Αξιοποιώντας τη «Θεωρία της Δραστηριότητας» στο διδακτικό σχεδιασμό του μαθήματος των Θρησκευτικών

Μαρία Ε. Ράντζου, Κωνσταντίνος Δ. Μαντζανάρης, Ιωάννης Φύκαρης

Εισαγωγή

Μέσω της παρούσας εισήγησης επιδιώκεται η ανάδυση του προβληματισμού σχετικά με την ανάδειξη νέων διδακτικών παραμέτρων της διδακτικής διαδικασίας, που αφορούν από την άποψη ότι η σύγχρονη αντίληψη της διδακτικής απαιτεί, αλλά και συνεπάγεται, εναλλακτικές προσεγγίσεις της διαδικασίας μάθησης, προκειμένου οι μαθητές να καταστούν ικανοί, ώστε να αντιλαμβάνονται, αλλά και να αποκτούν τη γνώση πολυπλευρά και πολυπλέκτη.

Την ανάγκη αυτή δημιουργήσαν οι σύγχρονες εξελίξεις τόσο στο χώρο των κοινωνιών όσο και της επιστήμης, αλλά και της τεχνολογίας, που έθεσαν νέα δεδομένα στην αντίληψη του κόσμου. Κυρίως, όμως, προσέφεραν πληθώρα γνώσεων που πλέον αγγίζουν τα όρια της ανεξάρτητης παραγωγής τους. Στη βάση αυτή ο σύγχρονος μαθητής δεν αρκεί να κατέχει μόνο κάποιες βασικές γνώσεις, αλλά πρέπει να καθίσταται ικανός να δημιουργεί και όχι μόνο να ανακαλύπτει ή απλά να παράγει γνώσεις, μέσα από κριτικός συνδυασμός επιλογής επιμέρους γνώσεων, ώστε η δημιουργούμενη από αυτών νέα γνώση να ανταποκρίνεται πλήρως στην προκύπτουσα κατάσταση, με την οποία αναμετράται ο μαθητής (Hammersley & Woods, 1996). Η συγκεκριμένη αναφορά δεν σχετίζεται μόνο με την περίπτωση των εκπαιδευτικών περιπτάσεων και άπατησεων, αλλά και με κάθε κοινωνική κατάσταση ή επίλυση προβλήματος, που προκύπτει στην καθημερινή πραγματικότητα του κάθε μαθητή.

Η εξέλιξη αυτή οδήγησε στην αναγκαιότητα συγκρότησης νέων θεωρητικών εργαλείων και δομών μάθησης, με κύρια χαρακτηριστικά τους την ευελιξία, την προσαρμοστικότητα και τη διαφοροποίηση τόσο στον προσδιορισμό της έννοιας της μάθησης όσο και στην προσέγγιση της στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας. Σε κάθε περίπτωση, βεβαιώνονται οι θεωρίες εξελίσσονται ιστορικά και διαπέλεκται με το πεδίο εφαρμογής τους, αλλάζοντας τη φύση των παρατηρήσεων, τα προς διερεύνηση ερωτήματα, αλλά και τα ερωτήματα που τους αποδίδονται (Κογκούλις, 2005, Βασιλόπουλος, 2002,

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 55/2013

Κι ενώ οι πρώτες προσπάθειες μάθησης στηρίζονται στη μίμηση1 εξελικτικά διαφοροποιούνται, γίνονται συνθετότερες και στηρίζονται σε ποικίλες νοητικές διαδικασίες (Penrose, 1997). Οι διαδικασίες αυτές συμβάλλουν ώστε το άτομο να ενεργοποιηθεί, για να επιτύχει την προσαρμογή του σε νέες καταστάσεις και την κοινωνικοποίησή του στο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο επιθυμεί να ενταχθεί και να δραστηριοποιηθεί. Για την επίτευξη αυτή λειτουργεί εποικοδομητικά η εκπαιδευτική παρέμβαση. Η συγκεκριμένη επίδοση δεν είναι μια μονογραμμική πορεία, αυτονόμη και αναμενόμενη. Αντίθετα, είναι μια συνεχής οικοδόμηση με αλληλεπιδράσεις, αλληληποδική υποθέσεις και αντιθέσεις, μεταξύ του έσω εαυτού και των κοινωνικοπεριβαλλοντικών επιδράσεων και επιφορούν. Για το θέμα αυτό ο Piaget (2001, 2007) θα υποστηρίζει ότι κάθε πρόοδος του νου είναι μια εσωτερική αναναγκότητη και μια εκ νέου δόμηση, μέσω της νοητικής επεξεργασίας, των ενδογενών δεδομένων που προσφέρει η εικόνα του κόσμου, ώστε να διαμορφωθεί η προσωπική εικόνα του κόσμου του κάθε ατόμου.

Ως εκ τούτου, η ανθρώπινη δραστηριότητα δεν είναι μόνο η εκτελεστική εκφράση μιας ενέργειας, αλλά η ενεργοποίηση που ενθαρρύνει τη σκέψη, τη λογική πράξη και τη διορατικότητα.

Η πρόοδος, ωστόσο, της επιστήμης έδειξε ότι η ανοιχτή διαδικασία δεν αποτελεί μόνο ένα αναπτυξιακό γεγονός, αλλά απαιτούνται και συμβάλλουν σε αυτό και εξωγενείς συνελεύσεις παράγοντες, οι οποίοι διαφέρουν στο πλαίσιο της Κονστρουκτιστικής (Constructivism) θεωρίας ανάδειξης της γνώσης, αξιοποιώντας το θεωρητικό υπόβαθρο της ψυχογενετικής και κοινωνικής ψυχολογίας (Vygotsky, 1974).

Ο Κονστρουκτιστισμός δομείται στις αρχές της αντίληψης της «μάθησης δράσης», όπου ως «δράση» νοείται περισσότερο η διαδικασία επιλύσεως προβλημάτων και όχι αποκλειστικά η ενέργεια επί αντικειμένων. Επιπλέον, ως «δράση» νοείται η γνωστική διαδικασία εξελικτικής μετάβασης της γνώσης από φάση σε φάση, με αποτέλεσμα κάθε γνώση της επόμενης φάσης να

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 55/2013
Αξιοποιώντας τη «Θεωρία της Δραστηριότητας» στο διδακτικό σχεδιασμό του μαθήματος των Θρησκευτικών

eίναι πληρέστερη και επαρκέστερη της γνώσης της προηγούμενης φάσης (Vygotsky, 1974). Ως συνέπεια των ανωτέρω προκύπτει ότι η μάθηση δεν συμπυκνώνεται σε μια απλή απομνημόνευση ή σε παράθεση τεχνικών γνώσεων ή ακόμη σε ένα κλειστό σύστημα «ερεθισματο-αντιδράσεων». Είναι περισσότερο μια πολυσύνθετη διαδικασία αυτο-ενεργοποίησης του ατόμου, αλλά και της κοινωνικο-γνωστικής αλληλεπίδρασης του με άλλα άτομα της ίδιας ή και διαφορετικής δυναμικότητας, λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία προσαρμογής. Στην ουσία είναι μια διαδικασία αντιμετώπισης περιορισμών, στον κόσμο των εμπειριών και όχι απλά η ανακάλυψη ενός προϋπάρχοντος κόσμου, ο οποίος είναι ανεξάρτητος από το άτομο, που βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης.

Η προσπάθεια αυτή του ατόμου συμβάλλει στη διαμόρφωση της «ιστορικότητας» του, δηλαδή του ευρύτερου γνωσιακού και εμπειρικού του υπόθετου, το οποίο βοηθά στην προσαρμογή και αντίλήψη του κόσμου από το άτομο. Καθίσταται, επομένως, σαφές ότι κάθε άτομο έχει τη δική του προσωπική «ιστορικότητα», με βάση την οποία επιδρά με τη διαφορετική «ιστορικότητα» του κάθε «άλλου» ατόμου, με το οποίο έρχεται σε επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Αυτό σημαίνει ότι η «ιστορικότητα» του κάθε «άλλου» ατόμου οδηγεί σε ατομική δράση, με σκοπό την ένταξη και την κοινωνικοποίηση του ατόμου, δηλαδή τη διεπαφή του με τα «άλλα» άτομα του κοινωνικού πλαίσιο. Άρα και με τις «ιστορικότητες» και τις «δράσεις» των «άλλων», που έμαθαν αυτές στοχεύοντας στον ίδιο σκοπό, δηλαδή τη διαμορφώση και την κοινωνικοποίηση (Vygotsky, 1974). Στοχεύοντας, δηλαδή, προς μια κοινή συλλογική δραστηριότητα, η οποία επιδιώκει την αποδοχή και την προσαρμογή στους κοινά αποδεκτούς κανόνες και στα άρα που τιθένται στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο, μέσω της κατανόησης. Δηλαδή, εκείνη της δραστηριοποίησης που έχει τις ίδιες προοπτικές είναι το υλικό που επιχειρείται να κατανοηθεί είναι η εμπειρία γενικά, είτε ένα συγκεκριμένο είδος εμπειρίας. Σε κάθε περίπτωση η διαδικασία είναι ιδία, αλλά το κίνητρο της κατανόησης μπορεί να είναι διαφορετικό.

Όλα τα ανωτέρω κινούνται στη βάση της θεωρίας του Κονστρουκτιβισμού και των θεωρητικών συνεπακόλουθων, που δημιουργούν επιμέρους θεωρίες και συγκεκριμένα για τα όσα προελήφθησαν στη «θεωρία της δραστηριότητας», η οποία αναπτύσσεται ακολούθως, επιχειρώντας μια προσπάθεια προτόλειας εφαρμοστικής δυνατότητας.

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 55/2013
1. Το θεωρητικό υπόβαθρο της Θεωρίας Δραστηριότητας και η αναδυόμενη υναμική της ως εναλλακτική διδακτική θεωρία

Η φιλοσοφική αφετηρία της «Θεωρίας Δραστηριότητας» (ΘΔ) βρίσκεται στην ιστορική ανάπτυξη των ιδεών, όπως αυτή στοιχειωθήκε από τη κοινωνία και γεγονότα και προσέγγιση. Σε αυτή την ανάπτυξη η κυριαρχή μορφή δράσης άπτεται ενός εποικοδομητικού ρόλου της κοινωνίας. Αυτή η προσέγγιση τέθηκε ως πλαίσιο για την ανάπτυξη της μαθησιακής και εγγελιαίας πρότασης που αναπτύχθηκε στη σοβιετική ιστορία.

Σε αυτό το πεδίο ο Vygotsky και ο Leont’ev θέσην τις βάσεις για τη ΘΔ. Δεν πρόκειται, βέβαια, για κάποιο μεθοδολογικό μοντέλο αλλά περίσσότερο για ένα φιλοσοφικό πλαίσιο, το οποίο εξετάζει και επεξεργάζεται τις διαφορετικές μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας (Leont’ev, 1972). Πρόκειται, δηλαδή, για μια εναλλακτική προσέγγιση της ανθρώπινης σκέψης και δράσης, η οποία εμφανίζεται στην αλληλεπίδραση της ανθρώπινης δραστηριότητας στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κοινότητας. Μόνο εντός του πλαίσίου αυτού μπορεί να προσεγγιστεί η ΘΔ και όχι ξεκομμένη από το πλαίσιο αναφοράς της.

Ειδικότερα, στην έννοια της «δραστηριότητας» ως μιας συστημικής υποστήριξης των μαθητών υπήρξε συνέχεια του έργου του Vygotsky από τον Leont’ev (1978, 1981), ο οποίος έδωσε έμφαση στην περιοχή των κινήτρων και των διαμορφωτικών πολιτισμικών εργαλείων της μαθησιακής κοινότητας. Το τρισδιάστατο οικοδόμημα που παρουσιάζει ο Leont’ev έχει ως κεντρικό στοιχείο τη δραστηριότητα, η οποία αποκτά ένα συστηματικό χαρακτήρα, κατά τον οποίο το υποκείμενο μπορεί να ενεργεί σε ένα αντικείμενο, έχοντας ένα ορισμένο στόχο, τη μάθηση με νόημα, και τον τρόπο, με τον οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτή η μέσα από τα περιβάλλοντα που συνθέτουν οι μαθητές. Ως συνέχεια αυτής της διεργασίας αποτελεί και το συμπέρασμα, αφού προβάλλει το αποτέλεσμα της δραστηριότητας.

Βασικό, επίσης, στοιχείο, όπως επικατάστηκε - εξελιχθήκε από τον Engeström (1987), αποτελεί και το κίνητρο, το οποίο υποκείνεται την ανθρώπινη δραστηριότητα, βασικά στοιχεία οι οποίες αποτελούν οι ενέργειες που ορίζουν το κίνητρο της δραστηριότητας στην πραγματική διάσταση του. Οι διαδικασίες, επίσης, αποτελούν εκείνα τα μέσα, με τα οποία μία δράση λαμβάνει χώρα και σχετίζεται με τις συνθήκες, κάτω από τις οποίες πραγματοποιούνται οι ανωτέρω ενέργειες. Τα «εργαλεία» είναι αυτά που διαμορφώνουν ως προς την επίτευξη του στόχου, δηλαδή της μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής υιοθετώντας τα διαμορφωμένα συμβολικά συστήματα μπορεί και πετυχαίνει το πέρασμα από το γενικό και αόριστο διαμορφώνοντας και αναπτύσσοντας νέα εννοιο-
Αξιοποιώντας τη «Θεωρία της Δραστηριότητας» στο διδακτικό σχεδιασμό του μαθήματος των Θρησκευτικών

λογικά σχήματα. Οι κανόνες (Aalst & Hill, 2006), από την άλλη πλευρά, ορίζουν το νομοτεχνικό πλαίσιο εφαρμογής της άλλης διαδικασίας, αλλά και ποια συμπεριφορά γίνεται αποδεκτή από κάθε κοινωνία.

![Diagram](attachment:diagram.png)

Το ζητούμενο από την ανωτέρω θεώρηση βρίσκεται στον τρόπο, με τον οποίο καλούνται οι μαθητές να μαθαίνουν το πώς να μαθαίνουν αναπτύσσοντας την κριτική σκέψη και οδηγούμενοι, με αυτόν τον τρόπο, στη νέα γνώση. Η δραστηριότητα ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος αποτελεί εκείνον τον χώρο, στον οποίο περιστρέφονται οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις. Πρόκειται για την οικοδόμηση της νέας γνώσης από τους μαθητές μέσω της αφομοίωσης εστιασμένων εφαρμογών.

Πώς, όμως, νοηματοδοτείται η δραστηριότητα; Υπάρχουν τρία επίπεδα δραστηριότητας. Στο πρώτο, βρίσκεται το κίνητρο που ενεργοποιεί τη δραστηριότητα. Στο δεύτερο, οι πράξεις αποτελούν τη μεταγραφή και την εξήγηση του κινήτρου στις κείμενες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες. Τέλος, οι δράσεις είναι εκείνα τα μέσα που νοηματοδοτούνται από τις συνθήκες όπου λαμβάνουν χώρα (Jaworski & Potari 2009, Jaworski & Goodechild 2006, Μητροπούλου, 2009). Πέραν, όμως, από τη νοηματοδότηση των επιμέρους στοιχείων της ΘΔ, σημαντικός προσανατολισμός στο ανωτέρω περιβάλλον είναι και ο μεταγνωστικός χαρακτήρας της.

1.2 Μεταγνωστικοί προσανατολισμοί της μάθησης στο πλαίσιο της ΘΔ


Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 55/2013
παιδαγωγούμενου αναδεικνύει τη διαλεκτική σχέση που μπορεί να οικοδομηθεί σε συνεργατικό περιβάλλον. Ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο αναγνωρίζεται η μεταγγέλαση σε εργαλειομορφοι στοιχεία της μάθησης και άπτεται των διαδικασιών παρακολούθησης (monitoring) και επεξεργασίας (elaboration) (Nolen & Haladyna, 1990), που ενδιαφέρουν συνειδητά ο μαθητής (αυτοαξιολόγηση, παρακολούθηση, αναθεώρηση). Η κατανόηση ενός αντικειμένου δεν αποτελεί μια αρπαγό πρακτική αλλά συνδέεται με το διαφορετικό τρόπο αναποθέμασης, πληροφοροφόρησης τον μαθητή για την προσωπική λειτουργικότητά του, όσον αφορά στην πρόσκτηση της γνώσης (Wenger, 1998).


Η διαρκής αλληλεπίδραση συντείνει στην ανάγνωση του ρόλου μέσω της κοινωνικής συναντισμού. Επιπλέον, οι αυτορρημοσιμοτικές αναγνώσεις του ρόλου του μαθητή μπορούν να προωθηθούν μέσω των εκπαιδευτικών στρατηγικών, όπως αυτές προτείνονται σε ερευνητικές προσεγγίσεις, στις οποίες εμπλέκεται άμεση ή έμμεσα ο κάθε μαθητής (Xiaodong, 2001).

Πότε, όμως, μπορούμε να υποστηρίζουμε τέτοια περιβάλλοντα μετα- γνωστικής αλληλεπίδρασης κατά τη διαδικασία διαδικασίας; Η ενδεχόμενη απάντηση βρίσκεται σε εκείνες τις συνεργασίες-συζητήσεις που σηματοδοτούν συλλογικές προσεγγίσεις στα πεδία εκείνα που ορίζονται και ορίζονται από τις διαδικασίες, οι οποίες διαλέγονται διαρκώς στις γνωσιολογικές διεργασίες της τάξης και της κοινωνίας. Πρόκειται για ένα έτερο μαθησιακό υιοποίημα, που ορίζει κάθε φορά τις δικές του προτεραιότητες, όσον αφορά στις συνεργατικές ζωμόσεις του.
Aξιοποιώντας τη «Θεωρία της Δραστηριότητας» στο διδακτικό σχεδιασμό του μαθήματος των Θρησκευτικών

1.3 Διασύνδεση της Θεωρίας Δραστηριότητας με τη διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών: παραδειγματική εφαρμογή

Οι θεωρίες μάθησης έχουν διαχρονικά συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας μάθησης των παιδαγωγούμενων και έχουν προσέφερει στους διδάκτορες γνώσεις και «κλειδιά» για την αποδοτικότερη οργάνωση της διδακτικής πράξης. Στη διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών έχει επιχειρηθεί η εφαρμογή των περισσότερων θεωριών μάθησης σε πρακτικό επίπεδο και έχει βελτιωθεί η διαδικασία προσέγγισης των Θρησκευτικών εννοιών από τους μαθητές.

Η Θεωρία Δραστηριότητας αποτελεί μια νέα σχετικά θεωρία, η οποία μέσα από τις βασικές αρχές της μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά στην κατάκτηση γνώσεων από την πλευρά των μαθητών ενεργώντας οι ίδιοι μέσα από δράσεις- δραστηριότητες οργανωμένες, που θα οδηγήσουν τον μαθητή άλλοτε στην ενίσχυση μιας υπάρχουσας νοητικής δομής, άλλοτε στην ανακάλυψη μιας νέας και άλλοτε στην ανατροπή μιας υπάρχουσας και τη δημιουργία νέας (Neubert, 2012).

Μια πρώτη ενδεικτική εφαρμογή της Θεωρίας Δραστηριότητας επιχειρείται στα ισχύοντα Ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα του Μαθήματος Θρησκευτικών τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο.

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της ΘΔ η ατομική δράση του μαθητή συμβάλλει στη συλλογική ενεργοποίηση, κατά την οποία είναι δυνατό να υπάρξει ανάδοση νέας μετασχηματισμένης γνώσης και να ακολουθήσει η γνωσιακή και κοινωνικο-συνασπιστική αλλαγή του παιδαγωγούμενου. Η δυναμική αυτή επικουρείται από το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν αρτιότης σχηματοποιημένες γνωσιακές δομές και αναπαραστάσεις για διάφορα θέματα, αλλά ταυτόχρονα μπορούν να κατασκευάζουν και άλλες, ώστε να διαχειριστούν νέα φαινόμενα και καταστάσεις που συναντούν. Όλα αυτά δημιουργούν ενα μαθησιακό πλαίσιο, στο οποίο η αλληλεπίδραση δημιουργεί αλλαγές αντιλήψεων.

Στη λειτουργικότητα της ΘΔ οι μαθητές συμβάλλουν με την ατομική γνώση τους στη συλλογική δραστηριοποίηση, μέσω της ανταλλαγής απόψεων και γνώσεων στο πλαίσιο της συλλογικής ενεργοποίησης, οι οποίες εκτίθενται σε αμφισβήτηση ακόμη και σε σύγκρουση, μετασχηματίζονται σε μονάδες νέων γνώσεων, που στη συνέχεια οδηγούν σε γνωσιακή και κοινωνικο-συνασπιστική αλλαγή. Γίνεται φανερό ότι η μάθηση οδηγεί στην αλλαγή του τρόπου σκέψης των μαθητών μέσα από την αυτορρύθμιση και την ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων.

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 55/2013
Ακολούθως και σε επίπεδο παραδειγματικής εφαρμογής παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα λειτουργικότητας της ΘΔ σε δύο διδακτικά αντικείμενα του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Παράδειγμα 1°
Το πρώτο παράδειγμα αφορά το Δημοτικό Σχολείο και συγκεκριμένα διδακτική ενότητα της Ι’ τάξης. Ειδικότερα, η ενότητα προέρχεται από το σχολικό εγχείριδιο του μαθήματος των Θρησκευτικών με τίτλο: «Ολα τα παιδιά του κόσμου είναι αδέλφια» (κεφάλαιο Β’, ενότητα 9, σελ. 29-32). Ο προβλεπόμενος διδακτικός στόχος από το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ενότητα είναι: «Επιδιώκεται, οι μαθητές να πληροφορηθούν ότι όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως χρώματος, φοιλής, εθνικότητας, ως δημιουργήματα του Θεού είναι αδέλφια, και να επιθυμήσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές με τις οποίες αυτό μπορεί να εκφραστεί».

Εφαρμόζοντας τις διδακτικές αρχές της ΘΔ χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες όμως εναλλακτικών ιδεών για το θέμα «όλοι είμαστε αδέρφι». Στο πλαίσιο των ομάδων κατατίθενται οι διαφοροποιημένες ατομικές γνώσεις των μαθητών για το θέμα, που αποτελούν το πρώτο βήμα στη ΘΔ, που είναι η «έκφραση ατομικής γνώσης». Ακολούθως αναπτύσσεται συλλογική συζήτηση αξιοποιώντας τη διδακτική τεχνική της καρέκλας του φιλοσόφου, (Gersten & Baker, 2001), όπου οι μαθητές παίρνουν θέση για το θέμα ανταλλάσσοντας και εναλλάσσοντας απόψεις με τη σειρά μεταξύ τους. Κατά τη διαδικασία παρακινούνται όλοι οι μαθητές να καταθέσουν τις απόψεις τους. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται το δεύτερο βήμα της ΘΔ, κατά το

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 55/2013
Αξιοποιώντας τη «Θεωρία της Δραστηριότητας» στο διδακτικό σχεδιασμό του μαθήματος των Θρησκευτικών

οποία η «ατομική γνώση συμβάλλει στη συλλογική διερεύνηση». Η κατάλληλη έτος του δεύτερου βήματος είναι η «ανάδιαση της νέας γνώσης», η οποία για την περίπτωση του συγκεκριμένου παραδείγματος αναμένεται να είναι: η κατανόηση από τους μαθητές ότι συνεργάζονται, αλληλομοηθητούν και αλληλοπαραγωγικά μερικά ή και συναντηθούν μαζί. Μέσα από αυτή τη διαδικασία συνειδητοποιούν την έννοια της αδελφικής σχέσης, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στη συγγενική σχέση αλλά αφορά άλλους τους ανθρώπους.

Με αυτό τον τρόπο «μετασχηματοποιείται» η αρχική ατομική γνώση του κάθε μαθητή. Η μετασχηματοποίηση της αρχικής γνώσης εγκαθίσταται στη συλλογική συνειδήση για αυτή τη γνώση, η οποία επιστρέφει στον κάθε μαθητή ως «νέα γνώση» για το προς διαπραγμάτευση ζήτημα. Η μετασχηματοποιημένη νέα γνώση του κάθε μαθητή για το συγκεκριμένο ζήτημα είναι «διευρυμένη διαφοροποιημένη» από την αρχική. Αυτό αποτελεί το τελικό επίτευγμα της εφαρμογής της ΘΔ, το οποίο, όμως, ταυτόχρονα διαμορφώνει και το πλαίσιο για την εποικοδόμηση νέας μελλοντικής γνώσης.

Παράδειγμα 2ο

Το δεύτερο παράδειγμα αφορά το Γυμνάσιο και συγκεκριμένα διδακτική ενότητα της Α’ τάξης. Ειδικότερα, η ενότητα είναι από το σχολικό εγχειρίδιο του μαθηματών των Θρησκευτικών με τίτλο: «Ο δημιουργός Θεός φροντίζει για τους ανθρώπους όλου του κόσμου» (κεφάλαιο Ε’, ενότητα 28, σελ. 144-146). Ο προβλεπόμενος διδακτικός στόχος από το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ενότητα είναι: «Επιδιώκεται, οι μαθητές να αναγνωρίσουν την έννοια της παγκοσμίωτης του Θεού».

Δίνεται το κείμενο του σχολικού εγχειρίδιου σε κάθε μαθητή, προκειμένου να το λεκτικοποιήσει, δηλαδή να προσπαθήσει να εκφράσει το κείμενο μέσα από λέξεις - έννοιες, όχι αποκλειστικά του κειμένου αλλά και δικών του εμπειριών επιδιώκοντας να προσεγγίσει τις βασικές έννοιες του κειμένου και να τις συσχετίσει με τις δικές του αντιλήψεις επ’ αυτών. Έτσι, επιτυγχάνεται το πρότειν βήμα της ΘΔ, που είναι η «ενεργοποίηση και έκφραση της ατομικής γνώσης». Ακολούθως, κατατίθενται οι διαφοροποιημένες ατομικές γνώσεις των μαθητών για το θέμα στο σύνολο της τάξης, με στόχο την ενεργοποίηση μεταγνωστικών ικανοτήτων ελέγχου και ρύθμισης των απόψεων που εκφράζουν (Langa & Yost, 2007), κάνοντας συσχετίσεις των διαφορετικών απόψεων που καταθέτει ο κάθε μαθητής. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η συλλογική ενεργοποίηση, ώστε να εντοπιστούν οι κοινές αναφορές επί του θέματος και, παράλληλα, συζητούνται διευρυμένα οι αντιθέτες απόψεις. Έτσι υλοποιείται το δεύτερο βήμα της ΘΔ, κατά το οποίο η «ατομική γνώση συμβάλλει στη συλλογική ενεργοποίηση για τη διερεύ

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 55/2013
νηση» του θέματος. Η διαδικασία αυτή επιδιώκει την αυτορρύθμιση της αρχικής γνώσης, δηλαδή τη μετασχηματοποίηση της νέας γνώσης του κάθε μαθητή για το συγκεκριμένο ζήτημα, που διαφοροποιείται σε ένα εκπεντέστερο πλαίσιο από την αρχική. Αυτό αποτελεί το τρίτο βήμα στην εφαρμογή της ΘΔ. Για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο αναμένεται οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι οι σχέσεις των ανθρώπων δεν είναι εγωιστικού χαρακτήρα, αλλά είναι μια συνεχής διαδικασία κοινωνικής και ιστολογικής αλληλεπίδρασης. Έτσι αναγνωρίζουν την αξία του καθένας, αλλά και την ανάγκη του κάθε ανθρώπου να προσφέρει στη δύναμη και τη συνδρομή του Θεού, αντιλαμβάνοντας ότι ο Θεός δεν είναι για ορισμένους, αλλά για όλους. Αυτό αποτελεί το τελικό επίπεδο της εφαρμογής της ΘΔ στη συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την επίτευξη ευρύτερης γνώσης.

Επίλογος

Καταληκτικά των όσων προαναφέρθηκαν επισημαίνεται ότι η ΘΔ επιχειρεί το συνδυασμό της συμβολής των διαφοροποιημένων ατομικών δυνατοτήτων των μαθητών σε ένα πλαίσιο συλλογικής διερεύνησης νέων γνωσιακών προσεγγίσεων, το τελικό προϊόν των οποίων οδηγεί στη μετασχηματοποίηση της αρχικής γνώσης του κάθε μαθητή και τη διαμόρφωση της σε μία εξελιγμένη μορφή αντλήσεως του κόσμου. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να επιτευχθεί λειτουργικά μέσω της αξιοποίησης της ΘΔ στη διδακτική διαδικασία, αξιοποιώντας τη δυναμική μεταγνωστικών ικανοτήτων, επιδιώκοντας τη συλλογική ενεργοποίηση και διάδραση των συμμετέχοντων μαθητών, στην προσπάθεια τους για την κατανόηση των γνωσιολογικών διεργασιών, μέσω της κοινωνικοσυναισθηματικής αλληλεπίδρασης τους. Τελικά, η ΘΔ αποτελεί μια κοινωνιογνωστική θεωρία που βρίσκει λειτουργική εφαρμογή στη διδακτική διαδικασία ανάδειξης της κοινωνικοσυναισθηματικής κατανόησης της γνώσης και προσέγγισης καταστάσεων κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Για το λόγο αυτό η εφαρμογή της στη διδασκαλία κοινωνιογνωστικών μαθημάτων, όπως η χαρακτηριστική περίπτωση του μαθήματος των Θρησκευτικών, μπορεί να συμβάλει εποικοδομητικά στην αναθέωρηση της ατομικής προσέγγισης της γνώσης, μέσω της συλλογικής ενεργοποίησης και την επίτευξη του μετασχηματισμού της αρχικής γνώσης σε ένα περισσότερο διευρυμένο γνωσιακό πλαίσιο.

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 55/2013
Αξιοποιώντας την «Θεωρία της Δραστηριότητας» στο διδακτικό σχεδιασμό του μαθήματος των Θρησκευτικών

Σημειώσεις

1. Ο Αριστοτέλης θα τονίσει ότι «Το γαρ μιμείται σύμφωνα των ανθρώ- πων εκ παθών αυτί» (Περί Ποιητικής, IV, 1448b, 2–4).

2. Η εμπειρική πραγματικότητα καθίσταται λειτουργική υπό το ορθολογι- κό πρίσμα των αισθήσεων καταφάσκοντας στο ασφαλές κριτήριο του καντινανό Λόγου (Verum). Από την άλλη, η διαλεκτική πρόταση του Χέγκτει θα διαπρέπει μέσα από την καθαρή θεωρία διαπιστώνοντας την υπέρβαση των κατηγοριοποιημένων διπόλων.


4. Η έννοια της δραστηριότητας άπτεται εκείνης της ενέργειας που απο- σκοπεί στην επίτευξη του στόχου που έχει θέσει το υποκείμενο. Το υπο- κείμενο, δηλαδή, επιλέγει εκείνες τις δράσεις που με βάση τα διαθέσιμα εργαλεία, τις γνώσεις και τη στήριξη της κοινότητας θα το βοηθήσουν να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα που έχει επιλέξει. Πρόκειται ουσια- στικά για ένα εργαλείο που μας βοηθάει να μετατρέψουμε πιο εικάτι τη θέση του υποκειμένου σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον με τις ανά- λογες συνθήκες του. Από την άλλη, η συναίνεση άπτεται της δράσης, με την οποία και συνδέεται άμεσα (Jonassen & Land, 2000).

5. Η πρόθεση του υποκειμένου εντάσσεται στη συνδεδεμένη επίτευξη του στόχου.

6. Αντιπροσωπεύει ουσιαστικά το αληθινό κίνητρο της δραστηριότητας (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999, Foot, 2001). Δεν πρόκειται, βέβαια, για μια δραστηριότητα που περικλείεται σε ένα πλαίσιο αλλά για μια δυναμική πρόταση που βρίσκεται σε ένα διαφορετικό αναστολισμό.

7. Πρόκειται για τον μετασχηματισμό- αλλαγή του υποκειμένου κατά τη διεργασία της δραστηριότητας (Marken, 2006).

8. Ο Engeström εξέλεξε-συνέδεσε τη θεωρία με το κοινωνικό πλαίσιο συ- ζητώντας τις αντιθέσεις (contradictions), εντός μίας γενικής αποτίμησης των σχέσεων (Roussou et al., 2008). Είδος σημαντικό παράγοντα διαστέλει η κοινωνία, αφού σε αυτόν τον χώρο λαμβάνει χώρα η μορφή του α- ντικείμενου.

9. Εργαλεία υούνται εκείνα τα αντικείμενα παραγωγής που διευκολύνουν τις ενέργειες στο πλαίσιο των ενδεχόμενων δυνατότητων που αυτά πα- ρέχουν. Μπορεί, δηλαδή, να είναι οποιοδήποτε φυσικό ή διανοητικό σχήμα, που μετασχηματίζει τη διαδικασία της δραστηριότητας, σύμφω- 


Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 55/2013
11. Η πρόσκτηση της γνώσης δεν αποτελεί μια συνθήκοποιημένη σταθερά που άνεται σε κάθε μαθητή/τρια με τον ίδιο τρόπο. Ο/Η κάθε μαθητή/τρια αποκτά έναν δικό του τρόπο αξιολόγησης της δραστηριότητας, αφού ορίζει διαφορετικά το πλαίσιο αναφοράς της, σύμφωνα με τις δικές του/της αντιλήψεις (Wertsch, 1984).

Βιβλιογραφία

Αριστοτέλης, Περί Ποιητικής, IV, 1448b, 2-4.

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 55/2013


**Abstract**

The "Activity Theory" is a modern social learning theory, which attempts to offer a different way of approaching learning by emphasizing on the kind and quality of the activities of the subjects, as a key learning factor. On the basis of the "Activity Theory" the "activity" is understood as a set of individual actions of personal character, which influence and interact on each other formulating a common systemic framework of activity in its own personality, character and orientation, that is the result both of the interconnection of different systemic considerations, and of

*Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 55/2013*
the (existence) historicity of the roles and transformations leading to situations of individual and collective change. The potential of the principles of “Activity Theory” is to be highlighted in this paper through its application on the design of the lesson planning process of the Religious Education subject, focusing on issues related to the transformation of religious concepts into the learning content, as well as on the main learning processes leading the learning subjects into cognitive and socio-emotional change through such educational interventions and adaptations.

Professor Maria E. Rantzou
Department of Theology
A.Π.Θ.
Tel.: 2310996940
e-mail: rantzou@theo.auth.gr

Professor Konstantinos A. Mantzanaris
Department of Philosophy
University of Ioannina
Tel.: 2651005710
e-mail: ifykaris@cc.uoi.gr