

ΕΚεΠις

ΚΑΤΑΓΟΡΕΙΝ

ΤΕΥΧΟΣ 28 | ΙΟΥΛΙΟΣ - ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2010

Public Picture A ISCA

Αφήγηση: Μια διαχρονική εκπαιδευτική τεχνική



Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Η αφήγηση αποτελεί διαδικασία που προσδιορίζει και προωθεί την καθημερινή επικοινωνία και επαφή. Μέσα από τις αφηγήσεις, τόσο τις δικές του όσο και των άλλων, ο κάθε άνθρωπος οργανώνει και ερμηνεύει το γύρω του κόσμο, μετασχηματίζει τις γνώσεις του, μεταβάλλει τις στάσεις του, δημιουργεί και εξελίσσει την ταυτότητά του.

Οι αφηγήσεις αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν ένα από τα επικρατέστερα τυπικά και άτυπα μέσα μετάδοσης της γνώσης. Τόσο στο δυτικό κόσμο, αλλά ακόμη περισσότερο στους πολιτισμούς των λαών της Αφρικής, της Μέσης Ανατολής και ολόκληρης, σχεδόν, της ασιατικής ηπείρου, οι αφηγήσεις παίζουν ένα κεντρικό ρόλο στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, ανεξαρτήτως της ηλικίας των εκπαιδευομένων.

Ο Neuhauser (1993) αποδίδει τη δραστικότητα των αφηγήσεων ως εκπαιδευτικών εργαλείων στην ύπαρξη τριών βασικών χαρακτηριστικών: είναι πιστευτές, μένουν στη μνήμη και είναι ευχάριστες. Είναι πιστευτές επειδή, συνήθως, αφορούν εμπειρίες και βιώματα, την αλήθεια των οποίων αναγνωρίζουν οι ακροατές. Παραμένουν στη μνήμη γιατί συχνά το περιεχόμενο των ιστοριών

του αφηγητή διασταυρώνεται με αντίστοιχες ιστορίες των ακροατών και είναι ευχάριστες γιατί, συχνά, δημιουργούν συναισθήματα που προωθούν τη δημιουργία ενός φιλικού και συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Η Salmon (2008, 14) κάνοντας μια αναδρομή στη χρήση της αφήγησης επισημαίνει ότι ενώ στην αρχή θεωρήθηκε ως μορφή επικοινωνίας προς αποκλειστική χρήση των παιδιών, και μάλιστα περιορισμένη στις ώρες του ελεύθερου χρόνου, σήμερα πλέον αποτελεί «μια μορφή λόγου που επιβάλλεται σε όλους τους τομείς της κοινωνίας και υπερβαίνει τις πολιτικές, πολιτισμικές ή επαγγελματικές διαχωριστικές γραμμές, επιβεβαιώνοντας αυτό που οι ερευνητές των κοινωνικών επιστημών αποκάλεσαν 'αφηγηματική στροφή' και το οποίο χαρακτηρίστηκε έκτοτε ως πέρασμα σε μια νέα εποχή, την 'αφηγηματική εποχή'».

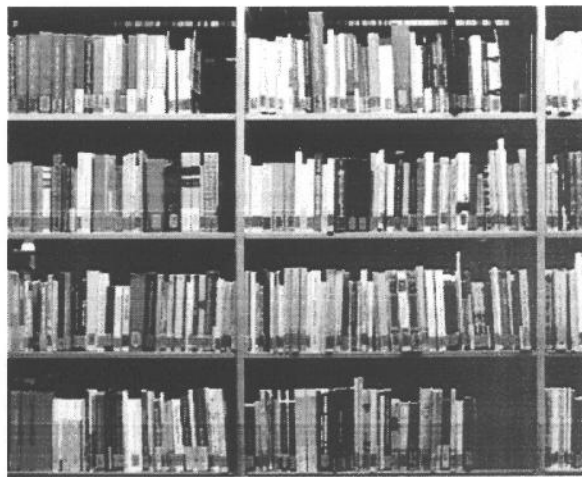
Ενώ η αφήγηση χρησιμοποιείται συχνά από όλες τις επαγγελματικές ομάδες για μεταφορά γνώσης και εμπειρίας από τα μεγαλύτερα στα μικρότερα σε ηλικία μέλη τους, μια επαγγελματική ομάδα που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο από άλλες την αφήγηση είναι οι εκπαιδευτές. Όπως υπογραμμίζουν οι Patterson et al (1990) οι εκπαιδευτές, κατά τη διάρκεια του έρ-

γου τους, έχουν πολλές ιστορίες να πουν και πολλές ιστορίες να ακούσουν. Οι ιστορίες αυτές αφορούν συνήθως την περιγραφή περιστατικών, βιωμάτων και εμπειριών που συνδέονται αφενός με το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας και αφετέρου με την επαγγελματική ταυτότητα και το ρόλο των εκπαιδευτών.

Ο μεγαλύτερος αριθμός των περιστατικών και των βιωμάτων που γίνονται αντικείμενα αφήγησης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφορούν αυτοβιογραφικά περιστατικά τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευομένων. Η ανταλλαγή αυτοβιογραφικών αφηγήσεων βοηθά τους αφηγητές, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, να κοιτάξουν «έξω από το κουτί» (Butcher, 2006, 2006), δηλαδή, έξω από το συμβατικό πλαίσιο του ρόλου και της δουλειάς τους. Αυτή, η εκ των έξω ματιά, περιέχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας αναστοχαστικής διαδικασίας, που είναι ικανή να οδηγήσει σε μετασχηματισμό προηγούμενων αντιλήψεων και στάσεων (Mezirow και συνεργάτες, 2007). Όπως υποστηρίζει ο Bruner (1986), οι αφηγήσεις επηρεάζουν παράλληλα δύο διαφορετικά επίπεδα του αφηγητή: εκείνο της συνείδησης και εκείνο της δράσης. Το πρώτο σχετίζεται με το μετασχηματισμό των αντιλήψεων, ενώ το δεύτερο με τον, ακόμη δυσκολότερο, μετασχηματισμό των στάσεων.

Οι αφηγήσεις οδηγούν τους συμμετέχοντες, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, σε ένα γνωστικό ταξίδι, με αφηγρία, μια συγκεκριμένη ιστορία ή περιστατικό. Το περιστατικό αυτό δημιουργεί προβληματισμούς που παρσούρει τις σκέψεις των συμμετεχόντων σε μια καινούρια γνωστική διαδρομή. Όμως, η διαδρομή αυτή δεν είναι τελική, αφού μια καινούρια ιστορία, έχει τη δύναμη να τη μετασχηματίσει σε αφηγρία καινούριων στοχασμών που ανοίγουν ένα νέο, προσωρινό όμως και πάλι, δρόμο. Έτσι, οι αφηγήσεις εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξελίσσονται με τον τρόπο που προχωρά η ύφανση ενός πολύχρωμου χαλιού. Όσο οι ιστορίες πληθαίνουν και βαθαίνουν, το χαλί των αφηγήσεων εμπλουτίζεται όλο και περισσότερο με καινούρια σχέδια και σχήματα, που προκύπτουν από τα κρυφά και φανερά νοήματα, τα σημαίνοντα και τα σημανόμενα των διαφορετικών αφηγήσεων (Μάγος, 2007).

Στη βιβλιογραφία συναντά κανείς πολλές έρευνες όπου γίνεται χρήση της αφήγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων και ιδιαίτερα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Olson, 2000, Gomez et al, 2000, Butcher, 2006, Alvine, 2001, Carter, K., 1993). Οι έρευνες αυτές αναδεικνύουν ότι οι αφηγήσεις απελευθερώνοντας τις φωνές των υποκειμένων (Schwartz, 2001) έχουν ενδυναμωτική και χειραφετική λειτουργία (McEwan & Egan, 1995). Συγχρόνως όμως, όπως υπογραμμίζει η Salmon (2008), οι αφηγήσεις μπορούν να έχουν και χειραγωγική λειτουργία, αφού, όχι σπάνια, κατασκευάζουν και επιβάλλουν απόψεις και συμπεριφορές. Η κριτική προσέγγιση και ανάλυση των αφηγήσεων είναι απαραίτητο στάδιο κατά τη διάρκεια της χρήσης τους και συχνά αποτελεί έναν από τους στόχους μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που χρησιμοποιεί την αφήγηση ως βασική εκπαιδευτική τεχνική.



ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Στη συνέχεια περιγράφεται ο τρόπος αξιοποίησης της αφήγησης σε ένα βιωματικό εργαστήριο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που εργάζονται στην τυπική εκπαίδευση. Σκοπός του εργαστηρίου ήταν η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων και ειδικότερα η ανάπτυξη αναστοχασμού σε ζητήματα που αφορούν εκπαιδευτικές και κοινωνικές διακρίσεις (Magos, 2006).

Το εργαστήριο εξελίχθηκε σε τρία στάδια, καθένα από τα οποία περιλάμβανε κατά μέσο όρο τρεις δίωρες συναντήσεις με τους εκπαιδευόμενους. Στο πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτής αφηγήθηκε στους εκπαιδευόμενους ένα περιστατικό που αφορούσε μια εκπαιδευτική διάκριση. Η αφήγηση του εκπαιδευτή κινητοποίησε στους εκπαιδευόμενους πολλές και διαφορετικές σκέψεις και συναισθήματα, τα οποία αντάλλαξαν μεταξύ τους χωρισμένοι σε μικρότερες ομάδες. Στη συνέχεια και αφού είχε επευχεθεί η δημιουργία ενός θετικού κλίματος επικοινωνίας στις μικρότερες ομάδες, ο εκπαιδευτής ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να αφηγηθούν στην ομάδα τους μια εμπειρία, γεγονός ή περιστατικό που αφορούσε διάκριση.

Οι αφηγήσεις αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν ένα από τα επικρατέστερα τυπικά και άτυπα μέσα μετάδοσης της γνώσης

Προκειμένου να μοιραστούν τις αφηγήσεις τους, αλλά και τα συναισθήματα που προκαλούνταν από αυτές, οι εκπαιδευόμενοι είχαν στη διάθεσή τους όλο τον απαραίτητο χρόνο. Στο τέλος, ένας εκπρόσωπος κάθε ομάδας ανακοίνωσε στα μέλη των άλλων ομάδων το πλαίσιο και τον τύπο των διακρίσεων που είχαν συζητηθεί στην ομάδα του, καθώς και το γενικότερο προβληματισμό που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της συζήτησης στις μικρές ομάδες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή σε όλη τη διάρκεια του σταδίου αυτού ήταν εμπνευστικός, διευκολυντικός και συντονιστικός (Κόκκος,



2005). Στο τέλος, αφού έκανε μια σύνοψη των όσων επώθησαν, ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να καταγράψουν τις αφηγήσεις τους. Διευκρίνισε ότι η καταγραφή αυτή μπορεί να είναι επώνυμη ή ανώνυμη και ότι λειτουργεί βοηθητικά για τις επόμενες φάσεις του εργαστηρίου. Η συγγραφή των αφηγήσεων αποτελεί ένα εξίσου, με τις προφορικές αφηγήσεις, αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο έχει, επίσης, χρησιμοποιηθεί με επιτυχία στην εκπαίδευση ενηλίκων (MacLeod & Cowieson, 2001).

Στο δεύτερο στάδιο του εργαστηρίου ο εκπαιδευτής, κάνοντας χρήση διαφόρων τεχνικών της εκπαίδευσης ενηλίκων, προσέγγισε θεωρητικά τα ζητήματα δημιουργίας, αναπαραγωγής, λειτουργίας και συνεπειών των εκπαιδευτικών και κοινωνικών διακρίσεων. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο στάδιο αυτό ήταν οι μελέτες περίπτωσης, η παρουσίαση και σχολιασμός ερευνών, η συζήτηση, η μικρής διάρκειας εισήγηση, ο καταγισμός ιδεών και η δουλειά σε ομάδες.

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο του εργαστηρίου αφορούσε στον αναστοχασμό. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχοντας πάλι στις ίδιες ομάδες με εκείνες που μοιράστηκαν τις αφηγήσεις τους στο πρώτο στάδιο στο εργαστήριο, ανέπτυξαν διαδικασίες αναστοχασμού πάνω στις αρχικές αφηγήσεις τους. Η ύπαρξη των γραπτών αφηγήσεων ήταν βοηθητική, αφού μέσω των κειμένων οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν να επαναπροσεγγίσουν με ακρίβεια τις αρχικές τους αφηγήσεις. Έχοντας αποκτήσει από το δεύτερο στάδιο του εργαστηρίου το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο και έχοντας αναπτύξει έναν αντίστοιχο προβληματισμό, οι εκπαιδευόμενοι, στην πλειονότητά τους, ήταν ικανοί να επεξεργασθούν και να αναλύσουν τις αφηγήσεις τους

με βάση τους άξονες που πρότεινε ο εκπαιδευτής. Μέσα από την ανάλυση των αφηγήσεων τους οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν στο στάδιο αυτό να εντοπίσουν και να ασκήσουν κριτική σε προκατειλημμένες και στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις που κρύβονταν ανάμεσα στις γραμμές των αρχικών αφηγήσεων. Μετά την ανάλυση των αφηγήσεων οι εκπαιδευόμενοι μοιράστηκαν μεταξύ τους νέες αφηγήσεις που είχαν ως θέμα τον κριτικό στοχασμό πάνω στο περιεχόμενο των αρχικών αφηγήσεων τόσο των δικών τους όσο και των άλλων μελών της ομάδας τους. Τα μέλη κάθε ομάδας με τις αυτοαναφορές, τα σχόλια και τις ερωτήσεις που έθεταν λειτουργούσαν σαν ένας μαγικός καθρέφτης, μέσα από τον οποίο ο εκάστοτε αφηγητής μπορούσε να ανακαλύψει νέες διαστάσεις για την επεξεργασία των αρχικών αφηγήσεων.

Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτής, διατηρώντας τον εμπυκτωτικό και συντονιστικό του ρόλο, παρουσίασε και το δικό του αναστοχασμό πάνω στο περιστατικό της διάκρισης που είχε αφηγηθεί ως αφόρμηση στο πρώτο στάδιο του εργαστηρίου. Ο αναστοχασμός του εκπαιδευτή, αλληλεπιδρώντας με τον αναστοχασμό των εκπαιδευομένων, δημιουργούσε ένα κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας που, εντέλει, ανέτρεπε τους παραδοσιακούς ρόλους εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου. Βασική προϋπόθεση για μια τέτοιου τύπου ανατροπή είναι η δημιουργία μιας εκπαιδευτικής ατμόσφαιρας που υποστηρίζει την αμοιβαία εμπιστοσύνη και την ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή. Η δημιουργία του κατάλληλου επικοινωνιακού κλίματος υπογραμμίζεται από πολλούς ερευνητές. Ο Goodson (1995), χαρακτηριστικά, αναφερόμενος στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατακρίνει την εστίαση της διαδικασίας μόνο σε θέματα διδακτικών προσεγγίσεων και προτείνει διεύρυνση των στόχων και μεθόδων προς κατευθύνσεις που κινητοποιούν τον εκπαιδευτικό να διερευνήσει τη ζωή και την καθημερινότητά του.

Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευομένων, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, αποτελεί τη βασική δυσκολία στην

πραγματοποίηση ενός εργαστηρίου που αξιοποιεί την αφήγηση ως βασική διδακτική τεχνική. Οι μορφές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης που έχουν λάβει στο παρελθόν οι εκπαιδευόμενοι είναι συνήθως παραδοσιακές και δημιουργούν αντιστάσεις στην ενεργητική και βιωματική προσέγγιση που απαιτεί ένα τέτοιο εργαστήριο. Αντιστάσεις έχουν, επίσης, κάποιες από τους εκπαιδευόμενους στη χρήση της αφήγησης λόγω του φόβου για τις πιθανές συνέπειες της προσωπικής έκθεσης απέναντι σε τρίτους. Η αποτελεσματική διαχείριση της κατάστασης από τον εκπαιδευτή, ο οποίος προϋποτίθεται ότι είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος, καθώς και η ύπαρξη του απαραίτητου χρόνου για γνωριμία, επικοινωνία και ανταλλαγή, αποτελούν βασικούς παράγοντες για την υπέρβαση των αντιστάσεων.

Μια ακόμη σημαντική παράμετρος επιτυχίας ενός βιωματικού εργαστηρίου, εκτός της εκπαίδευσης και της εμπειρίας του εκπαιδευτή, αποτελεί και ο αριθμός των συμμετεχόντων. Απαραίτητη προϋπόθεση σε όλες τις εκπαι-

Οι αφηγήσεις μας ήταν σαν ένα τρένο. Μπήκαμε επιβάτες στο τελευταίο βαγόνι και σιγά σιγά βρεθήκαμε να οδηγούμε τη μηχανή



δευτικές διαδικασίες που έχουν τη μορφή βιωματικού εργαστηρίου είναι ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων ώστε να είναι δυνατή η λειτουργία της διεργασίας ομάδας (Jaques, 2004).

Στο εκπαιδευτικό εργαστήριο που παρουσιάστηκε παραπάνω, μέσα από την ανταλλαγή και ανάλυση των αφηγήσεών τους, οι συμμετέχοντες κινητοποιούν προβληματισμούς για την επανασύσταση αντιλήψεων και στάσεων που αφορούσαν ζητήματα διακρίσεων, διαχείρισης της στερότητας και ανάπτυξης ενσυναίσθησης. Είναι προφανές ότι η αλλαγή απόψεων και στάσεων εκ μέρους των εκπαιδευμένων είναι ένα δύσκολο και μακροχρόνιο έργο που απαιτεί τη συμμετοχή τους σε συστηματική και διά βίου εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αφηγήσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια χρήσιμη τεχνική στην πραγματοποίηση ενός τέτοιου έργου. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση που έδωσε ένας από τους εκπαιδευόμενους σε σχετικό ανοικτό ερώτημα στο ερωτηματολόγιο τελικής αξιολόγησης του εργαστηρίου: «Οι αφηγήσεις μας ήταν σαν ένα τρένο. Μπήκαμε επιβάτες στο τελευταίο βαγόνι και σιγά σιγά βρεθήκαμε να οδηγούμε τη μηχανή».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alvine, L. (2001) *Shaping the teaching self through autobiographical narrative*, The University on North Carolina Press, 5-12.
- Bruner, J. (1986) *Actual Minds. Possible Worlds*, Cambridge: Harvard University Press.
- Butcher, S. (2006) *Narrative as Teaching Strategy*, *The Journal of Correctional Education*, 57 (3), 195-208.
- Carter, K. (1993) *The place of story in the study of teaching and teacher education*, *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12.
- Goodson, I. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η διδακτική ικανότητα*. Στο A. Hargreaves and M. Fullan, (Eds), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκης.
- Gomez, M. L., Walker, A. B., & Page, M. L. (2000) *Personal experience as a guide to teaching*, *Teaching and Teacher Education*, 16, 731 - 747.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McEwan, H. & Egan, K. (Eds) (1995) *Narrative in teaching, learning and research*, NY: Teachers College Press.
- MacLeod, D.M. & Cowieson, A.R. (October 2001) *Discovering Credit Where Credit Is Due: Using Autobiographical Writing as a Tool for Voicing Growth*, *Teachers and Teaching*, 7, 3, 239 -256.
- Magos, K. (2006) *The autobiographical experience as a tool for intercultural awareness in a teacher training*. Στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου της European Society for Research for the Education of Adult (ESREA) Life History and Biography Network: «Transitional Spaces. Translational Processes and Research»*, <http://esrea2006.ece.uth.gr/downloads/magos.doc> (αναζήτηση 25/09/10)
- Μάγος, Κ. (2007) *Όταν οι δάσκαλοι λένε ιστορίες: Η αξιοποίηση των αυτοβιογραφικών ιστοριών στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών*. Στα *Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα» Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών*, 569-576.
- Mezirow, J. και συνεργάτες (2007) *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Neuhauser, P.C. (1993) *Corporate legends and lore: The power of storytelling as a management tool*, New York: McGraw-Hill.
- Olson, M.R. (2000) *Linking personal and professional knowledge of teaching practice through narrative inquiry*, *The Teacher Educator*, 35 (4), 109-127.
- Patterson, J., Stansel, J.C. & Lee, S. (1990) *Teacher Research*, NY:Owen.
- Salmon, C. (2008) *Storytelling, Η μηχανή που κατασκευάζει ιστορίες και χειραγωγεί πνεύματα*, Αθήνα: Πολύτροπον.
- Schwartz, G. (2001) *Using teacher narrative research in teacher development*, *The Teacher Educator*, 37 (1), 37-48.