 - *Μυθοπλασία:* Συγγραφή παραμυθιού ή σεναρίου, με προσωπική, αλυσιδωτή ή ομαδική γραφή.
 - *Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού:* Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν οι ίδιοι υλικό για κάποια διδακτική ενότητα. Το σχετικό ντοσιέ μπορεί να περιλαμβάνει φωτοτυπίες από εφημερίδες, κωμικογραφήματα, σταυρόλεξα, κολλάζ, πάζλ, σλάντς, διαφάνειες, μουσικές συνθέσεις,

μαγνητοσκοπημένες ταινίες κ.ά.

- *Επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς:* (Μουσεία, Αρχαιολογικούς χώρους κ.ά.). Οι επισκέψεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν βιοματική εμπειρία, αν οι μαθητές λάβουν μέρος σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στη συνέχεια υπάρξει χώρος και χρόνος για κριτικό στοχασμό.

Για να δημιουργηθούν οι συνθήκες υπό τις οποίες οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, είναι απαραίτητο να εγκαταστήσουμε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, τέτοιο που θα επιτρέπει τη δημιουργία συναισθηματικού κλίματος αποδοχής, ενδιαφέροντος, εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ομαδικότητας, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς το φόβο της απόρριψης ή της γελοιοποίησης και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που θα ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την αναγνώρισή τους στο πλαίσιο της ομάδας, παράλληλα βεβαίως με την ανάπτυξη του αισθήματος αλληλεγγύης προς τους άλλους. Είναι απαραίτητο, επίσης, να προωθήσουμε τη γνωστική και τη συναισθηματική ετοιμότητα των μαθητών για τη νέα προσέγγιση, ιδιαίτερα όταν στο σχολείο οι μαθητές έχουν συνηθίσει να προσλαμβάνουν μόνο πληροφορίες και μάλιστα με άλλους διδακτικούς τρόπους. Έτσι κι αλλιώς η εκπαιδευτική εμπειρία έχει δείξει ότι η μάθηση φαίνεται να επιτυγχάνει καλύτερα, όταν οι μαθητές οι ίδιοι επιτυγχάνουν μια ισορροπία της καθαρής θέασης, της αυτοκατεύθυνσης, της υψηλής ποιότητας υποστήριξης και μια αληθινή αίσθηση επιτεύγματος και ανάπτυξης (Whitaker, 205).

Θα πρέπει ακόμη ως σχεδιαστές βιοματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων να φροντίσουμε να υπάρχει ισορροπία μεταξύ του δημιουργικού μέρους της δραστηριότητας, δηλαδή της έκφρασης του μαθητή, και του γνωστικού μέρους, δηλαδή της κατανόησης του γύρω κόσμου. Κάθε βιοματική δραστηριότητα δεν θα πρέπει να είναι μόνο ευχάριστη και ζωντανή αλλά θα πρέπει να βοηθά και τους μαθητές να υπερβαίνουν την προσωπική τους εμπειρία και να δομούν μια «γνώση βάθους» για την πραγματικότητα που τους περιβάλλει (Κλεάνθους, ό.π., 330-3). Δεν θα πρέπει να επαναλάβουμε, όπως εύστοχα επισημαίνει η Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, το λάθος που γίνεται στην εργασία πολλών προοδευτικών σχολείων όπου «διαρκώς ανανεώνουν τις πείρες των μαθητών χωρίς να τις οργανώνουν. Μπουκλώνουν τους μαθητές με βιώματα, όπως το τυπικό σχολείο τους μπουκώνει με γνώσεις. Ελπίζουν ότι όλα αυτά τα βιώματα θα οργανωθούν από μόνα τους μέσα στους μαθητές. Αυτό όμως είναι αβέβαιο. Το βέβαιο απεναντίας είναι ότι τα ασυνάρτητα μεταξύ τους βιώματα διασπούν ψυχικά τους μαθητές και

δεν δίνουν στη δραστηριότητά τους κανένα ζωτικό σκοπό» (Κλεάνθους, ό.π., 137). Από τα παραπάνω καθίσταται φανερή η ανάγκη της οργάνωσης των βιωμάτων και της σύνδεσής τους με την εσωτερική ζωή του μαθητή.

Θεωρούμε, τέλος, αυτονόητο ότι σε καμία περίπτωση οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες δε θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν ως «τρικ» εντυπωσιασμού ή ως μέσα παρέλκυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Εξάλλου τα ίδια τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν την ικανότητα, πολλές φορές διαισθητικά, να αντιλαμβάνονται την αυθεντικότητα των κινήτρων και τη σοβαρότητα των προθέσεων.

Βιωματική Μάθηση και Ευέλικτη Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων-Καινοτόμων Δράσεων

Η βιωματική μάθηση, όπως προκύπτει από όσα έχουν προηγηθεί, παραπέμπει σε ανοιχτές διδακτικές διαδικασίες και σε ανοιχτά Προγράμματα Σπουδών. Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ένα πλαίσιο που έχει αυτές τις προδιαγραφές είναι το Πρόγραμμα: Ευέλικτη Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων-Καινοτόμων Δράσεων, η πιλοτική εφαρμογή του οποίου ξεκίνησε κατά τη σχολική χρονιά 2001-2002 και συνεχίζεται και φέτος. Η Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων, στο βαθμό που, όπως δηλώνεται στον *Οδηγό Εφαρμογής*, (*Βιβλίο του Καθηγητή*, 2001, 9-10) «επιδιώκει τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα του παιδιού και τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής,.... που στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ενεργοποίηση της δημιουργικότητας των μαθητών,... στην ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων που απαιτεί η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση» και στο βαθμό «που έχει ελεύθερη θεματική και ενδιαφέρεται για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής με συναίσθημα, ρυθμό και φαντασία», εκτιμούμε ότι μπορεί να αποτελέσει ένα καλό έδαφος για την εφαρμογή βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Έτσι και αλλιώς το προτεινόμενο σχήμα εργασίας στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η μέθοδος project (μέθοδος των Σχεδίων Εργασίας) που σύμφωνα με αρκετούς παιδαγωγούς σχεδόν ταυτίζεται με τη βιωματική μάθηση. Τα σχέδια εργασίας, σύμφωνα με τον Μαρσαγγούρα (2002, 226) θεωρούνται «ιδανικό πλαίσιο κοινωνικο-πολιτικής ανάπτυξης του παιδιού, λειτουργικός τρόπος μετάβασης από την εννοιοκεντρική διδασκαλία στη διεπιστημονική σύμπραξη, την οποία θεωρούμε αναγκαία για την κατανόηση πολύπλοκων θεμάτων και τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων με τη βοήθεια της επιστημονικής γνώσης».

Εξάλλου, ο προσανατολισμός του προγράμματος προς τις διαθεματικές/

διεπιστημονικές προσεγγίσεις ακουμπά στη βασική αρετή της μεθόδου της βιομαθητικής μάθησης, η οποία, σύμφωνα με την Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, είναι το ότι τοποθετεί το παιδί ή το νέο «απέναντι στη σύνθετη ανθρώπινη ζωή που ακριβώς ως τέτοια απαιτεί πολύπλευρη αντίδραση και δράση». Θα πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι η βιομαθητική μάθηση ενδείκνυται ιδιαίτερα για προγράμματα κοινωνικής ανάπτυξης (Moon, 1990, 21-27).

Οι προϋποθέσεις λειτουργικού σχεδιασμού και επιτυχημένης εφαρμογής βιομαθητικών μαθησιακών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων- Καινοτόμων Δράσεων είναι πολλές. Μία από τις σημαντικότερες είναι η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού πλαισίου για τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες που έχουν αναλάβει την πιλοτική εφαρμογή. Έχει μεγάλο ενδιαφέρον να δημιουργηθούν διάλογοι επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών που θα επιτρέπουν την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, την ανατροφοδότηση, τον αναστοχασμό, την ανανέωση και τη θεωρητική στήριξη. Είναι, επίσης, απαραίτητο να ληφθεί μέριμνα για τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με βιομαθητικό τρόπο. Ο σχεδιασμός, τέλος, μιας ερευνητικής προσπάθειας με βάση το μοντέλο της έρευνας-δράσης, θα επέτρεπε, κατά τη γνώμη μας, την επιστημονική παρακολούθηση και τη δημιουργική ανάπτυξη του όλου Προγράμματος. Σε κάθε περίπτωση πάντως, θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί, ώστε να μην οδηγηθούμε σε μια τεχνοκρατική-εργαλειακή αντίληψη της βιομαθητικής μάθησης.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η αξιοποίηση των αρχών της βιομαθητικής μάθησης αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρόκληση για το Πρόγραμμα: η Ευέλικτη Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων-Καινοτόμων Δράσεων, στο βαθμό που αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών, ενθαρρύνει τη δημιουργική τους έκφραση, τους εμπλέκει στη διεργασία αναζήτησης νοήματος και προωθεί ένα ζωντανό τρόπο σύνδεσης με τη γνώση.

Βιβλιογραφία

- Boud, D., Cohen R., & Walker, D. (Eds) (1993). *Using experience for learning*.
 Cash, K. (1983). *Designing and using simulation for training*. Technical Note, 20, Massachusetts Univ.: Amherst.
 Charman L. (1993). *Διδακτικές της Τέχνης*. μτφ. Λαπουρτάς, Χαραλαμπίδης, Κυπραίου, Βαρδάλου. Αθήνα: Νεφέλη.
 Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*, μτφ. Μ. Καραχάλιος και Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
 Dewey, J. (1938, 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, μτφ. Α. Πολενάκης.

- Αθήνα: Γλάρος.
- Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, (1988),
Μια μέρα... Αθήνα.
- Evans, N. (1994). *Experiential Learning for All*. London, New York: Cassell.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a critical Pedagogy of Learning*. Bergin and Garvey Critical Studies in Education Series.
- Καμαρινού, Δ. (1998). *Βιοματική Μάθηση στο Σχολείο*.
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και Μέθοδοι*. Αθήνα.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall.
- Λυπουρλής, (1998). *Ήν ποτέ... τρεις «ιστορίες αρχαίας ελληνικής καθημερινότητας»*.
- Mulligan, J. (1993). Activating internal processes in experiential learning. In D. Boud, R. Cohen, & D. Walker, (Eds) *Using experience for learning*.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, A. (1990, 1998). *Εργαστήρια για το Σχολείο*. Salford. TACADE, ΚΕ.ΘΕ.Α.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιοματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30.
- Ναυρίδης, Κ. (1997). Η δημιουργικότητα στην παιδαγωγική σχέση. Στο: *Η Συνθετική Δημιουργική Εργασία στο Σχολικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Peter, M. (1994). *Drama for All*. London: David Fulton Publishers.
- Postle, D. (1993). Putting the heart back into learning. In D. Boud, R. Cohen, & D. Walker, (Eds). *Using experience for learning*.
- Πουρκός, Μ. (1997). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σεργή, Α. (1987). *Δραματική Έκφραση Και Αγωγή Του Παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Thomas, D. (Ed.) (1995). *Flexible Learning Strategies in Higher and Further Education*. London: Cassell.
- Timbal-Duclaux, L. (1986, 1993). *Το δημιουργικό γράψιμο*, μτφ. Γ. Παρίσης.

Αθήνα: Πατάκης.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2001). *Οδηγός για την εφαρμογή της Ενέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων. Βιβλίο για τον Καθηγητή*. Αθήνα.

Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Whitaker, P. (χ.χ.). *Managing to Learn. Aspects of Reflective and Experiential Learning in Schools*. Cassell.