

# Διδασκαλία και Μετασχηματίζουσα Μάθηση στο πανεπιστήμιο

*Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης*

## **1. Αλλαγές στα πανεπιστήμια και πανεπιστημιακή διδασκαλία**

Στο πλαίσιο των επιχειρούμενων αλλαγών στη φυσιογνωμία και τη λειτουργία των πανεπιστημίων η ακαδημαϊκή διδασκαλία αποκτά νέο περιεχόμενο. Ήδη πολλά ξένα πανεπιστήμια δέχονται ότι αυτή δε μπορεί να συνεχίζει να είναι ο «φτωχός συγγενής» της έρευνας. Γι' αυτό και αναγνωρίζουν ότι η καλή διδασκαλία αποτελεί σημαντική λειτουργία της εσωτερικής δραστηριότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Έτσι, χρηματοδοτούν την ίδρυση κέντρων ή ινστιτούτων για τη διδασκαλία και την ανάπτυξη του προσωπικού, προωθώντας παράλληλα την έρευνα στο γνωστικό τομέα συγκεκριμένων αντικειμένων και επιδιώκοντας τη δημιουργία φιλικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση περιβαλλόντων. Προς την κατεύθυνση αυτή πιέζει και η ολοένα αυξανόμενη μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και η εντεινόμενη διαφοροποίηση του φοιτητικού πληθυσμού (Biggs & Tange, 2007:2-3).

Με δεδομένη τη σημασία της εκπαίδευσης για τη ζωή των ατόμων και την πορεία των κοινωνιών, η ανταπόκριση των πανεπιστημίων και των πανεπιστημιακών δασκάλων στις νέες απαιτήσεις παρουσιάζεται συχνά με διλημματική μορφή: η πανεπιστημιακή διδασκαλία ή θα συνεχίζει να ακολουθεί τους παραδοσιακούς, αναποτελεσματικούς –όπως δείχνουν σχετικές έρευνες– τρόπους, επαναλαμβάνοντας τη ρουτίνα πρακτικών που δεν επιτρέπουν στους φοιτητές να διευρύνουν τις γνώσεις τους, να διαχειρίζονται σύνθετες σκέψεις και να τις τεκμηριώνουν· ή θα εφαρμόσει καινοτόμες πρακτικές, που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Fink, 2003:1-3). Η πρώτη επιλογή επικρίνεται, συνήθως, για το ότι απορρέει από την επιδίωξη των πανεπιστημιακών να προωθούν τα ενδιαφέροντά τους μέσω της δύναμής τους για παραγωγή και νομιμοποίηση της γνώσης, ενώ η δεύτερη θεωρείται ότι μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω αλλαγών στα περιεχόμενα και τις στρατηγικές της διδασκαλίας, καθώς και στον εξορθολογισμό των διαδικασιών της έρευνας (Martin, 1998).

Παρά ταύτα, συχνά οι αλλαγές του διδακτικού παραδείγματος περιορίζονται στη διαμόρφωση τυπολογιών και τεχνικών που υποτίθεται ότι είναι ικανές να κάνουν αποτελεσματικότερη την πανεπιστημιακή διδασκαλία (Clark, 1995; Collis, 1998). Ωστόσο, το πιο διαδεδομένο μοντέλο πανεπιστημιακής διδασκαλίας, δηλαδή η διάλεξη σε μεγάλα ακροατήρια, εκτιμάται ότι έχει περιορισμένες δυνατότητες να βοηθήσει τους φοιτητές να αναπτύξουν την ικανότητα να εφαρμόζουν σε νέες περιστάσεις τα όσα έμαθαν, να καλλιεργήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, να αποκτήσουν κίνητρα για περαιτέρω μάθηση ή να αλλάξουν στάσεις και πεποιθήσεις (Biggs & Tange, 2007:2; Fink, 2003:3-4).

Ως σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες για τους φοιτητές προσδιορίζονται πλέον αυτές που συνδέονται τόσο με τις διαδικασίες όσο και με τα προϊόντα της μάθησης. Κριτήρια για τις πρώτες είναι ο υψηλός βαθμός κινητοποίησης του ακροατηρίου κατά τη διδασκαλία και η ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών στη μάθηση, ενώ για τα δεύτερα η αξία τους για την προσωπική ζωή των φοιτητών, την εργασία τους, τη συμμετοχή τους στην κοινότητα κ.λπ., καθώς και η επίτευξη αξιοσημείωτων αλλαγών στη σκέψη και τις συμπεριφορές τους, αλλαγές που συνεχίζονται και μετά το τέλος των σπουδών τους (Fink, 2003:6-7 & 31-33). Μάλιστα, ορισμένα πανεπιστήμια δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για κέντρα που αφορούν όχι το σχεδιασμό της διδασκαλίας αλλά τα αποτελέσματα της μάθησης, ώστε οι φοιτητές τους να αποκτήσουν σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες (Barr & Tagg, 1995). Σχηματικά, οι διαφορές ανάμεσα στο παραδοσιακό και το νέο διδακτικό παράδειγμα αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα (Fink, 2003:16-22):

| Πεδίο             | Παραδοσιακό διδακτικό παράδειγμα            | Νέο διδακτικό παράδειγμα                       |
|-------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Σκοπός            | Βελτίωση ποιότητας της διδασκαλίας          | Βελτίωση ποιότητας της μάθησης                 |
| Κριτήρια          | Ποιότητα εισαγόμενων φοιτητών               | Ποιότητα αποφοίτων                             |
| Διδακτικές δομές  | Κάλυψη ύλης                                 | Ειδικά μαθησιακά αποτελέσματα                  |
| Μαθησιακή θεωρία  | Γραμμική – σωρευτική αντίληψη για τη μάθηση | Η μάθηση ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης πλαισίων |
| Ρόλος διδάσκοντος | Σχεδιασμός και παράδοση μαθημάτων           | Σχεδιασμός μεθόδων και περιβαλλόντων μάθησης   |

Βέβαια, αλλαγές προς την κατεύθυνση αυτή προϋποθέτουν μια γενικότερη αλλαγή στην κουλτούρα του πανεπιστημιακού οργανισμού και, φυσικά, αλλαγές στις αντιλήψεις και τις πρακτικές του προσωπικού. Ένας σύγχρονος πανεπιστημιακός δάσκαλος πρέπει να διαθέτει ποιοτικά χαρακτηριστικά τέτοια που θα δημιουργούν σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες για τους φοιτητές του. Θα πρέπει, επίσης, να είναι προσιτός και δίκαιος στην κρίση

του, να έχει πνεύμα ανοιχτό, να γνωρίζει σε βάθος το αντικείμενό του και να είναι ικανός να διαμορφώνει ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον, να έχει ενθουσιασμό για το λειτούργημά του, να είναι ευχάριστος και πνευματώδης κ.λπ. (Axelrod, 2007). Επιπλέον, είναι αναγκαίο να αναμορφωθούν τα περιεχόμενα των μαθημάτων, να διασυνδεθούν μεταξύ τους οριζόντια και κάθετα, να περιοριστεί το μέγεθος των ακροατηρίων, να παρέχεται συστηματική υποστήριξη εκ μέρους του οργανισμού, να προωθηθούν αλλαγές στην πολιτική και στο στυλ διοίκησης, να δημιουργηθούν κέντρα μάθησης κ.λπ. (Fink, 2003:196-223). Ειδικά ως προς το τελευταίο σημείο, η δημιουργία «κοινοτήτων έρευνας, μάθησης, διαλόγου και πρακτικής», π.χ. κατά το παράδειγμα της κοινότητας που συγκρότησε ο Richard Paul στην Καλιφόρνια (The Center for Critical Thinking) ή ο James Bell στο Μέριλαντ (Howard Community College: Improving Student Learning and College Teaching), θα μπορούσε να αποτελέσει μια καλή λύση.<sup>4</sup>

Η ιδέα για οικοδόμηση «κοινοτήτων έρευνας» (communities of inquiry) μέσα στα πανεπιστήμια προέρχεται από τη βασική θέση του αμερικανού φιλοσόφου και μαθηματικού Charles Sanders Peirce ότι οι άνθρωποι δημιουργούν συσσωματώσεις, με σκοπό να υπηρετήσουν ιδέες και να ερευνήσουν υποθέσεις (Pardales & Girod, 2006). Περισσότερο, όμως, πρακτικές εκφράσεις της συγκρότησης τέτοιων κοινοτήτων (communities of learning, of learners, of practice κ.λπ.) στηρίχθηκαν στις εργασίες των Jean Lave και Etienne Wenger, οι οποίοι, έχοντας ως επιστημολογικό υπόβαθρο τις κοινωνικές θεωρίες για τη μάθηση και τη γνώση, ανέδειξαν τη σημασία των κοινοτήτων για τους οργανισμούς (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Οι κοινότητες αυτές δεν αποτελούν απλώς ένα δίκτυο ανθρώπων με κοινά ενδιαφέροντα, αλλά συνιστούν ισχυρούς ενοποιητικούς δεσμούς μεταξύ έμπειρων στοχαζόμενων επαγγελματιών και εκκολαπτόμενων επιστημόνων, που μοιράζονται τις ίδιες ανησυχίες, ιδέες, αξίες και οράματα, έχουν κοινά στοιχεία ταυτότητας και είναι έτοιμοι να αναλάβουν δράση σε συγκεκριμένα πεδία (Darling-Hammond, 1996; Ponger, 2005; Sergiovanni, 2000:60-68; Wenger, 1998:61-67).

Θεωρείται, λοιπόν, ευνόητο ότι η οικοδόμηση τέτοιων κοινοτήτων είναι ζήτημα θεμελιώδους σημασίας για τους αυριανούς επιστήμονες. Μέσα σ' αυτές θα είναι σε θέση να συμμετάσχουν ενεργά στη νοηματοδότηση της γνώσης και τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και σχέσεις αλληλεπίδρασης, να κατακτήσουν την ικανότητα διαλόγου και λογικής επιχειρηματολογίας, να καλλιεργήσουν δεξιότητες

---

<sup>4</sup> Για τις συγκεκριμένες κοινότητες βλ. <http://www.criticalthinking.org> και [www.howardcc.edu](http://www.howardcc.edu).

έρευνας και επίλυσης προβλημάτων (Pardales & Girod, 2006; Wells, 1999). Οι κοινότητες, μάλιστα, αυτές αποτελούν κατάλληλο πλαίσιο και για την ανάπτυξη διεπιστημονικών προσεγγίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση (Ponger, 2005; Roth & Lee, 2006). Και, ίσως, οι σημαντικότερες δυνατότητες που παρέχουν στους φοιτητές<sup>5</sup> τέτοιες κοινότητες είναι να γίνουν δημιουργικοί –κάτι που αγνοήθηκε από τις ψυχολογικές σχολές του στρουκτουραλισμού, του φονεζιοναλισμού και του μπιχεβιορισμού (Donnelly, 2004)–, να μετακινηθούν από τη μάθηση στη σκέψη (Siegler, 2003), να διαμορφώσουν στάσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες για τη «διά βίου μάθηση» (Deakin Crick, 2005).

## 2. Πανεπιστημιακή διδασκαλία και μετασχηματίζουσα μάθηση

Αν, λοιπόν, το στοίχημα για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα είναι η σύζευξη της επιτυχίας με τον ανθρωπισμό και την κοινωνική δικαιοσύνη, τότε ανώτατο επίπεδο μάθησης θα πρέπει να θεωρηθεί η «μετασχηματίζουσα μάθηση» (transformative learning), η οποία όμως, για είναι τέτοια, είναι απαραίτητο (ό.π.):

- 1) να οδηγεί στην αυτογνωσία,
- 2) να διευκολύνει την εφαρμογή των γνώσεων στην πράξη, επιτρέποντας νέες νοηματοδοτήσεις της,
- 3) να αναπτύσσει την ικανότητα κριτικής επαγρύπνησης,
- 4) να καλλιεργεί τη δημιουργικότητα,
- 5) να επιτρέπει την ανάπτυξη σχέσεων μαθησιακής αλληλεπίδρασης,
- 6) να οδηγεί στην αλλαγή των στρατηγικών αντιλήψεων για τη γνώση και τον κόσμο,
- 7) να ενισχύει το αίσθημα αλληλεξάρτησης και κοινωνικής αλληλεγγύης.

Η «μετασχηματίζουσα μάθηση», όπως είναι γνωστό, έλκει την καταγωγή της από τις θέσεις του John Dewey για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τη δημοκρατία και την ηθική διάσταση των ατόμων και των κοινωνιών, για τη δυνατότητα δηλαδή της εκπαίδευσης να συμβάλει στη συγκρότηση ήθους και έθους πραγματικά ακαδημαϊκού (Dewey, 1916). Για να επιτευχθεί, όμως, κάτι τέτοιο, είναι αναγκαίο οι φοιτητές να προετοιμάζονται έτσι, ώστε να μπορούν να αναπτύξουν κριτική σκέψη υψηλού επιπέδου, να κατακτήσουν την ικανότητα πολλαπλών οπτικών και ερμηνειών, να είναι ανοιχτοί στο διαφορετικό, να συμμετέχουν ενεργά στην πλουραλιστική δημοκρατία, να έχουν κοινωνικές και οικολογικές ευαισθησίες (Nagda et al., 2003).

<sup>5</sup> Για λόγους οικονομίας της γραφής παραλείπεται και το θηλυκό γένος, αλλά είναι αυτονόητο ότι η λέξη «φοιτητές» θα πρέπει να διαβάζεται «φοιτητές και φοιτήτριες».

Έτσι, οι φοιτητές θα είναι ικανοί με βάση τις οργανωτικές δομές (building blocks) που συνδέουν τις διαφορετικές καταστάσεις μεταξύ τους να οδηγούνται μέσω της ανανοηματοδότησης των εμπειριών τους στην εφαρμογή ενός δυναμικού μοντέλου μεταβίβασης της μάθησης (Rebello & Zollman, 2005). Το μοντέλο αυτό συνιστά πράξη μεστή νοήματος, εφόσον όχι μόνο προϋποθέτει την κινητοποίηση του γνωστικού συστήματος των εκπαιδευόμενων για την αντιμετώπιση νέων καθηκόντων ή νέων καταστάσεων, αλλά και απαιτεί την ενεργό και συνειδητή εμπλοκή στη στοχαστική μάθηση (Mezirow, 1991; Perkins & Salomon, 1992). Με την κριτική συνειδητοποίηση, λοιπόν, η μάθηση μπορεί να γίνει «μετασχηματίζουσα» και, μέσω του διαλόγου με τους άλλους και της διεύρυνσης των εμπειριών, να μετουσιωθεί σε πράξη αυτογνωσίας, προσωπικής ανάπτυξης και χειραφέτησης (Merriam & Heuer, 1996).

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να παρατηρηθεί ότι η «μετασχηματίζουσα μάθηση» στην απλούστερη (soft) εκδοχή της συνδέεται κυρίως με την αλλαγή του «εαυτού», με σκοπό την απόκτηση πρακτικών και επαγγελματικών ωφελημάτων. Υπό το πρίσμα αυτό, περιορίζεται στο πλαίσιο αναστοχαστικών διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών, οι οποίες πολύ συχνά έχουν τη μορφή οδηγιών. Έτσι λ.χ., η διδασκαλία και η μάθηση θα πρέπει να εστιάζουν (Cunningham Florez, 2001; Intergovernmental Studies Program Primer, 2006):

- 1) στη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων,
- 2) στη διατύπωση υποθέσεων για το πώς η κατάσταση ή η δράση θα μπορούσε να εξελιχθεί διαφορετικά,
- 3) στην εκπόνηση σχεδίου δράσης με βάση τις νέες οπτικές.

Σε πιο συγκεκριμένο επίπεδο, προτείνονται στρατηγικές και τεχνικές, όπως οι ακόλουθες (James, 2006; Nagda et al., 2003):

- 1) η δημιουργία μαθησιακών προσδοκιών,
- 2) η συναρμογή πληροφοριών ή στοιχείων,
- 3) η προσομοίωση,
- 4) η ανάληψη ρόλων,
- 5) η μοντελοποίηση,
- 6) η μάθηση με βάση την επίλυση προβλημάτων,
- 7) η παράλληλη επίλυση προβλημάτων,
- 8) η πρόβλεψη για εφαρμογές της θεωρητικής γνώσης στην πράξη,
- 9) η εννοιολογική γενίκευση,
- 10) η χρήση αναλογιών,
- 11) ο μεταγνωστικός αναστοχασμός,
- 12) ο συγκροτημένος διάλογος σε μικρές ομάδες.

Στο ίδιο πλαίσιο συνιστάται η εφαρμογή βασικών διδακτικών αρχών, όπως (Clark, 1995; Eisenkraft, 2003):

- 1) η επιλογή κατάλληλων περιεχομένων και θεμάτων, που να είναι σε θέση να ενθαρρύνουν την αυτόνομη κριτική σκέψη, να επεκτείνουν τις γνώσεις των φοιτητών και να τους βοηθούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο,
- 2) η καλή προετοιμασία και οργάνωση των μαθημάτων (στόχοι, θέματα, διαγράμματα, προεκτάσεις, συνδέσεις με άλλα θέματα, ανακεφαλαιώσεις κ.λπ.),
- 3) οι σαφείς επεξηγήσεις εννοιών και αρχών με συγκεκριμένα παραδείγματα και έμφαση στα δύσκολα σημεία,
- 4) η κατάλληλη χρήση του λόγου και του επιτονισμού, καθώς και σημείων μη λεκτικής επικοινωνίας,
- 5) η επίδειξη ενθουσιασμού για τη διδασκαλία και αξιοποίηση θεμάτων που μπορούν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των φοιτητών (π.χ. πρακτικές εφαρμογές, πρακτική χρησιμότητα),
- 6) η ενθάρρυνση για συμμετοχή στο μάθημα (π.χ. παροχή χρόνου για ερωτήσεις και σχόλια, θετική ενίσχυση, διατύπωση προκλητικών ερωτήσεων),
- 7) η επίδειξη ενδιαφέροντος και συμπάθειας μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας (π.χ. συζήτηση για ιδέες, ασχολίες, ενδιαφέροντα και απορίες των φοιτητών, ανεκτικότητα στα λάθη και τους τρόπους σκέψης τους),
- 8) η πρόβλεψη για δίκαιη και συχνή επικοινωνία (π.χ. ανατροφοδότηση με εποικοδομητικά σχόλια, σύντομη διόρθωση γραπτών δοκιμιών και εργασιών, σαφήνεια κριτηρίων αξιολόγησης κ.λπ.).

Ωστόσο, χωρίς να αμφισβητείται η χρησιμότητα των παραπάνω στρατηγικών και πρακτικών, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι, αν με τον όρο «μετασχηματίζουσα μάθηση» νοείται η διαμόρφωση πολιτών της πράξης με βαθιά πολιτική συνείδηση και ισχυρή βούληση για κοινωνική δικαιοσύνη, τότε η διδασκαλία θα πρέπει να είναι συνδεδεμένη στενά με την Κριτική Παιδαγωγική (Boyce, 1996; Shor, 1992:55-83; Van der Veen, 2003). Ένα τέτοιο διδακτικό παράδειγμα θα πρέπει να βασίζεται στην Κριτική Θεωρία, στη γκραμσική έννοια της ηγεμονίας, όπως την επεξεργάστηκε στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ο Henry Giroux (Giroux, 1987a,b & 1988), καθώς και στη διαλογική διδασκαλία σύμφωνα με τις θέσεις του Paulo Freire (Freire, 1970/1977 & 1973), σε αντίθεση με την κυρίαρχη «τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης» (dialogic education vs. banking education). Έτσι, παρά το γεγονός ότι για μερικούς υπάρχουν διάφοροι τύποι «καλών πολιτών», οι οποίοι εκφράζουν διαφορετικές φιλοσοφίες και προτεραιότητες, υπάρχει η δυνα-

τότητα για διαμόρφωση ενός νέου τύπου με στοιχεία από όλους τους άλλους.<sup>6</sup> Τότε, οι έννοιες του πολίτη και της δημοκρατίας μπορεί να αποκτήσουν βαθύτερες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις, που θα συνδέονται με την επιδίωξη ενός νέου κοινωνικού ανθρωπισμού, όπου μέτρο αξίας δε θα είναι η οικονομία της αγοράς αλλά η κοινωνική αλληλεγγύη και ασφάλεια, η δημιουργικότητα, ο σεβασμός στο περιβάλλον και η ολόπλευρη ανάπτυξη των ανθρώπινων δυνατοτήτων (McLaren & Jaramillo, 2007:53, 111-115).

Για τη δημιουργία, λοιπόν, ενός περιβάλλοντος που θα ευνοεί τη «μετασχηματίζουσα μάθηση» με σκοπό τη δημιουργία ενός νέου ανθρωπισμού είναι απαραίτητη η συστηματική προσέγγιση του φαινομένου της διδασκαλίας και της μάθησης στα πανεπιστήμια, ώστε η διδασκαλία να πάψει να είναι υλοκεντρική και να στραφεί στο πώς μαθαίνουν οι φοιτητές. Στο πλαίσιο αυτό απαιτούνται τα εξής:

1. Να εξεταστεί ποια από τις παρακάτω τρεις βασικές θεωρίες για τη διδασκαλία, σε σχέση πάντα με τον ορισμό της μάθησης, χρησιμοποιείται κυρίως στα πανεπιστήμια, δηλαδή (Biggs & Tange, 2007:15-19):

- α) τι είναι οι φοιτητές, οπότε ο ρόλος του διδάσκοντος είναι να πληροφορεί και του φοιτητή να αφομοιώνει,
- β) τι κάνουν οι διδάσκοντες, οπότε ο ρόλος τους είναι να εξηγούν επισημονικές αρχές, έννοιες και θεωρίες,
- γ) τι κάνουν οι φοιτητές, οπότε η εστίαση βρίσκεται σε δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης.

2. Να προσδιοριστεί σε ποια θεωρία μάθησης στηρίζεται η πανεπιστημιακή διδασκαλία, ώστε να κατανοηθεί το πώς μαθαίνουν οι φοιτητές. Από την άποψη αυτή οι εξελίξεις στη γνωστική ψυχολογία οδήγησαν στη μερική υποχώρηση του κυρίαρχου μιτσεβιοριστικού μοντέλου μάθησης και στην εμφάνιση νέων θεωριών, π.χ. της «φαινομενογραφίας» (phenomenography) και του «εποικοδομισμού» (constructivism). Και οι δύο θεωρίες, παρά το ότι η πρώτη εστιάζει κυρίως στους τρόπους με τους οποίους αυτοί που μαθαίνουν δημιουργούν νοήματα, ενώ η δεύτερη ειδικότερα στη φύση των μαθησιακών δραστηριοτήτων, συμφωνούν στο ότι η αποτελεσματική μάθηση δεν είναι μια μηχανιστική μετάδοση γνώσεων (transmitting of knowledge), αλλά αλλαγή του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται κανείς τον εαυτό του και τον κόσμο. Επομένως, η εκπαίδευση δε μπορεί να περιορίζεται στη συσσώρευση πληροφοριών, στην παραγωγή και την αναπαραγωγή έτοιμης γνώσης,

---

<sup>6</sup> Π.χ. σύμφωνα με τους Westheimer & Kahne (2004) υπάρχουν τρεις βασικοί τύποι καλών πολιτών: αυτός που ως άτομο ενεργεί υπεύθυνα, αυτός που συμμετέχει στα κοινά και αυτός που αγωνίζεται για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

αλλά πρέπει να αποσκοπεί στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο δομούνται οι πληροφορίες, με απώτερο σκοπό την ανανοηματοδότησή τους και την εννοιολογική αλλαγή (όπ.π.:19-20). Τέτοια αλλαγή συμβαίνει, όταν:

- α) είναι εξαρχής σαφές στους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους ποια είναι τα πραγματικά αποτελέσματα της μάθησης, τα οποία όλοι μπορούν να αντιληφθούν,
- β) λαμβάνονται υπόψη από τους διδάσκοντες οι προηγούμενες εμπειρίες των φοιτητών,
- γ) οι φοιτητές έχουν ευκαιρίες να εστιάσουν σε ενεργητικές δραστηριότητες και όχι να βλέπουν απλώς τις πλάτες των συμφοιτητών τους,
- δ) οι φοιτητές συμμετέχουν ενεργητικά, εργάζονται ομαδικά και διαλέγεται με τους συμφοιτητές και το δάσκαλό τους (όπ.π.:20-21).

### **3. Διδασκαλία σε μεγάλα ακροατήρια με σκοπό τη μετασχηματίζουσα μάθηση**

Δυστυχώς, πολύ συχνά η πανεπιστημιακή διδασκαλία και η εξεταστική διαδικασία, ιδίως προκειμένου για μεγάλα ακροατήρια, ενθαρρύνουν μια εντελώς επιφανειακή προσέγγιση της μάθησης, όπου κυριαρχεί η απομνημόνευση μεμονωμένων γεγονότων, λέξεων-κλειδιών, ταξινομικών καταλόγων κ.λπ., χωρίς ουσιαστική κατανόηση του αντικειμένου ή του θέματος. Αντίθετα, η σε βάθος προσέγγιση δίνει έμφαση στην κατανόηση της δομής του αντικειμένου, στην προηγούμενη εμπειρία των φοιτητών, στην αντιμετώπιση των παρανοήσεων (misconceptions), στη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος και σε ενεργητικές δραστηριότητες (όπ.π.:24-25).

Στην όλη διδακτική διαδικασία, πέρα από την εκμάθηση νέων μαθησιακών τεχνικών, σημαντική θέση, επίσης, πρέπει να κατέχουν η δημιουργία κινήτρων μάθησης και θετικών προσδοκιών, τόσο με την έναρξη των μαθημάτων όσο και κατά τη διάρκειά τους, καθώς και η αναστοχαστική διδασκαλία (reflecting teaching). Με τον τρόπο αυτό οι φοιτητές όχι μόνο θα είναι σε θέση να δίνουν προσωπικό νόημα στη γνώση, αλλά και να κατανοούν τι πρέπει να αλλάξει και γιατί (όπ.π.:31-44).

Σημαντική παράμετρος είναι και ο σχεδιασμός μαθησιακών εμπειριών και αποτελεσμάτων που θα αποσκοπούν (όπ.π.:64-80):

- α) στην καλλιέργεια θετικών στάσεων για την ακαδημαϊκή μαθητεία (ακαδημαϊκή γνώση και έρευνα), την ιδιότητα του πολίτη (κοινωνική υπευθυνότητα) και τη «διά βίου μάθηση» (αντιμετώπιση νέων προβλημάτων και καταστάσεων),



- β) στην ανάπτυξη ικανοτήτων σχετικών με την αναζήτηση και την επεξεργασία πληροφοριών, την έρευνα, την προσωπική διανοητική αυτονομία, την κοινωνική-επαγγελματική ηθική και την επικοινωνία,
- γ) στη σύζευξη της ακαδημαϊκής γνώσης (δηλωτική, διαδικαστική, εννοιολογική) με την επαγγελματική (λειτουργική, ειδική, ρεαλιστική) και στην κατάκτηση διαφορετικών επιπέδων κατανόησης, από την προδομική και μονοδιάστατη μέχρι τη συσχετική και αφαιρετική.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, μιας διδακτικής μεθοδολογίας που αποσκοπεί στη δημιουργία σημαντικών μαθησιακών εμπειριών η διδασκαλία σε μεγάλα ακροατήρια (lecture ή tutorial) μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματική, αρκεί οι διδάσκοντες να λειτουργούν όχι ως απλοί μεταδότες παθητικών πληροφοριών μέσα σε τυπικά προδιαγεγραμμένες συνθήκες, αλλά ως διάμεσοι με σκοπό τη «μετασχηματίζουσα μάθηση», βοηθώντας τους φοιτητές να ερμηνεύσουν την επιστημονική γνώση και να οικοδομήσουν τη δική τους με επίκεντρο το τι κάνουν μέσα στην αίθουσα (όπ.π.:104-110). Ένα μεγάλο ακροατήριο μπορεί να γίνει διαδραστικό, αν οι διδάσκοντες (όπ.π.:111-131, 138-144, 148-151):

- α) προετοιμάζουν κατάλληλα τα μαθήματά τους (εισαγωγή, στόχοι, ερωτήσεις, δραστηριότητες, αναστοχασμός, ανατροφοδότηση),
- β) εξασκούν τους φοιτητές τους στο πώς να κρατούν σημειώσεις με βάση εννοιολογικούς χάρτες,
- γ) χρησιμοποιούν εναλλασσόμενες δραστηριότητες που διευκολύνουν τη σύζευξη της θεωρητικής με την εφαρμοσμένη γνώση (π.χ. εισαγωγική παρουσίαση, διδασκαλία σε ομάδες, εστίαση σε μελέτες περίπτωσης, επίλυση προβλημάτων, συσχέτιση με το χώρο εργασίας), αξιοποιώντας παράλληλα και τις δυνατότητες που προσφέρει η σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία (Anderson et al., 2001; Naidu, 2001; Naidu & Oliver, 1996; Tagg, 1994.)

Έτσι, η διχοτομία ανάμεσα στη διάλεξη από τη μια μεριά, ως μέσου παθητικής μετάδοσης προκαθορισμένων επιστημονικών γνώσεων και χειραγώγησης των φοιτητών, και στο διάλογο από την άλλη, ως μέσου για τη διαφώτιση και την αναανομηματοδότηση της γνώσης, μπορεί να θεωρηθεί λανθασμένη από παιδαγωγική άποψη (Brookfield & Preskill, 1999:35-36), μια και τα πράγματα ενδέχεται να συμβαίνουν και αντίστροφα (Shor & Freire, 1987:40)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Εδώ θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι με τον όρο «διάλογος» αποδίδονται οι αγγλικοί όροι “discussion” ή “dialogue”, οι οποίοι από μερικούς φιλοσόφους χρησιμοποιούνται για τη συστηματική, δομημένη και αυστηρά επιστημονική διαδικασία που φέρνει στην επιφάνεια την πολλαπλότητα των απόψεων, η οποία εξυπακούεται α-

Εκείνο που κυρίως έχει σημασία από παιδαγωγική σκοπιά είναι ότι ο διάλογος μπορεί να αποτελέσει πράξη ελευθερίας, που θα αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας για την κριτική κατανόηση των θεμάτων, στην κατάκτηση της ικανότητας για αυτοκριτική και στην κριτική προσέγγιση διαφορετικών οπτικών, ώστε τελικά να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ανάληψη δράσης (Brookfield & Preskill, 1999:4-6). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Dewey (1916), ο διάλογος αποτελεί συστατικό “sine qua non” της δημοκρατίας, εφόσον συντελεί αποφασιστικά στην ανθρώπινη ανάπτυξη, καλλιεργώντας την ικανότητα για ανταλλαγή απόψεων, αυξάνοντας τη διάθεση για «δούναι» και «λαβείν», διευρύνοντας τους ορίζοντες του νου και προωθώντας την αμοιβαία κατανόηση.

Ο κριτικός διάλογος (critical dialogue ή discussion) στην αίθουσα διδασκαλίας μπορεί να αποβεί μέσο με το οποίο οι διδάσκοντες θα λειτουργήσουν ως πραγματικοί διανοούμενοι με σκοπό το μετασχηματισμό των ιδεών και των στάσεων των φοιτητών τους (transformative intellectuals), με την προϋπόθεση βέβαια ότι θα εστιάζουν σε καίρια, ανοιχτά και προκλητικά ερωτήματα, στον αναστοχασμό πάνω στις θεμελιώδεις παραδοχές,<sup>8</sup> στην κατάλληλη τεκμηρίωση και επιχειρηματολογία, στην επίλυση προβλημάτων. Με τον τρόπο αυτό θα εμπλέκουν τους φοιτητές τους σε διαδικασίες που αναδεικνύουν την κοινωνική κατασκευή της γνώσης και τις όποιες αντιφάσεις της (Giroux, 1987:119; Shor, 1992:32-33). Τα πλεονεκτήματα ενός τέτοιου διαλόγου μπορεί να συνοψιστούν στα ακόλουθα (Brookfield & Preskill, 1999:17-33):

- 1) διερεύνηση της πολλαπλότητας των οπτικών,
- 2) ανεκτικότητα απέναντι στην πολυπλοκότητα, την αβεβαιότητα και την αμφιβολία,
- 3) αναγνώριση και έλεγχος των προσωπικών θεμελιωδών υποθέσεων,
- 4) συγκέντρωση της προσοχής κατά την ακρόαση (= ενεργητική ακρόαση, μαθαίνω να ακούω και να κατανοώ),

---

ναφορικά με κάθε σύνθετο και περίπλοκο θέμα. Αντίθετα, ο όρος «συζήτηση» (conversation) θεωρείται ως χαλαρή μορφή διαλόγου (Bridges, 1988:17; Dillon, 1994:13; Lipman, 2006:232). Υπάρχει, βέβαια, και η προτίμηση του Freire και των συνεχιστών του στον όρο “dialogue”, τον οποίο αντιδιαστέλλουν από τον όρο “discussion”. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, ο «διάλογος» χαρακτηρίζεται ως είδος λόγου διαλλακτικού, ανοιχτού και εστιασμένου στη συμμετοχική μάθηση, ο οποίος αποσκοπεί στη δημιουργία βαθιάς κοινωνικής συνείδησης και την προετοιμασία των ανθρώπων να αναλάβουν κοινωνική δράση (Freire, 1973; Shor, 1992).

<sup>8</sup> Ως θεμελιώδης παραδοχή ή υπόθεση (assumption) νοείται εδώ η λογική βάση πάνω στην οποία στηρίζεται μια ολόκληρη σειρά συλλογισμών, επομένως και ο συμπερασμός, δηλαδή η διαδικασία διαμόρφωσης συμπερασμάτων.

- 5) ενίσχυση της οξυδέρκειας,
- 6) επανατοποθέτηση των διαφορετικών οπτικών σε νέες βάσεις,
- 7) παροχή βοήθειας για τη συσχέτιση της θεωρητικής γνώσης με συγκεκριμένα θέματα,
- 8) σεβασμός στις απόψεις και τις εμπειρίες των φοιτητών,
- 9) εθισμός στις δημοκρατικές διαδικασίες,
- 10) συμμετοχή των φοιτητών στη διαμόρφωση της γνώσης,
- 11) κατάκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων για τη σαφή μετάδοση ιδεών και νοημάτων,
- 12) ευκαιρίες για εμβάθυνση και ενσυναίσθηση,
- 13) εθισμός στη συμμετοχική και ενεργητική μάθηση,
- 14) ανάπτυξη δεξιοτήτων σύνθεσης,
- 15) μετασχηματισμός του νου.

Η επιτυχής διεξαγωγή του κριτικού διαλόγου σε μεγάλα ακροατήρια προϋποθέτει ότι ο διδάσκων θα προετοιμάζεται συστηματικά, διερευνώντας τις προδιαθέσεις των φοιτητών του, διαμορφώνοντας σε συνεργασία μαζί τους κανόνες και πρακτικές, διευκολύνοντας την πρόσβαση στις προαπαιτούμενες βασικές γνώσεις και το αναγκαίο υλικό. Προς την κατεύθυνση αυτή θα μπορούσε πριν από το μάθημα να δοθούν στους φοιτητές κείμενα για μια πρώτη κριτική ανάγνωση (critical prereading), συνοδευόμενα από ερωτήσεις επιστημολογικού, εμπειρικού, επικοινωνιακού και πολιτικοκοινωνικού περιεχομένου ή από τη θέση επίκαιρων ή ακαδημαϊκού χαρακτήρα προβλημάτων (όπ.π.:34-35, 45-47).

Μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο το μάθημα σε μεγάλα ακροατήρια μπορεί να λειτουργήσει ως μια καλή ευκαιρία για τη διαμόρφωση συνθηκών που προωθούν τον κριτικό διάλογο. Για να είναι, μάλιστα, η όλη διαδικασία πιο αποτελεσματική, θα ήταν σκόπιμο να ακολουθήσει ο διδάσκων ένα συστηματικό διδακτικό μοντέλο σαν κι αυτό που σε αδρές γραμμές περιγράφεται αμέσως παρακάτω<sup>9</sup> (όπ.π.:36-38. Βλ. επίσης Boyce, 1996; Cranton, 2002: 64-66 & Shor, 1992:32-33):

1. Έναρξη του μαθήματος με μία ή περισσότερες βασικές ερωτήσεις, τις οποίες ο διδάσκων θα προσπαθήσει να απαντήσει (framing questions), ή τη θέση και τη συζήτηση επίκαιρων, παραγωγικών (γενικής φύσης) ή ακαδημαϊκού χαρακτήρα προβλημάτων. Με τους τρόπους αυτούς υποδηλώνεται ότι η εκπαίδευση και η μάθηση είναι μια συνεχής ερευνητική διαδικασία, μέσω της οποίας προσπαθεί κανείς να κατακτήσει ένα βαθμό πληρέστερης

---

<sup>9</sup> Η εφαρμογή τέτοιων μοντέλων διδασκαλίας σε μεγάλα ακροατήρια έχουν δοκιμαστεί στην πράξη και έχουν αποδειχθεί εξαιρετικά λειτουργικά (Badara, 2011). Ανάλογο μοντέλο εφαρμόζεται και από τον γράφοντα με πολύ θετικά αποτελέσματα.

κατανόησης, καθώς και ότι η επιστημονική αλήθεια μπορεί να είναι προσωρινή. Αν ο διδάσκων χρησιμοποιεί σε κάθε μάθημα-παράδοση μια τέτοια στρατηγική, τότε οι φοιτητές θα γίνουν πιο δεκτικοί στη διερεύνηση δομικών ερωτημάτων ή στον εντοπισμό και την ανάλυση προβλημάτων.

2. Προσεκτική εισαγωγή εναλλακτικών οπτικών (alternative perspectives) σχετικών με το διδασκόμενο θέμα. Έτσι μπορεί να καλλιεργηθεί η διάθεση να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι διαφορετικές οπτικές, χωρίς να εκδηλώνονται αμυντικά ανακλαστικά. Ένας τρόπος, για να επιτευχθεί αυτό, είναι να παρουσιάζονται από τον ίδιο τον διδάσκοντα όλα τα επιχειρήματα που αντιτίθενται στους ισχυρισμούς του. Ένας άλλος, να δίνεται ο λόγος σε έναν ή περισσότερους φοιτητές με αντίθετη άποψη ή, έστω, αμφιβολίες.

3. Διάθεση χρονικών περιόδων για τον προσδιορισμό και τον έλεγχο θεμελιωδών παραδοχών ή υποθέσεων (periods of assumptions hunting). Καθώς ένας από τους σκοπούς του διαλόγου είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η αφιέρωση χρόνου για τον προσδιορισμό και τη λεπτομερή εξέταση των θεμελιωδών υποθέσεων πάνω στις οποίες στηρίζει ο διδάσκων τις απόψεις και τις ενέργειές του είναι κρίσιμης σημασίας, για να αντιληφθούν οι φοιτητές ότι η διαδικασία αυτή αποτελεί συστατικό στοιχείο του διαλόγου. Η εξέταση των θεμελιωδών υποθέσεων πρέπει να διεξάγεται ενώπιον των φοιτητών με τρόπο που θα αξιοποιεί τη μεθοδολογία της «έκφωνης σκέψης» (thinking / musing aloud).<sup>10</sup>

4. Χρήση της «ζωηρής / θορυβώδους» εργασίας σε ομάδες (buzz groups), ώστε οι φοιτητές να μάθουν να διαλέγονται μεταξύ τους. Τέτοιες ομάδες καλό είναι να αποτελούνται από τρεις – τέσσερις φοιτητές και να ενεργοποιούνται δύο ή τρεις φορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η εργασία σε ομάδες πρέπει να βασίζεται σε συγκεκριμένα ερωτήματα σχετικά με τη σημασία, τη σχέση με το διδασκόμενο θέμα, τη σαφήνεια ή τη χρησιμότητα απόψεων που υποστηρίχθηκαν στη διάρκεια της διάλεξης, καθώς και σε εκτιμήσεις για την ευστάθεια ή μη των επιχειρημάτων που αναπτύχθηκαν.

5. Εισαγωγή περιόδων «σιωπηλού αναστοχασμού» (periods of reflective silence). Επειδή μια συνήθης παρανόηση είναι ότι ο σωστός διάλογος αποτελεί μια διαδικασία συνεχούς ομιλίας, ενώ στην πραγματικότητα και οι παύσεις μπορεί να είναι εξίσου σημαντικό στοιχείο του διαλόγου, είναι σκόπιμο να διακόπτεται κάθε είκοσι λεπτά περίπου η διάλεξη και να παρέχεται χρόνος στους φοιτητές να αναστοχαστούν πάνω σε όσα άκουσαν. Στη συνέχεια, μπορεί να ζητείται από μεμονωμένους φοιτητές ή από μικρές ομάδες

<sup>10</sup> Για την «έκφωνη σκέψη» βλ. Ericsson & Simon (1993).

να εκθέτουν προφορικά ή να καταγράφουν (και αργότερα να ανακοινώνουν) τις ιδέες ή τα σχόλιά τους (Catterall, 2005).

6. Κατάληξη με μια σειρά ερωτημάτων που ανέδειξε η διάλεξη ή έμειναν αναπάντητα. Χρυσός κανόνας για τις διαλέξεις θεωρείται συχνά ο εξής: «πες τους ό,τι προτίθесαι να τους πεις, πες τους το και μετά πες τους ό,τι τους έχεις πει». Ωστόσο, ο κανόνας αυτός, ο οποίος στις παραδόσεις των μαθημάτων συνήθως μεταφράζεται ως επιγραμματική ανακεφαλαίωση, δημιουργεί την εντύπωση ότι το θέμα έχει κλείσει οριστικά. Αντίθετα, μια καλή διάλεξη που υπηρετεί τον κριτικό διάλογο πρέπει να τελειώνει με αναπάντητα ερωτήματα ή με ερωτήματα που προκύπτουν από τα όσα ειπώθηκαν ή με την αναδιατύπωση σε άλλη βάση ή με πιο προκλητικό τρόπο ορισμένων από τα αρχικά ερωτήματα. Η διαδικασία αυτή μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές να αντιληφθούν ότι τα επιστημονικά θέματα αποτελούν αντικείμενο διαρκούς έρευνας και διαπραγμάτευσης, καθώς και να μάθουν να θέτουν οι ίδιοι ερωτήματα στο τέλος του μαθήματος. Μια καλή πρακτική θα ήταν να αφιερώνει ο διδάσκων τα τελευταία δέκα με δεκαπέντε λεπτά στο να γράφουν οι φοιτητές τέτοια ερωτήματα και στη συνέχεια να τα ανακοινώνουν στους συμμαθητές τους ή να τα δίνουν στον διδάσκοντα, για να επιλέξει ο ίδιος μερικά να συζητηθούν στην επόμενη συνάντηση.

Με την ολοκλήρωση μιας ενότητας μαθημάτων είναι χρήσιμο να δίνεται στους φοιτητές ένα ερωτηματολόγιο σε δύο αντίτυπα για την κριτική αξιολόγηση «επεισοδίων» της διδασκαλίας (critical incident questionnaire), που θα περιλαμβάνει πάντοτε τις ίδιες ερωτήσεις, π.χ. (Brookfield & Preskill, 1999:38-40):

- 1) Ήταν ευχάριστο το μάθημα;
- 2) Έμαθες κάτι καινούριο; Πήρες νέες ιδέες;
- 3) Αυτά που έμαθες θα επηρεάσουν την αποτελεσματικότητά σου στο μέλλον;
- 4) Πού εκτιμάς ότι μπορείς να εφαρμόσεις όσα έμαθες;
- 5) Σε ποιο σημείο του μαθήματος συμμετείχες περισσότερο ενεργά;
- 6) Σε ποιο σημείο του μαθήματος συμμετείχες λιγότερο; Γιατί;
- 7) Ποια δράση μέσα στην αίθουσα θεωρείς ότι σε ωφέλησε περισσότερο;
- 8) Ποια δράση θεωρείς ότι σου προκάλεσε αμηχανία ή σύγχυση;
- 9) Τι σε εξέπληξε περισσότερο στο μάθημα;
- 10) Ποια ερωτήματα σου έμειναν αναπάντητα;

Το δεύτερο αντίτυπο, συμπληρωμένο κι αυτό, το κρατούν οι φοιτητές, ώστε να είναι σε θέση να επαναθεωρήσουν τις απαντήσεις με το τέλος του κύκλου των μαθημάτων και να επισημάνουν τυχόν προτιμήσεις, διαθέσεις και ισχυρά ή αδύνατα σημεία στη μαθησιακή πορεία τους. Τα συγκεντρωμένα ερωτηματολόγια μελετώνται από τον διδάσκοντα, ο οποίος στη συνέχεια

μπορεί να κάνει προφορικά τις παρατηρήσεις και τα σχόλιά του ή να τα δώσει γραπτώς στους φοιτητές του. Η όλη διαδικασία θεωρείται εξαιρετικά χρήσιμη για την ανατροφοδότηση τόσο του διδάσκοντος όσο και των διδασκομένων, καθώς και εργαλείο για να μάθουν οι δεύτεροι να ασκούν και να δέχονται κριτική.

### 3. Επίλογος

Ορισμένες από τις στρατηγικές σαν και αυτές που έχουν περιγραφεί παραπάνω μπορεί να παίζουν σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη σημαντικών μαθησιακών εμπειριών και τη διευκόλυνση της «μετασχηματίζουσας μάθησης». Βέβαια, υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο μια προκλητική δήλωση στη διάρκεια μιας διάλεξης ή η διήγηση μιας εμπειρίας από ένα φοιτητή να οδηγήσει σε προβληματισμό και κριτικό αναστοχασμό με τρόπο πιο δραστικό από όσο μια καλοσχεδιασμένη στρατηγική (Cranton, 2002:66). Εγγυήσεις, συνεπώς, ότι η εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών οδηγεί οπωσδήποτε στη «μετασχηματίζουσα μάθηση» δεν είναι δυνατό να δοθούν· μπορεί μόνο να δημιουργηθούν σχετικές μαθησιακές ευκαιρίες (King, 2005).

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι ο κριτικός διάλογος στο πλαίσιο της κριτικής διδασκαλίας (κριτική κατανόηση, κριτική ανάλυση, κριτική εξέταση) αποτελεί θεμελιώδη διαδικασία για την οικοδόμηση της γνώσης και την κριτική παιδαγωγική πρακτική, αν και η εμπειρία δείχνει ότι η κριτική διδασκαλία στο πανεπιστήμιο δεν είναι εύκολη υπόθεση, είτε ακολουθείται το διαλογικό μοντέλο του Freire είτε το επικοινωνιακό του Habermas είτε η μέθοδος project είτε κάποιο άλλο (Fullerton, 2010; Kim, 2000). Η κριτική διδασκαλία προκαλεί συχνά «μαθησιακή εμπλοκή» (learning blockage) στους φοιτητές ή και την αντίστασή τους, καμιά φορά και συγκρούσεις με τον διδάσκοντα. Γιατί οι φοιτητές εισέρχονται στο πανεπιστήμιο φέροντας τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις απόψεις τους, που συχνά είναι μονοδιάστατες. Οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και οι στάσεις τους συνδέονται και με τις αντιλήψεις τους για την καλή διδασκαλία και τον αποτελεσματικό δάσκαλο: κάλυψη ύλης χωρίς πολλές αβεβαιότητες και προβληματισμούς, που απαιτούν μεγάλη προσπάθεια από μέρους τους, αποτελεσματική μετάδοση της γνώσης από τον διδάσκοντα με τρόπο απλό και κατανοητό (Kim, 2000). Η όποια προσπάθεια του διδάσκοντος να τους εισαγάγει και να τους εθίσει σε πρακτικές συνεργατικές, συμμετοχικές και ενεργητικές, ιδίως αν δεν ληφθεί προηγουμένως υπόψη το είδος των σχέσεων μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένων, μαθήματος και διαδικασίας με την οποία παράγεται η γνώση, συναντά την αντίδρασή τους ή, έστω, προκαλεί τη δυσφορία τους, ενώ γίνεται αντιληπτή ως σύμπτωμα περιορισμένης διδακτικής ικανότητας

(James, 2001; Moore, 2007).<sup>11</sup> Γι' αυτό και μεμονωμένες προσπάθειες μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που ευνοεί την παθητική πρόσληψη και την κατανάλωση έτοιμης γνώσης και σε μια εποχή που, παρά την περί του αντιθέτου ρητορεία, δείχνει εχθρότητα για μάθηση πλήρη νοήματος έχει περιορισμένες πιθανότητες επιτυχίας.

Η κριτική διδασκαλία, λοιπόν, με στόχο τη «μετασχηματίζουσα μάθηση» δεν είναι μια απλή τεχνική ή μια μηχανιστική διαδικασία, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε οποιοδήποτε περιβάλλον. Προϋποθέτει δασκάλους με γνώσεις, εμπειρία και πίστη στο λειτούργημά τους, μέσα και υποδομή, στήριξη από το curriculum και από τη διοίκηση (Pardales & Girod, 2006). Σε κάθε περίπτωση, πάντως, το πανεπιστήμιο, παρά τα προβλήματα και τις δυσκολίες, δεν είναι δυνατόν να παραιτηθεί αμαχητί από τη βασική αποστολή του: να συνεισφέρει στην ερμηνεία της πολυπλοκότητας του κόσμου, στην κατανόηση και τη νοηματοδότηση της κατακερματισμένης γνώσης, στη συγκρότηση μιας νέας επιστημολογίας για την αξία της ζωής με όλες τις αβεβαιότητές της (Barnett, 2000). Η διαμόρφωση συνειδητοποιημένων πολιτών της πράξης απαιτεί να μάχεται η ανώτατη εκπαίδευση όχι μόνο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης αλλά και για τη συγκρότηση κριτικών υπάρξεων, που θα είναι σε θέση να αλλάξουν τον εαυτό τους και τον κόσμο. Και προς την κατεύθυνση αυτή πρώτο σημαντικό βήμα θα ήταν η ίδρυση σε κάθε ΑΕΙ «Κέντρου για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση».

## Βιβλιογραφία

- Anderson, Terry, Rourke, Liam, Garrison, D. Randy & Archer, Walter (2001). Assessing Teacher Presence in a Computer Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)*. A Publication of the Sloan Consortium, 5 (2), [http://www.aln.org/publications/jaln/v5n2/v5n2\\_anderson](http://www.aln.org/publications/jaln/v5n2/v5n2_anderson) [ανακτήθηκε 2-12-2011].
- Axelrod, Paul (2007). A History of Good Teaching: Student Perspectives. *The 2007 David C. Smith Lecture* (presented on November 1, 2007). Ontario: Council of Ontario Universities, <http://cou.on.ca/content/objects/DavidSmithLecture2007.pdf> [ανακτήθηκε 20-10-2011].
- Badara, Ioana Alexandra (2011), *Using Transformative Learning Theory to Investigate Ways to Enrich University Teaching: Focus on the Implementation of Student-Centered Teaching in Large Science Courses*. A Dissertation Presented for the Doctor of Philosophy Degree. The University of Tennessee, Knoxville.

---

<sup>11</sup> Στην ελληνική περίπτωση η κατάσταση φαίνεται να είναι επιβαρυνμένη από τη λειτουργία τόσο των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης όσο και της ανώτατης, καθώς και από τον τρόπο επιλογής των φοιτητών.

- Barr, Robert B. & Tagg, John (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change Magazine*, 27 (6), 12-25.
- Barnett, Ronald (2000). University Knowledge in an Age of Supercomplexity. *Higher Education*, 40 (4), 409-422.
- Biggs, John & Tange, Catherine (2007). *Teaching for Quality Learning at University*, 3<sup>rd</sup> edition. Berkshire, UK: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Boyce, Mary E. (1996). Teaching Critically as an Act of Praxis and Resistance. *Electronic Journal of Radical Organization Theory*, 2 (2). New Zealand: University of Waikato – Management School, <http://www.mngt.waikato.ac.nz/ejrot> [ανακτήθηκε 22-2-2012].
- Bridges, David (1988). *Education, Democracy and Discussion*, 2<sup>nd</sup> edition. Lanham, Manitoba: University Press of America.
- Brookfield, Stephen (1995), *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, Stephen D. & Preskill, Stephen (1999). *Discussion as a Way of Teaching. Tools and Techniques for University Teachers*. Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Catterall, James S (2005). Conversation and Silence: transfer of Learning through the Arts. *Journal of Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, 1 (1), Article 1, 2005, <http://repositories.cdlib.org/clta/ita/vol1/iss1/art1> [ανακτήθηκε 2-12-2011].
- Clark, James M. (1995). *Suggestions for Effective University Teaching*. Winnipeg, Manitoba: The University of Winnipeg, <http://io.uwinnipeg.ca/~clark/acad/teach/effteach.html> [πρόσβαση 14-11-2007].
- Collis, Betty (1998). New Didactics for University Instruction: Why and How. *Computer & Education*, 31 (4), 373-393.
- Cranton, Patricia (2002), Teaching for Transformation. In Ross-Gordon, J. M. [Ed.], *Contemporary Viewpoints on Teaching Adults Effectively. New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 63-72.
- Cunningham Florez, MaryAnn (2001). Reflective Teaching Practice in Adult ESL Settings. *National Center for ESL Education – Digest* (March 2001), <http://www.cal.org/ncle/digests/reflect.htm> [ανακτήθηκε 20-1-2012].
- Darling-Hammond, Linda (1996). The Quite Revolution: Rethinking Teacher Development. *Educational Leadership*, 53 (6), 4-10.
- Deakin Crick, Ruth (2005). Being a Learner: Virtue for the 21<sup>st</sup> Century. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 359-374.
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dillon, James T. (1994). *Using Discussion in Classrooms*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Donnelly, Roisin (2004). Fostering of Creativity within an Imaginative Curriculum in Higher Education. *The Curriculum Journal*, 15 (2), 155-166.



- Doyle, Terry (2008), *Helping Students Learn in a Learner-centered Environment*. Sterling, VA: Stylus.
- Eisenkraft, Arthur (2003). Expanding the 5E Model. A proposed 7E model emphasizes 'transfer of learning' and the importance of eliciting prior understanding. *The Science Teacher*, 70 (6), 56-59.
- Ericsson, Anders K. & Simon, Herbert A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*, 2<sup>nd</sup> edition. Boston: MIT Press.
- Fernandez-Balboa, Juan-Miguel (1998). The Practice of Critical Pedagogy. Critical Self-reflection as Praxis. *Teaching Education (Columbia, S.C.)*, 9 (2), 47-53.
- Fink, Dee L. (2003). *Creating Significant Learning Experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Freire, Paulo (1977). *Η Παιδαγωγική του Καταπιεζόμενου*, μετ. Γ. Κριτικός. Αθήνα: Ράππας [ά έκδοση: *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York 1970].
- Freire, Paulo (1973). *Pedagogy for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.
- Fullerton, James Roderick (2010), *Transformative Learning in College Students: A Mixed Methods Study*. A Dissertation Presented to the Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. Lincoln, Nebraska.
- James, Carl E. (2001), Dialogue and Resistance in the Classroom, *CORE, York University's Newsletter on University Teaching*, 11 (1), 3-5.
- Giroux, Henry A. (1987a). Educational Reform and the Politics of Teacher Empowerment. *New Education*, 9 (1), 3-13.
- Giroux, Henry A. (1987b). Schooling and the Politics of Ethics: Beyond Conservative and Liberal Discourses. *Journal of Education*, 169 (3), 9-33.
- Giroux, Henry A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey Publishers.
- Kim, Kyung Hi (2000). Critical Teaching and Learning Blockage. A Contextual Analysis. *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Zeitschrift 2* (März 2000), [http://www.diezeitschrift.de/22000/kim00\\_01.pdf](http://www.diezeitschrift.de/22000/kim00_01.pdf) [ανακτήθηκε 20-1-2012].
- King, Kathleen (2005), *Bringing Transformative Learning to Life*. Malabar, FL: Krieger.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, Matthew (2006). *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*, επιμ. Β. Παππή – μετ. Γ. Σαλαμός. Αθήνα: Πατάκης [αρχική έκδοση: *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991].
- McEwen, Lindsey, Strachan, Glenn & Lynch, Kenny (2010/11), 'Shock and Awe' or 'Reflection and Change': stakeholder perceptions of transformative learning in higher education. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 34-55.
- McLaren, Peter & Jaramillo, Nathalia (2007). *Pedagogy and Praxis in the Age of Empire: Towards a New Humanism*. Rotterdam: Sense Publications.
- Martin, Brian (1998). Tied Knowledge: Power in Higher Education, <http://www.now.edu.au/arts/sts/bmartin/pubs/98tk> [ανακτήθηκε 12-5-201].

- Merrian, Sarah & Heuer, Barbara (1996). Meaning-making, Adult Learning and Development: A Model with Implication for Practice. *International Journal of Lifelong Education*, 15 (5), 243-255.
- Mezirow, Jack (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moore, Helen A. (2007), Student Resistance in Sociology Classrooms: Tools for Learning and Teaching. *Sociological Viewpoints*, 23, 29-44.
- Muller, Johan (2004). How Adults Learn. *CYC-ONLINE. Readings for Child and Youth Care People*, Issue 60 (January 2004), <http://www.cyc-net.org/cyc-online> [ανακτήθηκε 28-1-2012].
- Muller, Johan (2000). *Reclaiming Knowledge: Social Theory, Curriculum and Education Policy*. London: Routledge-Flamer.
- Nagda, Biren (Ratnesh) A., Guren, Patricia & Lopez, Gretchen, E. (2003). Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race Ethnicity and Education*, 6 (2), 165-191.
- Naidu, Som (2001). Experience – Based Pedagogical for e-Learning. *Education Technology*, 46 (5), 53-58.
- Naidu, Som & Oliver, Mary (1996). Computer supported collaborative problem – based learning (CSC – PBL): An instructional design architecture for virtual learning in nursing education. *Journal of Distance Education*, 11 (2), 1-22.
- Pardales, Michael & Girod, Mark (2006). Community of Inquiry: Its past and present future. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (3), 299-309.
- Perkins, David & Salomon, Gavriel (1992). Transfer of Learning. In *Contribution to the International Encyclopedia of Education*, 2<sup>nd</sup> edition. Oxford: Pergamon Press.
- Ponger, Karl-Heinz (2005). Discourse Communities and Communities of Practice. On the social context of text and knowledge production in the workplace. *Paper presented at the 21<sup>st</sup> EGOS Colloquium* (June 30 – July 2, 2005). *Working Paper no 80*, Freie Universität Berlin.
- Rebello, Sanjay N. & Zollman, Dean A. (2005). A Model for Dynamic Transfer of Learning. *The First European Physics Education Conference*, EPEC – 1 Bad Honnef, Germany.
- Roth, Wolf-Michael & Lee, Yew-Jin (2006). Contradictions in Theorizing and Implementing Communities in Education. *Educational Research Review*, 1 (1), 211-223.
- Sergiovanni, Thomas J. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Thomas J. (2000). *The Lifeworld of Leadership. Creating Culture, Community, and Personal Meaning in the Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shor, Ira (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shor, Ira & Freire, Paulo (1987). *A Pedagogy for Liberation – Dialogues on Transforming Education*. Massachusetts: Bergin & Garvey.

- Siegler, Robert (2003). The Rebirth of Children's Learning. In Desforges, C. & Fox, R. [Eds.], *Teaching and Learning: Essential Readings in Developmental Psychology*. Oxford: Blackwell, 2003, pp. 61-83.
- Tagg, Alan C. (1994). Leadership from Within: Student Moderation of Computer Conferences. *American Journal of Distance Education*, 8 (3), 40-50.
- Van der Veen, Ruud (2003). Community Development as Citizen Education. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (6), 580-596.
- Wells, Gordon (1999). Creating and Sustaining Communities of Inquiry. *Paper presented at the National Reading Conference*. Orlando, FL.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westheimer, Joel & Kahne, Joseph (2004). Educating the 'Good' Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. *Political Science & Politics* (Issue: April 2004), 241-247, <http://apsanet.org> [ανακτήθηκε 16-11-2011].

### Abstract

This paper aims to present innovative teaching strategies in the context of "University Teaching", which has systematically cultivated in many foreign academic institutions abroad. The development of this branch of teaching and learning methodology (didactics), and the related interest of institutions for effective teaching and learning are integral to the changes observed at the level of international policy for higher education, which redirect to the "knowledge and market economy". In this context, the academic teaching acquires new content: many foreign universities accept that teaching can not continue to be the "poor relative" of research. Thus, they are financing the establishment of centers or institutes for teaching and staff development, while promoting research in the cognitive domain of concrete objects and seeking to establish friendly teaching and learning environments. The adoption of innovative teaching and learning strategies requires general change in the culture of the university organization and, of course, changes in attitudes and practices of academic staff. Moreover, it is necessary to reform the content of the courses, be interconnected to each other horizontally and vertically to reduce the size of audiences, to provide systematic support from the organization, to promote changes.

**Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης**

Καθηγητής Διδακτικής Μεθοδολογίας και Ιστορίας της Εκπαίδευσης  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
Φιλοσοφική Σχολή

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής  
Τηλ. 2310-997976 , E-mail: [dmavrosk@edlit.auth.gr](mailto:dmavrosk@edlit.auth.gr)