

## Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Αλέξης Κόκκος

### Μαθαίνοντας μέσα από την Τέχνη: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας, που αποκτούμε μέσα από την επαφή με την τέχνη, στην ανάπτυξη του στοχασμού και του κριτικού στοχασμού έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο αρκετών επιστημονικών πεδίων. Αρχικά ο John Dewey με το έργο του *Art as Experience* [1934 (1980)] ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης. Τα έργα τέχνης, από τη μία, δεν έχουν απλώς φυσική υπόσταση αλλά διαποτίζονται με τη φαντασιακή διάσταση που τους προσδίδει ο καλλιτέχνης. Από την άλλη, για να κατανοούμε τα νοήματά τους χρειάζεται με τη σειρά μας να επιστρατεύουμε στο έπακρο τη δική μας φαντασία. Για αυτούς του λόγους η αισθητική εμπειρία είναι ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνήθεις εμπειρίες που αποκτούμε από την πραγματικότητα και αποτελεί σημαντική «*πρόκληση για σκέψη*» (1980, σ. 285).

Παρεμφερείς ιδέες διατύπωσε ο Sartre στο δοκίμιο *Τι είναι Λογοτεχνία* [1949 (1971)]. Επισήμανε ότι για να γίνει κατανοητό ένα λογοτεχνικό έργο χρειάζεται ο αναγνώστης να ανακαλύψει ο ίδιος και να νοηματοδοτήσει τα εμπειροχόμενα νοήματα. Μέσα από αυτή τη διεργασία ενεργοποιείται στο έπακρο η φαντασία και η στοχαστική ικανότητα του αναγνώστη. Γίνεται συν-δημιουργός του έργου, καθώς είναι ελεύθερος να επανεφευρίσκει το περιεχόμενό του και το επανασυνθέτει πέρα από τα χνάρια που άφησε ο συγγραφέας: «*Ο αναγνώστης πρέπει να εφευρίσκει τα πάντα ξεπερνώντας συνεχώς τα γραφόμενα. Ο συγγραφέας τον οδηγεί ◦ τα στοιχεία που δίνει ο συγγραφέας χωρίζονται από ένα κενό ◦ πρέπει να τα συναντήσει κανείς, πρέπει να πάει πέρα από αυτά. Με δύο λόγια, η ανάγνωση είναι κατευθυνόμενη δημιουργία*» (σ. 57-58).

Βαθμιαία, η άποψη ότι η αισθητική εμπειρία είναι σημαντική για τη γνωστική ανάπτυξη τεκμηριώθηκε από θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα πεδία της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής. Θεμελιώδης ήταν η συνεισφορά του Howard Gardner (1973,1983,1990), που ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία προσφέρει τη δυνατότητα να επεξεργαζόμαστε πλήθος συμβόλων μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η έκφραση ολιστικών και λεπτοφυών νοημάτων, η σκιαγράφηση συναισθηματικών καταστάσεων και, γενικά, η έκφραση διαφόρων όψεων της πραγματικότητας, που βοηθάει να συνειδητοποιείται ό,τι δεν μπορεί να γίνεται εύκολα κατανοητό μέσω των ορθολογικών επιχειρημάτων.

Ισχυρή επίσης τεκμηρίωση για την εκπαιδευτική σημασία της αισθητικής εμπειρίας προήλθε από μελέτες των στοχαστών του Palo Alto της Καλιφόρνιας, που ασχολήθηκαν με την ανθρώπινη επικοινωνία και θεραπευτική (Watzlawick, Beavin Bavelas, Jackson, 1967 ◦ Watzlawick, 1981). Βασίστηκαν σε έρευνες της ανατομίας και της νευροφυσιολογίας, που έδειξαν ότι για να μπορεί ο άνθρωπος να σκέφτεται ολοκληρωμένα χρειάζεται η ισότιμη και

αλληλοσυμπληρωνόμενη λειτουργία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Το *αριστερό ημισφαίριο* έχει ως κύρια λειτουργία του την εκλογίκευση και προσφέρει τη δυνατότητα ορθολογικής κατανόησης της πραγματικότητας. Το *δεξιό ημισφαίριο* είναι ειδικευμένο στην άμεση, διαισθητική και ολιστική σύλληψη πολύπλοκων σχέσεων και διαρθρώσεων. Προσφέρει τη δυνατότητα να αντιλαμβανόμαστε σύνθετες καταστάσεις και εναλλακτικές οπτικές. Η επαφή με τα έργα τέχνης, τα οποία περιέχουν τεράστιο πλούτο στοιχείων που ταιριάζουν στον τρόπο λειτουργίας αυτού του ημισφαιρίου (εικόνες, αλληγορίες, παρομοιώσεις, αναλογίες, παραλλαγές, διφορούμενα, παράδοξα κ.ά.) συντελεί καταλυτικά στην ενεργοποίησή του και ενδυναμώνει τη δυνατότητα να σκεφτόμαστε δημιουργικά και κριτικά.

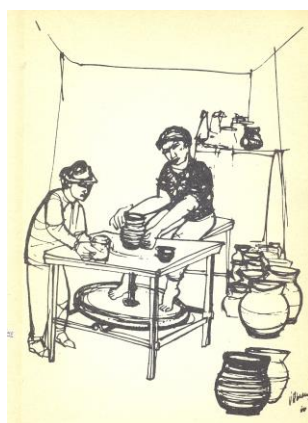
Μια ακόμα σημαντική προσέγγιση του ρόλου της τέχνης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης πραγματοποιήθηκε από τους στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης, κυρίως από τους Adorno και Horkheimer (1953 [1984], 1970 [2000]). Ο πυρήνας του συλλογισμού τους ήταν ότι το πνευματικό περιεχόμενο και η δομή των σημαντικών έργων τέχνης περιέχουν χαρακτηριστικά που σπάνια συναντώνται στους μηχανισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίοι κυριαρχούνται από εργαλειακή ορθολογικότητα και κομφορμισμό. Συνεπώς, η επαφή με την τέχνη λειτουργεί σαν ένα πεδίο όπου καλλιεργείται ένας τρόπος σκέψης που εναντιώνεται στις αλλοτριωτικές νόρμες της κοινωνικής καθημερινότητας. Προσφέρει κριτήρια που μας βοηθούν να απεγκλωβιζόμαστε από τις κυρίαρχες νόρμες και να αμφισβητούμε τις παραδοχές που είναι εγκαθιδρυμένες στις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις.

### **Προσεγγίσεις στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης**

Σε ό,τι αφορά στη θεωρητική προσέγγιση του μετασχηματισμού των προβληματικών αντιλήψεων μέσα από τη μάθηση, ο Freire (1970, 1978) ήταν ο πρώτος στοχαστής της εκπαίδευσης ενηλίκων που ανέπτυξε την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης. Στη συνέχεια ο Jack Mezirow εκκινώντας από την επεξεργασία της Φρεϊρικής έννοιας ανέπτυξε από το 1978 τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, την οποία προσδιόρισε σαν τη *«διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) – δομές παραδοχών και προσδοκιών – έτσι ώστε να τις κάνουμε πιο περιεκτικές, ευδιάκριτες, ανοικτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή»* (Mezirow, 2009, σ.92). Βαθμιαία, πολλοί σημαντικοί στοχαστές υιοθέτησαν την έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης και εμπλούτισαν τη θεωρία με τις δικές τους αντιλήψεις και προοπτικές (Belenky, Boyd, Brookfield, Cranton, Daloz, Dirx, Elias, Kasl, Kegan, Marsick, Newman, Taylor κ.ά.). Σήμερα, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης βρίσκεται σε δυναμική εξέλιξη και συγκεντρώνει το αυξανόμενο ενδιαφέρον των μελετητών και των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Σε ό,τι αφορά στο ειδικό θέμα που εξετάζουμε σε αυτό το κείμενο, ο Freire έθεσε τα θεμέλια για την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία. Έθεσε στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής μεθόδου του (1970, 1978) το να επεξεργάζονται οι συμμετέχοντες «κωδικοποιήσεις», που συχνά ήταν έργα τέχνης (κυρίως σκίτσα που φιλοτεχνούνταν από σημαντικούς ζωγράφους όπως ο Francisco Brenand (1978,

σ. 129). Οι κωδικοποιήσεις / σκίτσα αναπαριστούσαν καταστάσεις σχετικές με τα βιώματα των συμμετεχόντων και ήταν ειδικά φτιαγμένες, ώστε να γίνονται αφορμή για κριτική ανάλυση των διαφόρων θεμάτων της κοινωνικής πραγματικότητας. Κάθε κωδικοποίηση περιείχε στοιχεία που αναπαριστούσαν ένα υπο-θέμα του κεντρικού θέματος. Για παράδειγμα, προκειμένου να εξεταστεί το θέμα «κουλτούρα», ένα από τα σκίτσα αναπαριστούσε το υπο-θέμα «εργασία» (Εικόνα 1, Freire 1971, σ. 140). Είναι φανερό ότι το σκίτσο προσέφερε πλήθος εναυσμάτων για συζητηθούν οι διαστάσεις της εκμετάλλευσης, της αλλοτρίωσης, αλλά και της εν δυνάμει δημιουργικότητας, που περιέχονται στη διεργασία της εργασίας. Η διαλογική ανάλυση («αποκωδικοποίηση») των στοιχείων, που ενσωματώνονταν σε κάθε κωδικοποίηση έκανε δυνατή την κριτική κατανόηση του υπο-θέματος από τους συμμετέχοντες. Τελικά, μέσα από τη συνθετική, ολιστική ανάλυση του συνόλου των υπο-θεμάτων οι συμμετέχοντες ανασυγκροτούσαν τις αντιλήψεις τους για το εξεταζόμενο θέμα.



Εικόνα 1

Η Φρεϊρική μέθοδος ήταν βαθύτατα προσαρμοσμένη στις κοινωνικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες μέσα στις οποίες εφαρμοζόταν. (Απευθυνόταν συνήθως σε κοινωνικά αποκλεισμένους, που ζούσαν κάτω από ιδιαίτερα καταπιεστικές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες). Αναμφίβολα, ο στοχευμένος συμβολισμός που περιεχόταν στις κωδικοποιήσεις βοηθούσε τους συμμετέχοντες να αντλούν σαφή μηνύματα για τις αιτίες της κατάστασής τους. Ωστόσο, πιστεύω ότι στις σύγχρονες κοινωνίες των αναπτυγμένων χωρών, όπου οι καταστάσεις είναι περισσότερο περίπλοκες, είναι σκοπιμότερο να χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διεργασία έργα τέχνης που δεν δημιουργήθηκαν για να υπηρετήσουν κάποιον προδιαγεγραμμένο εκπαιδευτικό σκοπό, γιατί προσφέρουν εναύσματα για ευρύτερη διερεύνηση νοημάτων, καταστάσεων, πεποιθήσεων, συναισθημάτων και εναλλακτικών ερμηνειών. Παρόλα αυτά, οι ιδέες του Freire για την αξιοποίηση έργων τέχνης με ολιστικό τρόπο και με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση αποτελούν πολύτιμη παρακαταθήκη στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στα χρόνια που ακολούθησαν, η χρήση της αισθητικής εμπειρίας στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αναπτύχθηκε πολύ (Cranton, 2006<sup>2</sup>; Dirckx, 2000, 2001; Mezirow, 1990, 1998, 2009; Taylor, 2000 κ.ά.) και ακολούθησε τρεις τάσεις.

Η πρώτη τάση θέτει ως αντικείμενο παρατήρησης διάφορα έργα της μαζικής κουλτούρας, με στόχο να εξεταστούν κριτικά τα στερεότυπικα μηνύματα που περιέχουν (ενδεικτικά: Dass – Brailsford, 2007; Daine, 2009; Tisdell, 2008).

Στο πλαίσιο της δεύτερης τάσης χρησιμοποιούνται έργα τέχνης ως εναύσματα για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης επάνω σε διάφορα θέματα. Τα έργα τέχνης επιλέγονται με γνώμονα ότι προσφέρουν κατάλληλα εναύσματα για την κριτική ανάλυση των εξεταζόμενων θεμάτων, χωρίς όμως να λαμβάνεται με έμφαση υπόψη το κριτήριο της αισθητικής τους αξίας. Έτσι, επιλέγονται έργα που ίσως δεν είναι «τετριμμένα», από την άλλη όμως δε θα μπορούσαν να συγκαταλεχθούν στη σφαίρα της μεγάλης τέχνης. Για παράδειγμα, η Roden αναφέρει (2005) ότι χρησιμοποιεί δημοφιλή κινηματογραφικά έργα όπως το *Chicken Run* και το *Thelma and Louise*, ενώ η Bitterman (2009) χρησιμοποιεί ντοκυμανταίρ του Spike Lee. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η κριτική ανάλυση των μηνυμάτων που περιέχουν τα έργα με αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να συμβάλει στο μετασχηματισμό των πεποιθήσεων, που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τον κόσμο. Όμως, το γεγονός ότι δεν αξιοποιούνται έργα αυθεντικής τέχνης στερεί από το εγχείρημα ορισμένα σημαντικά πλεονεκτήματα, τα οποία έχουμε παρουσιάσει στις προηγούμενες ενότητες αυτού του κειμένου.

Η τρίτη τάση επιχειρεί να συνδυάσει τον κριτικό στοχασμό με την αισθητική εμπειρία, εμποτίζοντας τη μαθησιακή διεργασία με τη συχνή αξιοποίηση σημαντικών έργων τέχνης. Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι στη βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστες αναφορές στην προσέγγιση αυτού του είδους: Green, 1990; 2000; Jarvis, 2006; Kegan, 2000 – ίσως υπάρχουν και μερικά ακόμα παραδείγματα. Επίσης, δεν υπάρχουν αναφορές στις προσεγγίσεις των στοχαστών του Palo Alto, ούτε στις ιδέες του Freire σχετικά με την ολιστική παρατήρηση των έργων τέχνης. Τέλος, υπάρχουν ελάχιστες αναφορές στην αισθητική θεωρία των Adorno και Horkheimer: Green, 1990; Tisdell, 2008. Παρόλα αυτά, πιστεύω ότι η ενσωμάτωση όλων αυτών των στοιχείων στη θεωρία και στην πρακτική της μετασχηματίζουσας μάθησης θα της προσέδιδε πρόσθετη δυναμική.

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται μια μέθοδος, μέσω της οποίας επιχειρείται να προσφερθεί στους εκπαιδευτές ενηλίκων ένα εργαλείο, που να επιτρέπει την κριτική προσέγγιση των θεμάτων μέσα από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας.

### **Παρουσίαση της Μεθόδου**

Η μέθοδος περιλαμβάνει έξι στάδια. Θα μπορούσε να ξεκινάει από το 4<sup>ο</sup> Στάδιο.

#### **Τα Στάδια**

Το **πρώτο στάδιο** (διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών) αποτελείται από τον προσδιορισμό της ανάγκης για κριτική εξέταση των στερεότυπων παραδοχών των συμμετεχόντων που αφορούν ένα συγκεκριμένο θέμα.

Στο **δεύτερο στάδιο**, ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, μέσω της οποίας οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις παραδοχές τους για το θέμα.

Στο **τρίτο στάδιο**, ο εκπαιδευτής εξετάζει τις απαντήσεις και εντοπίζει τα *υπο-θέματα* που θα πρέπει να προσεγγιστούν ολιστικά και κριτικά προκειμένου να επανεξεταστούν οι απόψεις που διατυπώθηκαν.

Στο **τέταρτο στάδιο** ο εκπαιδευτής επιλέγει διάφορα σημαντικά έργα τέχνης, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για την επεξεργασία των υπο-θεμάτων (τα μηνύματα των έργων τέχνης συνδέονται με τα υπο-θέματα). Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί έργα από τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη φωτογραφία, τη λογοτεχνία, την ποίηση, το θέατρο, τον κινηματογράφο, το χορό, τη μουσική κλπ.

Στο **πέμπτο στάδιο** ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, η οποία στοχεύει στο να προσεγγιστούν – μέσα από επεξεργασία κριτικών ερωτήσεων – τα διάφορα (υπο)θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προκειμένου να αποκαλυφθούν στους συμμετέχοντες όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις και να τους προσφερθεί η ευκαιρία να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές. Ένα από τα βασικά μαθησιακά εργαλεία σε αυτή τη διεργασία είναι η αισθητική εμπειρία. Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει διαδοχικά διάφορα έργα τέχνης. Οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν επίσης να προτείνουν έργα τέχνης και να προσδιορίσουν τη σειρά με την οποία θα γίνει η επεξεργασία τους. Κάθε έργο τέχνης αναλύεται και συνδέεται κριτικά με τα σχετικά (υπο)θέματα. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

Για **παράδειγμα**, επάνω στο θέμα “Σχέσεις των δύο φύλων” δημιουργούνται κριτικές ερωτήσεις που διευκολύνουν την κριτική προσέγγισή του, όπως είναι οι παρακάτω:

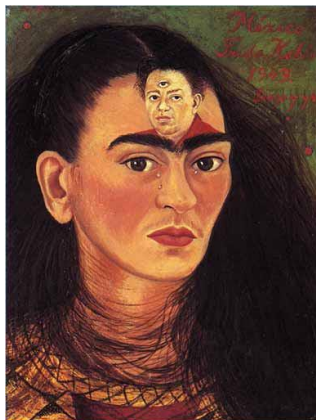
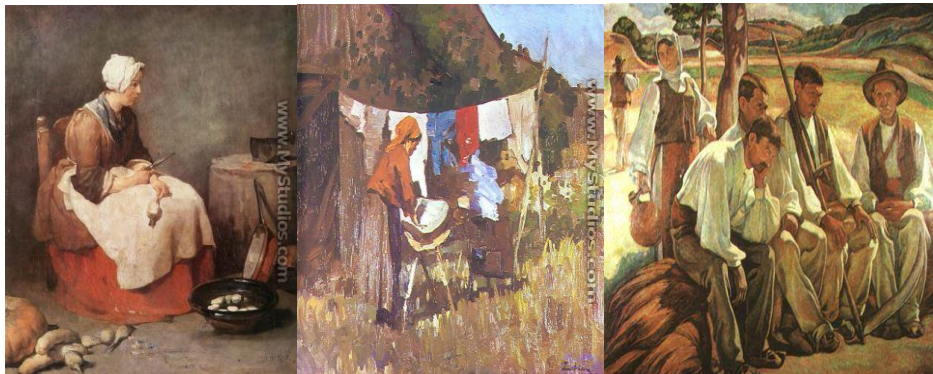
- α. Πώς αντιλαμβανόμαστε την μη αμειβόμενη εργασία στο σπίτι;
- β. Πώς αντιλαμβάνονται οι άνδρες την κατάσταση της ανισότητας των ρόλων άνδρα – γυναίκας;
- γ. Τι σκέφτονται οι άνδρες όταν κατανοούν ότι οι γυναίκες στην πραγματικότητα εργάζονται περισσότερο; Και πώς εξηγούν αυτή την κατάσταση;
- δ. Γιατί υπάρχει η ανισότητα των κοινωνικών ρόλων του άνδρα και της γυναίκας;
- ε. Τι σκεφτόμαστε όταν οι άνδρες αναλαμβάνουν γυναικείο ρόλο (οικιακές εργασίες, μεγάλωμα των παιδιών κλπ.);
- στ. Τι σκεφτόμαστε για το “μυστήριο” της γυναίκας στις μέρες μας;
- ζ. Ο ανδρισμός κινδυνεύει στις μέρες μας;
- η. Πώς επιδρά η ανισότητα των φύλων στην αγάπη ;

Στη συνέχεια, κάθε κριτική ερώτηση συσχετίζεται με διάφορα έργα τέχνης, όπως φαίνεται στον Πίνακα. Όσα είναι εικαστικά, τα παρουσιάζουμε μετά τον Πίνακα. Τα έργα τέχνης επιλέγονται με στόχο/ κριτήριο να αποτελέσουν κατάλληλο έναυσμα για την επεξεργασία των κριτικών ερωτήσεων, με άλλα λόγια, για την

ανάπτυξη προβληματισμού. Επιλέγονται έργα από όλες τις μορφές τέχνης (ζωγραφική, ποίηση, αποσπάσματα λογοτεχνικών ή κινηματογραφικών έργων κ.ά.).

Έργα Τέχνης	Κριτικές Ερωτήσεις							
	α	β	γ	Δ	ε	στ	ζ	η
1. Κορίτσι που ξεφλουδίζει λαχανικά, Jean-Baptiste-Simeon Chardin	√	√	√	√	√			
2. Η πλύστρα, Stefan Luchian	√	√	√	√	√			
3. Ανάπαυση στον αγρό, Camil Ressu		√	√	√	√			
4. Ζωή, Pablo Picasso						√	√	
5. Το κύμα, Camille Claudel						√		
6. Ο βιασμός, Edgar Degas				√			√	
7. Ο Ντιέγκο και Εγώ, Frida Kahlo				√	√	√	√	√
8. Αλί: Ο φόβος τρώει τα σωθικά, αποσπάσματα από την ταινία του Reiner Werner Fassbinder				√			√	√
9. Κυνόδοντας, αποσπάσματα από την ταινία του Γιώργου Λάνθιμου							√	√
10. Ginger και Fred, αποσπάσματα από την ταινία του Federico Fellini						√	√	
11. Αναπαράσταση, αποσπάσματα από την ταινία του Θόδωρου Αγγελόπουλου	√	√		√		√	√	√

12. Τα μάτια των φτωχών, ποίημα σε πεζό του Charles Baudelaire				✓	✓	✓		
13. Η ελεύθερη ένωση, ποίημα του André Breton						✓		
14. Eveline, αποσπάσματα από το διήγημα "Dubliners" του James Joyce	✓	✓		✓		✓		✓



Στο έκτο στάδιο γίνεται σύνθεση και αντλούνται συμπεράσματα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Adorno, Th. κ.ά. (1953 [1984]). *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Adorno, Th. (1970 [2000]). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Κόκκος, Α., Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 16-21.
- Proust, M. (1905 [2008]). *Ημέρες Ανάγνωσης*. Στο Κορομηλά, Ε. (Επιμ.), *Σκιές στο Φως*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Sartre, J.P (1949 [1971]). *Τι είναι η Λογοτεχνία*; Αθήνα: Εκδόσεις '70.
- Watzlawick, P. (1986). *Η Γλώσσα της Αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος.

### Ξενόγλωσση

- Bitterman, J. (2009). "When the Levees Broke" – An Exploration of Race and Class In An Educational Institution's Community Building Initiative: Utilizing Video and Action Research Format for Incremental Transformative Learning and Culture Change. *Proceedings of the Eighth International Conference on Transformative Learning*, Teachers' College, Columbia University (online at <http://transformativelearning.org>).
- Boal, Au. (1979). *The Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, Au. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. London / New York: Routledge.
- Clover, P. (2006). Culture and Antiracisms in Adult Education: An Exploration of the Contributions of Arts-Based Learning. *Adult Education Quarterly*, 57, 46-61.
- Cranton, P. (2006<sup>2</sup>). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Daine, J. (2009). Transformative Learning in the Virtual Classroom: Using Film to Create an Experience in Online Teaching and Learning. *Proceedings of the Eighth International Conference on Transformative Learning*. Teachers' College, Columbia University (online at <http://transformativelearning.org>).
- Dass-Brailsford, P. (2007). Racial Identity Change Among White Graduate Students. *Journal of Transformative Education*, 50, 59-78.
- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Dirkx, J. (2000). Transformative Learning and the Journey of Individuation. *ERIC Digest*, no. 223. (*ERIC Document Reproduction Service No. ED 6448 305*).
- Dirkx, J. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. In Merriam, S. (Ed.) *The New Update on Adult Learning Theory*. New Directions for Adult and Continuing Education, no 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (1971). *L' Education: Pratique de la Liberté*. Paris: CERF.
- Freire, P. (1978). *Lettres à la Guinée-Bissau sur l' alphabétisation*. Paris: Maspéro.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: Wiley.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.



- Grace, A., Wells, Kr. (2007). Using Freirean an Pedagogy of just IRE to Inform Critical Social Learning in Arts-Informed Community Education for Sexual Minorities. *Adult Education Quarterly*, 57, 95-114.
- Greene, M. (1990). Realizing Literature's Emancipatory Potential. In J. Mezirow and Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 251-268). San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, C. (2006). Using Fiction for Transformation. In E. Taylor (Ed.), *Teaching for Change* (pp. 69-77). New Directions for Adult and Continuing Education, no 109. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kegan, R. (2000). What «Form» Transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning. In J. Mezirow and Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 35-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lipson Lawrence, H. (Ed.) (2005). *Artistic Ways of Knowing: Expanded opportunities for teaching and learning*. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 107. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 189-198.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 90-105). London/ New York: Routledge.
- Roden, K. (2005). At the Movies: Creating "An Experience" for Transformational Learning. *Proceedings of the Sixth International Conference on Transformative Learning*. Michigan State University (online at <http://transformativelearning.org>).
- Taylor, K. (2000). Teaching with Developmental Intention. In Mezirow, J. and Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 151-180.
- Tisdell, E. (2008). Critical Media Literacy and Transformative Learning: Drawing on Pop Culture and Entertainment Media in Teaching for Diversity in Adult Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 6, 48-67.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York / London: WW Norton and Company.