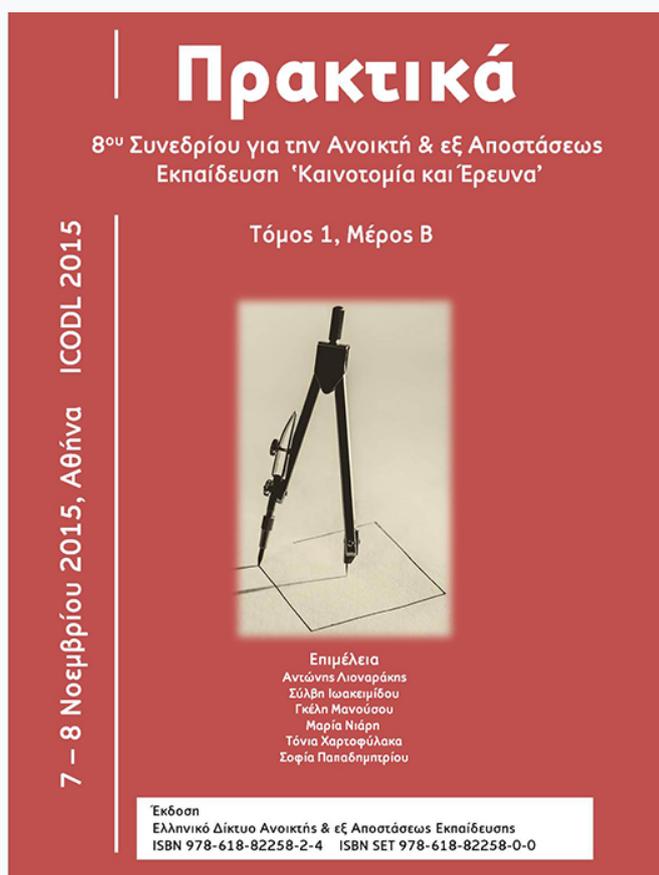


International Conference in Open and Distance Learning

Vol 8, No 4B (2015)

Innovation and Research in Open and Distance Learning and in Information Communications Technology



The role of experiential and informal learning in forming non-fascist political thinking in adolescents

Ειρήνη Βασιλάκη

doi: [10.12681/icodl.78](https://doi.org/10.12681/icodl.78)

Ο ρόλος της βιωματικής και άτυπης μάθησης στη διαμόρφωση μη φασιστικής πολιτικής σκέψης σε εφήβους

The role of experiential and informal learning in forming non-fascist political thinking in adolescents

Ειρήνη Βασιλάκη
Φιλολόγος - Ιστορικός
eivassilaki@gmail.com

Abstract

The extremist views and the phenomenon of fascism adolescents in schools, are almost a daily problem in Greek schools. According to surveys, students in secondary education are victims because of this phenomenon. These incidents show the need for direct confrontation and intervention of teachers, but not to a simple change of student behavior, caused by external stimuli but in order for students to learn - as claimed by many researchers (Lewin, Kolb, Freire, Mezirow, Jarvis, Boud, etc.) - to process the data and transform their experiences into knowledge, skills, values and feelings (Jarvis, 2004). The purpose of this research is to investigate the role of experiential and informal learning in forming non-fascist political thinking in adolescents. Through research is expected to design a methodological plan based on experiential and informal learning which will help to combat right-wing views in adolescents and transformation of their perceptions of fascism in the school community.

Key-words: *experiential learning, informal learning, racist violence in adolescents, fascism in schools, knowledge transformation, transformative learning, cross thematic learning*

Περίληψη

Οι ακροδεξιές απόψεις και το φαινόμενο του φασισμού σε εφήβους στις σχολικές μονάδες, είναι σχεδόν καθημερινό πρόβλημα στα ελληνικά σχολεία. Σύμφωνα με έρευνες, μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πέφτουν θύματα εξαιτίας του φαινομένου. Τα περιστατικά αυτά δείχνουν την ανάγκη για άμεση αντιμετώπισή του και παρέμβαση των εκπαιδευτικών, όχι όμως με σκοπό την απλή αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών, που προκαλείται από εξωτερικά ερεθίσματα αλλά με σκοπό οι μαθητές να μάθουν - όπως υποστηρίζουν και πολλοί ερευνητές (Lewin, Kolb, Freire, Mezirow, Jarvis, Boud κ.ά.) - να επεξεργάζονται τα δεδομένα και να μετασχηματίζουν τις εμπειρίες σε γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και συναισθήματα (Jarvis, 2004). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου της βιωματικής και άτυπης μάθησης για την διαμόρφωση μη φασιστικής πολιτικής σκέψης σε εφήβους. Μέσα από την έρευνα αυτή αναμένεται να σχεδιαστεί μια μεθοδολογική παρέμβαση με βάση τη βιωματική και άτυπη μάθηση που θα συμβάλλει στην καταπολέμηση των ακροδεξιών απόψεων σε εφήβους και το μετασχηματισμό των μέχρι τώρα αντιλήψεων τους για το φασισμό στην σχολική κοινότητα.

Λέξεις-κλειδιά: βιωματική μάθηση, άτυπη μάθηση, ρατσιστική βία σε εφήβους, φασισμός στα σχολεία, μετασχηματισμός γνώσης, μετασχηματίζουσα μάθηση, διαθεματικότητα

1. Εισαγωγή

Άνοδος ακροδεξιών και φασιστικών απόψεων

Σύμφωνα με τους Pohl & Wodak, (2012), Wood & Finlay, (2008) και Van Der Valk, (2003) η ακροδεξιά ρητορική και πολιτική στοχεύει στην προσπάθεια δημιουργίας μιας στρατηγικής που να στηρίζεται στην φυλετική και εθνικοπολιτισμική καθαρότητα ώστε καθετί διαφορετικό να αποτελεί κίνδυνο για την εθνική ομοιογένεια, τη δημόσια ασφάλεια και την έννομη τάξη. Ως εκ τούτου η ακροδεξιά πολιτική και ρητορεία θεωρεί τους μετανάστες υπεύθυνους για την εγκληματικότητα, ενώ εισάγεται ο όρος «λάθρος», στοχεύοντας στο συναίσθημα του ακροατηρίου που απευθύνεται, εφαρμόζοντας την «αντιστροφή της μομφής του ρατσισμού», αποδίδοντάς τον στους μετανάστες και στα αντιρατσιστικά κινήματα (Pohl & Wodak, 2012; Wood & Finlay, 2008; Van Der Valk, 2003).

Ταυτόχρονα η ακροδεξιά ρητορεία και τα μορφώματα που την εφαρμόζουν, παρουσιάζουν τον εαυτό τους ως αντισυστημικό με καθαρό ιδεολογικό προφίλ, θέλοντας να κρατήσουν από τη μία τις αποστάσεις τους από τους ιδεολογικούς τους αντιπάλους και από την άλλη να παρουσιαστούν ως γνήσιοι ιδεολόγοι που καμία σχέση δεν έχουν με ακραίες απόψεις ή ενέργειες (Richardson & Wodak, 2009; Coffé, 2005; Hellstrom & Nilson, 2010). Έτσι παρουσιάζουν μια διγλωσσία. Άλλοτε γίνονται μετριοπαθείς - όταν απευθύνονται στο ευρύ κοινό και άλλοτε απόλυτοι και ακραίοι όταν απευθύνονται στα μέλη των κομμάτων τους (Richardson & Wodak, 2009).

Γίνεται επομένως κατανοητό ότι οι εκφραστές ακροδεξιών και φασιστικών ιδεολογημάτων στηρίζουν την πειθώ τους στις ανάγκες του έθνους και στην απειλή από το άλλο.

Διαμόρφωση πολιτικής σκέψης των εφήβων

Μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση σε έρευνες που μελετούν τον τρόπο που τα παιδιά και οι έφηβοι διαμορφώνουν την πολιτική τους σκέψη (Berti, 2005; Flanagan & Tucker, 1999; Melton, 1980), έδειξε ότι η διαμόρφωση της πολιτικής σκέψης στον άνθρωπο συνδέεται με την ηλικία και το εξελικτικό πρότυπο κατανόησης των πολιτικών εννοιών. Οι έφηβοι αρχίζουν να ερμηνεύουν με πολλούς τρόπους την πραγματικότητα ξεφεύγοντας από την εγωκεντρική άποψη της παιδικής ηλικίας, μαθαίνοντας μέσα από την προσωπική τους εμπειρία σε διαφορετικά πια περιβάλλοντα (σχολείο, παρέες, ομάδες, συλλογικότητες), με αποτέλεσμα να υιοθετούν ιδέες, αξίες ή συμπεριφορές (Moore, 1989).

Παράλληλα στους εφήβους σύμφωνα με τους Piaget (1932) και Kohlberg (1969) (οπ. αναφ. Ντουέ, 1992) υπάρχει ένας παραλληλισμός στην εμφάνιση των γνωστικών δομών, του επιπέδου ανάπτυξης της λογικής σκέψης και συγκεκριμένα των τυπικών διεργασιών και των αντίστοιχων ηθικών εννοιών. Πιο αναλυτικά στην εφηβεία συνυπάρχουν όλες οι ηθικές κατευθύνσεις όλων των προηγούμενων σταδίων, πρόκειται δηλαδή για μια περίοδο μεταβατική που χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις, έλλειψη ισορροπίας και ενδοατομικές διακυμάνσεις (Μπεζέ, 1991).

Αυτό το εξελικτικό στάδιο διαμόρφωσης της πολιτικής σκέψης στους εφήβους εκμεταλλεύονται πολλές κοινωνικοπολιτικές ομάδες προκειμένου να στρατολογήσουν τους εφήβους στο δυναμικό τους, όπως για παράδειγμα τα ακροδεξιά μορφώματα. Σύμφωνα με την Φωτακοπούλου (2009), οι διαφορετικές επιλογές της πολιτικής

ιδεολογίας που κάνουν οι έφηβοι στηρίζονται στην ποιοτική διαφοροποίηση του σταδίου της κοινωνικο-ηθικής κρίσης που βρίσκεται ο καθένας τους.

Έτσι η ηθική ανάπτυξη του νέου επηρεάζεται εύκολα από την απαξίωση των μέχρι τώρα αποδεκτών αξιών (Μπεζέ, 1991) για αυτό και μια μερίδα εφήβων αποδέχεται την ακροδεξιά ρητορεία ως μια ιδεολογία που διαμελίζει την καθεστηκία τάξη. Αυτό συμβαίνει γιατί τα ακροδεξιά και φασιστικά μορφώματα κατασκευάζουν με ευελιξία το ρητορικό πλαίσιο του λόγου τους ανάλογα με τους στόχους τους και το κοινό στο οποίο απευθύνονται (Figgou & Condor, 2007), εστιάζοντας στην αρνητική παρουσίαση όλων όσοι είναι έξω από αυτούς προσπαθώντας να νομιμοποιήσουν την πολιτική του ρατσισμού και της προκατάληψης εναντίον τους (Atton, 2006 ·Ellinas, 2010·Pohl & Wodak, 2012). Επιπλέον σύμφωνα με τους Moufahim & Chatzidakis (2012) η προσπάθεια των μελών των μορφωμάτων αυτών να παρουσιάσουν τους εαυτούς τους ως γνήσιους εκφραστές των συμφερόντων του έθνους και έτοιμους να αγωνιστούν με κάθε τρόπο τους κάνει συμπαθείς στους νέους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η ακροδεξιά και φασιστική ρητορεία βρίσκει γόνιμο έδαφος στους εφήβους γιατί ήδη από το σχολείο καλλιεργείται η στερεοτυπική σκέψη και οι προκαταλήψεις σε βάρος των άλλων και της έλλειψης σεβασμού στην ετερότητα καθώς «*Η γλώσσα παράγει πραγματικότητα, με την έννοια ότι το υλικό των απεικονίσεων της εξωτερικής πραγματικότητας που φτάνουν στη συνείδηση του μαθητή είναι γλωσσικό, ακόμη κι αν ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του τα όποια εποπτικά μέσα του επιτρέπει η περίπτωση*» (Γκότοβος, 1996). Πολλές φορές δηλαδή τόσο στο πλαίσιο της ιστορίας όσο και στο πλαίσιο της έκθεσης - έκφρασης μπορεί να ανοίξει μια συζήτηση που να αποτελέσει αφορμή είτε για την δημιουργία μιας στερεοτυπικής σκέψης ή για την διαιώνιση στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Παράλληλα υπάρχει βασική ανεπάρκεια στο γνωστικό επίπεδο των εφήβων (πχ. δεν γνωρίζουν ιστορία) που έχει ως αποτέλεσμα την νομιμοποίηση αυτών των φασιστικών μορφωμάτων (Μπεζέ, 1991).

Για το λόγο αυτό το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να διερευνήσει τα στερεότυπα που καλλιεργούνται στους εφήβους μέσα από τις άτυπες μορφές μάθησης και στοχεύσει στην καλλιέργεια αξιών (ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας ευκαιριών) και στάσεων (συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στη καλλιέργεια κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων, της συνεργασίας, της κοινωνικότητας και της ενσυναίσθησης) κάτι που εντάσσεται και στην κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Μανούσου, 2012).

Ο ρόλος της βιοματικής, της διαλεκτικής και άτυπης μάθησης στο μετασχηματισμό ιδεών

Οι Βασιλάκη και συν., (2015) διαπιστώνουν ότι η άτυπη μάθηση μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε εναλλακτικές και αποκλίνουσες ιδέες για τον κόσμο, την κοινωνία, τον φανατισμό και τη μισαλλοδοξία. Για αυτό και σε αυτήν την περίπτωση η ματασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να οδηγήσει μέσα από κριτικό στοχασμό των πηγών που προήλθαν από την άτυπη μάθηση σε αναθεώρηση σκέψεων, στάσεων και ενεργειών.

Ταυτόχρονα στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και η σημασία της διαλεκτικής σκέψης η οποία βασίζεται αφενός στην αναγνώριση της πολυπλοκότητας της ζωής κι αφετέρου στις διαφορετικές ιδέες και αντιλήψεις που γνωρίζουν οι νέοι. Αυτές θα πρέπει οι έφηβοι να τις χειριστούν εποικοδομητικά κάτι που δεν μπορεί να γίνει μόνο με την τυπική σκέψη (Basseches, 1986).

Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμος ο μετασχηματισμός αυτών των ιδεών και αντιλήψεων καθώς σύμφωνα με τον Mezirow (2007), η μετασχηματίζουσα μάθηση

μετασχηματίζει προβληματικές και παρωχημένες παραδοχές για να γίνουν περιεκτικές και έτοιμες για αλλαγή (Κόκκος, 2005).

Ωστόσο όμως οι έφηβοι αρχικά δε θέλουν να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους και αντιδρούν στην αντικατάσταση της παλιάς γνώσης με την καινούρια και ιδιαίτερα μάλιστα, όταν η μια συγκρούεται με την άλλη. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να γίνει σεβαστή η προηγούμενη εμπειρία του ώστε να μην δημιουργηθούν προβλήματα στον τρόπο σκέψης του μαθητή (Γκουτζαμάνης, 2005).

Αυτό που χρειάζεται είναι να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης που να μπορεί να καλλιεργεί αξίες όπως ο σεβασμός, η συνεργασία, η αποδοχή (Μανούσου και συν., 2011) αλλά και δεξιότητες όπως ο γραμματισμός στην ανάγνωση (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2012), γλωσσικές δεξιότητες (Βαβουράκη και συν., 2010) αλλά και μεταγνωστικές δεξιότητες, συμβάλλοντας έτσι στο μαθησιακό μετασχηματισμό και εξέλιξη.

Πρέπει επομένως ο κάθε μαθητής να ωθηθεί και «να μάθει πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ερευνητική πορεία αυτομάθησης και γνώσης» (Λιοναράκης, 2001), αποκτώντας αυτονομία μέσα από την αλληλεπίδρασή με τους άλλους μαθητές, τη συνεργατικότητα βάσει των αρχών της ισότητας, της δικαιοσύνης και της δημοκρατίας (Καπραβέλου, 2011).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι στην μετασχηματίζουσα μάθηση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει (Mezirow και συν., 2007):

- να στοχάζεται ο ίδιος κριτικά απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και προσωπικές παραδοχές και αυθεντίες, αποτελώντας παράδειγμα για τους μαθητές του,
- να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, συνεργασίας, ελευθερίας της έκφρασης,
- να αφήνει τα περιθώρια για πρωτοβουλία στους μαθητές του κατά την διδακτική πράξη,
- να αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών τους,
- να προωθεί τον κριτικό στοχασμό και
- να συμβάλει στην αλλαγή των παρωχημένων αντιλήψεων των μαθητών του μέσα από το διάλογο και την επικοινωνία.

Γίνεται επομένως κατανοητό ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση όπως και η βιωματική, έχουν κοινή αφετηρία. Και στις δύο μαθησιακές προσεγγίσεις αξιοποιείται το βίωμα μέσα από τον κριτικό στοχασμό για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και νέων εμπειριών μάθησης. Μέσα από το βίωμα ο μαθητής μαθαίνει άτυπα. Στην περίπτωση παρωχημένων ιδεών, μέσα από τον κριτικό στοχασμό, το διάλογο και τη συζήτηση επέρχεται ο μετασχηματισμός των προϋπαρχουσών ιδεών και επέρχεται μια νέα μαθησιακή εμπειρία. Με αυτό τον τρόπο αναπλαισιώνεται η μαθησιακή εμπειρία (εικ. 1) (Βασιλάκη και συν., 2015).



Εικόνα 1: Η πορεία του μετασηματισμού

2. Αξιοποίηση της βιωματικής και άτυπης μάθησης στην διδακτική πράξη - Μελέτη περίπτωσης: Μαθητές της Γ Λυκείου υποστηρικτές ακροδεξιών απόψεων

Μελέτη περίπτωσης και αφορμή για παρέμβαση και μετασηματισμό των παρωχημένων αντιλήψεων στο πλαίσιο της φροντιστηριακής τυπικής εκπαίδευσης αποτέλεσε μια συζήτηση στο πλαίσιο της Έκθεσης - Έκφρασης της Γ Λυκείου γενικής παιδείας. Καθώς εξελισσόταν μια συζήτηση για τον εθνικισμό και τον ρατσισμό, υπήρξαν κάποιες αντιδράσεις από την πλειονότητα των αγοριών της τάξης, οι οποίοι υποστηρίζουν, όπως αποκάλυψαν, ακροδεξιές οργανώσεις. Οι μαθητές υπεραμύνθηκαν την εθνικιστική ιδεολογία ως την μοναδική λύση για να «καθαρίσει ο τόπος» και να βγει η Ελλάδα από την κρίση. Άρχισαν να μιλούν απαξιωτικά για τη δημοκρατία και τον κομματικό πλουραλισμό και ιδιαίτερα για τις αριστερές απόψεις, χαρακτηρίζοντάς τες συμμορίτικες και επικίνδυνες για τη χώρα.

Η φιλόλογος του τμήματος θεώρησε σωστό να κάνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή για να δείξει στους νεαρούς μαθητές τις συνέπειες του φασισμού στην Ελλάδα. Όμως οι μαθητές δεν φάνηκαν να αποδέχονται την ιστορική πραγματικότητα και δυσανασχέτησαν, λέγοντας ότι ο Χίτλερ υπήρξε καλός με τους Έλληνες και ότι για τις σφαγές στο Δίστομο και στα Καλάβρυτα έφταιγαν οι κομμουνιστές.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ένας από τους μαθητές, ο πιο σκληροπυρηνικός, αποκάλυψε στην καθηγήτρια ότι κάθε Σάββατο πηγαίνει για «κυνήγι» σε γνωστό κινηματογραφικό πολυχώρο στο Ρέντη. Με τον όρο κυνήγι εννοούσε τον βίαιο προπηλακισμό και εκφοβισμό μεταναστών μικροεμπόρων της περιοχής. Αποκάλυψε επίσης ότι πηγαίνουν ακροδεξιές οργανώσεις για συζήτηση καθώς το σχολείο δεν τους διδάσκει σωστά την ιστορία! Η έκπληξη και το σοκ της εκπαιδευτικού ήταν μεγάλο.

Η εκπαιδευτικός θεώρησε τότε σκόπιμο να παρέμβει και να σχεδιάσει μια παρέμβαση. Σύμφωνα με την Μανούσου (2013) βασικό μέλημα ήταν η αναγνώριση των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών (για το θέμα του φασισμού) και στη συνέχεια η προώθηση της κοινωνικής αλληλεπιδραστικής διάστασης για την οικοδόμηση των νέων ιδεών των μαθητών και για την αναστοχαστική διαδικασία. Για το λόγο αυτό έθεσε τους εξής στόχους:

- να αποδομηθεί η φασιστική και ακροδεξιά ρητορεία μέσα από τα ίδια τα κείμενα των φασιστικών οργανώσεων και μορφωμάτων (έντυπα και ηλεκτρονικά)
- να γίνει κατανοητό από τους μαθητές το φαινόμενο (μορφές, αιτιολογία) και να ευαισθητοποιηθούν στη φιλοσοφία και στις αρχές της πρόληψής του
- να αναπτύξουν οι μαθητές ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και στρατηγικές διαχείρισης των ακροδεξιών και φασιστικών ιδεολογιών στις σχολικές μονάδες

Έτσι αποφασίστηκε να γίνει προβολή δύο ταινιών, τα Μαθήματα Αμερικάνικης Ιστορίας και το Κύμα με συζήτηση, επί του θέματος.

Κατά τη διάρκεια της ταινίας Μαθήματα Αμερικάνικης Ιστορίας οι μαθητές έδειξαν να σοκάρονται όχι στη σκηνή του φόνου του αφροαμερικανού αλλά στη σκηνή του βιασμού του ναζιστή πρωταγωνιστή στο ντους των φυλακών από τους μέχρι τότε συναγωνιστές του. Ο μαθητής που ήταν πιο σκληροπυρηνικός έφυγε και δήλωσε ότι δε θέλει να συμμετάσχει σε καμία άλλη διαδικασία.

Οι υπόλοιποι μαθητές μετά τις προβολές των ταινιών φάνηκαν ιδιαίτερα προβληματισμένοι. Στη συνέχεια τους ανατέθηκε να κάνουν μια ομαδική εργασία για το φασισμό και τον ναζισμό σε σχέση με την τοπική ιστορία (Μπλόκο της Κοκκινιάς, Αιγάλεω και Χαϊδαρίου), ενώ παράλληλα τους ανατέθηκε να βρουν τόσο από περιοδικά ακροδεξιών και φασιστικών οργανώσεων όσο και από τις ιστοσελίδες τους, τα αποσπάσματα εκείνα που τους κέντρισαν το ενδιαφέρον και να τα συγκρίνουν με τα γεγονότα της ιστορίας. Μετά την ολοκλήρωση των εργασιών ακολούθησε γόνιμος διάλογος μεταξύ όλων των μαθητών της τάξης και της εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα ακούστηκαν και ποιήματα όπως το *Εγκώμιο στη μάθηση*, του Μπ. Μπρέχτ, *Σώπα μη μιλάς* του Αζίζ Νεσίμ, και το *Αν θέλεις να λέγεσαι άνθρωπος* του Τάσου Λειβαδίτη.

Παράλληλα αξιοποιήθηκαν και τα κείμενα *Μες τους προσφυγικούς συνοικισμούς* και *Στου Κεμάλ το σπίτι* από τις σελίδες του Γιώργου Ιωάννου που διδάσκονταν στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης Γ Λυκείου.

Ο μαθητής όμως που ήταν και ενεργός μέλος ακροδεξιάς οργάνωσης δεν ασχολιόταν και προσπαθούσε να εμποδίσει το μάθημα. Η εκπαιδευτικός δεν τον απέκλισε αλλά πάντα τον ρωτούσε την άποψή του, κάτι που τον έφερνε σε δύσκολη θέση. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο εν λόγω μαθητής παρόλο που είχε πάρα πολλές ικανότητες και δεξιότητες δεν διάβαζε γιατί όπως του έλεγαν από την οργάνωση, δεν έχει κανένα νόημα να πάει πανεπιστήμιο. Αντίθετα τον παρότρυναν να πάει στα ΟΥΚ ή στην Αστυνομία για να μπορεί **να επεμβαίνει όταν χρειάζεται.**

Στη συνέχεια έγινε προτροπή από την εκπαιδευτικό να ασχοληθούν όλοι οι μαθητές με την προσφορά σε αδύναμους πληθυσμούς έλληνες και ξένους.

Οι μαθητές όταν είδαν τι σημαίνει φασισμός για τον τόπο τους, όταν είδαν ότι όλοι οι άνθρωποι μπροστά στον πόλεμο και στον διωγμό μπορούν να γίνουν μετανάστες και πρόσφυγες, άρχισαν να αναθεωρούν, χωρίς όμως να έχουν απαλλαγεί πλήρως από τις επιρροές της φασιστικής ιδεολογίας και ρητορείας.

3. Αποτελέσματα

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης περίπτωσης ήταν η διερεύνηση του ρόλου της βιωματικής και άτυπης μάθησης στην πρόληψη και αντιμετώπιση ακροδεξιών απόψεων και του φαινομένου του φασισμού σε εφήβους, έτσι ώστε να σχεδιαστεί μια μεθοδολογική παρέμβαση με βάση τη βιωματική και άτυπη μάθηση που θα συμβάλλει στην καταπολέμηση των ακροδεξιών απόψεων σε εφήβους και το μετασχηματισμό των μέχρι τώρα αντιλήψεων τους για το φασισμό στην σχολική κοινότητα και την κοινωνία.

Από τις παρεμβάσεις στους μαθητές προέκυψε ότι οι μαθητές εκτίθενται καθημερινά σε ακροδεξιές, φασιστικές και ρατσιστικές ρητορείες εξαιτίας της οικονομικής και καπιταλιστικής κρίσης, ώστε να μην είναι δυνατή η εξακρίβωση των απόψεων και των ιδεών που οι μαθητές σχηματίζουν. Η γνώση των μαθητών για την κοινωνία, το μεταναστευτικό και το πολιτικό σύστημα, προέρχεται από πλαίσιο άτυπης μάθησης, προφανώς ειδήσεις στην τηλεόραση, ιστότοπους στο διαδίκτυο αλλά και μέσα από την προσωπική επαφή με μέλη ακροδεξιών και φασιστικών μορφωμάτων, που επιλέγουν

ως χώρους στρατολόγησης τα σχολεία. Σύμφωνα με τον Wellington (1991), οι καθημερινές διδακτικές εμπειρίες αποκαλύπτουν ότι οι άτυπες μορφές μάθησης δεν υπόκεινται σε κανόνες και συστηματικές προσεγγίσεις καθώς είναι απρόβλεπτες και αφορούν σε πολλά και ποικίλα θέματα.

Άλλο ένα εύρημα που προέκυψε από τις παρεμβάσεις είναι ότι ο διάλογος και η επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει στον μετασχηματισμό. Αυτό μπορεί να συμβεί γιατί η επικοινωνιακή μάθηση αποκαλύπτει τα συναισθήματα, τις προθέσεις, τις αξίες αλλά και ζητήματα (Habermas, 1984 οπ. αναφ. στο Mezirow, 2007) που μπορεί να αφορούν στην πολιτική και απασχολούν τους εφήβους και η μετασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να συμβάλει είτε στο μετασχηματισμό παρωχημένων παραδοχών είτε στην αρχή του μετασχηματισμού αυτών.

Παράλληλα διαπιστώθηκε ότι για την αποδόμηση της φασιστικής και ακροδεξιής ρητορείας μέσα από τα ίδια τα κείμενα των φασιστικών οργανώσεων και μορφωμάτων, απαιτείται μια ολιστική και διαθεματική προσέγγιση κυρίως της ιστορίας. Οι παρεμβάσεις σε ένα περιβάλλον βιωματικής και άτυπης μάθησης μέσα από δραστηριότητες που δίνουν έμφαση σε θέματα ισότητας και διαφορετικότητας, (ταινίες - συζητήσεις - θεατρικές παραστάσεις), έχουν σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως ο σεβασμός, η συνεργασία και η αποδοχή (Μανούσου και συν., 2011).

Άλλο ένα εύρημα είναι ότι ο διαθεματικός τρόπος προσέγγισης σε συνδυασμό με τις ΤΠΕ μπορούν να συντελέσουν στο μετασχηματισμό της γνώσης γιατί η σημασία τόσο της οπτικοποίησης όσο και της πρακτικής εμπειρίας, θεωρείται σημαντικό συστατικό στη μαθησιακή διδασκαλία (Bransford et all., 1999, οπ. αναφ Πέτρου & Σωτηρίου, 2010). Εξάλλου η σύγχρονη παιδαγωγική, υιοθετεί μια ολιστική προσέγγιση λαμβάνοντας υπόψη τη διαδικασία μάθησης των μαθητών, το διδακτέο αντικείμενο και τις μεθοδολογίες διδασκαλίας (Bransford et all., 1999, οπ. αναφ Πέτρου & Σωτηρίου, 2010).

Αξίζει να αναφερθεί ότι μέσα από τη συγκεκριμένη παρατήρηση προέκυψε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς σύμφωνα με τον Mezirow και συν., (2007) είναι ο εμπνευστής και ο συντονιστής της τάξης, αποδεχόμενος κάθε μαθητή και υποστηρίζοντάς τον χωρίς διακρίσεις και επικρίσεις για τις τυχόν παρωχημένες αντιλήψεις του αν θέλει να τον οδηγήσει στο μετασχηματισμό των παρωχημένων αντιλήψεων του.

4. Συμπεράσματα

Μέσα από τις παρεμβάσεις που έγιναν στους μαθητές συμπεραίνεται ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση όπως και η βιωματική, έχουν κοινή αφετηρία και μπορούν να ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύοντας τους μαθητές να αναπτύξουν ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και στρατηγικές διαχείρισης των ακροδεξιών και φασιστικών ιδεολογιών. Η δυσκολία όμως αφορά στον τρόπο που μπορεί να συνδυαστεί η χαοτική και απρόβλεπτη άτυπη μάθηση με το οργανωμένο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας.

Πολύτιμος αρωγός σε αυτή την προσπάθεια είναι η χρήση των ΤΠΕ και η διαθεματικότητα, ώστε οι μαθητές να έχουν μια συνολική εικόνα του προβλήματος.

Τα στάδια της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι μια ολοκληρωμένη πρόταση και μέθοδος που μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς προωθεί τη μάθηση μέσα από τον κριτικό στοχασμό.

Ο εκπαιδευτικός έχει ιδιαίτερο ρόλο σε όλη την πορεία του μετασχηματισμού καθώς οφείλει να παρεμβαίνει, να αλληλεπιδρά με τους μαθητές του, να καλλιεργεί τις

κοινωνικές τους δεξιότητες, αξίες και δημοκρατικές ιδέες, να παρεμβαίνει όπου απαιτείται και κυρίως να τους **μάθει πώς να μαθαίνουν**.

Δυστυχώς όμως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε δίνει ιδιαίτερη σημασία ούτε στις άτυπες μορφές μάθησης ούτε στη μετασχηματίζουσα μάθηση γιατί είτε τις αγνοεί είτε τις υποτιμά, επειδή από τη μια τα αποτελέσματα τους δεν είναι άμεσα ορατά και αξιολογήσιμα και από την άλλη επειδή δεν εντάσσονται μέσα στα αναλυτικά προγράμματα.

Για το λόγο αυτό προτείνεται να ανοίξει μια σοβαρή συζήτηση γύρω από την εισαγωγή δημοκρατικής παιδείας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και σε όλες τις κατευθύνσεις που θα στοχεύει στον εκδημοκρατισμό και την δημιουργία πολιτών που θα σέβονται τη διαφορετικότητα, τη δημοκρατία και τον Άνθρωπο και θα θέλουν ένα κόσμο που θα τους χωρά όλους.

5. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού Ε. & Κούτρα Χ. (2010). *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση. Θεωρητικές παραδοχές, μέθοδος*. σ.σ 27-61 Στο http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_25_62.pdf (10/10/2015).
- Βασιλάκη, Ε., Μανούσου, Ε. & Λιοναράκης Α. (2015). *Μετασχηματίζουσα και άτυπη μάθηση: Διερευνώντας συγκλίσεις και αποκλίσεις μέσα από συγκεκριμένες μελέτες περίπτωσης*. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συμπόσιου Προσχολικής Παιδαγωγικής Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία (Υπό έκδοση).
- Basseches, M. (1982). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Berti, A. E. (2005). Children's understanding of politics. In M. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Eds.), *Children's understanding of society*, (pp. 69-103). Hove and New York: Psychology Press (Taylor and Francis Group).
- Coffé, H. (2005). The adaptation of the extreme right's discourse: The case of the Vlaams Blok. *Ethical Perspectives*, 12(2), 205-230.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός: κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μια πρακτικής*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Γκουτζαμάνης, Δ. (2005). *Μορφές άτυπης ιστορικής εκπαίδευσης. Η σχέση του κινηματογράφου. Το παράδειγμα του "Αλέξανδρου"*. Επιμ. Ρεπούση Μ., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νικης, Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2012). *Σύσταση του Συμβουλίου της 20ης Δεκεμβρίου 2012 για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης* (2012/C 398/01).
- Figgou, L. & Condor, S. (2007). Categorizing category labels in interview accounts about the 'Muslim minority' in Greece. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(3), 439-459.
- Flanagan, C., & Tucker, C. (1999). Adolescents' explanations for political issues: Concordance with their views of self and society. *Developmental Psychology*, 35 (5), 1198-1209.
- Hellstrom, A. & Nilson, T. (2010). 'We Are the Good Guys' Ideological positioning of the nationalist party Sverigedemokraterna in contemporary Swedish politics. *Ethnicities*, 10(1), 55-76.
- Μανούσου, Ε. κά. (2011). *Αξίες ζωής στην εκπαίδευση*. Επιμ. Ε. Μανούσου & Σ. Ταναϊνή. Αθήνα: Εκδόσεις Ωρίων.
- Μανούσου, Ε. (2013). "Δεν είμαι αυτό που νομίζεις". Ένα σχέδιο εργασίας για το ρατσισμό με την αξιοποίηση εργαλείων web 2.0 στην τάξη. Στο *Πρακτικά 7ου Διεθνές Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* Επιμ. Α. Λιοναράκης στο <http://edu4adults.blogspot.gr/2013/12/7.html> (11/10/2015).
- Mezirow, J. (2000). *Learning to Think Like an Adult*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικός, Κεντρικές Έννοιες της θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο Α. Κόκκος, (επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Melton, G. B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9, 186-190.
- Moufahim, M. & Chatzidakis, A. (2012): Marketing 'ethically questionable' politics: the case of a xenophobic political party. *Consumption Markets & Culture*, 15(3), 287-305.

- Moore, S. W. (1989). The Need for a Unified Theory of Political Learning: Lessons from a Longitudinal Project. *Human Development*, 32, 5-13.
- Μπεζέ, Λ. (1991). *Έφηβοι*. Αθήνα: Σάκκουλας, σ.σ. 15-16.
- Ντουέ, Μ. (1992). *Πειθαρχία και τιμωρίες στο σχολείο, Σειρά Κοινωνία και Σχολείο/1*. Μετ: Θεοδωρακόπουλος, Λ. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Καπραβέλου, Α. (2011). Η σημασία των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Learning theories importance in the framework of Information and Communication Technologies in education. Από το *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Volume 7*.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ποιοτικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και στην παραγωγή εξ αποστάσεως πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού, Στο Β., Μακράκης (επιμ.) *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή για τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*, Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Πέτρου, Α.Α. & Σωτηρίου, Σ. (2010). *Χρήση άτυπων και τυπικών μαθησιακών περιβαλλόντων από τους μαθητές με κινησιακές δυσκολίες* στο <http://www.epyna.eu/modules.php?name=News&file=article&sid=1728> (8/6/2015).
- Pohl, W. & Wodak, R. (2012). The Discursive Construction of “Migrants and Migration”. In M. Messer, R. Schroeder & R. Wodak (Eds.), *Migrations: Interdisciplinary Perspectives* (pp. 205-212). Berlin: Springer-Verlag.
- Richardson, E. J. & Wodak, R. (2009). Recontextualising fascist ideologies of the past: right-wing discourses on employment and nativism in Austria and the United Kingdom. *Critical Discourse Studies*, 6(4), 251–267.
- Wellington J. (1991), “Newspaper science, school science: friends or enemies?”, *International Journal of Science Education*, Vol. 13, No. 4, pp. 363-372.
- Wood, C. & Finlay, W. M. L. (2008). British National Party representations of Muslims in the month after the London bombings: Homogeneity, threat, and the conspiracy tradition. *British Journal of Social Psychology*, 47(4), 707- 726.
- Van Der Valk, I. (2003). Political discourse on ethnic minority issues: A comparison of the right and the extreme right in the Netherlands and France (1990-97). *Ethnicities*, 3, 183- 213.
- Φωτακοπούλου, Ο. (2009). *Εξελικτικές διαστάσεις της πολιτικής σκέψης*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, στο <http://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/30004/1/30004.pdf> (10/2/2015).