

## Συνδυάζοντας τη διδασκαλία αξιών και γνώσεων μέσα από διλημματικές καταστάσεις

*Δημήτρης Πνευματικός & Jean-Luc Patry*

### Περίληψη

Τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα για την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα προτείνουν τη διαθεματική προσέγγιση και διδασκαλία των αξιών μέσα από τη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μέθοδος “Values and Knowledge Education” (VaKE) η οποία προτείνει τη διαθεματική σύνδεση των αξιών και γνώσεων μέσα από διλημματικές καταστάσεις. Παρουσιάζονται τα βήματα που ακολουθούνται, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της σύνδεσης των αξιών και των γνώσεων. Τέλος, παρουσιάζονται ενδεικτικές εφαρμογές από διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι αξίες οι οποίες καλλιεργούνται συστηματικά με αυτήν την προσέγγιση είναι η αξία της ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα, του μετασχηματισμού, της επιχειρηματολογίας, της οικουμενικότητας και της χειραφέτησης.

Λέξεις κλειδιά: οικοδόμηση αξιών, διαθεματικότητα, διλημματικές καταστάσεις, εποικοδομητισμός

### Abstract

The current Curricula for the compulsory education in Greece suggest the integrated approach for teaching values and knowledge subject matter. In this chapter, the Values and Knowledge Education (VaKE) method is presented. This method integrates the values and knowledge education through dilemmas' discussions. The steps that should be followed so that the integration of values and knowledge education could be fulfilled are presented in details. Finally, indicative implications from various educational levels are also presented. The values that are systematically developed through this method are the values of the tolerance, diversity, transformation, argumentation, universality and the value of the emancipation.

Keywords: constructivism, dilemmas, interdisciplinary approach, values construction

### Α΄ θεωρητικό πλαίσιο

## 1. Εισαγωγή

Οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση των παιδιών φορείς συμφωνούν ότι η εκπαίδευση δεν αφορά μόνον στην οικοδόμηση γνώσεων αλλά κυρίως στην αγωγή των παιδιών. Το τι θα πρέπει να περιλαμβάνει η αγωγή των παιδιών, ωστόσο, αποτελεί ένα από τα πιο ευαίσθητα σημεία της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα ευαίσθητο είναι το ζήτημα των αξιών που θα πρέπει - ή δε θα πρέπει - να ενσωματωθούν στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) και με ποιον τρόπο αυτές θα πρέπει να διδάσκονται.

### 1.1. Η διδασκαλία αξιών στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ

Αν και στους γενικούς σκοπούς της αγωγής που προτάσσονται συνήθως στα ΑΠ υπάρχει σχεδόν πάντοτε αναφορά στις πανανθρώπινες και οικουμενικές ή και πολιτισμικές αξίες που θα πρέπει να περιλαμβάνει η αγωγή, η εξειδίκευση των στόχων στα επιμέρους μαθήματα φαίνεται να αγνοεί σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία των αξιών. Για παράδειγμα, στις Γενικές επισημάνσεις του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) ο τότε πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου καθηγητής Σταμάτης Αλαχιώτης ανάμεσα στα δέκα καινοτόμα σημεία των Αναλυτικών Προγραμμάτων του 2002 συμπεριλαμβάνει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και «τη συνεπακόλουθη καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών μέσα από τη θεώρηση της μάθησης όχι ως προϊόντος αλλά και ως διαδικασίας αυτενέργειας και ανακάλυψης που θα συμβάλει στη διαμόρφωση του κοσμοειδώλου του κάθε μαθητή» (ΔΕΠΠΣ 2002). Επίσης, αναφέρει ότι τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας (projects) φιλοδοξούν να συμβάλουν «στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία και η διά βίου μάθηση». Έτσι, ενώ σε πολλές χώρες η διδασκαλία των αξιών αφορά ειδικά μαθήματα συνήθως κάτω από τον τίτλο Ηθική εκπαίδευση (Moral Education), Εκπαίδευση στις αξίες (Values Education), Εκπαίδευση του χαρακτήρα (Character Education), το ΔΕΠΠΣ (2002) επιλέγει την πιο μοντέρνα προσέγγιση που θέλει οι αξίες να διατρέχουν όλα τα μαθήματα μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί εδώ ότι στο ίδιο κείμενο στις ειδικές επισημάνσεις που αφορούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δε γίνεται καμία αναφορά στις αξίες. Αντίθετα, στις ειδικές επισημάνσεις που αφορούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τονίζεται ότι πέρα από την «παροχή βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων» μέσω των ΑΠ καλλιεργούνται και «κοινωνικές στάσεις, δεξιότητες και αξίες όπως συνεργατικότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, συμμετοχή, αλληλεγγύη, βίωση των πνευματικών αξιών, προστασία της σωματικής και ψυχικής υγείας» (ΔΕΠΠΣ 2002: 5).

Στο «Γενικό Μέρος» της Εισαγωγής του ΔΕΠΠΣ (2002) οι αξίες αναφέρονται πολλές φορές τόσο στην ενότητα των γενικών αρχών της εκπαίδευσης (π.χ. «Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας. [...] αξία της εθνικής ανεξαρτησίας, αξίες της διεθνούς ειρήνης, ασφάλειας και συνεργασίας, [...] αξία της ανθρώπινης ζωής, των δικαιωμάτων του ανθρώπου αλλά και του φυσικού περιβάλλοντος». ΔΕΠΠΣ 2002, *passim*), όσο και στους άξονες της παρεχόμενης γενικής παιδείας (π.χ. η παιδεία θα πρέπει να καλλιεργεί την

ικανότητα κριτικής ερμηνείας και ατομικών επιλογών σύμφωνα με τις αξίες της ειρήνης, της ασφάλειας και της συνεργασίας). Παρόμοια, στην εξειδίκευση των γνωστικών αντικειμένων επισημαίνεται ότι κάθε επιμέρους γνωστικό αντικείμενο περιλαμβάνει «τους γενικούς γνωστικούς στόχους, καθώς και τις αξίες, στάσεις και δεξιότητες που καλλιεργούνται με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου», ενώ οι ειδικοί σκοποί «εκφράζουν γενικά τα επιδιωκόμενα από την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελέσματα κατά βαθμίδα σχολικής εκπαίδευσης και αναφέρονται στις γνώσεις, στάσεις και αξίες τις οποίες οι μαθητές πρέπει να κατέχουν για να ικανοποιούν τις προσωπικές αλλά και τις κοινωνικές ανάγκες τους» (ΔΕΠΠΣ 2002).

Ωστόσο, εάν εξαιρέσουμε την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, στην προβλεπόμενη στήλη Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες) ο όρος αξία δεν εμφανίζεται παρά μονάχα στον τίτλο του αντίστοιχου πίνακα (πχ το ΑΠΣ των Φυσικών Επιστημών) ή σε συνάφεια όπου ο όρος δηλώνει άλλο περιεχόμενο (π.χ. στο ΑΠΣ των Μαθηματικών όπου δηλώνει τη διαφορετική αξία των αριθμών ή την πραγματική αξία των προϊόντων και τη σημασία τους για την υγεία). Αυτή η αδυναμία δεν εντοπίζεται μόνον στα ΑΠ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Σε μια επισκόπηση στη διεθνή βιβλιογραφία μελετών που προτείνουν κάποια μέθοδο για την ηθική εκπαίδευση στα χρόνια 1995-2003 διαπιστώθηκε ότι, όπως συμβαίνει και με τα άλλα ΑΠ, οι θεωρητικοί προβληματισμοί για την ηθική εκπαίδευση δε φαίνεται να αντανakλώνται στις πρακτικές των ΑΠ (Schuijema κ.ά. 2008).

Η απουσία της ρητής ενσωμάτωσης των αξιών στους ειδικούς σκοπούς των μαθημάτων επιτείνεται και από τη γενικότερη πίεση των πολλών προβλεπόμενων γνωστικών στόχων που θα πρέπει να επιτύχουν οι μαθητές στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Οι γνωστικοί στόχοι αποτελούν δυστυχώς το μόνο κριτήριο αξιολόγησης της επιτυχίας του εκπαιδευτικού έργου μια και διαθέτουν στοιχεία τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν αντικειμενικά. Έτσι, η διαθεματική προσέγγιση που στοχεύει να συνδέσει τη γνώση με τις αξίες καθίσταται ένα αρκετά δύσκολο εγχείρημα για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Αναρωτιέται κανείς τι σημαίνει καλλιέργω, αναπτύσσω αξίες (ποιες αξίες;) μέσα από το γνωστικό μου αντικείμενο (με ποιον τρόπο θα τις αναπτύξω μέσα από το γνωστικό μου αντικείμενο;). Και τι σημαίνει για τον μαθητή υιοθετώ, αποκτώ ή εσωτερικεύω αξίες; Στα ερωτήματα αυτά θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στη συνέχεια και να προτείνουμε μια διδακτική προσέγγιση η οποία στοχεύει στη διαθεματική προσέγγιση και σύνδεση των γνώσεων και αξιών.

### 1.2. Οι αξίες

Οι αξίες αναφέρονται κυρίως σε γνωστικά σχήματα (cognitions), σε ρητές και προσωπικές επιλογές με έντονο διαμεσολαβητικό χαρακτήρα του πολιτισμικού στοιχείου, για το τι είναι καλό και τι είναι κακό. Οι αξίες αναπτύσσονται σε κάθε άτομο ξεχωριστά, καθώς το άτομο προσπαθεί να νοηματοδοτήσει τη ζωή του (Veugelers 2007). Με αυτήν την έννοια, οι αξίες έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Veugelers & Vedder 2003).

Όταν μια ομάδα ανθρώπων ή μια κοινωνία μοιράζεται τις ίδιες αξίες είναι εύκολο να δημιουργήσει κανόνες τους οποίους τα μέλη της να σέβονται. Η στενή σχέση των κανόνων με τις αξίες συχνά οδηγεί κάποιους να ταυτίζουν τις αξίες με τους κανόνες. Ωστόσο, αν και η δημιουργία των κανόνων εξαρτάται από τις αξίες και οι κανόνες αποτελούν συγκεκριμενοποίηση των αξιών σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, οι κανόνες δεν ταυτίζονται με τις αξίες. Παρόλο που οι ίδιες αξίες θα μπορούσαν σε διαφορετικούς πολιτισμούς ή ακόμη και στον ίδιο πολιτισμό σε διαφορετικές εποχές να οδηγήσουν στη δημιουργία διαφορετικών κανόνων, η δημιουργία κανόνων αποτελεί συχνά συγκεκριμενοποίηση κάποιων αξιών. Αν και οι αξίες των ατόμων που συγκροτούν μια κοινωνία μπορεί να διαφέρουν, η δημιουργία κανόνων με βάση κάποιες αξίες απαιτεί συμφωνία των μελών μιας ομάδας ή κοινωνίας και απευθύνονται σε όλα τα μέλη. Είναι φανερό ότι ομάδες με μεγαλύτερη επιρροή σε μια κοινωνία έχουν και μεγαλύτερη ισχύ να επιβάλουν κανόνες με βάση τις δικές τους αξίες.

Σε κάθε περίπτωση, η διαδικασία ανάπτυξης των αξιών και η διαδικασία απόκτησης των κανόνων ακολουθούν διαφορετικές πορείες. Η ανάπτυξη των αξιών αφορά μια προσωπική πορεία, με δυνατότητα επιλογών και διαφορετική ιεράρχηση των αξιών μεταξύ των ατόμων. Η απόκτηση των κανόνων καθίσταται υποχρεωτική για όλα τα μέλη, αφορά στη γνώση κανόνων για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς και επιφέρει κυρώσεις. Θα πρέπει να επισημάνουμε εδώ ότι η ανάπτυξη των αξιών συμβάλλει τόσο στο εύρος των κανόνων που μπορούν τα άτομα να δημιουργήσουν όσο και στο εύρος των ήδη υπαρχόντων κανόνων της κοινωνίας των οποίων την ύπαρξη μπορεί το άτομο να κατανοήσει. Με άλλα λόγια, η ανάπτυξη των αξιών είναι πολύ σημαντικό εγχείρημα το οποίο συμβάλλει στην εγκαθίδρυση κανόνων οι οποίοι συμβάλλουν στη συνοχή της κοινωνίας προς μια περισσότερο ηθική και ανθρώπινη κοινωνία.

### 1.2.1. Τι σημαίνει υιοθετώ, αποκτώ ή εσωτερικεύω αξίες;

Ήδη από τη βρεφική ηλικία τα παιδιά διαθέτουν κάποιες από τις προϋποθέσεις της ηθικής ανάπτυξης (Πνευματικός 2010). Πριν από τη φοίτησή τους στο σχολείο έχουν αναπτύξει επίσης έναν αριθμό αξιών κατά την επαφή τους με το οικογενειακό περιβάλλον, τους συνομηλικούς στον χώρο του παιχνιδιού, από τους ανθρώπους που τους παρέχουν κάποιας μορφής φροντίδα, τα μέσα ενημέρωσης, κλπ. (Halstead & Taylor 2000). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην περαιτέρω ανάπτυξη των αξιών έχει απασχολήσει φιλοσόφους, ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς. Τόσο στο ΔΕΠΠΣ (2002) όσο και στη δημόσια συζήτηση συναντούμε συχνά λόγους που αναφέρονται στην καλλιέργεια, απόκτηση, υιοθέτηση, ενσωμάτωση αξιών στη νέα γενιά μέσω της εκπαίδευσης.

Λόγω της στενής σχέσης των αξιών με τους κανόνες, η εκπαίδευση των αξιών αξιοποιήθηκε από το εκπαιδευτικό σύστημα ως εργαλείο συμμόρφωσης και προσαρμογής των νέων στις απαιτήσεις της κοινωνίας (Veugelers & Vedder 2003). Οι λόγοι που οι περισσότεροι άνθρωποι χρησιμοποιούν, όταν αναφέρονται στις αξίες και στην εκπαίδευση, έχουν συχνά ως χαρακτηριστικό τους τον κανονιστικό ρόλο των αξιών και τον ρόλο τους στη ρύθμιση της συμπεριφοράς των ανθρώπων. Για τον σκοπό αυτό σε πολλές χώρες αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο τη μεταβίβαση αξιών στους νέους μέσω της εκπαίδευσης. Η μεταβίβαση αξιών αποτέλεσε

ένα από τα κύρια μελήματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων της δεκαετίας του 1990, τα οποία στόχευαν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των νέων (π.χ. Lickona 1991).

Ο στόχος της εκπαίδευσης να μεταβιβάσει αξίες στη νέα γενιά, αντικειμενοποιεί τις αξίες και προϋποθέτει την παραδοχή ότι τα άτομα μιας κοινωνίας συμφωνούν ως προς το ποιες αξίες θα πρέπει να μεταβιβαστούν. Διαφορετικές ομάδες σε μια κοινωνία συνήθως είναι φορείς διαφορετικών αξιών. Η αξία του σεβασμού της ιδιοκτησίας θα μπορούσε να είναι σημαντική αξία για αυτούς που διαθέτουν ιδιοκτησία και η υιοθέτησή της από όλα τα μέλη της κοινωνίας μέσω της εκπαίδευσης θα εξυπηρετούσε την αποφυγή της ανατροπής της υπάρχουσας κοινωνικής κατάστασης. Η αξία της ισότητας στην πρόσβαση των αγαθών θα μπορούσε να αποτελεί τη σημαντικότερη αξία ομάδων που δε διαθέτουν ιδιοκτησία, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για συμπεριφορές που θα οδηγούσαν σε αγώνες ανατροπής του κοινωνικού κατεστημένου. Είναι φανερό ότι αν και όλοι θα συμφωνούσαν στο ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει να μεταβιβάσει αξίες στη νέα γενιά, η συμφωνία για το ποιες αξίες θα πρέπει να είναι αυτές δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί. Ο καθορισμός των αξιών, που το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να βοηθήσει τη νέα γενιά να ενσωματώσει στο αξιακό της σύστημα προκειμένου να εξασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή, αποτέλεσε συχνά προϊόν διαβούλευσης μεταξύ των διαφόρων εμπλεκόμενων φορέων. Η διαβούλευση, ωστόσο, αναγκαστικά περιθωριοποιεί αξίες που προτάσσονται από μικρότερες ομάδες. Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, δε, αυτή η περιθωριοποίηση γίνεται περισσότερο έντονη. Η ποικιλία των αξιών, η οποία αυξήθηκε σημαντικότερα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, οδήγησε αναπόφευκτα στην αναζήτηση άλλων θεωρητικών προσεγγίσεων σε σχέση με τις αξίες.

### 1.2.2. Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των αξιών

Τα κινήματα της δεκαετίας του 1960 για ατομική και κοινωνική χειραφέτηση φαίνεται ότι δημιούργησαν τις προϋποθέσεις προκειμένου να τεθεί εμφαντικά η αξία της αυτο-ρύθμισης. Αν και η κοινωνική χειραφέτηση συνδέθηκε με ανατροπή του κοινωνικού κατεστημένου και γρήγορα αποσυνδέθηκε από την εκπαίδευση (Veugelers 2007), η ατομική χειραφέτηση αγκαλιάστηκε από τις ψυχολογικές θεωρίες όπως η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan 2002). Η έμφαση στην αυτονομία του ατόμου, η οποία δόθηκε μέσα από τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, οδήγησε πολλούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης στην αναζήτηση τρόπων οι οποίοι να διευκολύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν και να υιοθετήσουν τις αξίες που οι ίδιοι επιθυμούν.

Παράλληλα, ο κονστρουκτιβισμός μετέφερε το κέντρο του ενδιαφέροντος στις υποκειμενικές διεργασίες που συμβάλλουν στην οικοδόμηση της πραγματικότητας. Το άτομο δε θεωρείται ότι αντιδρά απλά σε εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά ότι συμπεριφέρεται με βάση τον τρόπο που ερμηνεύει την εμπειρία που του προκαλούν τα εξωτερικά ερεθίσματα. Η ερμηνεία της εμπειρίας βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις του ατόμου. Όπως επεσήμανε ο Glaserfeld (1995, 1998), το άτομο οικοδομεί τις γνώσεις πάνω στις προϋπάρχουσες εμπειρίες του και οι νέες πληροφορίες για να μετασχηματιστούν σε γνώση θα πρέπει να προσαρμόζονται στα συμφραζόμενα στα οποία παράγονται. Αν η εισερχόμενη πληροφορία μπορεί να αφομοιωθεί στα προϋπάρχοντα σχήματα τότε μπορεί να είναι βιώσιμη (Patry 2014). Διαφορετικά, θα πρέπει το άτομο να δημιουργήσει κάποιο νέο σχήμα προκειμένου να καταστεί δυνατή η



γνώση, αλλιώς η πληροφορία αυτή απωθείται. Αν η πληροφορία δεν περάσει τον έλεγχο της βιωσιμότητας, η όποια κατανόηση θα είναι αυθαίρετη και το άτομο μοιραία θα οδηγηθεί σε έναν ακραίο υποκειμενικό ιδεαλισμό (σολιψισμό) και θα αδυνατεί να σέβεται, να ζει και να επικοινωνεί με τα υπόλοιπα άτομα. Συνεπώς, η υιοθέτηση αξιών από τα άτομα κάθε κοινωνίας δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί παθητικά μέσω της μεταβίβασής τους διά της εκπαίδευσης, εάν δεν καταστεί δυνατή η βιωσιμότητά τους, εάν δεν περάσουν τον έλεγχο βιωσιμότητας. Εάν, δηλαδή, δε βρουν προηγούμενα σχήματα για να αφομοιωθούν ή εάν δεν οικοδομηθούν νέα σχετικά σχήματα.

Ιδιαίτερα ο κριτικός κονστρουκτιβισμός τόνισε emphatically τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των αξιολογήσεων που κάνουν τα άτομα για τους άλλους και του τρόπου που οι άλλοι κατανοούν τα αντίστοιχα ερεθίσματα. Ειδικότερα, μέρος της εμπειρίας των ατόμων που επηρεάζουν τον τρόπο που οικοδομούν την πραγματικότητά τους αποτελούν και οι διαδικασίες που τα άλλα άτομα ακολουθούν για να ενσωματώσουν τις αξίες τους. Η κατανόηση αυτών των διαδικασιών θεωρήθηκε ότι θα έπρεπε να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος και συστατικό για την εκπαίδευση στις αξίες. Η έμφαση στον αναστοχασμό για τις διαδικασίες που ακολουθούνται προκειμένου να ενσωματώσουν τα άτομα τις αξίες τους προοδευτικά επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τις αξίες που οι ίδιοι θα επέλεγαν να ενσωματώσουν στο αξιακό τους σύστημα, αλλά και να κατανοήσουν τις διαφορετικές αξίες που οι άλλοι έχουν ενσωματώσει και κατευθύνουν τις συμπεριφορές τους. Με τον τρόπο αυτό όχι μόνον ενθαρρύνεται η αυτονομία των παιδιών να οικοδομήσουν το δικό τους αξιακό σύστημα, αλλά τα παιδιά καθίστανται ικανά να διαπραγματευτούν το νόημα των αξιών, διευκολύνοντας έτσι την κατανόηση και επικοινωνία των ανθρώπων.

Η προσέγγιση αυτή ονομάστηκε προσέγγιση της επικοινωνίας των αξιών, επειδή ακριβώς μετατοπίζει το ενδιαφέρον στη διάσταση της επικοινωνίας και κατανόησης των αξιών. Το ζητούμενο πλέον είναι τα νεαρά άτομα της κοινωνίας να μπορούν να διαλέγονται με τις διαφορετικές αξίες προκειμένου να οικοδομήσουν το δικό τους αξιακό σύστημα. Είναι φανερό ότι μια πολυπολιτισμική κοινωνία παρέχει περισσότερες ευκαιρίες στο άτομο για κριτική ενσωμάτωση κάποιων αξιών έναντι κάποιων άλλων, ενώ οι μονοπολιτισμικές κοινωνίες υστερούν ως προς αυτό.

Συμπερασματικά, η σύγχρονη προσέγγιση των αξιών θέλει το εκπαιδευτικό σύστημα να αναζητήσει τρόπους που να διευκολύνουν την ανάπτυξη του αξιακού συστήματος του κάθε παιδιού, να συνεισφέρει στην κατανόηση της σύνδεσης των αξιών με συγκεκριμένους κανόνες που διατυπώνονται σε κάθε κοινωνία και να μπορεί να κατανοήσει τη συμπεριφορά των άλλων με βάση το αξιακό τους σύστημα. Η προσέγγιση αυτή έδωσε έμφαση στην κατανόηση της διαδικασίας αποδοχής και ενσωμάτωσης των αξιών από το άτομο και στην αναζήτηση εκπαιδευτικών πρακτικών οι οποίες να διευκολύνουν τους μαθητές στην ανάπτυξη αξιών και κανόνων (Veugelers 2007).

### **1.3. Σύνδεση της γνώσης με τις αξίες στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης**

Το ΔΕΠΠΣ (2002) προτείνει τη διδασκαλία των αξιών μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση. Ωστόσο, δεν υπάρχει ούτε μία αναφορά στη θεωρητική τεκμηρίωση της πρότασης και κυρίως δεν υπάρχει κάποια διδακτική μεθοδολογική πρόταση για το πώς

αυτό θα ήταν εφικτό στις διάφορες βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Τι σημαίνει, δηλαδή, διδάσκω αξίες μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της γλώσσας, των μαθηματικών ή της φυσικής; Ανάλογες προτάσεις σε άλλες χώρες έχουν υποστηριχθεί θεωρητικά στην κριτική προσέγγιση της διαδικασίας του γινώσκειν του Habermas (1990).

Για τον Habermas (1990) αυθεντική γνώση είναι η γνώση η οποία είναι επικοινωνιακή και είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και της επαφής μας με τους άλλους. Η αυθεντική γνώση προκύπτει από μια κριτική διαδικασία του γινώσκειν που απαιτεί έναν κριτικό αναστοχασμό για την προέλευση της κάθε γνώσης, έναν κριτικό αναστοχασμό για τις διαδικασίες οι οποίες οδήγησαν το άτομο σε αυτήν τη γνώση και απαιτεί βαθιά κατανόηση του πλαισίου που δημιούργησε αυτήν τη γνώση και των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν. Η αναζήτηση της βαθιάς κατανόησης αναπόφευκτα οδηγεί στη σύνδεση της γνώσης με το άτομο το οποίο γινώσκει αλλά και με τις αξίες που υποστηρίζουν την οικοδόμηση της γνώσης (π.χ. γιατί αποκτώ τη συγκεκριμένη γνώση και όχι μια άλλη;).

Η πρόκληση για τον εκπαιδευτικό είναι να οδηγήσει τους μαθητές του σε όσο το δυνατόν αυθεντική κατανόηση, σε κατανόηση, δηλαδή, της στενής σχέσης της γνώσης με το άτομο που γινώσκει και να διευκολύνει τη σύνδεση της γνώσης με τις πηγές της και τις αξίες που συνοδεύουν τόσο την κατασκευή της γνώσης όσο και την εφαρμογή της. Η υποκειμενικότητα και η ποικιλία των αξιών μεταξύ των μαθητών μέσα σε μια σχολική τάξη καθίσταται σημαντικό πλέον εφόδιο για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να επιτύχει τη βαθιά κατανόηση της γνώσης μέσω της κατανόησης των ατόμων που γνωρίζουν. Το εγχείρημα απαιτεί σεβασμό των αξιών που εκφράζουν τα άτομα και έμφαση στην συνειδητοποίηση της σύνδεσης της γνώσης με τις αξίες, μέσω της αναγνώρισης ότι διαφορετικές αξίες μπορούν να οδηγήσουν τα άτομα σε διαφορετικές επιλογές. Με ποιον τρόπο, ωστόσο, θα μπορούσε να επιτευχθεί αυτός ο στόχος;

### **B' εφαρμογές**

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε μια διδακτική μέθοδο, την Values and Knowledge Education (VaKE), που στοχεύει να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στο να βοηθήσει τους μαθητές του να συνδέσουν τη γνώση με τις αξίες προκειμένου να επιτευχθεί η βαθιά και αυθεντική κατανόηση. Η διδακτική αυτή μέθοδος προτάθηκε από τον Jean Luc Patry και τους συνεργάτες του στο πανεπιστήμιο του Salzburg της Αυστρίας (Patry κ.ά. 2013). Στην Ελλάδα εφαρμόστηκε σε πολλά σχολεία της Μακεδονίας και Θράκης κατά τα έτη 2012 και 2013 στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» έπειτα από σχετική επιμόρφωση από τον πρώτο συγγραφέα (πρβλ. Παράρτημα I).

### **2. Η μέθοδος “VaKE”**

Η μέθοδος VaKE είναι μια διδακτική μέθοδος που διευκολύνει τη διαθεματική προσέγγιση αξιών και γνώσεων σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Συνδυάζει την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση αξιών (Blatt & Kohlberg 1975) και την κονστρουκτιβιστική απόκτηση των γνώσεων (Glasesfeld 1995, 1998). Βασίζεται

στην επίλυση προβλημάτων αξιοποιώντας τη δύναμη των ηθικών διλημάτων για να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών να αναζητήσουν και να αποκτήσουν νέες γνώσεις προκειμένου να λύσουν το πρόβλημα. Η επιχειρηματολογία για την ηθική διάσταση του προβλήματος δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των αξιών και την ηθική ανάπτυξη των μαθητών γενικότερα. Οι μαθητές διατυπώνουν τα επιχειρήματά τους και ακούνε επιχειρήματα από τους συμμαθητές τους. Μαθαίνουν να αναζητούν τις αξίες οι οποίες είναι πίσω από τα επιχειρήματα και, μέσω του αναστοχασμού, μαθαίνουν να συνδέουν τη γνώση με το υποκείμενο της γνώσης και τις διαδικασίες που αυτό ακολουθεί προκειμένου να τεκμηριώσει τα επιχειρήματά του. Οι μαθητές ανακαλύπτουν έτσι τις αξίες που βρίσκονται πίσω από τα επιχειρήματα και έρχονται σε επαφή με άτομα που βρίσκονται σε υψηλότερα επίπεδα ηθικής κρίσης από τα ίδια (Kohlberg 1969, Colby & Kohlberg 1987). Ο έλεγχος βιωσιμότητας (Glasesfeld 1995 & 1998, Patry 2014) των επιχειρημάτων για την ηθική διάσταση του διλήματος οδηγεί συχνά στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών και την μετακίνηση από χαμηλότερα στάδια ηθικής κρίσης, όπου το ατομικό συμφέρον και ο φόβος της τιμωρίας κυριαρχούν στα επιχειρήματα των παιδιών, σε στάδια όπου κυριαρχεί η προσήλωση στο κοινό καλό με ολοένα πιο διευρυμένο περιεχόμενο στον όρο «κοινό». Επιπρόσθετα, η διαπίστωση έλλειψης γνώσεων για την επίλυση του προβλήματος οδηγεί στην αναζήτηση γνώσεων επιτυγχάνοντας έτσι τους μαθησιακούς στόχους του γνωστικού αντικειμένου.

Η χρήση των ηθικών διλημάτων δεν οδηγεί απαραίτητα στη διαθεματική προσέγγιση και στη σύνδεση των αξιών με τη γνώση που προβλέπεται από το ΑΠ του μαθήματος, εάν δεν υπάρχει ανάλογη μεθόδευση από τον εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, η μέθοδος VaKE περιγράφει μια σειρά από βήματα τα οποία θα πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να επιτευχθεί η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και των αξιών. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα ελάχιστα βήματα που θα πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας τη μέθοδο στην τάξη, επισημαίνοντας τα σημεία που θα πρέπει να προσέξει ιδιαίτερα.

### **2.1. Βήμα 1: Εισαγωγή του διλήματος**

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην τάξη το σενάριο με τη διλημματική κατάσταση και βεβαιώνει ότι οι μαθητές το έχουν κατανοήσει (βλ. Παράρτημα I παραδείγματα διλημματικών καταστάσεων). Το σενάριο καταλήγει πάντοτε σε ένα δίλημμα που έχει ο πρωταγωνιστής με τον οποίο αναμένεται να ταυτιστούν οι μαθητές και διατυπώνεται με την ερώτηση «Τι θα πρέπει να κάνει τώρα ο X; Να κάνει το α ή να κάνει το β;». Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός βεβαιώνει ότι οι μαθητές είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις αξίες οι οποίες βρίσκονται πίσω από κάθε λύση (την α ή τη β) του προβλήματος.

### **2.2. Βήμα 2: Η πρώτη απόφαση**

Στο 2ο βήμα οι μαθητές εκφράζουν αυθόρμητα την απόφασή τους, χωρίς να την δικαιολογήσουν. Το ερώτημα προς τους μαθητές θα μπορούσε να είναι: «Ποιο υποστηρίζουν ο X να επιλέξει να κάνει το α και ποιοι να κάνει το β»; Καταγράφεται ο αριθμός των παιδιών που στηρίζουν την α ή τη β λύση. Ένα καλό δίλημμα το οποίο έχει κινητοποιήσει τους μαθητές συνήθως φαίνεται στις αυθόρμητες αντιδράσεις, οι οποίες αναμένεται να είναι μοιρασμένες σε δύο ισάριθμες ομάδες ως προς το ποια λύση είναι η



καλύτερη. Αντίθετα, ένα σενάριο στο οποίο όλοι (ή σχεδόν όλοι) οι μαθητές επιλέγουν τη μία λύση δεν μπορεί να είναι δίλημμα για τους μαθητές μας. Ενδεχόμενα να πρόκειται για ένα σημαντικό δίλημμα για τους ενήλικες όχι όμως και για τους μαθητές. Οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι δεν υπάρχει συμφωνία και ότι θα πρότειναν διαφορετικές λύσεις στον πρωταγωνιστή και, εφόσον έχουν ταυτιστεί μαζί του, οι ίδιοι θα έδιναν λύση με την οποία διαφωνούν αρκετοί από τους συμμαθητές τους. Είναι προφανές ότι αυτή η πρώτη απόφαση δε βασίζεται σε τεκμηριωμένες γνώσεις για το θέμα και είναι η στιγμή που με τον αναστοχασμό θα πρέπει οι μαθητές να διαπιστώσουν ότι οι αποφάσεις θα πρέπει να λαμβάνονται με βάση τεκμήρια και όχι στη βάση ελλιπών γνώσεων.

### **2.3. Βήμα 3: Τα πρώτα επιχειρήματα και η βιωσιμότητα των επιχειρημάτων**

Στο 3<sup>ο</sup> βήμα οι μαθητές σε ομάδες επιχειρηματολογούν υπέρ ή εναντίον των λύσεων που προτάθηκαν στο προηγούμενο βήμα. Ο εκπαιδευτικός ρωτά «Γιατί είστε υπέρ/εναντίον της α ή της β λύσης;». Τα επιχειρήματα μπορούν να καταγραφούν ομαδοποιημένα σε επιχειρήματα υπέρ και επιχειρήματα εναντίον. Ακολουθώντας την παράδοση των Blatt και Kohlberg (1975), η αξιολόγηση των επιχειρημάτων γίνεται στη βάση της κεντρικής ιδέας των επιχειρημάτων (π.χ. η αποφυγή της τιμωρίας, ο χρυσός κανόνας, το κοινωνικό συμβόλαιο, κλπ) ανεξάρτητα εάν το επιχείρημά τους είναι υπέρ ή εναντίον κάποιας λύσης. Ειδικότερα, οι ηθικές κρίσεις σύμφωνα με τη θεωρία του Kohlberg διαμορφώνονται σε τρία επίπεδα, καθένα από τα οποία αποτελείται από δύο επιμέρους στάδια (περισσότερα για τη θεωρία του Kohlberg στα ελληνικά ο αναγνώστης μπορεί να αναζητήσει στο Κακαβούλης 1994). Το πρώτο επίπεδο, το προσυμβατικό, χαρακτηρίζεται από την εγωκεντρική αντιμετώπιση των ηθικών ζητημάτων και τη χρήση εξωτερικών ηθικών κριτηρίων. Περιλαμβάνει την εστιασμένη στην τιμωρία και υπακοή ηθική (στάδιο 1) και τη συντελεστική ηθική (στάδιο 2). Το δεύτερο επίπεδο, της συμβατικής ηθικής, χαρακτηρίζεται από τη διατύπωση ηθικών κρίσεων στη βάση των προτύπων της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Περιλαμβάνει την ηθική του καλού παιδιού (στάδιο 3) και την ηθική της έννομης τάξης (στάδιο 4). Το τρίτο επίπεδο, της μετασυμβατικής ηθικής, χαρακτηρίζεται από τη χρήση εσωτερικευμένων ηθικών κριτηρίων και την επίκληση οικουμενικών ηθικών αρχών. Αποτελείται από την ηθική του κοινωνικού συμβολαίου (στάδιο 5) και την ηθική των προσωπικών αρχών (στάδιο 6) (Colby & Kohlberg 1987).

#### **2.3.1. Η αξιολόγηση των επιχειρημάτων**

Ακολουθώντας την κολμπεργκιανή παράδοση στην ανάλυση και αξιολόγηση των επιχειρημάτων, δεν αρκεί να διαπιστώσει ο εκπαιδευτικός ποιοι ή πόσοι μαθητές είναι υπέρ ή ενάντια σε κάθε κατεύθυνση του διλήμματος. Εκείνο που έχει σημασία είναι να αναδειχθεί η κεντρική ιδέα, το κυρίαρχο ερμηνευτικό σχήμα του κάθε επιχειρήματος. Σημασία, δηλαδή, για την αξιολόγηση έχει το πώς επιχειρηματολογούν οι μαθητές και όχι εάν είναι υπέρ ή εναντίον κάποιας λύσης. Έτσι, είναι πιθανόν κάποιοι μαθητές ενώ φαινομενικά διαφωνούν ως προς την κατεύθυνση της λύσης του διλήμματος (άλλοι να είναι υπέρ μιας λύσης και άλλοι ενάντιον) η επιχειρηματολογία τους να βασίζεται στο ίδιο κυρίαρχο ερμηνευτικό σχήμα. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι, γνωρίζοντας την ακολουθία των σταδίων, να αναδείξει τις ομοιότητες ή τις

διαφορές σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης και τις συνέπειες που απορρέουν από την υιοθέτηση του κάθε επιχειρήματος. Η αξιολόγηση των επιχειρημάτων για όσους δεν είναι εξοικειωμένοι με τη θεωρία του Kohlberg δεν είναι εύκολο να γίνει. Συχνά το επιχείρημα δε δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζονται προκειμένου να το αξιολογήσουμε με έγκυρο τρόπο. Αλλά δεν είναι και απόλυτα απαραίτητο να γίνει με ακρίβεια προκειμένου να εφαρμοστεί η μέθοδος VaKE σε μια τάξη. Σημασία έχει να μπορεί ο εκπαιδευτικός να έχει ένα κριτήριο με το οποίο να συγκρίνει και να αξιολογεί τα επιχειρήματα μεταξύ τους και προς τα πού θα μπορούσε να κατευθυνθεί προκειμένου να θεωρήσει ότι έχει επιτύχει μια σχετική πρόοδο στις αξίες που έχουν υιοθετήσει οι μαθητές. Ένας εύκολος τρόπος είναι να αξιολογήσει τα επιχειρήματα ως εξής: Τα επιχειρήματα που λαμβάνουν υπόψη τους τις συνέπειες για περισσότερους ανθρώπους και είναι πιο οικουμενικά ή οι θετικές τους συνέπειες διαρκούν για περισσότερο χρόνο (π.χ. αειφορία) κρίνονται ως υψηλότερου επιπέδου από τα επιχειρήματα τα οποία αφορούν λιγότερους ανθρώπους, ή κρίνονται με βάση τα οφέλη για το εδώ και τώρα.

### **2.3.2. Ο εντοπισμός των αξιών που υποστηρίζουν τα επιχειρήματα**

Επιπρόσθετα, αναζητούνται οι αξίες στις οποίες βασίζονται τα επιχειρήματα των παιδιών. Για παράδειγμα, κάποιο επιχείρημα μπορεί να αναφέρεται στην αξία της ζωής, άλλο στην αξία της δικαιοσύνης, άλλο στην αξία της φιλαλήθειας κ.λ.π. Συχνά, οι μαθητές στην αναζήτηση των αξιών που υποστηρίζουν τα επιχειρήματά τους αναφέρονται στα συναισθήματα που απορρέουν από τα επιχειρήματα και όχι στις αξίες που τα υποστηρίζουν. Εδώ ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προσεκτικός και να βοηθά τους μαθητές να εντοπίσουν την αξία που υποστηρίζει το κάθε επιχείρημα.

### **2.3.3. Ο έλεγχος βιωσιμότητας των επιχειρημάτων**

Καθώς τα επιχειρήματα διατυπώνονται και καταγράφονται γίνεται έλεγχος βιωσιμότητας των επιχειρημάτων (Glaserfeld 1995, 1998). Τα επιχειρήματα τα οποία δε θα περάσουν τον έλεγχο βιωσιμότητας προοδευτικά θα αγνοηθούν από το ακροατήριο. Όταν τα άτομα διατυπώνουν υπέρ και εναντίον επιχειρήματα σε διλημματικές καταστάσεις, ο έλεγχος βιωσιμότητας των επιχειρημάτων συντελείται συνήθως μέσα από επτά διαφορετικούς τρόπους (Patry κ.ά. 2007):

- εμπειρικά (εφαρμόζοντας τη λύση σε μια κατάσταση και ελέγχοντας τις συνέπειές της),
- μέσω του ελέγχου της εγκυρότητας του επιχειρήματος (ελέγχοντας το κατά πόσο το επιχείρημα είναι έγκυρο, π.χ. μέσα από την αναγωγή),
- μέσω του κοινωνικής αλληλεπίδρασης (γνωρίζοντας το τι πιστεύουν οι άλλοι για το ίδιο θέμα),
- μέσω της προσομοίωσης ή γνωστικής πρόβλεψης (προβλέποντας τις συνέπειες της συγκεκριμένης λύσης),
- με υποκατάσταση (υποκαθιστώντας τον προσωπικό έλεγχο βιωσιμότητας με τον έλεγχο βιωσιμότητας που διενεργεί ένα άλλο άτομο),

- μέσω κοινοποίησης (κοινοποιείται η βιωσιμότητα των επιχειρημάτων μέσα από παροχή πληροφοριών είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από άλλες πηγές χωρίς αιτιολόγηση) και τέλος,
- μέσω του αναστοχασμού (το άτομο συνδέει την προτεινόμενη λύση με την εφαρμογή της σε παρόμοιες καταστάσεις στο παρελθόν όπου οδήγησε σε βιώσιμες λύσεις).

### **2.4. Βήμα 4: Ανταλλαγή πληροφοριών και εντοπισμός των πληροφοριών που θα πρέπει να αναζητηθούν**

Οι μαθητές στο Βήμα 4 ανακοινώνουν στην τάξη τα επιχειρήματα που διατυπώθηκαν στις ομάδες κατά το 3<sup>ο</sup> βήμα. Παρόλο που τα επιχειρήματα των μαθητών έχουν εξαντληθεί, διαπιστώνεται ότι δεν είναι δυνατή η συμφωνία ως προς κάποια συγκεκριμένη λύση. Αυτό προϋποθέτει ότι το δίλημμα είναι πραγματικό δίλημμα για την ηλικία των μαθητών. Διαφορετικά, θα συμφωνήσουν σε μία λύση και η συνέχιση της διαδικασίας θα είναι αδύνατη. Εφόσον το δίλημμα αφορά τους μαθητές, η συζήτηση συνεχίζεται με ζωνρό ενδιαφέρον. Τότε, με πρωτοβουλία συνήθως του εκπαιδευτικού, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα επιπρόσθετων πληροφοριών προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές να συζητήσουν σε μεγαλύτερο βάθος το δίλημμα και να κρίνουν καλύτερα για την πιο βιώσιμη λύση. Οι απαραίτητες πληροφορίες που θα πρέπει να αναζητηθούν καταγράφονται και οι μαθητές θέτουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους για το ποιες πληροφορίες θα τους ήταν απαραίτητες για να δώσουν περισσότερο βιώσιμα επιχειρήματα στη διλημματική κατάσταση που επεξεργάζονται. Συχνά, καταγράφεται η ανάγκη για αναζήτηση πληροφοριών που ξεπερνούν τους στόχους του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου καθιστώντας εφικτή τη διαθεματική προσέγγιση του ζητήματος. Ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο και τους στόχους του μαθήματος ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να προτρέψει τους μαθητές να αναζητήσουν σε περισσότερο βάθος κάποιες πληροφορίες.

### **2.5. Βήμα 5: Αναζήτηση πληροφοριών**

Στο 5<sup>ο</sup> βήμα οι μαθητές οργανώνονται για να αναζητήσουν τις επιπρόσθετες πληροφορίες που θα τους βοηθούσαν να ελέγξουν περαιτέρω τα επιχειρήματά τους. Δίπλα σε κάθε απαραίτητη πληροφορία που καταγράφηκε στο προηγούμενο βήμα, αναγράφεται το όνομα ή τα ονόματα των μαθητών που εκδήλωσαν ενδιαφέρον να αναζητήσουν τη συγκεκριμένη πληροφορία. Η διδασκαλία γίνεται έτσι διαφοροποιημένη μια και η κάθε πληροφορία θα προσαρμοστεί στα ενδιαφέροντα, τη μαθησιακή ετοιμότητα και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Tomlinson 1995). Ο εκπαιδευτικός στο σημείο αυτό απλά συντονίζει και καταγράφει τις επιθυμίες των μαθητών. Πηγές πληροφοριών θα μπορούσαν να είναι τα βιβλία (σχολικά, της σχολικής βιβλιοθήκης ή άλλης βιβλιοθήκης), το διαδίκτυο (σε συνεργασία με τον υπεύθυνο του εργαστηρίου ή στην τάξη εφόσον υπάρχει διαθέσιμο), υλικό που θα μπορούσε να προβλέψει και να προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός (φωτοτυπίες από βιβλία και άρθρα, ντοκουμαντέρ ή εκπαιδευτικά βίντεο από διαδίκτυο, κλπ), αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ως ειδικός στο αντικείμενό του, θα μπορούσε να αποτελέσει πηγή πληροφόρησης για κάποια θέματα. Εφόσον υπάρχει χρόνος για να συνεχιστεί η δραστηριότητα και σε επόμενη χρονική στιγμή και ανάλογα με την ηλικία τους, οι

μαθητές μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες μετά το σχολείο και να τις παρουσιάσουν στην επόμενη συνάντηση.

### **2.6. Βήμα 6: Ανταλλαγή πληροφοριών και έλεγχος βιωσιμότητας των πληροφοριών**

Όταν οι μαθητές συγκεντρώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες που είχαν θέσει ως αναγκαίες για τη βαθύτερη κατανόηση του διλήμματος και της πρότασης για την περισσότερο βιώσιμη λύση, ανακοινώνουν στην τάξη τις πληροφορίες τους. Με τον τρόπο αυτό, όλοι οι μαθητές θα είναι κοινωνοί των ίδιων πληροφοριών προκειμένου να επιχειρηματολογήσουν εκ νέου για τις προτεινόμενες λύσεις. Δεδομένου ότι πολλοί μαθητές είναι πιθανό να έχουν συγκεντρώσει πληροφορίες οι οποίες να είναι επισφαλείς και συχνά μη έγκυρες, είναι σημαντικό εδώ οι πληροφορίες να περάσουν τον έλεγχο της βιωσιμότητας από πλευράς περιεχομένου προτού ληφθούν υπόψη για να διατυπωθούν τα νέα επιχειρήματα με βάση αυτές τις πληροφορίες. Οι τρόποι με τους οποίους συνήθως οι μαθητές κάνουν τον έλεγχο βιωσιμότητας είναι οι ίδιοι με αυτούς που περιγράφηκαν στο 3<sup>ο</sup> βήμα.

### **2.7. Βήμα 7: Διατύπωση επιχειρημάτων με βάση τις νέες πληροφορίες**

Στο 7<sup>ο</sup> βήμα, οι μαθητές σε ομάδες επιχειρηματολογούν εκ νέου για τις προτεινόμενες λύσεις του διλήμματος με βάση τις νέες πληροφορίες. Ο εκπαιδευτικός ρωτά: «Με βάση τις νέες πληροφορίες, ποιος είναι υπέρ της α ή της β άποψης και ποιος είναι κατά και γιατί;». Και πάλι γίνεται έλεγχος βιωσιμότητας των επιχειρημάτων. Επιπρόσθετα, στο βήμα αυτό μπορεί να συζητηθούν οι λόγοι που οδήγησαν σε πιθανές αλλαγές στην επιχειρηματολογία των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές μπορούν να αναστοχαστούν για τον ρόλο που διαδραματίζει η πληροφορία (και κυρίως η έλλειψή της) στις αποφάσεις μας και να συνειδητοποιήσουν την αξία της μαρτυρίας στις αποφάσεις μας. Πολλές φορές οι μαθητές θα υποστηρίξουν την ίδια λύση, αλλά θα επιχειρηματολογήσουν διαφορετικά για την πρότασή τους βασιζόμενοι σε διαφορετικές αξίες. Έτσι, μπορούν να συζητήσουν για τις αξίες οι οποίες υπαγορεύουν τις λύσεις και τα επιχειρήματα που τις στηρίζουν. Επίσης μπορούν να κατανοήσουν ότι ο συνδυασμός αξιών και διαθέσιμων πληροφοριών ενίοτε οδηγεί τα άτομα σε διαφορετικές λύσεις ή σε διαφορετικά επιχειρήματα για να στηρίξουν τις αποφάσεις τους.

### **2.8. Βήμα 8: Σύνθεση των πληροφοριών**

Στο 8<sup>ο</sup> βήμα οι μαθητές συγκεντρώνονται και πάλι στην ολομέλεια και ανακοινώνουν τι είχαν συζητήσει στην ομάδα και τα συμπεράσματα στα οποία οδηγήθηκαν. Ανακοινώνουν τα επιχειρήματά τους και τα αιτιολογούν με βάση τις πληροφορίες που χρησιμοποίησαν για αυτόν τον σκοπό, τις αξίες που στηρίζουν αυτά τα επιχειρήματα και τα αποτελέσματα του αναστοχασμού τους. Στο σημείο αυτό πολλοί μαθητές μπορεί να μετακινηθούν από την αρχική τους επιχειρηματολογία και διαφορετικές ομάδες είναι δυνατό να έχουν αναπτύξει τελείως διαφορετική επιχειρηματολογία. Καθώς τα παιδιά έρχονται σε επαφή με άλλα επιχειρήματα και άλλες αξίες που έχουν εκφραστεί στις διαφορετικές ομάδες, ελέγχουν τη βιωσιμότητά τους τόσο στο επίπεδο των αξιών όσο και στο επίπεδο των επιχειρημάτων. Εάν τα επιχειρήματα είναι συμβατά με τα διαθέσιμα σχήματα που ο κάθε μαθητής διαθέτει

αφομοιώνονται και ενσωματώνονται στα δικά τους. Διαφορετικά, πολλοί είναι οι μαθητές οι οποίοι βρίσκονται στην ανάγκη να τροποποιήσουν τα διαθέσιμά τους σχήματα και να οδηγηθούν στην ανάπτυξή τους.

Επιπρόσθετα, στο βήμα αυτό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εξετάσουν το υπό διερεύνηση ζήτημα μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις και προκαταλήψεις που απορρέουν από τις αξίες στις οποίες βασίζουν οι μαθητές την επιχειρηματολογία τους. Αυτή η προσέγγιση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για έλεγχο του επιχειρήματος με βάση διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις διευκολύνοντας την ανάπτυξη της προσωπικής επιστημολογίας των μαθητών, των πεποιθήσεων δηλαδή των μαθητών για τη φύση της γνώσης και το πώς αποκτάται η γνώση (Πνευματικός & Παπακανάκης 2009).

### **2.9. Βήμα 9: Επανάληψη των βημάτων 4 έως 8**

Η συζήτηση πολλές φορές αναδεικνύει την ανάγκη αναζήτησης και άλλων πληροφοριών, αν αυτές που συγκεντρώθηκαν δεν είναι επαρκείς ή εάν οι μαθητές οδηγηθούν στην ανάγκη για βαθύτερη κατανόηση. Είναι επίσης δυνατόν οι πληροφορίες που αναζητήθηκαν αυθόρμητα μέχρι αυτό το βήμα να μην έχουν οδηγήσει τους μαθητές στη σύνδεσή τους με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Εάν διαπιστωθεί η ανάγκη για αναζήτηση νέων πληροφοριών, είτε από τους μαθητές είτε από τον εκπαιδευτικό, τα βήματα 4 με 8 μπορούν να επαναληφθούν για όσες φορές κρίνεται απαραίτητο και μέσα στον χρόνο που είναι κάθε φορά διαθέσιμος. Αν δεν υπάρξει ανάγκη για επανάληψη των βημάτων αναζήτησης και επεξεργασίας των πληροφοριών, ο εκπαιδευτικός προτείνει τη γενική σύνθεση της διαδικασίας στην τάξη.

### **2.10. Βήμα 10: Γενική σύνθεση**

Στην τελική σύνθεση της δραστηριότητας, παρουσιάζεται στην ολομέλεια της τάξης είτε η τελική λύση είτε η κατάσταση στην οποία βρίσκεται η συζήτηση αυτήν τη στιγμή. Νέα ζητήματα μπορεί να έχουν ανοίξει και να ζητούν λύσεις. Η σύνθεση μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές και να συμπεριλάβει και δραματοποίηση και παιχνίδι ρόλων, συγγραφή άρθρου για να σταλεί στη σχολική ή τοπική εφημερίδα, ανάληψη πρωτοβουλιών και σύνταξη επιστολών κ.ά.

### **2.11. Βήμα 11: Γενίκευση**

Μερικές φορές, αλλά όχι απαραίτητα, οι μαθητές νιώθουν την ανάγκη να μελετήσουν και άλλα σχετικά θέματα και να διευρύνουν την αναζήτησή τους για να ελέγξουν κατά πόσο τα συμπεράσματά τους είναι βιώσιμα και σε άλλες καταστάσεις. Για παράδειγμα, οι μαθητές που ασχολήθηκαν με ζητήματα μεταναστών, θέλησαν να συζητήσουν και άλλα θέματα που αφορούν σε άλλες ομάδες μεταναστών ή σε άλλα θέματα που αφορούν στους μετανάστες σε άλλες χώρες (π.χ. έλληνες μετανάστες στη Γερμανία).



### 3. Προετοιμασία της διλημματικής κατάστασης

Η επιλογή του διλήμματος απαιτεί ιδιαίτερους χειρισμούς από μέρους των εκπαιδευτικών και ένα αποτελεσματικό δίλημμα θα πρέπει να έχει κάποιες προϋποθέσεις.

Πρώτο, θα πρέπει να οδηγεί στην αναζήτηση γνώσεων οι οποίες να προβλέπονται από το ΑΠ του μαθήματος για τη συγκεκριμένη τάξη. Πολλά είναι τα ηθικά διλήμματα που θα μπορούσε κανείς να θέσει στους μαθητές του. Ωστόσο, εάν αυτά δεν οδηγήσουν μέσα από τη διαδικασία που προαναφέρθηκε στην αναζήτηση πληροφοριών και στην οικοδόμηση γνώσεων και στη σύνδεσή τους με τις αξίες, δε θα είναι μια δραστηριότητα με την μέθοδο VaKE. Επίσης, εάν οι πληροφορίες που θα αναζητηθούν και η γνώση που θα οικοδομηθεί μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου VaKE δεν είναι η προβλεπόμενη από το ΑΠ, η χρήση του διλήμματος δε θα οδηγήσει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Συνεπώς, χρειάζεται προσεκτικός σχεδιασμός ώστε να υπάρξει σύνδεση με τους μαθησιακούς στόχους. Οι μη εξοικειωμένοι με τη μέθοδο εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να την εφαρμόσουν αρχικά σε σχέδια εργασίας (projects) όπου οι στόχοι θα μπορούσαν να είναι περισσότερο διευρυμένοι. Στη συνέχεια, θα μπορούσαν να την εφαρμόσουν και σε μαθήματα και ενότητες οι οποίες απαιτούν πιο εξειδικευμένους στόχους.

Δεύτερο, το δίλημμα θα πρέπει να είναι προσωποποιημένο. Αυτό διευκολύνει τους μαθητές να ταυτιστούν με τους πρωταγωνιστές του διλήμματος. Οι πρωταγωνιστές θα πρέπει να έχουν όνομα και να αναφέρεται η ηλικία τους. Το δίλημμα θα πρέπει να το έχει μαθητής ή μαθήτρια της ίδιας ηλικίας με τους μαθητές της τάξης. Αν το σενάριο καταλήγει σε ένα δίλημμα που το έχει ο πατέρας της οικογένειας ή παιδιά μεγαλύτερης ή μικρότερης ηλικίας, δε βοηθά τα παιδιά να ταυτιστούν με τον πρωταγωνιστή του σεναρίου. Εάν ο πρωταγωνιστής που έχει το δίλημμα είναι μετανάστης ή μουσουλμάνος το όνομά του θα πρέπει να παραπέμπει σε αντίστοιχο πραγματικό πρόσωπο. Προσοχή όμως στις υπερβολές στην προσωποποίηση. Ακόμη και εάν αφορμή για το δίλημμα αποτέλεσε πραγματικό περιστατικό το οποίο τα παιδιά το γνωρίζουν, καλό είναι να μην αναφέρονται πραγματικά ονόματα αλλά ψευδώνυμα. Σε κάθε περίπτωση, δίνουμε στο δίλημμα τόση πληροφορία για τους πρωταγωνιστές όση κρίνεται απαραίτητη για να μπορέσουν να ταυτιστούν με αυτό. Η ηλικία, το φύλο, η φυλή, η οικονομική κατάσταση, η περιοχή είναι κάποια από τα στοιχεία που θα μπορούσαν να βοηθήσουν την ταυτοποίηση των μαθητών με τους πρωταγωνιστές του διλήμματος.

Τρίτο, το δίλημμα θα πρέπει να αφορά δίλημμα παιδιών της ηλικίας τους. Τα στάδια της ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg (1969) θα μπορούσαν να βοηθήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Για παράδειγμα, τα παιδιά του δημοτικού είναι στη φάση της μετάβασης από ηθικές κρίσεις με βάση την ετερονομία και την υπακοή στους μεγαλύτερους και ισχυρούς (γονείς ή ακόμη και εκπαιδευτικούς) και την αποφυγή της τιμωρίας ως σημαντικής παραμέτρου στα επιχειρήματα των ηθικών κρίσεων όπου το ατομικό συμφέρον είναι κριτήριο για τις ηθικές κρίσεις. Τα μεγαλύτερα παιδιά του δημοτικού και τα παιδιά του γυμνασίου αρχίζουν να συνυπολογίζουν τις απόψεις και γνώμες των αγαπημένων τους ανθρώπων, όπως συγγενών και φίλων, και της αμοιβαιότητας των σχέσεων και της ηθικής του καλού παιδιού. Τα παιδιά του Λυκείου αρχίζουν να συνυπολογίζουν το κοινό καλό σε σχέση με το όφελος των ατόμων και οι φιλικές σχέσεις με άτομα του άλλου φύλου αρχίζουν να γίνονται σημαντική

παράμετρος στις αποφάσεις τους. Χρησιμοποιώντας τα χαρακτηριστικά των σταδίων του Kohlberg ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκτιμήσει το είδος των επιχειρημάτων που θα μπορούσαν να εκφραστούν στην τάξη. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να εκτιμήσει την κατεύθυνση των αλλαγών που θα μπορούσαν να εμφανιστούν στα επιχειρήματα των μαθητών.

Τέταρτο, το δίλημμα θα πρέπει να είναι λιτό και να παρέχει μόνον τις απαραίτητες πληροφορίες στους μαθητές. Ένα μεγάλο σενάριο το οποίο θα δίνει πολλές πληροφορίες οι οποίες θα μπορούσαν να αποπροσανατολίζουν τους μαθητές από το δίλημμα, θα πρέπει να αποφεύγεται. Ωστόσο, κάποιες πληροφορίες οι οποίες θα έβαζαν το δίλημμα σε κάποιους περιορισμούς θα πρέπει να δίνονται, ώστε να αποφεύγονται πολλά ερωτηματικά από τους μαθητές τα οποία θα οδηγούσαν σε αναζήτηση πληροφοριών οι οποίες δε θα ήταν προς την κατεύθυνση στην οποία έχουμε προγραμματίσει.

Πέμπτο, το δίλημμα θα πρέπει να είναι οικολογικά και πολιτισμικά έγκυρο. Ένα δίλημμα που αναφέρεται σε αγροτικές δραστηριότητες (καλλιέργειες, φυτοφάρμακα, υλοτομία, κλπ) θα μπορούσε να είναι ένα πολύ καλό δίλημμα για τους μαθητές αγροτικών περιοχών αλλά να είναι αναποτελεσματικό για τα παιδιά μεγάλων πόλεων που δεν έχουν ανάλογες εμπειρίες στην καθημερινότητά τους, εκτός, εάν αυτός είναι ο μαθησιακός στόχος που θέλουμε να πετύχουμε. Ένα δίλημμα, επίσης, το οποίο θα αναφέρεται σε κληρονομιά μέσω διαθήκης θα μπορούσε να είναι ένα καλό δίλημμα για πολλές περιπτώσεις, αλλά όχι για κάποιες περιπτώσεις (π.χ. κάποιες ομάδες μουσουλμάνων) που στην παράδοσή τους δεν υπάρχει αυτή η παράδοση.

Έκτο, το δίλημμα θα πρέπει να αναδεικνύει ξεκάθαρα δύο ανταγωνιστικές μεταξύ τους αξίες. Εάν οι δύο προτεινόμενες λύσεις δεν έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν δύο σημαντικές αξίες, τότε δεν είναι δίλημμα. Εάν, για παράδειγμα, η μία λύση υποστηρίζεται από μία σημαντική αξία ενώ η άλλη από μία απαξία τότε τα παιδιά δε θα δείξουν κάποιο ενδιαφέρον, αφού η λύση θα είναι προφανής. Εάν οι δύο αξίες είναι μεταξύ τους ανταγωνιστικές και είναι δύο αξίες οι οποίες κυριαρχούν στις λύσεις των παιδιών της αντίστοιχης ηλικίας τότε η επιτυχία είναι δεδομένη, αφού κάποια παιδιά ενδέχεται να κυριαρχούνται από αξίες που είναι χαρακτηριστικές υψηλότερου σταδίου ηθικής κρίσης. Για παράδειγμα, σε μια τάξη που υπάρχουν παιδιά που ακόμη επιχειρηματολογούν με βάση την αποφυγή της τιμωρίας από πρόσωπα με εξουσία και κάποια άλλα αναγνωρίζουν τη σημασία των δυαδικού τύπου σχέσεων μέσα σε μια φιλία θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν με μεγάλο ενδιαφέρον ένα δίλημμα όπου οι ανταγωνιστικές αξίες θα ήταν η αξία της οικογένειας και η αξία της φιλίας.

Έβδομο, θα πρέπει να γίνει διαχωρισμός μεταξύ των αξιών και των κανόνων που απορρέουν από αυτές ή από κάποια χαρακτηριστικά τα οποία χαρακτηρίζουν τα άτομα που λειτουργούν με βάση κάποιες αξίες. Για παράδειγμα, το ενδιαφέρον δεν είναι αξία αλλά η φροντίδα των άλλων είναι αξία.

Όγδοο, η ταύτιση των μαθητών με τους πρωταγωνιστές του σεναρίου ενίοτε μπορεί να προκαλέσει εντάσεις μεταξύ των μαθητών ή ακόμη και στην οικογένεια των παιδιών. Για παράδειγμα, σε πρόγραμμα που στοχεύει στην αγωγή του καταναλωτή τίθεται ζήτημα για την έκδοση αποδείξεων και στην τάξη είναι μαθητές προερχόμενοι από οικογένειες που δραστηριοποιούνται επιχειρηματικά στην περιοχή και συστηματικά δεν κόβουν αποδείξεις. Η συζήτηση ενός διλήμματος ανάλογου θα μπορούσε να δημιουργήσει εντάσεις μέσα στην τάξη μεταξύ των μαθητών ή και τα

παιδιά να εναντιωθούν προς τους γονείς τους. Εντάσεις μέσα στην τάξη θα μπορούσαν να προέλθουν και από θέματα που αφορούν στο ρατσισμό, εάν στην τάξη εκδηλωθούν επιχειρήματα ενάντια στους μετανάστες ή σε άλλες μειονοτικές ομάδες. Η πιθανή δημιουργία εντάσεων δε σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει αναγκαστικά να αποφύγει να συζητήσει αντίστοιχα σενάρια στην τάξη. Αντίθετα, σε μια ανάλογη περίπτωση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει ανάλογα φαινόμενα και να διαθέτει σχέδιο διαχείρισης του ζητήματος.

#### 4. Κατάλογος ελέγχου

Προς διευκόλυνση των εκπαιδευτικών να κατασκευάσουν διλημματικές καταστάσεις οι οποίες να έχουν αυξημένα εχέγγυα επιτυχίας και για να υπάρχει ένα ξεκάθαρο πλάνο για τους στόχους και το τι πρόκειται να συμβεί μέσα στην τάξη, προτείνουμε να ακολουθήσουν τον παρακάτω κατάλογο ελέγχου (check list).

- Ποιοι είναι οι μαθησιακοί στόχοι που επιδιώκω να εξυπηρετήσει η διλημματική κατάσταση; Τους εξυπηρετεί; Αν όχι ποιες τροποποιήσεις κρίνονται απαραίτητες;
- Είναι το δίλημμα προσωποποιημένο (ονόματα, ηλικίες, κλπ) και πολιτισμικά – οικολογικά έγκυρο;
- Ποιες είναι οι ανταγωνιστικές αξίες που πιθανότατα διαπραγματεύεται το δίλημμα; Ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών αυτής της τάξης;
- Τι είδους επιχειρήματα μπορούν να αναπτυχθούν ως υπέρ της μιας ή της άλλης λύσης και της αξίας που την υποστηρίζει;
- Ποιες είναι οι προβλεπόμενες ηθικές κρίσεις που κυριαρχούν στα επιχειρήματα των μαθητών; Οι προβλεπόμενες ηθικές κρίσεις μπορούν να εκτιμηθούν είτε με βάση τα στάδια του Kohlberg είτε με βάση τη γενικότερη εκτίμηση όπως αυτή περιγράφεται στο Βήμα 3 του άρθρου.
- Προς ποια κατεύθυνση θα μπορούσαμε να οδηγήσουμε τις ηθικές κρίσεις των μαθητών μας;
- Ποιες είναι οι πιθανές γνώσεις που θα αναζητήσουν οι μαθητές για να λύσουν τη διλημματική κατάσταση; Τι μέρος των προσδοκώμενων μαθησιακών στόχων καλύπτονται;
- Προάγει τη διαθεματικότητα; Ποια είναι τα στοιχεία της διαθεματικότητας;
- Αναμένονται κάποιες εντάσεις μεταξύ των μαθητών; Ποιες θα μπορούσαν να είναι αυτές και πώς θα ξεπεραστούν;
- Πότε θα θεωρηθεί επιτυχής η εφαρμογή της μεθόδου; Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσης και σε επίπεδο αξιών και δεξιοτήτων.

#### 5. Αξιολόγηση της μεθόδου

Η μέθοδος VaKE μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία από το νηπιαγωγείο μέχρι και την εκπαίδευση ενηλίκων. Ωστόσο, στο νηπιαγωγείο υπάρχουν περισσότερες δυσκολίες αφού τα παιδιά δυσκολεύονται να επιχειρηματολογήσουν με συνέπεια (Patry κ.ά. 2013), ενώ τα μικρότερα νήπια δεν έχουν κατακτήσει ακόμη τη *θεωρία του νου* η οποία επιτρέπει στα νήπια να δουν την προοπτική ενός άλλου προσώπου. Συνεπώς, οι

δυνατότητες της μεθόδου είναι αρκετά περιορισμένες για τα μικρότερα παιδιά του νηπιαγωγείου. Για τα μεγαλύτερα παιδιά είναι δυνατό να γίνει περιορισμένη χρήση της μεθόδου με τον νηπιαγωγό και τους γονείς να είναι η κύρια πηγή πληροφοριών.

Τα τελευταία χρόνια έχουμε την εμπειρία εφαρμογής της μεθόδου σε αρκετά σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Η εμπειρία από την εφαρμογή της μεθόδου στα ελληνικά σχολεία είναι πάρα πολύ θετική. Σταχυολογήσαμε κάποιες δηλώσεις εκπαιδευτικών από τις αξιολογήσεις τους έπειτα από την εφαρμογή της μεθόδου στην τάξη τους και τις παραθέτουμε παρακάτω.

Οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τη μέθοδο δήλωσαν ότι είχαν μια ευχάριστη και δημιουργική εμπειρία η οποία κινητοποίησε σχεδόν όλους τους μαθητές, ακόμη και αυτούς που δε συμμετέχουν ποτέ στο μάθημα, στην αναζήτηση πληροφοριών. Οι μαθητές έδειξαν έντονο ενθουσιασμό, προθυμία, θέληση για συμμετοχή και ενδιαφέρον για τη λύση του διλήμματος, ταυτίστηκαν με τον πρωταγωνιστή και επεσήμαναν τα κενά του σεναρίου, παρακινήθηκαν να συλλέξουν πρόσθετες πληροφορίες πετυχαίνοντας έτσι τους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος μέσα από την συνεργασία και την αναζήτηση αυθεντικών λύσεων σε πραγματικά προβλήματα της καθημερινότητας. Τελικά οι ίδιοι οι μαθητές αναλαμβάνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Στην αναζήτησή τους ενέπλεξαν και άλλους φορείς πέρα από το πλαίσιο του σχολείου προκειμένου να συλλέξουν τις απαραίτητες πληροφορίες. Επετεύχθη αβίαστα η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και οι μαθητές συμμετείχαν με τον δικό τους ρυθμό. Πέρα από τους μαθησιακούς στόχους του γνωστικού αντικείμενου οι μαθητές ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη, ανακάλυψαν σημαντικά εργαλεία σκέψης χρήσιμα για την ενδοσκόπησή τους, μπήκαν στη θέση του άλλου και τον τρόπο που σκέφτεται και βελτίωσαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Μία συνάδελφος επεσήμανε ότι αν και μόνο μία μαθήτρια επιχειρηματολόγησε για τη λύση του διλήμματος με βάση την κοινωνική και συλλογική (σε σχέση με την ατομική – οικογενειακή) ωφέλεια, το επιχειρήμα της ευαισθητοποίησε όλη σχεδόν την τάξη προς αυτήν την κατεύθυνση πετυχαίνοντας αβίαστα προβληματισμό και ανάπτυξη σε ανώτερα στάδια. Ο αναστοχασμός βοήθησε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι πρέπει να είμαστε πλήρως ενημερωμένοι όταν πρόκειται να πάρουμε κάποιες αποφάσεις, αφού η έλλειψη πληροφοριών μπορεί να οδηγήσει σε λάθος αποφάσεις. Πολλοί ρωτούσαν «πότε θα κάνουμε μάθημα;», ή ζήτησαν να το ξανακάνουν. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι για πολύ καιρό ακόμη κάποιοι μαθητές ρωτούσαν τελικά τι απόφαση πήρε ο ήρωας και ότι βρήκαν και κάποια άλλη πληροφορία η οποία ίσως βοηθούσε να πάρει μια απόφαση με περισσότερο ασφαλή τρόπο. Καθώς διέχυσαν τον προβληματισμό τους και σε συμμαθητές άλλων τμημάτων και τάξεων του σχολείου, μαθητές άλλων τμημάτων ζητούσαν επίμονα να εφαρμόσουν και αυτοί τη μέθοδο στην τάξη τους.

Ωστόσο, δεν έλειψαν και κάποιες επισημάνσεις που αφορούν σε δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή της μεθόδου στην τάξη τους. Για παράδειγμα, αρκετοί εκπαιδευτικοί επεσήμαναν τη δυσκολία κάποιων μαθητών να διατυπώσουν επιχειρήματα. Σε κάποιες περιπτώσεις αδύναμοι μαθητές ακολουθούσαν και συμφωνούσαν με τα επιχειρήματα που διατύπωναν οι καλύτεροι μαθητές. Αλλά, όπως επεσήμαναν και κάποιοι συνάδελφοι, οι καλοί μαθητές δεν ήταν έτοιμοι να δεχθούν ότι όλοι οι μαθητές συμμετείχαν και έλεγαν τη γνώμη τους και τα επιχειρήματά τους. Αυτά τα φαινόμενα, ωστόσο, είναι και ενδεικτικά της κατάστασης που μπορεί να αντιμετωπίσει κανείς σε μια τάξη και του πόση δουλειά έχουμε να κάνουμε ακόμη οι

εκπαιδευτικοί. Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι ακούστηκαν κάποιες ακραίες και εριστικές απόψεις, οι οποίες όμως απομονώθηκαν. Αυτό είναι και το όφελος από την εφαρμογή της μεθόδου.

Άλλοι επεσήμαναν ότι οι μαθητές επιζητούν να τους δοθεί η σωστή λύση, αλλά η μέθοδος δεν τους δίνει την κάθαρση στο πρόβλημα. Αυτή η παρατήρηση, ωστόσο, υποδηλώνει την απλοϊκή επιστημολογική προσέγγιση που θέλει να υπάρχει μια σωστή λύση σε όλα τα ερωτήματα. Καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αυτήν τη μέθοδο θεωρούμε ότι θα πρέπει να αναπτύσσουν μια περισσότερο εκλεπτυσμένη επιστημολογική προσέγγιση, η οποία είναι και βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της επιστημονικής τους σκέψης (Πνευματικός & Παπακανάκης 2007). Μήπως όμως η απάντηση με βάση την αξία του εκπαιδευτικού είναι η σωστή και αυτή επιζητούν οι μαθητές; Θα πρέπει να λέει ευθαρσώς ο εκπαιδευτικός τη λύση που θα πρότεινε με βάση το δικό του αξιακό σύστημα; Μία έρευνα στην Ολλανδία έδειξε ότι οι μαθητές επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να τους παρέχουν λύσεις με βάση διαφορετικές αξίες όταν εργάζονται σε μια διλημματική κατάσταση με ανταγωνιστικές αξίες, αλλά θα ήθελαν να εκφράσουν ευθαρσώς και τη λύση με βάση τη δική τους αξία (Veugelers 2000).

Τέλος, υπήρξε και εκπαιδευτικός ο οποίος δήλωσε δυσκολία να εφαρμόσει τη μέθοδο και θεώρησε ότι δεν είναι κατάλληλη προκειμένου να εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αναγκάστηκε να την εγκαταλείψει και να κάνει το μάθημα δασκαλοκεντρικά για να πετύχει τους μαθησιακούς στόχους. Ακούγοντας την εμπειρία των άλλων εκπαιδευτικών, ωστόσο, επεσήμανε ότι η μέθοδος ενδεχομένως να μην είναι κατάλληλη για τον ίδιο. Αυτό σημαίνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες να εφαρμόσουν τη μέθοδο, γιατί απαιτεί δεξιότητες τις οποίες δε διαθέτουν ακόμη.

Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι καμία παιδαγωγική πρόταση δεν είναι απαλλαγμένη από αξίες, είναι εύλογο να διερωτηθεί κανείς ποιες είναι οι αξίες οι οποίες αναπτύσσονται με την μέθοδο VaKE. Η χρήση διλημματικών καταστάσεων βοηθά τους μαθητές να προσεγγίσουν τις αξίες από διαφορετικές οπτικές και να αποδεχθούν τις αξίες των άλλων, και οι αξίες οι οποίες καλλιεργούνται συστηματικά με αυτήν την προσέγγιση είναι η αξία της ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα, του μετασχηματισμού, της επιχειρηματολογίας, της οικουμενικότητας και της χειραφέτησης.

### Βιβλιογραφία

- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-162.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment: theoretical foundations and research validations* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E., & Ryan, R., (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- ΔΕΠΠΣ (2002). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικών προγραμμάτων, τ. Α' & Β'*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Glaserfeld, E. V. (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. London: The Falmer Press.



- Glaserfeld, E. V. (1998). Why constructivism must be radical. In M. Larochelle, N. Bednarz & J. Garrison (Eds.), *Constructivism and Education* (pp. 23-28). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Κακαβούλης, Α. (1994). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In D. Goslin (Eds.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). New York: Rand McNally & Co.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York (NY): Bantam Books.
- Patry, J.-L. (2014). Die Viabilität und der Viabilitäts-Check von Antworten. In: C. Giordano & J.-L. Patry (Eds.), *Fragen! Antworten? Interdisziplinäre Perspektiven. Freiburger Sozialanthropologische Studien* (pp. 11-35). Wien: Lit.
- Patry, J. -L., Weinberger, AL., Weyringer, S. & Nussbaumer, M. (2013). Combining values and knowledge education. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio & S. Jackson (Eds.), *The Handbook of educational theories* (pp. 565-579). USA: IAP-Information Age Publishing.
- Patry, J.-L., Weyringer, S. & Weinberger, A. (2007). Combining values and knowledge education. In D.N. Aspin, & J.D. Chapman, (Eds.), *Values education and lifelong learning* (pp. 160-179). Dodrecht: Springer.
- Πνευματικός, Δ. & Παπακανάκης, Π. (2009). Ανάπτυξη της προσωπικής επιστημολογίας για την επιστήμη της Φυσικής & εφαρμογές στην εκπαίδευση. Στο Π. Καριώτογλου, Α. Σπύρτου, & Α. Ζουπίδης (Επμ.), *Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης των Φυσικών Επιστημών, Πρακτικά του 6<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών & Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση* (σσ. 727-735). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Πνευματικός, Δ. (2010). Μαθαίνοντας τα παιδιά να είναι ηθικά. Στο Μ. Σακελαρίου, Α. Πέτρου & Μ. Ζεμπύλας (Επμ.), *Ηθική και Εκπαίδευση: διλήμματα και προοπτικές* (σσ. 205-234). Θεσσαλονίκη: Κριτική.
- Schuiema, J., Ten Dam, G., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69-89.
- Tomlinson, C. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Veugelers, W. & Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(4), 377-389.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1), 37-46.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare, Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105-119.

### Παράρτημα

#### *Παραδείγματα διλημματικών καταστάσεων\**

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε επιλεκτικά κάποια παραδείγματα σεναρίων που βασίζονται σε διλημματικές καταστάσεις, οι οποίες εφαρμόστηκαν σε διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης από συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

#### *Διλημματική κατάσταση 1, Γεωγραφία*

##### *Η αγροτική παραγωγή στην Ελλάδα*

Ο Γιάννης είναι ένας μαθητής της Ε΄ δημοτικού. Συχνά πηγαίνει στα χωράφια με τον θείο του και τον βοηθάει. Τον βλέπει να ραντίζει τις καλλιέργειές του με διάφορα φυτοφάρμακα που έχουν κάποια περιέργα σύμβολα απ' έξω που δεν τα πολυκαταλαβαίνει... Σήμερα είναι Σάββατο, και μια και δεν έχει σχολείο, ο Γιάννης αποφάσισε να βοηθήσει τον θείο του στη συγκομιδή. Μαζεύουν ροδάκινα και στο τέλος ο θείος του, του υποσχέθηκε να του δώσει 20€ και ένα τελάρο ροδάκινα. Όταν τελείωσαν λοιπόν, ο Γιάννης πήγε να πάρει ένα τελάρο από τη στοίβα με τα ροδάκινα που μάζεψαν, αλλά ο θείος του δεν τον άφησε. Τον οδήγησε σε ένα άλλο σημείο στο βάθος της αποθήκης όπου είχε σκεπασμένα με ύφασμα κάποια άλλα τελάρα και του έδωσε ένα από αυτά. Ο Γιάννης παραξενεύτηκε και ρώτησε τον θείο του γιατί δεν του έδωσε από τα ροδάκινα που μάζεψε και ο ίδιος. Ο θείος του απάντησε πως αυτά που μάζεψαν είναι ραντισμένα και πως δεν πρέπει να τα καταναλώσουμε πριν περάσουν 5 μέρες.

Τη Δευτέρα το πρωί ο Γιάννης στο δρόμο για το σχολείο είδε τον θείο του στο παζάρι να πουλάει από τα ροδάκινα που μάζεψαν το Σάββατο. Το κατάλαβε αμέσως πως είναι αυτά γιατί τα τελάρα στα οποία τα τοποθέτησαν είχαν διαφορετικό χρώμα από τα άλλα. Μάλιστα η μητέρα του καλύτερού του φίλου εκείνη την ώρα βρισκόταν στον πάγκο και αγόραζε ροδάκινα από τον θείο του.

Τι θα πρέπει να κάνει τώρα ο Γιάννης; Να ενημερώσει τη μάνα του φίλου του ή να σιωπήσει και να μην προσβάλει τον θείο του;

#### *Διλημματική κατάσταση 2, Χημεία*

##### *Ενότητα: Ρύπανση νερού & Πετρέλαιο – Φ. Αέριο – Πετροχημικά (Γυμνάσιο)*

Ο Κώστας και η Μαρία είναι φίλοι από μικρά παιδιά παρότι πηγαίνουν σε διαφορετικά Γυμνάσια της Κασσάνδρας. Ο πατέρας του Κώστα εργαζόταν ως οικοδόμος στην περιοχή, αλλά τα τελευταία χρόνια δεν έχει συχνά δουλειά λόγω της μείωσης της οικοδομικής δραστηριότητας. Οι γονείς της Μαρίας έχουν ένα συγκρότημα ενοικιαζόμενων διαμερισμάτων κοντά στη θάλασσα στο άκρο της Κασσάνδρας. Η Μαρία μαθαίνει για την πρόθεση μιας πολυεθνικής εταιρείας να εγκαταστήσει μία αποθήκη υγρών καυσίμων στο άκρο της Κασσάνδρας, επειδή η ρύπανση του Θερμαϊκού είναι ήδη αυξημένη και έτσι θα μειωθεί η επιβάρυνση από τις αποθήκες καυσίμων. Η Μαρία βρίσκει τον Κώστα, του λέει για την αποθήκη και συζητάνε τρόπους αντίδρασης στην εγκατάσταση της αποθήκης. Αποφασίζουν να ενημερώσουν και τους άλλους συμμαθητές τους και να συναντηθούν το βράδυ για να αποφασίσουν το πώς θα αντιδράσουν. Ο Κώστας αναλαμβάνει να ενημερώσει τα αγόρια της παρέας.

Όταν ο Κώστας πηγαίνει στο σπίτι του βρίσκει τον πατέρα του πολύ χαρούμενο. Του λέει ότι μια εταιρεία προτίθεται να κατασκευάσει μια αποθήκη καυσίμων στην περιοχή και τον έχουν προσλάβει για να δουλέψει στην κατασκευή της αποθήκης. Το

## Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

οικονομικό τους πρόβλημα πλέον έχει λυθεί και θα μπορεί να έχει πολλά από τα πράγματα που έχει στερηθεί.

Τι θα πρέπει να κάνει τώρα ο Κώστας; Να τηρήσει την υπόσχεση που έδωσε στη Μαρία και να ενημερώσει τα αγόρια της παρέας ή όχι;

### *Διλημματική κατάσταση 3, Ιστορία*

*Ενότητα: Μικρασιατική καταστροφή-Μεσοπόλεμος (Λύκειο)*

Ο Αργύρης είναι μαθητής στη Β΄ Λυκείου σε μια επαρχιακή γεωργική περιοχή της βόρειας Ελλάδας. Στην περιοχή ζούνε αρκετοί μετανάστες γιατί υπάρχουν αγροτικές δουλειές. Ο πατέρας του πολλές φορές χρησιμοποιεί αλλοδαπούς εργάτες στα χωράφια τους. Η Τζουλιάννα είναι μια συμμαθήτρια του Αργύρη αλβανικής καταγωγής που ζει στην Ελλάδα από 5 χρονών. Ο πατέρας της έχει δουλέψει αρκετές φορές στα κτήματα του πατέρα του Αργύρη. Τα δυο παιδιά είναι στην αρχή μιας φιλίας. Ο Αργύρης όμως έχει κάποιους ενδοιασμούς. Έχει ακούσει τον πατέρα του να αναφέρεται συχνά στην Αλβανία και να μιλά για τον μεγαλοϊδεατισμό της Αλβανίας και ότι θα πρέπει να είναι επιφυλακτικός με τους αλβανούς. Μια μέρα μάλιστα το είπε και στην Τζουλιάννα. Η Τζουλιάννα, δεν πολυκατάλαβε τι σημαίνει η λέξη μεγαλοϊδεατισμός και ρώτησε τον πατέρα της να της το εξηγήσει λέγοντας ότι κάποιος της είπε ότι οι αλβανοί έχουν μεγαλοϊδεατισμό. Εκείνος της απάντησε «Να μην μιλάνε οι έλληνες για μεγαλοϊδεατισμό των αλβανών. Η Ελλάδα είναι που στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ακολουθούσε την πολιτική της Μεγάλης Ιδέας που την οδήγησε αρχικά στη συνθήκη των Σεβρών και αργότερα στη μικρασιατική καταστροφή και τη συνθήκη της Λωζάννης. Να σταματήσεις να κάνεις παρέα με αυτόν που σου λέει τέτοια πράγματα. Είναι ρατσιστής».

Τι θα πρέπει να κάνει τώρα η Τζουλιάννα; Να συνεχίσει να κάνει παρέα με τον Αργύρη ή όχι;

### *Διλημματική κατάσταση 4, Μηχανές Εσωτερικής Καύσης II*

*Ενότητα: 4.2 Καταλύτες (ΕΠΑΛ)*

Το προεδρείο του 5μελούς της τάξης ΓΜΗ3 καλεί συνέλευση την τελευταία ώρα της Παρασκευής και προτείνει να παρέχονται υπηρεσίες αλλαγής καταλύτη αυτοκινήτου από τους μαθητές στην ώρα του εργαστηρίου ΜΕΚ και με αυτόν τον τρόπο να έχουν όλοι οι μαθητές της τάξης κάποιο εισόδημα. Ο Θανάσης που έχει τον πατέρα του άνεργο (πρώην τεχνικό αυτοκινήτου σε συνεργείο στην οδό Παπάφη που έκλεισε) και χρειάζεται το χαρτζιλίκι, διαφωνεί και λέει ότι αυτή η πρόταση θα έχει ως αποτέλεσμα να πάρει τη δουλειά από τους επαγγελματίες και έτσι θα κλείσουν και άλλα συνεργεία. Όταν το προεδρείο μεταφέρει το αίτημα με την ψηφοφορία των συμμαθητών τους στον Δ/ντή, ο Δ/ντής τους το αποκλείει χωρίς πολλές εξηγήσεις. Το προεδρείο τότε προτείνει να οργανώσουν το εργαστήριο κρυφά και να αναζητήσουν την πελατεία στους γνωστούς και φίλους χωρίς να ενημερώσουν κανέναν. Ο Θανάσης που ήλπιζε ότι η ιδέα θα σταματούσε στον Δ/ντή του σχολείου τώρα μένει μόνος του...

Τι πρέπει να κάνει ο Θανάσης; Να το πει στον Δ/ντή ή να ακολουθήσει τους συμμαθητές του;

(\*) Οι διλημματικές καταστάσεις που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο αυτό είναι βασισμένες σε διλημματικές που κατασκεύασαν και εφάρμοσαν στις τάξεις τους στο πλαίσιο επιμορφωτικών σεμιναρίων οι συνάδελφοι: Δ. Τσίντζας, Έ. Κατσίκης, Μ. Μαλαμίδου και Σ. Μολασιώτη.